

Τ.Ε.Ι. ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΜΟΝΑΔΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

**ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ
ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ ΣΤΟΝ
ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΕΛΕΝΗ ΚΑΡΑΣΜΑΝΗ
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΚΑΨΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΑΥΡΕΑΣ

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2008

Τ.Ε.Ι. ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΜΟΝΑΔΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ
ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ
ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ ΣΤΟΝ
ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΛΕΝΗ ΚΑΡΑΣΜΑΝΗ
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΚΑΨΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΑΥΡΕΑΣ

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2008

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη διαπραγματεύεται το ζήτημα της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης. Ειδικότερα εξετάζονται η στάση και οι ενέργειες του ελληνικού κράτους στην εκπαίδευση, δηλαδή έναν από τους αντιπροσωπευτικότερους τομείς της κοινωνικής πολιτικής. Η μελέτη επικεντρώνεται στη θέση των μειονοτήτων στην ελληνική κοινωνία και πιο συγκεκριμένα στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Στηρίζεται στην υπόθεση ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση συνδυάζεται με την απουσία του κράτους και δεν συμβάλει στην ομαλή ένταξη της μειονότητας και την ενσωμάτωσή της στον εθνικό κορμό.

Η εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια στα οποία γίνεται αναφορά στα δικαιώματα και στις υποχρεώσεις των μειονοτήτων, στα χαρακτηριστικά της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης, όπως επίσης στο ζήτημα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Επιπροσθέτως, τονίζονται τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων ενώ, τέλος, ακολουθεί ανάλυση του τομέα εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης.

Η εργασία στηρίζεται σε δευτερογενείς πηγές και η μεθοδολογία έρευνας που υιοθετήθηκε είναι αυτή της μεμονωμένης περίπτωσης, η οποία εντάσσεται στο είδος της έρευνας που χαρακτηρίζεται ως διερευνητική, χαλαρά οργανωμένη και ως μελέτη ειδικών περιπτώσεων.

Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ένταξη του ατόμου δεν στηρίζεται με κατάλληλα μέσα, ώστε να επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίησή του, ήδη από την προσχολική ηλικία. Το γεγονός αυτό οφείλεται, κυρίως, στο ανεπαρκές εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο παρέχεται έως σήμερα, όπως επίσης, και στις ελάχιστες αποδοτικές προσπάθειες του κράτους για την επίλυση ενός μόνιμου προβλήματος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΠΕΡΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ	
1.1 Συστήματα προστασίας μειονοτήτων.....	6
1.1.1 Συστήματα μειονοτικής προστασίας υπό την αιγίδα της ΚτΕ.....	7
1.1.2 Έργο του Ο.Η.Ε.....	8
1.1.2.1 Ο Καταστατικός Χάρτης του Ο.Η.Ε.....	8
1.1.2.2 Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.....	8
1.1.3 Δ.Α.Σ.Ε. – Ο.Α.Σ.Ε.....	8
1.1.3.1 Τελική Πράξη του Ελσίνκι.....	9
1.1.3.2 Καταληκτικό Κείμενο της Συνάντησης της Βιέννης.....	9
1.1.3.3 Καταληκτικό Κείμενο της Διάσκεψης της Κοπεγχάγης.....	10
1.1.3.4 Χάρτα των Παρισίων για μια νέα Ευρώπη.....	10
1.1.3.5 Κείμενο της Γενεύης για τις Εθνικές μειονότητες.....	11
1.1.3.6 Κείμενο του Ελσίνκι.....	11
1.1.4 Το Συμβούλιο της Ευρώπης.....	12
1.1.4.1 Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.....	12
1.1.4.2 Η Κοινοβουλευτική Συνέλευση.....	12
1.2 Τα δικαιώματα των μειονοτήτων.....	13
1.2.1 Γενικής φύσεως δικαιώματα.....	14
1.2.1.1 Ο αυτοπροσδιορισμός.....	15
1.2.1.2 Η ελεύθερη και διασυνοριακή επικοινωνία.....	15
1.2.2 Ειδικής φύσεως δικαιώματα.....	15
1.2.2.1 Εθνοτικά – Πολιτιστικά δικαιώματα.....	16
1.2.2.2 Θρησκευτικά δικαιώματα.....	16
1.2.2.3 Γλωσσικά δικαιώματα.....	17
1.2.2.4 Εκπαιδευτικά δικαιώματα.....	18
1.3 Υποχρεώσεις μειονοτήτων.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Η ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ	
2.1 Προσδιορισμός της μουσουλμανικής μειονότητας.....	20
2.2 Εθνοφυλετική σύνθεση της μουσουλμανικής μειονότητας.....	23
2.3 Η ασαφής εικόνα για τον πληθυσμό της μειονότητας.....	26
2.4 Η γεωγραφική κατανομή του μειονοτικού πληθυσμού.....	29
2.5 Κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά του μειονοτικού πληθυσμού.....	29
2.6 Η συνύπαρξη με την πλειονότητα και οι συνέπειες της απομόνωσης.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
3.1 Ερμηνεία του όρου ‘Διαπολιτισμικός’.....	33
3.2 Διαπολιτισμική Αγωγή: η έννοια και οι στόχοι της.....	33
3.3 Προσέγγιση του όρου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	35
3.3.1 Διαπολιτισμική προσχολική γλωσσική Εκπαίδευση.....	37
3.3.2 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προϋπόθεση στο σύγχρονο σχολείο.....	39
3.3.2.1 Πραγματοποίηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	40
3.3.2.2 Διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία των μαθημάτων.....	43
3.3.2.3 Επέμβαση κρατικών φορέων.....	44
3.3.3 Διαπολιτισμικότητα και (ευρωπαϊκή) εκπαιδευτική πολιτική.....	46
3.4 Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση.....	47

3.4.1 Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.....	50
3.5 Η ελληνική κοινωνία ως πολυπολιτισμική.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
4.1 Τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων.....	53
4.1.1 Προστασία των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων υπό την αιγίδα της Κοινωνίας των Εθνών.....	53
4.1.2 Τα ισχύοντα διεθνή κείμενα.....	54
4.1.2.1 Ο.Η.Ε.....	55
4.1.2.2 UNESCO:Διεθνής Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση.....	55
4.1.2.3 Ε.Ο.Κ. / Ευρωπαϊκή Ένωση.....	57
4.1.2.4 Συμβούλιο της Ευρώπης.....	59
4.1.2.5 Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης.....	61
4.2 Διαμόρφωση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΝΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
5.1 Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα.....	65
5.2 Θεσμικό πλαίσιο που διέπει την μειονοτική εκπαίδευση.....	66
5.2.1 Διεθνείς κανόνες.....	66
5.2.1.1 Διατάξεις διεθνών συμβάσεων που δεσμεύουν την Ελλάδα.....	66
5.2.1.2 Συνθήκη Σεβρών (1920).....	67
5.2.1.3 Συνθήκη Λοζάννης (24 Ιουλίου 1923).....	67
5.2.1.4 Ελληνοτουρκικές μορφωτικές συμφωνίες.....	70
5.2.2 Εσωτερικό νομοθετικό πλαίσιο.....	73
5.2.2.1 Το Σύνταγμα.....	73
5.2.2.2 Νόμοι, διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις.....	73
5.3 Δομή της μειονοτικής εκπαίδευσης.....	82
5.3.1 Σκοπός, ίδρυση και χαρακτήρας μουσουλμανικών σχολείων.....	82
5.3.2 Διαχείριση, οργάνωση και εποπτεία των σχολείων.....	84
5.3.3 Οικονομικοί πόροι της μειονοτικής εκπαίδευσης.....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΒΑΘΜΙΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
6.1 Μειονοτική εκπαίδευση.....	86
6.2 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	87
6.2.1 Προσχολική Αγωγή – Νηπιαγωγεία.....	87
6.2.2 Δημοτική μειονοτική εκπαίδευση.....	90
6.3 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	91
6.3.1 Το Γυμνάσιο Τζελάλ Μπαγιάρ.....	91
6.3.2 Μειονοτικό Γυμνάσιο Ξάνθης.....	91
6.3.3 Τα Ιεροσπουδαστήρια.....	92
6.4 Εκπαιδευτικό υλικό.....	93
6.5 Εκπαιδευτικοί και μειονοτική εκπαίδευση.....	101
6.6 Μαθητικός πληθυσμός.....	106
6.6.1 Φοίτηση των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	107
6.6.2 Φοίτηση των μαθητών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	108
6.6.3 Άνιση πρόσβαση μειονοτικών μαθητών ως προς το φύλο.....	110
6.6.4 Κοινωνικά χαρακτηριστικά μαθητικού πληθυσμού.....	112
6.6.5 Σχολική αποτυχία και μειονοτικοί μαθητές.....	113
6.7 Η στάση του κράτους και οι πολιτικές του.....	115
6.7.1 Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης.....	116

6.7.2 Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων.....	118
6.7.2.1 Κέντρα Στήριξης Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων...	121
6.7.2.2 Δημιουργικά Εργαστήρια Νέων.....	122
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	124
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α Η Συνθήκη της Λοζάννης.....	A1
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β Η Μορφωτική Συμφωνία του 1951.....	B1
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ Η Έκθεση της Βιέννης.....	Γ1
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ Το Ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο της 20-12-1968.....	Δ1
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.....	E1
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	ΣΤ1
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ ΠΙΝΑΚΑΣ Ζ1.....	Z1

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

α. π.	αναλυτικό πρόγραμμα
Α.Ε.Ι.	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
άρθρ.	άρθρο
Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ.	Ανώτατη Σχολή Εκπαίδευσης Τμημάτων Εκπαιδευτικών Μηχανικών
Βλ.	Βλέπε
Γεν.	Γενικός
δ.α.	διαπολιτισμική αγωγή
δ.ε.	διαπολιτισμική εκπαίδευση
Δ.Α.Σ.Ε.	Διάσκεψη Ανάπτυξης Συνεργασίας και Επικοινωνίας
Δ.Ε.Ν.	Δημιουργικά Εργαστήρια Νέων
Δ.Σ.Α.Π.Δ.	Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα
Δ.Σ.Δ.Ε.	Διεθνής Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση
Δ.Σ.Ο.Κ.Π.Δ.	Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτικά Δικαιώματα
Ε.Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Ο.Κ.	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
Ε.Π.Α.Θ.	Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης
επιμ.	επιμέλεια
Ε.Σ.Δ.Α.	Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου
Ε.Σ.Υ.Ε.	Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος
Ε.Χ.Π.Μ.Γ.	Ευρωπαϊκός Χάρτης των Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών
Η.Π.Α.	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
Ι.Κ.Α.	Ίδρυμα Κοινωνικών Ασφαλίσεων
ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ.	Κέντρα Στήριξης Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων
Κ.Σ.	Κοινοβουλευτική Συνέλευση
ΚτΕ	Κοινωνία των Εθνών
ν.	νομός
Ν.	Νόμος
Ν.Δ.	Νομοθετικό Διάταγμα
Ο.Α.Ε.Δ.	Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού
Ο.Α.Σ.Ε.	Οργανισμός Ανάπτυξης Συνεργασίας και Επικοινωνίας
Ο.Η.Ε.	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
Ο.Ο.Σ.Α.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ο. π.	όπως προηγουμένως
ΠΑΡ.	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ε.Μ.	Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων
Π.Υ.Σ.Μ.Ε	Πρόεδρος Υπηρεσιακού Συμβουλίου Μειονοτικής Εκπαίδευσης
σ.	σελίδα
Σ.Π.	Σύστημα Προστασίας
ΣτΕ	Συμβούλιο της Ευρώπης
συντ.	συντονισμός
Τ.Υ.	Τάξεις Υποδοχής

Τ.Ε.Ι.	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
Υ.Σ.Μ.Ε.	Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μειονοτικής Εκπαίδευσης
Υπ.	Υπουργός
ΥΠ.Ε.Ε.ΕΞ.	Υπουργείο Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Ι.Π.Ο.Δ.Ε.	Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Φ.Τ.	Φροντιστηριακά Τμήματα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αντικείμενο της παρούσης εργασίας είναι η θέση της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης στην ελληνική κοινωνία και η διερεύνηση του εκπαιδευτικού πεδίου που διέπει τη μειονότητα από κοινωνιολογική και νομική σκοπιά.

Σκοπός της εργασίας είναι να εμβαθύνει στην παρέμβαση της Κοινωνικής Πολιτικής στην μειονοτική εκπαίδευση και στόχος της είναι να αναδείξει τη θέση των μειονοτήτων στην ελληνική κοινωνία, συγκεκριμένα της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης. Επιπλέον, θα εξεταστεί η στάση του κράτους απέναντι της καθώς, επίσης, η έκταση του κοινωνικού αποκλεισμού και της απομόνωσης που υφίστανται τα μέλη της μειονότητας.

Κύρια υπόθεση εργασίας είναι η μη ομαλή ένταξη της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης ως αποτέλεσμα της απουσίας υποστήριξης προς αυτήν, τόσο σε κρατικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο καθώς και η συμβολή της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη διατήρηση του κοινωνικού αποκλεισμού απέναντι στον μειονοτικό πληθυσμό.

Προκειμένου για την επίτευξη του στόχου της εργασίας, πριν προχωρήσουμε στην ενδελεχή ανάλυση των ζητημάτων με τα οποία ασχολείται η παρούσα μελέτη, κρίνεται τόσο σκόπιμο όσο και αναγκαίο να δοθούν οι ορισμοί των βασικών εννοιών. Δεδομένου ότι στη σύγχρονη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές και συχνά αντικρουόμενες απόψεις, θα παραταθούν οι κυριότεροι ορισμοί κάθε θεματολογικής έννοιας.

Κατά καιρούς η έννοια της Κοινωνικής Πολιτικής ορίστηκε ως μία έννοια πολύ-πλευρη. Σύμφωνα με τον Α. Πάτρα «Κοινωνική Πολιτική είναι το σύνολο των μέτρων και των θεσμών, όπου μέσω αυτών επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση των ποσοτικά όρων διαβίωσης των κοινωνικών ομάδων και ιδίως των κοινωνικά ασθενέστερων, με σκοπό να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις κοινωνικής ελευθερίας για όλα τα μέλη της κοινωνίας».¹

Ο Γρ. Κασιμάτης ισχυρίζεται ότι «Κοινωνική Πολιτική είναι η επιστήμη που αναζητεί τα μέτρα, τα οποία θα συντελέσουν στην απάμβλυνση των κοινωνικών αντιθέσεων και την άρση των κοινωνικών συγκρούσεων, για την διατήρηση ή την αποκατάσταση της κοινωνικής ειρήνης».²

Στις διάφορες κατηγορίες ορισμών της Κοινωνικής Πολιτικής δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές. Τελικά, στο ίδιο ουσιαστικό συμπέρασμα καταλήγουν όλοι.

Άλλη μια έννοια που χαρακτηρίζει την κατάσταση διαβίωσης σε συνθήκες ανέχειας και μάλιστα στο περιθώριο της κοινωνίας είναι αυτή του κοινωνικού αποκλεισμού. Δεν υπάρχει σαφής ορισμός για την έννοια αυτή, καθώς υπάρχουν εκτιμήσεις ότι πρόκειται για έννοια υπέρμετρα ευρεία, θολή και απροσδιόριστη. Αντ' αυτού υπάρχει έντονη ταύτιση με την έννοια της φτώχειας και της περιθωριοποίησης, οι οποίες διαφοροποιούνται ελαφρά από αυτή του κοινωνικού αποκλεισμού.³ Ενώ οι δύο όροι φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού συνδυάζονται, είναι δυο διαφορετικές έννοιες οι οποίες μπορεί να συνδέονται, όμως δεν ταυτίζονται σε καμία περίπτωση. Η μετάβαση από την μία έννοια στην άλλη υποδηλώνει μια παράλληλη μετακίνηση του προβληματισμού από μια καθαρά οικονομική σε μια βάση με πολύ περισσότερες διαστάσεις.⁴

Η φτώχεια είναι μια, μεταξύ άλλων, κατάσταση που αποτελεί έναν από τους τέσσερις βασικούς τομείς κοινωνικής ενσωμάτωσης ικανή να προκαλέσει ή να εντείνει μια διαδικασία αποκλεισμού. Παρ' όλα αυτά δεν ταυτίζονται οι δύο έννοιες καθώς ο

¹ Α. Πάτρας, *Κοινωνική πολιτική: εισαγωγή*, 2^η έκδοση, Σάκκουλας, Αθήνα – Θεσσαλονίκη 1974, σ. 71.

² Σ. Βουτυράς, *Κοινωνική Πολιτική*, Α. Αναστασίου, Αθήνα 1980, σ. 5.

³ Κ. Κασιμάτη (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, ΚΕΚΜΟΚΟΠ – Gutenberg, Αθήνα 1998, σ. 49-50.

⁴ Γ. Μαυρομάτης, *Τα παιδιά της Καλκάντζας: Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 52.

παράγοντας της φτώχειας δεν είναι από μόνος του αρκετός να οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό, εφόσον είναι πιθανό κάποιοι άλλοι παράγοντες να διακόψουν αυτή τη διαδικασία. Αρμόζει λοιπόν καλύτερα να πούμε πως το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού είναι εξαιρετικά σύνθετο, του οποίου η κοινωνική δυναμική διαρθρώνεται γύρω από την ανάπτυξη οικονομικών, κοινωνικών αλλά και ψυχολογικών μηχανισμών που ωθούν τα άτομα στην κοινωνική απομόνωση.

Η έννοια που θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα στην παρούσα εργασία είναι αυτή της «μειονότητας». Μειονότητα υπάρχει όταν η ίδια η ομάδα επιλέγει ορισμένα μεταξύ των πρωτογενών χαρακτηριστικών της τα οποία επιδιώκει να γίνουν αντικείμενο διεκδίκησης. Μια διαφορετική πληθυσμιακή ομάδα από την πλειοψηφία του πληθυσμού, η οποία δεν επιζητά την θεσμοποίηση του καθετί που την κάνει διαφορετική. Προσδοκά την κατοχύρωση εκείνων των στοιχείων που την προσδιορίζουν. Για να μιλήσει κανείς για μειονότητα δεν αρκεί η απλή παράθεση προσδιοριστικών στοιχείων τα οποία συνθέτουν την έννοια στη μοναδικότητά της. Παρ' όλα αυτά οι διάφοροι μέχρι τώρα ορισμοί για την έννοια της μειονότητας συνίστανται στην παράθεση στοιχείων που συνθέτουν το πραγματικό και μοναδικό στην ιδιαιτερότητά του φαινόμενο της μειονότητας.

Η έννοια της μειονότητας έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλαπλής φύσης τριβών και συζητήσεων, πολιτικών συγκρούσεων και ιδεολογικών ρήξεων.⁵ Έχει απασχολήσει τον πολιτικό και νομικό κόσμο. Επιφανείς ερευνητές, κυβερνήσεις, διεθνείς οργανισμοί και μη κυβερνητικές οργανώσεις εργάστηκαν για δεκαετίες, όμως κανείς δεν κατέληξε σε ένα οικουμενικά αποδεκτό αποτέλεσμα. Η πολυμορφία των κοινωνικών ομάδων, τα νομικά κρατικά συστήματα και οι διαταγμοί πολλών κρατών να αναγνωρίσουν μειονότητες στο έδαφος τους, δεν επέτρεψαν την δημιουργία ενός ορισμού ο οποίος θα επαληθεύεται σε κάθε περίπτωση. Παραθέτουμε κάποιες από τις επικρατέστερες απόψεις.

Σύμφωνα με τον καθηγητή Carotorti «μειονότητα είναι ομάδα αριθμητικά μικρότερη από το υπόλοιπο του πληθυσμού ενός κράτους, σε μη κυρίαρχη θέση, του οποίου τα μέλη, πολίτες του κράτους αυτού, έχουν εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική άποψη, χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται από εκείνα του υπόλοιπου πληθυσμού και που εκδηλώνουν ακόμη και έμμεσα ένα αίσθημα αλληλεγγύης με σκοπό τη διατήρηση του πολιτισμού τους, των παραδόσεων τους, της θρησκείας τους ή της γλώσσας τους».⁶

Ο καναδός Deschênes ισχυρίζεται ότι «μειονότητα είναι ομάδα πολιτών ενός κράτους, αριθμητικά μειοψηφούσα και σε μη κυρίαρχη θέση μέσα σε αυτό, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εθνοτικά, θρησκευτικά ή γλωσσικά, διαφορετικά από εκείνα της πλειοψηφίας του πληθυσμού, η οποία είναι αλληλέγγυα στο εσωτερικό της και που δηλώνει έμμεσα μια συλλογική βούληση ύπαρξης και προβλέπει στην πραγματική και στη νομική ισότητα σε σχέση με την πλειοψηφία».⁷

Τέλος, κατά τον L. Wirth η μειονότητα ορίζεται «ως μία ομάδα ατόμων η οποία εξαιτίας των φυσικών και πολιτισμικών της χαρακτηριστικών, διαφοροποιείται από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο όπου ζει».⁸

Άλλες έννοιες που θα μας απασχολήσουν είναι αυτές της γλωσσικής μειονότητας, μειονοτικής και μητρική γλώσσας, καθώς και η έννοια της διγλωσσίας.

⁵ Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα 1997, σ. 422-425.

⁶ Κ. Τσιτσελίκης *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η Ελληνική έννομη τάξη*, Σάκουλας, Αθήνα – Κομοτηνή 1996, σ. 33.

⁷ Στο ίδιο, σ. 33.

⁸ Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, 2^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 19.

Ως γλωσσική μειονότητα μπορεί να θεωρηθεί η ομάδα ατόμων που χρησιμοποιεί μια γλώσσα, γραπτή ή προφορική, διάφορη από αυτή που χρησιμοποιεί η πλειοψηφία του πληθυσμού του κράτους και η οποία έχει συνείδηση της ιδιαιτερότητάς της.

Ως μειονοτική γλώσσα ορίζεται κάθε μη επίσημη ή εθνική γλώσσα που κατά τεκμήριο χρησιμοποιείται από ορισμένη μειοψηφία ή μειονότητα ανεξάρτητα από την επισημοποίησή της σε τοπικό επίπεδο.

Μητρική γλώσσα είναι εκείνη που το άτομο θεωρεί τμήμα της προσωπικότητάς του, που τη χρησιμοποιεί στις κύριες κοινωνικές του επαφές, η γλώσσα δηλαδή στην οποία σκέφτεται, παραμιλά ή ονειρεύεται.

Ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο όταν πέρα από την μητρική του γλώσσα κατέχει με αντίστοιχη ικανότητα χρήση μια άλλη γλώσσα και το οποίο μπορεί να τις χειρίζεται σε κάθε περίπτωση με παρόμοια αποτελέσματα.⁹

Με βάση την ύπαρξη των παραπάνω παραγόντων που κάνουν ένα κοινωνικό σύνολο διαφορετικό στα πλαίσια της πλειοψηφίας που κινείται, μια κοινωνία στην γενικότερη μορφή της καταλήγει να χαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμική και το μειονοτικό φαινόμενο που έχει προκύψει, να αυξάνεται με γρήγορο ρυθμό.

Αξίζει να τονίσουμε πως το φαινόμενο των μειονοτήτων δεν συναρτάται μόνο με το εθνικό κράτος αν και στις σημερινές συζητήσεις έχει επικρατήσει η σύζευξή του με την εθνική καταγωγή και στέγη. Δείχνει να είναι σύμφυτο με το διαχρονικό δεδομένο συμβίωσης του ανθρώπινου γένους που πάντοτε έχει προσδιοριστεί από ποσοτικούς και ποιοτικούς περιορισμούς. Η ανθρωπότητα από τις προϊστορικές στιγμές της μέχρι σήμερα έχει στοιχηθεί σε πεπερασμένες μορφές πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης στηριγμένες σε ιδιαιτερότητες ή μοναδικότητες που συναρτώνται με το χώρο της συμβίωσης αλλά και με άλλα χαρακτηριστικά, άυλα και υλικά όπως η γλώσσα, η θρησκεία, ο πολιτισμός, κ.α.

Το πρόβλημα των μειονοτήτων αποκτά ειδικές διαστάσεις από τη στιγμή που οι προτιμήσεις της πλειονότητας μέσα σε έναν κοινωνικό οργανισμό εμπλουτίζονται με την πολιτική επιβολή. Το μειονοτικό φαινόμενο στις μέρες μας συνυφίνεται με το φαινόμενο της πολιτικής σύνταξης των κοινωνιών. Το κύριο πρόβλημα επιβίωσης των μειονοτήτων προξενείται από την ύπαρξη του κράτους, το οποίο έχει την ευθύνη να εφαρμόζει κανονιστικές ρυθμίσεις οι οποίες ικανοποιούν και θεραπεύουν τις ανάγκες των πλειοψηφιών.

Το μειονοτικό φαινόμενο είναι χωρίς καμιά αμφιβολία πολυδιάστατο και είναι αδύνατη η διερεύνηση του από μία μόνο πλευρά. Δεν είναι ούτε ενιαίο, ούτε μοναδικό, αφού κάθε μειονότητα έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες και τα δικά της γνωρίσματα και για να δοθεί λύση στα προβλήματα της είναι απαραίτητη η εξειδικευμένη μελέτη της από περισσότερους του ενός επιστημονικούς κλάδους. Το μειονοτικό φαινόμενο σήμερα περνάει μια έξαρση και έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον της επιστήμης και της πολιτικής.

Το ενδιαφέρον για την προστασία των μειονοτήτων στις μέρες μας δεν εξαντλείται. Οι μειονότητες που έχουν διαφορές στη γλώσσα, στη θρησκεία, στα πολιτιστικά πρότυπα αν επιθυμούν να τα διατηρήσουν θα πρέπει να βοηθηθούν. Η προστασία αυτή επιδιώκεται με την προοπτική μιας ολοκλήρωσης της κοινωνικής συμβίωσης στη βάση της ισονομίας, ισοπολιτείας και ανοχής που πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε σύγχρονη κοινωνία.¹⁰ Η ανάγκη προστασίας των μειονοτήτων αναφέρεται μόνο από τη στιγμή που εμφανίζονται συγκροτημένες, διαφορετικές, μειοψηφικές ομάδες, ενώ οι τρόποι προστασίας εξαρτώνται άμεσα από τα χαρακτηριστικά των μειονοτήτων ως πολιτικά ενεργών ομάδων σε ορισμένη διεθνοπολιτική συγκυρία.¹¹

Στη διεθνή πολιτική οι εθνικές ή εθνοτικές μειονότητες αντιμετωπίζονται από δύο κύριες οπτικές γωνίες. Η μία είναι αυτή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η άλλη της

⁹ Κ. Τσιτσελίκης, *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς...*, ό. π., σ. 36-41.

¹⁰ Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: ...*, ό. π., σ. 15-20.

¹¹ Στο ίδιο, σ. 123.

ειρήνης και της ασφάλειας. Η διεθνής κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η έμφαση στην ειρήνη επέδρασαν καταλυτικά στο χαρακτήρα της διεθνούς κοινωνίας. Η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κατ' επέκταση και των μειονοτήτων δεν θεωρείται μόνο εσωτερική υπόθεση των κρατών, αλλά ζήτημα που ενδιαφέρει τη διεθνή κοινότητα.¹²

Η συμπεριφορά της Ελλάδας, εσωτερική και διεθνής, στα θέματα των μειονοτήτων και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δίνει τη σαφή εντύπωση ότι φοβάται τα ζητήματα αυτά και ότι ως κράτος και λαός της λείπουν οι ορίζοντες και η πίστη σε πανανθρώπινες αξίες όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στα ζητήματα των μειονοτήτων η αδιαφορία, η μη συμμετοχή, η άγνοια, η αντιφατική συμπεριφορά ή η παρουσίαση συνεχώς αρνητικών θέσεων στα θέματα αυτά, περιθωριοποιεί τις χώρες να συμμετέχουν στο διεθνές γίγνεσθαι και δεν τους επιτρέπει να περνάνε τις θέσεις τους, εκτός αν αυτές διαθέτουν μια ευρύτερη απήχηση για το κοινό καλό και την αλληλοκατανόηση και ειρήνη μεταξύ των λαών.¹³

Οι ελλείψεις, οι αντιθετικές προσεγγίσεις και ο σύγχρονος προσανατολισμός της βιβλιογραφίας σε θέματα που σχετίζονται με τις μειονότητες πιστοποιούν τη δυσκολία κατανόησης μιας πραγματικότητας με πολλαπλά πρόσωπα, στην οποία εντάσσεται το μειονοτικό ζήτημα στην Ελλάδα. Ομόκεντροι, τεμνόμενοι ή εφαπτόμενοι κύκλοι περι-κλείουν ένα σύνολο δημοσιευμάτων που αναλύουν το μειονοτικό φαινόμενο ή παρουσιάζουν πτυχές του. Αποκαλύπτονται με τον τρόπο αυτό ουσιαστικές διαστάσεις του ζητήματος και διερευνάται η πορεία ενός φαινομένου που για την Ελλάδα αποτελεί ιστορική μνήμη μισού και πλέον αιώνα.

Μια σειρά επιστημονικών μελετών των τελευταίων χρόνων θέτει ερωτήματα και διερευνά ζητήματα κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής πραγματικότητας της μειονότητας σήμερα, επανατοποθετεί την θέση της μειονότητας στο εθνικό σώμα και τα δικαιώματά της με βάση το διεθνές σύστημα προστασίας των μειονοτικών ομάδων. Παράλληλα με αυτά τα δημοσιεύματα, δεν λείπουν και εκείνα που υποτάσσονται σε πολιτικές στρατηγικές.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μειονοτήτων όπως αυτά ορίζονται από τα διεθνή συστήματα προστασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσδιορίζεται η μουσουλμανική μειονότητα, αναπτύσσονται τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της, καθώς γίνεται αναφορά και στην εικόνα του πληθυσμού της. Το τρίτο κεφάλαιο κάνει λόγο για τη διάσταση και τους στόχους της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο τονίζονται τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων και το νομικό πλαίσιο που διέπει την μειονοτική εκπαίδευση σύμφωνα με τους διεθνείς και εσωτερικούς κανόνες δικαίου. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο αναπτύσσεται ο τομέας εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας. Γίνεται λεπτομερής αναφορά στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, στον ρόλο των εκπαιδευτικών της μειονότητας, στις δυσκολίες του μαθητικού πληθυσμού και στη στάση του κράτους απέναντι στην μειονοτική εκπαίδευση.

Στην παρούσα εργασία ως τρόπος προσέγγισης του θέματος, επιλέχθηκε η έρευνα μεμονωμένης περίπτωσης που χαρακτηρίζεται ως διερευνητική και οργανωμένη. Η παρούσα μελέτη της μεμονωμένης περίπτωσης για την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης, φιλοδοξεί να δώσει απαντήσεις για την θέση των μουσουλμάνων στην εκπαίδευση, τη στάση του κράτους και των εκπαιδευτικών απέναντί τους, τον προσδιορισμό των αιτιών που οδηγούν στην σχολική αποτυχία και κατ' επέκταση στον κοινωνικό αποκλεισμό του μειονοτικού πληθυσμού. Αφετηρία προς την κατεύθυνση αυτή, αποτελεί η περιγραφή των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που

¹² Στο ίδιο, σ. 207.

¹³ Στο ίδιο, σ. 234-235.

κινείται η μειονότητα, της συμπεριφοράς των μελών της και ο εντοπισμός των συνθηκών κάτω από τις οποίες εκδηλώνονται οι εκπαιδευτικές συμπεριφορές.

Κατά την εγγραφή της εργασίας συναντήσαμε δυσκολίες ως προς την εύρεση κατάλληλου υλικού σχετικό με ποσοτικά δεδομένα που να παρουσιάζουν την σημερινή κατάσταση του αριθμού των μειονοτικών σχολείων που λειτουργούν, τον αριθμό των διδασκόντων και διδασκομένων ανά γεωγραφική κατανομή, καθώς θεωρούνται απόρρητα στοιχεία από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. και την Ε.Σ.Υ.Ε.. Αρκεστήκαμε λοιπόν σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν από συγγραφείς όπου συγκεντρώσαμε την βιβλιογραφία μας.

Δεν θεωρήσαμε αναγκαίο να ασχοληθούμε εκτενέστερα με την θέση της μουσουλμάνας γυναίκας στην εκπαίδευση αν και τα τελευταία χρόνια διεκδικεί δικαιώματα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Γίνεται απλά αναφορά στην φοίτηση και των δύο φύλων στα μειονοτικά σχολεία.

Κλείνοντας, η υπάρχουσα βιβλιογραφία περιλαμβάνει κείμενα από το έτος 1974 έως σήμερα με θέματα που αφορούν στην Κοινωνική Πολιτική, στον κοινωνικό αποκλεισμό, τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, την μειονοτική εκπαίδευση, την μουσουλμανική μειονότητα και τα δικαιώματα των μειονοτήτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΠΕΡΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ

1.1 Συστήματα προστασίας μειονοτήτων

Οι δύο σύγχρονες κοιτίδες της προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου είναι η Ευρώπη και η Βόρειος Αμερική. Όταν τα ανθρώπινα δικαιώματα άρχισαν να κατάλαμβάνουν την θέση τους στο διεθνές δίκαιο με την δημιουργία διεθνών ρυθμίσεων, οι δύο αυτές ήπειροι πρωτοστάτησαν στη διατύπωση τους σε οικουμενικού χαρακτήρα επιταγές, κυρίως μεταφέροντας τις επεξεργασμένες κατηγορίες δικαιωμάτων του εσωτερικού τους δικαίου στο επίπεδο της διεθνούς έννομης τάξης.

Η διεθνής κοινότητα όμως ως παγκόσμιο σύνολο κρατών δεν ήταν προετοιμασμένη να δεχθεί ενιαίους κανόνες διεθνούς προστασίας και αυτό γιατί οι απόψεις διέφεραν ριζικά τόσο ως προς το είδος των κανόνων που θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικής εφαρμογής όσο και ως προς τον τρόπο επίτευξης της διεθνούς προστασίας. Μην ξεχνάμε ότι η υφήλιος ήταν διχασμένη από το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου ως τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Η μόνη λύση ήταν να προχωρήσουν στην περιφερειακή προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με τη θέσπιση της Ευρωπαϊκής και της Αμερικανικής Σύμβασης Προστασίας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

Η Ευρώπη υπήρξε στο σημείο αυτό πιο αποτελεσματική κυρίως γιατί τα κράτη που μετείχαν στο νέο σύστημα προστασίας είχαν ένα μεγαλύτερο βαθμό ομοιογένειας στα δύο κεντρικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν την τύχη της προστασίας του ατόμου από το κράτος, στην ανάπτυξη της δημοκρατικής αρχής και στο επίπεδο της πολιτισμικής εξέλιξης των κοινωνιών τους. Στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων που υιοθετήθηκε στα πλαίσια του Συμβουλίου της Ευρώπης η συμμετοχή περιορίστηκε μόνο στα κράτη της Δυτικής Ευρώπης που είχαν αποδεχτεί στο εσωτερικό τους τις βασικές συνιστώσες της δημοκρατικής διακυβέρνησης.¹⁴

Είναι γνωστό πως δεν υπάρχει σχεδόν καμία ευρωπαϊκή χώρα η οποία δεν έχει μειονοτικούς πληθυσμούς πράγμα φυσικό εξαιτίας των μετακινήσεων πληθυσμών και της χάραξης νέων συνόρων μεταξύ χωρών. Τα τελευταία χρόνια μετά τις ιστορικές ανατροπές που συνέβησαν κυρίως στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη τα φαινόμενα αυτά πολλαπλασιάστηκαν και οξύνθηκαν.¹⁵ Η αλλαγή του σκηνικού στα Βαλκάνια στην αρχή της δεκαετίας του 1990 αποτέλεσε αιτία να εμφανιστεί ακόμα πιο έντονα το πρόβλημα της ύπαρξης μειονοτικών πληθυσμών μέσα σε ανομοιογενή εθνικά κράτη. Αναμφισβήτητα οι ομάδες αυτές είτε είναι εθνοτικές, θρησκευτικές, γλωσσικές ή πολιτιστικές πρέπει να διατηρήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την ταυτότητα τους μέσα στο χώρο που ζουν και αναπτύσσονται και η προστασία των δικαιωμάτων τους αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Παρόλα αυτά όμως οι Ευρωπαϊκοί διεθνείς οργανισμοί μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 παρέμεναν πολύ επιφυλακτικοί σχετικά με την θέσπιση κανόνων δικαίου όσον αφορά τα δικαιώματα των μειονοτήτων.

Τα ζητήματα προστασίας των μειονοτήτων στην Ευρώπη διακρίνονται σε τρεις περιόδους:

¹⁴ Χ. Ροζάκης, *Η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε μια μεταβαλλόμενη Ευρώπη: Η αυτοδιάθεση των λαών και οι μειονότητες στην πολιτική της Ευρωπαϊκής κοινότητας*, Σάκκουλας, Αθήνα - Κομοτηνή 1994, σ. 17-18.

¹⁵ Λ. Σίλιανός, *Η προστασία των μειονοτήτων: Η Σύμβαση - Πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης: Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσαν το ΙΜΔΑ και το Συμβούλιο της Ευρώπης 9 - 10 Μαΐου 1996*, Σάκκουλας, Αθήνα 1997, σ. 17.

α) Η πρώτη είναι η περίοδος θέσπισης ειδικού – εξαιρετικού καθεστώτος προστασίας ορισμένων μειονοτήτων με διεθνείς και διακρατικές συμβάσεις στο Μεσοπόλεμο υπό την αιγίδα της Κοινωνίας των Εθνών

β) Η δεύτερη μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, η περίοδος ουδετεροποίησης του ζητήματος στα πλαίσια του Ο.Η.Ε. με καθολικευτικές διακηρύξεις δικαιωμάτων που στρέφονται γύρω από την απαγόρευση διακρίσεων

γ) Τρίτη είναι η περίοδος διεθνοποίησης και εντατικοποίησης της προστασίας των μειονοτήτων ως συλλογικών μορφωμάτων μετά το 1989 με πρωτοβουλία οργανισμών όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Δ.Α.Σ.Ε. – Ο.Α.Σ.Ε.¹⁶

Το δίκαιο προστασίας των μειονοτήτων συνιστά τομέα διατάξεων διαφορετικής προέλευσης και τυπικής ισχύος: αρχές και συμβάσεις του διεθνούς δικαίου, διακηρύξεις διεθνών οργανισμών, συνταγματικοί κανόνες, νόμοι, διατάγματα και άλλοι κανόνες συγκεκριμενοποίησης. Στόχος του είναι, σε πρώτο επίπεδο, στην αποφυγή διακρίσεων που είναι αδικαιολόγητες από διακρατική άποψη. Αποβλέπει στην πλήρη προστασία των ατομικών δικαιωμάτων πολιτών με διαφορετική εθνική ένταξη και στη διατήρηση της κοινής μειονοτικής ταυτότητας. Σε δεύτερο επίπεδο οι σκοποί του πρέπει να αναζητηθούν σε συσχετισμό με τις κρατικές οντότητες που θέτουν τους σχετικούς κανόνες στο εσωτερικό και διεθνές δίκαιο.¹⁷

1.1.1 Σύστημα μειονοτικής προστασίας υπό την αιγίδα της ΚτΕ

Ενώ στη Δυτική Ευρώπη υπήρχε μια σχετική σταθερότητα των πληθυσμών, στην Ανατολική Ευρώπη υπήρχαν μεγάλες και συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών με συνεπακόλουθες αναμίξεις φυλών, θρησκειών και γλωσσών. Δημιουργήθηκε λοιπόν η ανάγκη προστασίας των μειονοτήτων ώστε να μην δημιουργηθούν τριβές και να προστατευτεί η ανθρωπότητα απέναντι στο ενδεχόμενο νέας σύρραξης.

Το σύστημα προστασίας των μειονοτήτων υπό την αιγίδα της ΚτΕ ήταν κάπως πολύπλοκο. Τα δεσμευόμενα κράτη που συμμετείχαν ήταν τα ηττημένα κράτη που αναγκάστηκαν να υπογράψουν μαζί με τις συνθήκες ειρήνης και όρους μειονοτικής προστασίας, τα νέα και διευρυμένα κράτη τα οποία υπέγραψαν ειδικές μειονοτικές συνθήκες με τους Συμμάχους, τα κράτη που προσχώρησαν αργότερα στο σύστημα υπό διαφορετικές συνθήκες και τέλος, τα κράτη που συμμετείχαν μερικώς στο σύστημα. Με αυτόν τον τρόπο η ΚτΕ ανάγκασε τα κράτη να υπογράψουν συνθήκες και όρους μειονοτικής προστασίας με αποτέλεσμα τα μειονοτικά προβλήματα να έχουν πλέον ένα διεθνή χαρακτήρα και υπεύθυνη για την λύση τους είναι η Διεθνής Κοινότητα και κανένας άλλος.

Οι συνθήκες που καταρτίστηκαν από την ΚτΕ μιλούσαν για δικαιώματα ατόμων – μελών μειονοτικής ομάδας. Τα δικαιώματα αυτά ήταν δύο ειδών: α) δικαιώματα των ατόμων που κατοχύρωναν την προστασία τους από τις διακρίσεις και β) δικαιώματα των ατόμων ως μελών μειονοτικών ομάδων που χρειαζόνταν ειδικά θετικά μέτρα για την προστασία της γλώσσας, της θρησκείας τους, κ.α. Το σύστημα όμως της ΚτΕ δεν περιείχε συγκεκριμένες μειονοτικές υποχρεώσεις για τα κράτη που τις φιλοξενούσαν, αν και υπήρχε διάχυτη η εντύπωση ότι ο σεβασμός της μειονότητας απέναντι στο κράτος ήταν αυτονόητος.¹⁸

¹⁶ Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα 1997, σ. 123.

¹⁷ Στο ίδιο, σ. 135-136.

¹⁸ Α. Διβάνη, *Ελλάδα και μειονότητες: Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*, Δ' Έκδοση, Καστανιώτης, Αθήνα 1999, σ. 13-33.

1.1.2 Έργο του Ο.Η.Ε.

Το έργο του Ο.Η.Ε. για τα μειονοτικά ζητήματα είναι διάχυτο. Η συνεισφορά του δεν έγκειται μόνο σε ότι σχετίζεται ευθέως με αυτά, αλλά περιλαμβάνει και το σύνολο των νομικών ενασχολήσεων σε άλλους τομείς, οι οποίοι προήγαγαν τα ανθρώπινα δικαιώματα και ιδιαίτερα την έννοια της μη διάκρισης και της ισότητας. Μεγάλο μέρος γενικών ή ειδικών συμβάσεων προστασίας αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στις μειονότητες.

1.1.2.1 Ο Καταστατικός χάρτης του Ο.Η.Ε.

Ο Καταστατικός χάρτης του Ο.Η.Ε. δεν περιέχει ειδική ρήτρα σχετική με την προστασία των μειονοτήτων, όμως εξαγγέλλει την αρχή του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου, της ισότητας και της μη διάκρισης. Η παράλειψη άμεσης αναφοράς στο χάρτη των μειονοτήτων εξασθένησε την προώθηση λήψης ειδικών μέτρων προστασίας από τα κράτη. Η άποψη ότι οι μειονοτικές ανάγκες και διεκδικήσεις δεν θα μπορούσαν να καλυφθούν από τις αρχές της ισότητας και της μη διάκρισης, είχε ήδη επισκιαστεί. Παρόλα αυτά δεν εμποδίστηκε η διαδικαστική ανάληψη πρωτοβουλιών από τα όργανα της Επιτροπής και τελικά η δημιουργία της Υποεπιτροπής για την εξάλειψη κάθε μορφής Διάκρισης και Προστασίας των Μειονοτήτων στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της Επιτροπής των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.

1.1.2.2 Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου όπως και ο Καταστατικός χάρτης δεν προβλέπει πουθενά δικαιώματα μελών μειονοτήτων γιατί θεωρήθηκε πως η γενική προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κάλυπτε ικανοποιητικά και τα μέλη των μειονοτήτων.¹⁹ Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι σχέδιο της Διακήρυξης, όπως είχε συνταχθεί από την Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, προέβλεπε το δικαίωμα των φυλετικών, γλωσσικών και θρησκευτικών μειονοτήτων να ιδρύουν και να διαχειρίζονται σχολεία και θρησκευτικά ιδρύματα, να χρησιμοποιούν την γλώσσα τους στον τύπο, σε δημόσιες συγκεντρώσεις καθώς και ενώπιον των δικαστικών και διοικητικών αρχών.

1.1.3 Δ.Α.Σ.Ε. – Ο.Α.Σ.Ε.

Η Δ.Α.Σ.Ε. δημιουργήθηκε την 1^η Αυγούστου 1975 στο Ελσίνκι με την υιοθέτηση της ομώνυμης τελικής πράξης από τα 35 συμμετέχοντα κράτη. Από τον Ιανουάριο του 1995 μετονομάστηκε σε Ο.Α.Σ.Ε.. Η φιλοσοφική θέση της που αποτέλεσε καινοτομία στις διακρατικές σχέσεις, η διακίνηση ιδεών μεταξύ ατόμων, οργανώσεων μειονοτήτων, αποτελούν βασική συνισταμένη της διεθνούς πολιτικής, παράγοντα για την συνεργασία, την ειρήνη και την ασφάλεια.²⁰ Αν και τα δυτικά κράτη υπογράμμιζαν την ανάγκη αποτελεσματικής προστασίας των παραδοσιακών μόνο δικαιωμάτων του ανθρώπου και ενδυνάμωσης των μηχανισμών ελέγχου της εφαρμογής τους, σταδιακά και με την άμβλυνση των πολιτικών διαφορών που επήλθε, τα δικαιώματα των εθνικών μειονοτήτων απασχόλησαν όλο και περισσότερο τα ευρωπαϊκά κράτη κατά τις συναντήσεις της Διάσκεψης καταλαμβάνοντας στα κείμενα της σημαντική θέση.²¹

¹⁹ Βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε, σ. Ε1-Ε5.

²⁰ Λ. Σάλανός, *Η προστασία των μειονοτήτων*:..., ό. π., σ. 38.

²¹ Κ. Τσιτσελίκης, *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η Ελληνική έννομη τάξη*, Σάκκουλας, Αθήνα – Κομοτηνή 1996, σ. 113.

Μέχρι το 1991 η ανθρώπινη διάσταση είχε αποτελέσει το επίκεντρο και την κύρια συμβολή της Δ.Α.Σ.Ε. στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι, η οποία υπήρξε και το κύριο ζήτημα αντιπαράθεσης μεταξύ Ανατολικών και Δυτικών αντιπροσωπειών. Η προσφορά της Δ.Α.Σ.Ε. στην υπόθεση της ειρήνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των μειονοτήτων μπορεί να διαχωριστεί σε 4 στάδια: α) το κανονιστικό, την διαμόρφωση και υιοθέτηση δεσμεύσεων από το 1972 μέχρι σήμερα, β) τη δημιουργία μηχανισμών για την εφαρμογή των δεσμεύσεων από το 1989 έως σήμερα, γ) το θεσμικό στάδιο, την δημιουργία θεσμικού πλαισίου από το 1990 μέχρι σήμερα και δ) το στάδιο της πρόληψης, αντιμετώπισης και επίλυσης διενέξεων από το 1992 και έπειτα.²²

Στην Δ.Α.Σ.Ε. κανονικά δεν υιοθετούνται νομικά δεσμευτικοί κανόνες, οι διατάξεις όμως είναι πολιτικά και ηθικά δεσμευτικές. Η Δ.Α.Σ.Ε. δεν επιχειρεί να δώσει οριστικές λύσεις σε παραδοσιακά προβλήματα όπως ο ορισμός ή τα ατομικά και συλλογικά δικαιώματα. Προσεκτικά διατυπωμένα πολλά δικαιώματα αποδίδονται στις μειονότητες ως συλλογικές οντότητες.

Στο πεδίο των μειονοτήτων τα κείμενα που έχουν υιοθετηθεί και αποτελούν σημείο αναφοράς για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εντός και εκτός του οργανισμού αποτελούν: η Τελική πράξη του Ελσίνκι (1975), το Καταληκτικό Κείμενο της Συνάντησης της Βιέννης (1989), το Καταληκτικό Κείμενο της Διάσκεψης της Κοπεγχάγης για την Ανθρώπινη Διάσταση (1990), την Χάρτα των Παρισίων για μια Νέα Ευρώπη (1990), το Κείμενο της Γενεύης για τις Εθνικές Μειονότητες (1992) και το Κείμενο του Ελσίνκι (1992).

1.1.3.1 Τελική πράξη του Ελσίνκι

Η Τελική πράξη του Ελσίνκι αναφέρεται σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών αλλά και σε συναφή ζητήματα ανθρωπιστικού χαρακτήρα.²³ Στοχεύει γενικά στην προοπτική συνεργασίας μεταξύ των κρατών και ειδικότερα στην εκπαίδευση των εθνικών μειονοτήτων και των περιφερειακών μορφών πολιτισμού λαμβάνοντας υπόψη τα νόμιμα συμφέροντα των μελών τους και αξιοποιώντας την συμβολή τους στην προσέγγιση των λαών.²⁴

1.1.3.2 Καταληκτικό Κείμενο της Συνάντησης της Βιέννης

Τα αποτελέσματα του Καταληκτικού Κειμένου της Συνάντησης της Βιέννης είναι πολύ θετικά με σημαντικές εξελίξεις στον τομέα ασφάλειας, αφοπλισμού και ανθρώπινης διάστασης. Η μεγαλύτερη επιτυχία του είναι η καθιέρωση για πρώτη φορά ενός μηχανισμού ελέγχου της εφαρμογής των διατάξεων της ανθρώπινης διάστασης που απόκαλείται Μηχανισμός Ανθρώπινης Διάστασης.

Το κείμενο περιέχει πολλές ουσιαστικές ρυθμίσεις που αφορούν ανθρώπινα δικαιώματα και ελευθερίες, διατάξεις σχετικά με το δικαίωμα άσκησης ενδίκων μέσων σε περίπτωση παραβιάσεων ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αναφέρεται στη θρησκευτική ελευθερία με πολλές λεπτομέρειες και περιέχει δύο ρυθμίσεις που αφορούν τις εθνικές μειονότητες εκ των οποίων η μία είναι γενικής φύσης και η άλλη αναφέρεται στην προστασία και δημιουργία συνθηκών για την προαγωγή της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής ταυτότητας των μειονοτήτων αυτών. Επίσης η διάταξη ανα-

²² Λ. Σιλανός, *Η προστασία των μειονοτήτων*: ..., ό. π., σ. 38.

²³ Κ. Περράκης, *Τα δικαιώματα των λαών και των μειονοτήτων: Μια προβληματική σε εξέλιξη*, Σάκκουλας, Αθήνα – Κομοτηνή 1993, σ. 245.

²⁴ Κ. Τσιτσελίης, *Το διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς*..., ό. π., σ. 115.

φέρει την πλήρη ισότητα των μελών των μειονοτήτων έναντι της πλειοψηφίας.²⁵ Το Κείμενο της Βιέννης προέβλεπε τρεις διασκέψεις της Δ.Α.Σ.Ε. για την ανθρώπινη διάσταση, η πρώτη στο Παρίσι το 1989, η δεύτερη στην Κοπεγχάγη το 1990 και η τρίτη στη Μόσχα το 1991.

1.1.3.3 Καταληκτικό Κείμενο της Διάσκεψης της Κοπεγχάγης

Η Διάσκεψη της Κοπεγχάγης πραγματοποιήθηκε σε μια ατμόσφαιρα ιστορικών αλλαγών, με την πλήρη διάλυση του ανατολικού συνασπισμού και με δραματικές πολιτικές και οικονομικές μεταρρυθμίσεις στη Σοβιετική Ένωση. Το κείμενο της Διάσκεψης θεωρείται σταθμός στην πορεία της Δ.Α.Σ.Ε. για τις πολυεπισχυμένες ουσιαστικές ρυθμίσεις που εισάγει σχετικά με τη θεμελίωση της δημοκρατίας, του κράτους δικαίου και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών.

Θεσπίζεται ένα σύνολο δικαιωμάτων για τα μέλη των εθνικών μειονοτήτων που αποτελεί ένα είδος διακήρυξης για τα δικαιώματα των ομάδων αυτών και το οποίο αποτελεί πλέον σημείο αναφοράς των περιφερειακών οργανισμών και πηγή για την άντληση αρχών και κατευθυντηρίων οδηγιών προκειμένου να εκπονηθούν σχέδια συμβάσεων για την προστασία των μειονοτήτων.²⁶

Το κείμενο περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια εκ των οποίων το τέταρτο αναφέρεται στην προστασία των μελών της μειονότητας αλλά και της ίδιας της μειονότητας ως υποκείμενο δικαιωμάτων. Το κείμενο προβλέπει το δικαίωμα στην έκφραση, στη διατήρηση και στην ανάπτυξη της γλωσσικής ταυτότητας πέρα από κάθε προσπάθεια αφομοίωσης ενάντια στη βούληση των προσώπων που ανήκουν σε αυτές τις μειονότητες. Το δικαίωμα στην ελεύθερη χρήση της μητρικής γλώσσας, τόσο σε ιδιωτικό όσο και σε δημόσιο περιβάλλον καθώς και το δικαίωμα στη διάδοση και στην ανταλλαγή πληροφοριών στη μητρική γλώσσα. Αναγνωρίζεται στα πρόσωπα που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες το δικαίωμα να δημιουργούν και να διατηρούν δικά τους εκπαιδευτικά ιδρύματα ή οργανώσεις έχοντας παράλληλα τη δυνατότητα να ζητούν και να λαμβάνουν οικονομική βοήθεια από το δημόσιο ή από ιδιώτες.

Επίσης, τα κράτη καλούνται να προσπαθήσουν να διασφαλίσουν στα μέλη των μειονοτήτων τη δυνατότητα εκμάθησης και διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας. Σημαντική καινοτομία αποτελεί η αναγνώριση της μειονότητας ως φορέα του δικαιώματος στην προστασία της εθνικής, πολιτιστικής και θρησκευτικής ιδιαίτερης ταυτότητας της.

Το κείμενο της Κοπεγχάγης δημιουργεί υποχρεώσεις όχι όμως νομικά δεσμευτικού χαρακτήρα ώστε να ληφθούν συγκεκριμένα μέτρα στους τομείς της ποινικής διαδικασίας, της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της πληροφόρησης στο πλαίσιο προστασίας όχι μόνο των προσώπων αλλά και των μειονοτικών ομάδων από κάθε άνηση ή εχθρική μεταχείριση.²⁷

1.1.3.4 Χάρτα των Παρισίων για μια Νέα Ευρώπη

Η Χάρτα των Παρισίων υιοθετήθηκε στη Διάσκεψη Κορυφής στο Παρίσι και θεωρείται σταθμός για την πορεία της Δ.Α.Σ.Ε.. Το κείμενο βάζει τέλος στην εποχή της αντιπαράθεσης και της διαίρεσης της Ευρώπης και δημιουργεί θεμέλια για μια νέα εποχή δημοκρατίας και ειρήνης.

Τα κράτη αναγνωρίζουν τη φιλελεύθερη δημοκρατία ως το μόνο σύστημα διακυβέρνησης τους και τα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς και τις θεμελιώδεις ελευθερίες

²⁵ Κ. Περράκης, *Τα δικαιώματα των λαών...*, ό. π., σ. 248.

²⁶ Στο ίδιο, σ. 249-250.

²⁷ Κ. Τσιπελίκης, *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς...*, ό. π., σ. 116.

ως δικαιώματα του ατόμου. Η δημοκρατία βασίζεται στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στο κράτος δικαίου.

Η Χάρτα επιβεβαιώνει τις δεσμεύσεις της Κοπεγχάγης ως βάση για την ανθρώπινη διάσταση. Στο κείμενο της περιέχει κατάλογο ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών που έχει μορφή διακήρυξης και τα δικαιώματα αυτά θεωρούνται θεμελιώδη για μια δημοκρατική κοινωνία. Ο κατάλογος περιέχει την προστασία των εθνικών μειονοτήτων και το δικαίωμα των μελών τους για να διατηρήσουν και να αναπτύξουν την ταυτότητα τους. Τα κράτη αναλαμβάνουν να βελτιώσουν την κατάσταση των μειονοτήτων και βεβαιώνουν την πεποίθησή τους ότι οι φιλικές σχέσεις των λαών, η ειρήνη, η δικαιοσύνη, η σταθερότητα και η δημοκρατία απαιτούν την προστασία της εθνικής, γλωσσικής, πολιτιστικής και θρησκευτικής ταυτότητας των μειονοτήτων και την δημιουργία συνθηκών για την ανάπτυξη της.

Η μεγάλη όμως σημασία της Χάρτας των Παρισίων έγκειται στο γεγονός ότι για πρώτη φορά καθιερώνονται θεσμοί στη διαδικασία της Δ.Α.Σ.Ε. αλλάζοντας έτσι τη φυσιογνωμία της Διάσκεψης η οποία αποκτά με τον τρόπο αυτό στοιχεία περιφερειακού οργανισμού.²⁸

1.1.3.5 *Κείμενο της Γενεύης για τις Εθνικές μειονότητες*

Το 1991 συνήλθαν οι Εμπειρογνώμονες στην Γενεύη με μοναδικό αντικείμενο την συζήτηση των θεμάτων των εθνικών μειονοτήτων για πρώτη φορά στην ιστορία της Δ.Α.Σ.Ε.. Η συνάντηση κινδύνευσε να καταλήξει χωρίς κείμενο εξαιτίας των πολύ φιλόδοξων προτάσεων που επέβαλαν ορισμένα κράτη, προτάσεις που απέβλεπαν στην καθιέρωση ενισχυμένων συλλογικών δικαιωμάτων στις μειονότητες.²⁹ Τελικά επικράτησαν μετριοπαθέστερες σκέψεις και βρέθηκε μια αποδεκτή διατύπωση.

Η Έκθεση της Γενεύης ουσιαστικά είναι μια επαυξημένη έκδοχή του κειμένου της Κοπεγχάγης η οποία αναγορεύει τα θέματα των μειονοτήτων σε ζητήματα διεθνούς ενδιαφέροντος των κρατών. Αναφέρεται στην ανάγκη λήψης ειδικών μέτρων για την προστασία της ταυτότητας των μειονοτήτων και εξαιρεί τα αποτελέσματα που είχε η θέσπιση μέτρων αυτονομίας και αποκέντρωσης σε κάποια κράτη. Ένα ολόκληρο τμήμα της είναι αφιερωμένο στην διασυνοριακή επικοινωνία και την ελεύθερη πληροφόρηση.

Η συνάντηση της Γενεύης μπορούμε να πούμε πως δεν προσέφερε πολλά. Βέβαια βοήθησε στην θεωρητική αντιμετώπιση του προβλήματος των μειονοτήτων.³⁰

1.1.3.6 *Κείμενο του Ελσίνκι*

Ο σημαντικότερος μηχανισμός πρόληψης και επίλυσης των διαφορών που σχετίζονται με τις εθνικές μειονότητες στην Ευρώπη προβλέπεται από το κείμενο του Ελσίνκι.³¹ Οι εργασίες της Διάσκεψης έγιναν μέσα σε ένα πολιτικό σκηνικό τελείως διαφορετικό από εκείνο του 1975 με νέα οξυμένα προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά σε συνδυασμό και με την αύξηση του αριθμού των κρατών της Δ.Α.Σ.Ε. σε 52, ενίσχυσαν την ανάγκη αναμόρφωσης της Δ.Α.Σ.Ε. από απλή Διάσκεψη σε ένα οργανωμένο σύστημα συνεργασίας οι βασικοί στόχοι του οποίου είναι η ενδυνάμωση της Ευρωπαϊκής Ασφάλειας και η εδραίωση της δημοκρατίας, του κράτους δικαίου και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Έτσι η Δ.Α.Σ.Ε. αναγνωρίζεται επίσημα ως Περιφερειακό Σύμφωνο.

²⁸ Κ. Περράκης, *Τα δικαιώματα των λαών...*, ό. π., σ. 254-255.

²⁹ Στο ίδιο, σ. 255.

³⁰ Ι.Γ. Διακοφωτάκης, *Περί μειονοτήτων κατά το διεθνές δίκαιο*, ΙΜΔΑ, Αθήνα 1999, σ. 277.

³¹ Κ. Τσιτσελίκης, *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς...*, ό. π., σ. 117.

Το κείμενο του Ελσίνκι δεν προβλέπει νέες ουσιαστικές διατάξεις για την Ανθρώπινη Διάσταση εφ' όσον και κατά την συνάντηση αυτή όλο το βάρος έπεσε στην αποτελεσματική εφαρμογή των ήδη υπαρχουσών δεσμεύσεων και όχι στην δημιουργία νέων.³²

1.1.4 Το Συμβούλιο της Ευρώπης

Η προστασία και προαγωγή των δικαιωμάτων του ανθρώπου συμπεριλαμβάνεται στους θεμελιώδεις σκοπούς του Συμβουλίου της Ευρώπης καθώς ο προβληματισμός για τα ανθρώπινα δικαιώματα ήταν έντονος.³³ Το ΣτΕ αρχικά προσπάθησε να μετουσιώσει την Οικουμενική Διακήρυξη του Ο.Η.Ε. σε ένα νομικώς δεσμευτικό κείμενο και το πέτυχε χωρίς τριβές και καθυστερήσεις.³⁴

Προσέγγισε το ζήτημα της προστασίας των μειονοτήτων με δύο ουσιαστικά εφόδια: τον πανευρωπαϊκό προσανατολισμό του, που του επέτρεψε μια ταχεία γεωγραφική εξάπλωση στις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης και την εμπειρία της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, της οποίας ο μηχανισμός προστασίας γνώρισε μια πρωτοφανή επιτυχία χάρη στο θεσμό της ατομικής προσφυγής.³⁵

1.1.4.1 Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

Το 1950 θεσπίστηκε η Ε.Σ.Δ.Α. η οποία αποτελεί την πρώτη Διεθνή Σύμβαση καταγραφής και προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών σε παγκόσμιο επίπεδο. Είναι το πρώτο νομικό κείμενο που καθιέρωσε μηχανισμό ελέγχου και προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η νομολογία του Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων βοήθησε καθοδηγώντας τα κράτη στις περαιτέρω ενέργειες τους στον τομέα αυτό.

Για τις μειονότητες η Ε.Σ.Δ.Α. δεν προέβλεπε κάποια δικαιώματα, ακολουθώντας την Οικουμενική Διακήρυξη, προτίμησε να καθιερώσει μια ουσιαστική ρήτρα μη διακρίσεως. Η προστασία περιορίζεται στη μη διάκριση για τα δικαιώματα και σαφώς η ρήτρα αυτή δεν αφορά μόνο τις μειονότητες. Επιπλέον δεν μπορεί να θεωρηθεί γενική αλλά ούτε και αυτοδικαίως απαιτητή. Για να τεθεί σε εφαρμογή η προστασία κατά των διακρίσεων πρέπει να προσβάλλεται κάποιο από τα κύρια δικαιώματα της Ε.Σ.Δ.Α..³⁶ Τα όργανα της έχουν εξάλλου προσδιορίσει κριτήρια που διευκολύνουν την ανίχνευση της άσκησης διακρίσεων.

Εκτός όμως από την απαγόρευση των διακρίσεων η Ε.Σ.Δ.Α. διατυπώνει ορισμένα δικαιώματα που έχουν σχέση με τη γλωσσική ελευθερία, τα οποία αποδίδονται με γενικό τρόπο σε κάθε πρόσωπο που εμπίπτει στην δικαιοδοσία των κρατών – μελών του ΣτΕ και όχι μόνο σε πρόσωπα που ανήκουν σε μειονότητες, χωρίς βέβαια να αποκλείονται αυτά.³⁷

1.1.4.2 Η Κοινοβουλευτική Συνέλευση

Το ΣτΕ δεν αδιαφόρησε για τα προβλήματα ή την τύχη των μειονοτήτων και το ζήτημα της προστασίας τους επανερχόταν σε συζήτηση κατά καιρούς. Το 1961 η Κοινοβουλευτική Συνέλευση υιοθέτησε Σύσταση η οποία συμπλήρωνε την Ε.Σ.Δ.Α. με ένα άρθρο που προέβλεπε ορισμένα δικαιώματα για τις μειονότητες. Η Κ.Σ. είναι το μόνο

³² Κ. Περράκης, *Τα δικαιώματα των λαών...*, ό. π., σ. 259-260.

³³ Κ. Τσιτσελίκης, *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς...*, ό. π., σ. 135.

³⁴ Ι.Γ. Διακοφωτάκης, *Περί μειονοτήτων...*, ό. π., σ. 285.

³⁵ Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο...*, ό. π., σ. 29.

³⁶ Ι.Γ. Διακοφωτάκης, *Περί μειονοτήτων...*, ό. π., σ.285-286.

³⁷ Κ. Τσιτσελίκης, *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς ...*, ό. π., σ.139.

όργανο του ΣτΕ που έχει υιοθετήσει σε πολλές περιπτώσεις μονομερείς πράξεις σχετικά με τα δικαιώματα των μειονοτήτων κατά την πολύχρονη ιστορία του.

Η Σύσταση αυτή προβλέπει ειδικά δικαιώματα ιδιαίτερα υπέρ των γλωσσικών μειονοτήτων. Το 1981 η Κ.Σ. δίνει έμφαση στα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά προβλήματα των μειονοτικών γλωσσών και διαλέκτων. Ακολουθεί η Σύσταση που ζητά εκπαιδευτικά και άλλα μέτρα για την προστασία τους. Το 1988 η Επιτροπή Νομικών Υποθέσεων δημοσιεύει μια Έκθεση για το καθεστώς των μειονοτήτων στα κράτη – μέλη η οποία κάνει εμφανή την ανεπάρκεια του υπάρχοντος μηχανισμού προστασίας και την ανάγκη λήψης πρόσθετων μέτρων.

Μετά το 1989 το πρόβλημα λαμβάνει επείγοντα χαρακτήρα και το ΣτΕ αναγκάζεται να μετάρχει ενεργά στις Ευρωπαϊκές εξελίξεις. Το 1990 μετά τις εξελίξεις στην Ανατολική Ευρώπη η Συνέλευση ζητά από το Συμβούλιο Υπουργών είτε την θέσπιση Πρόσθετου Πρωτοκόλλου στην Ε.Σ.Δ.Α. είτε την επεξεργασία Σύμβασης η οποία να αφορά ειδικά τις μειονότητες.³⁸ Έτσι υιοθετείται η Σύσταση 1134 στην οποία για πρώτη φορά η Συνέλευση προσδιορίζει ορισμένα γλωσσικά δικαιώματα όπως το δικαίωμα στην εκπαίδευση, στην μητρική γλώσσα, το δικαίωμα στη διατήρηση και ανάπτυξη του πολιτισμού όπως και το δικαίωμα στην ίδρυση και διαχείριση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με σκοπό την προαγωγή της μειονοτικής γλώσσας.³⁹ Τον Ιούνιο του 1992 η Επιτροπή Υπουργών υιοθέτησε την πρόταση των εμπειρογνομόνων που έλαβε τελικά την μορφή Ευρωπαϊκού Χάρτη για τις Περιφερειακές και Μειονοτικές γλώσσες.

Το κείμενο αυτό αποτελεί το πρώτο νομικώς δεσμευτικό κείμενο για τα δικαιώματα και κυρίως τα γλωσσικά των μειονοτήτων παρά το γεγονός ότι δεν αποσκοπεί αμέσως σε δικαιώματα υπέρ των μελών τους. Αυτό και μόνο αρκεί για να αποδεικνύει την σπουδαιότητα του, καθώς και την ιστορική σημασία του στην προστασία των μειονοτήτων. Προσεγγίζει το αντικείμενο του από δύο πλευρές, από εκείνη του πολιτισμικού πλούτου της Ευρώπης, μέρος του οποίου είναι και οι γλώσσες και γι' αυτό πρέπει να διατηρηθούν, και από εκείνη της προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου.⁴⁰

1.2 Τα δικαιώματα των μειονοτήτων

Ως αντικείμενο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μπορεί να θεωρηθεί η εξέταση των δικαιωμάτων εκείνων που εξασφαλίζουν στα άτομα την ελευθερία και την αξιοπρέπεια. Ο όρος ανθρωπίνα δικαιώματα αν και αποτελεί μια συνηθισμένη φράση, στο καθημερινό λεξιλόγιο παρουσιάζει μια ιδιαίτερη δυσκολία για την ανάλυση του στο επιστημονικό πεδίο.

Το αντικείμενο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι η μελέτη των αναγνωρισμένων δικαιωμάτων του ατόμου σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, τα οποία εξασφαλίζουν το σεβασμό και την προάσπιση της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας καθώς και την διατήρηση της δημόσιας τάξης.⁴¹ Τα δικαιώματα αυτά διατυπώνονται από πληθώρα δεσμευτικών διεθνών κειμένων οικουμενικού ή περιφερειακού χαρακτήρα.

Τα δικαιώματα του ανθρώπου αποτελούν ένα ευρύτερο σύνολο δικαιωμάτων που καλύπτουν ελευθερίες πολιτικού, κοινωνικού, οικονομικού ή πολιτιστικού χαρακτήρα που αναγνωρίζονται σε κάθε άτομο. Αντίθετα, τα δικαιώματα των μειονοτήτων αναφέρονται στα μέλη αυτών αποκλειστικά ή στις ίδιες τις μειονότητες ως ανεξάρτητες οντότητες με νομική προσωπικότητα. Τα δικαιώματα αυτά μπορούν να διακριθούν σε δύο ομάδες,

³⁸ Ι.Γ. Διακοφωτάκης, *Περί μειονοτήτων...*, ό. π., σ. 286-288.

³⁹ Κ. Τσιτσελίκης, *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς ...*, ό. π., σ. 157.

⁴⁰ Ι.Γ. Διακοφωτάκης, *Περί μειονοτήτων...*, ό. π., σ. 291.

⁴¹ Κ. Μανωλοπούλου – Βαρβιτσιώτη, *Η διεθνής προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, Ειρήνη, Αθήνα 1990, σ. 9-11.

εκείνα που αναφέρονται στις ειδικότερες εκφάνσεις των ίδιων ελευθεριών και καλύπτονται από τα ανθρώπινα δικαιώματα, και εκείνα που είναι συμφυή με το μειονοτικό χαρακτήρα του ατόμου ή της ομάδας. Και οι δύο αυτές κατηγορίες αποτελούν τμήμα του ευρύτερου συνόλου των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως τα δικαιώματα των μειονοτήτων είναι ταυτόχρονα και δικαιώματα του ανθρώπου στο πλαίσιο ενός πολύ-πλευρου νομικού καθεστώτος προστασίας.⁴²

Τα δικαιώματα των μειονοτήτων τείνουν να υπογραμμίσουν αυτό που θα έπρεπε να γίνεται σεβαστό σε κάθε περίπτωση στο πλαίσιο των δικαιωμάτων του ανθρώπου, το να υπάρχει πραγματική ισότητα. Όπως η πλειοψηφία θέλει να προάγει την ταυτότητα και τον πολιτισμό της μέσα από τους κρατικούς θεσμούς, έτσι θα έπρεπε να δίνεται και στη μειονότητα η δυνατότητα δράσης για την προστασία της ταυτότητας και του πολιτισμού της, με την βοήθεια του κράτους άμεσα ή έμμεσα στο πλαίσιο ειδικής αυτονομίας.

Στο καθεστώς που καθιερώνουν τα διεθνή κείμενα του δικαίου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων το κυρίαρχο κράτος καλείται να εγγυηθεί για την ευημερία όλων των πολιτών του.⁴³ Πολλά από τα εμφανιζόμενα στα κείμενα προστασίας δεν είναι νομικά δικαιώματα και συνεπώς δεν δημιουργούν έννομες υποχρεώσεις. Τα περισσότερα ειδικά κείμενα δεν συνοδεύονται από επεξηγηματικές εκθέσεις με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλές ασάφειες. Τα ειδικά κείμενα για τις μειονότητες εξαγγέλλουν πολλά δικαιώματα τα οποία διακρίνουμε σε γενικής και ειδικής φύσεως.⁴⁴

1.2.1 Γενικής φύσεως δικαιώματα

Τα γενικής φύσεως δικαιώματα των μειονοτήτων επιβάλλουν σημαντικές και γενικής φύσεως υποχρεώσεις στα κράτη. Η βάση της προστασίας και της προαγωγής των δικαιωμάτων των ατόμων που ανήκουν σε μειονότητες είναι η αρχή της μη διάκρισης και της ισότητας και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών όλων των πολιτών. Τα κράτη οφείλουν να σέβονται την ιδιαίτερη ταυτότητα των μελών των μειονοτήτων και να μεριμνούν για την επίτευξη συνθηκών πραγματικής ισότητας μεταξύ των μελών της μειονότητας και της πλειοψηφίας.⁴⁵

Τα γενικής φύσεως δικαιώματα αναφέρονται σε όλα σχεδόν τα κείμενα. Είναι σημαντικά γιατί προτάσσονται άλλων ειδικότερων ή μερικών δικαιωμάτων και γιατί μέσω αυτών αναγνωρίζεται η ύπαρξη της ιδιαιτερότητας των μειονοτήτων. Αποτελούν την βάση της μειονοτικής προστασίας από την οποία εκπορεύονται όλες οι ειδικότερες αντιλήψεις περί μειονοτήτων.

Στο γενικό μέρος εξετάζουμε όλα εκείνα τα μειονοτικά δικαιώματα τα οποία έχουν πεδίο εφαρμογής σε όλα τα μέλη όλων των μειονοτήτων. Τέτοια δικαιώματα είναι: η ατομική και από κοινού άσκηση ειδικών δικαιωμάτων, η ίδρυση συλλόγων, η συμμετοχή στη ζωή της χώρας, η συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν τις μειονότητες, ο σεβασμός της πληθυσμιακής συνθέσεως και των ορίων των μειονοτικών περιοχών, η ίδρυση πολιτικών κομμάτων, η αυτονομία των μειονοτήτων, η επιλογή μεταχειρίσεως, ο αυτοπροσδιορισμός και η ελεύθερη και διασυννοριακή επικοινωνία. Τα δύο τελευταία είναι τα πιο σημαντικά και γι' αυτό θα τα αναλύσουμε εκτενέστερα.

⁴² Κ. Τσιτσελίκης, *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς ...*, ό. π., σ.204-205.

⁴³ Στο ίδιο, σ. 203.

⁴⁴ Ι.Γ. Διακοφωτάκης, *Περί μειονοτήτων...*, ό. π., σ. 305.

⁴⁵ Στο ίδιο, σ. 305-306.

1.2.1.1 Ο αυτοπροσδιορισμός

Ο αυτοπροσδιορισμός είναι ένα σημαντικότερο δικαίωμα με το οποίο προσδιορίζεται τόσο η μεταχείριση του ατόμου όσο και τα δικαιώματα που απορρέουν από αυτή. Η αναγνώριση του επισφραγίζει μια μακρά πορεία με στόχο την κατοχύρωση των μειονοτικών δικαιωμάτων. Θεωρείται ως προαπαιτούμενο της μειονοτικής προστασίας, πρώτον γιατί αν τα άτομα δεν δηλώσουν μειονοτικοί τότε δεν υφίσταται μειονότητα και δεύτερον, γιατί το είδος του αυτοπροσδιορισμού καθορίζει και το ακριβές περιεχόμενο των ειδικών δικαιωμάτων. Αξιοσημείωτο είναι ότι αυτό το θεμελιώδες μειονοτικό δικαίωμα δεν αναφέρεται στην Διακήρυξη του Ο.Η.Ε..

Σύμφωνα με τα κείμενα το δικαίωμα αυτό ασκείται ελεύθερα χωρίς πιέσεις, κατάναγκασμούς ή παρεμβάσεις του κράτους, είναι καθαρά ζήτημα ατομικής επιλογής. Επιτρέπει σε ένα μειονοτικό πρόσωπο να δηλώνει ελεύθερα ότι ανήκει σε μια μειονότητα ή ότι δεν επιθυμεί να ανήκει σε μια μειονότητα. Του δίνεται λοιπόν η ευκαιρία να δηλώσει τι είναι και πώς επιθυμεί να το αντιμετωπίζουν. Αρκεί βέβαια να συντρέχουν και κάποια αντικειμενικά στοιχεία για την ένταξη του σε μια μειονότητα. Το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού λοιπόν είναι ένα ουσιαστικό και θεμελιώδες μειονοτικό δικαίωμα το οποίο ασκείται από τα μέλη των μειονοτήτων.⁴⁶

1.2.1.2 Η ελεύθερη και διασυννοριακή επικοινωνία

Πρόκειται για δυο διαφορετικά δικαιώματα τα οποία συνδέονται μεταξύ τους. Το πρώτο αφορά την ελεύθερη επικοινωνία εντός του κράτους ενώ το δεύτερο την επικοινωνία εκτός αυτού. Το δεύτερο προϋποθέτει το πρώτο και τα δύο όμως έχουν σαν αντικείμενο την ελεύθερη επικοινωνία των μελών μιας μειονότητας μεταξύ τους και ανεξαρτήτων συνόρων χωρίς περιορισμούς και κρατικές παρεμβάσεις.

Το δικαίωμα αυτό συνιστά τον πυρήνα της ελεύθερης επικοινωνίας και προβλέπει την επαφή των μελών της ίδιας μειονότητας ανεξαρτήτως περιοχών ή τόπου κατοικίας στην επικράτεια του κράτους που ζουν. Βασίζεται σε θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα. Η ελεύθερη επικοινωνία όμως δεν είναι δυνατόν να περιορίζεται μεταξύ των μελών της ίδιας μειονότητας μόνο. Στη Διακήρυξη του Ο.Η.Ε. αναφέρεται ρητά και το δικαίωμα επικοινωνίας με μέλη άλλων μειονοτήτων μέσα στο ίδιο κράτος.

Το δικαίωμα της διασυννοριακής επικοινωνίας διαφέρει ουσιαστικά από αυτό της ελεύθερης επικοινωνίας διότι σ' αυτό δεν τίθεται θέμα δικαιωμάτων μέσα σε ένα κράτος από τους πολίτες του, αλλά τίθεται θέμα αναγνώρισεως δικαιώματος διασυννοριακής επικοινωνίας υπέρ των πολιτών ενός κράτους με τους πολίτες ενός άλλου κράτους οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους με κοινά χαρακτηριστικά. Είναι πιθανό η άσκηση αυτού του δικαιώματος να αφορά περισσότερα από δύο κράτη. Προϋπόθεση για την άσκηση αυτού του δικαιώματος είναι να υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των πολιτών δύο ή περισσότερων κρατών.

Τα δύο αυτά δικαιώματα πρέπει να ασκούνται στο πλαίσιο των διεθνών ή εσωτερικών νόμων και κανονισμών που είναι σε ισχύ και οι οποίοι πρέπει να σέβονται όχι μόνο την δημόσια τάξη και τα ήθη αλλά και τις κρατικές ευαισθησίες.⁴⁷

1.2.2 Ειδικής φύσεως δικαιώματα

Στο ειδικό μέρος της μειονοτικής προστασίας αναλύονται τα δικαιώματα που έχουν πεδίο εφαρμογής στα μέλη των μειονοτήτων με επί μέρους χαρακτηριστικά. Μιλάμε

⁴⁶ Στο ίδιο, σ. 315-327.

⁴⁷ Στο ίδιο, σ. 328-335.

δηλαδή για την εφαρμογή δικαιώματος σε κάθε μειονότητα ανάλογα με τα ειδικότερα χαρακτηριστικά της, τα οποία χρησιμεύουν για να προσδιορίσουν το είδος, το περιεχόμενο και την έκταση των δικαιωμάτων αυτών.⁴⁸ Τα δικαιώματα αυτά προβλέπονται στα κείμενα προστασίας και είναι τα εξής:

- 1.Εθνοτικά – Πολιτιστικά δικαιώματα
- 2.Θρησκευτικά δικαιώματα
- 3.Γλωσσικά δικαιώματα
- 4.Εκπαιδευτικά δικαιώματα

1.2.2.1 Εθνοτικά – Πολιτιστικά δικαιώματα

Τα εθνοτικά – πολιτιστικά χαρακτηριστικά απορρέουν από την καταγωγή των μελών των μειονοτήτων η οποία συναρτάται άμεσα με την θρησκεία και την γλώσσα τους και φυσικά η διατήρηση και η ανάπτυξη τους συνδυάζεται με αυτές. Μπορούμε λοιπόν να πούμε πως η ίδρυση κάθε είδους συλλόγων ή εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή θρησκευτικών οργανώσεων καθώς και η διδασκαλία της ιστορίας, της γλώσσας και του πολιτισμού συνεισφέρουν στην μελέτη και τη διάρκεια αυτών των χαρακτηριστικών.

Η έννοια της πολιτιστικής κληρονομιάς σε σχέση με τις μειονότητες αναφέρεται για πρώτη φορά στο κείμενο της Δ.Α.Σ.Ε. στη Βιέννη ως συνδετικό στοιχείο μεταξύ πολιτών διαφορετικών κρατών. Οι μειονότητες δικαιούνται να έχουν και να απολαμβάνουν τα ιστορικά, καλλιτεχνικά και πάσης φύσεως μνημεία τα οποία συνδέονται άμεσα με το ιστορικό παρελθόν και την ταυτότητα τους και το κράτος οφείλει να σέβεται, να διατηρεί και να προστατεύει τα μνημεία που αποτελούν την πολιτιστική κληρονομιά των μειονοτήτων της επικράτειας του. Το κείμενο της Βιέννης αναφέρεται ρητά στο δικαίωμα που έχουν οι μειονότητες να διατηρούν πολιτιστικά ή ιστορικά αντικείμενα και μνημεία. Το κράτος θα πρέπει να σέβεται και να εκτιμά την αξία αυτού του μνημείου, να μεριμνά για την συντήρηση του και να διατηρεί ελεύθερη την πρόσβαση προς αυτό. Δεν έχει το δικαίωμα να διαλύσει ή να καταστρέψει το μνημείο, αλλά ούτε και να αλλοιώσει το χαρακτήρα του. Επίσης οφείλει να σεβασθεί την έννοια της ιδιοκτησίας όπως και την βούληση ενός ιδιώτη για την ίδρυση κάποιου μνημείου καθώς, σύμφωνα με το κείμενο της Γενεύης, τα μέλη των μειονοτήτων έχουν το δικαίωμα να παράγουν και να πωλούν πολιτιστικά αντικείμενα.⁴⁹

1.2.2.2 Θρησκευτικά δικαιώματα

Τα θρησκευτικά δικαιώματα φαίνεται να υπολείπονται σημαντικά στις αναφορές των κειμένων σε σχέση με άλλα μειονοτικά δικαιώματα τόσο ως προς τη σημασία που τους δίνεται όσο και από την θέση τους στην ιεραρχία των μειονοτικών δικαιωμάτων. Βέβαια η αντίληψη της Ευρώπης είναι πως τα ζητήματα θρησκείας ανάγονται στην απόλυτη σφαίρα του ιδιωτικού και συνεπώς το κράτος ελάχιστα πρέπει να ασχολείται παρά μόνο σε ρόλο εγγυητή των δικαιωμάτων και ελευθεριών.

Η θρησκευτική ελευθερία είναι θεμελιώδης, πηγάζει από την ελευθερία σκέψευς και συνειδήσεως και κατοχυρώνεται στο άρθρο 18 Δ.Σ.Α.Π.Δ. βάσει του οποίου μπορεί ο καθένας να έχει την θρησκεία ή την πεποίθηση της επιλογής του, την οποία μπορεί να εκφράζει ελεύθερα, ατομικά ή από κοινού με άλλους, δημόσια ή ιδιωτικά.

Σε ότι αφορά το περιεχόμενο της άσκησης των θρησκευτικών δικαιωμάτων τα κείμενα προστασίας δεν αναφέρουν πολλά. Η Δ.Α.Σ.Ε. στο κείμενο της Κοπεγχάγης κάνει αναφορά στην αγορά, κατοχή και χρήση θρησκευτικών αντικειμένων και το Σ.Π. ανα-

⁴⁸ Στο ίδιο, σ. 377.

⁴⁹ Στο ίδιο, σ. 378-383.

φέρεται στη δημιουργία θρησκευτικών συλλόγων. Ωστόσο, οι αναφορές αυτές δεν βοηθούν στην κατανόηση της θρησκείας ή της λατρείας. Πιο συγκεκριμένα εμφανίζεται το κείμενο της Δ.Α.Σ.Ε. στη Βιέννη το οποίο όμως δεν αναφέρεται σε μειονότητες, αλλά σε θρησκευτικές κοινότητες γενικά.⁵⁰

1.2.2.3 Γλωσσικά δικαιώματα

Τα κείμενα προστασίας ασχολούνται εκτενέστατα με τα γλωσσικά δικαιώματα των μειονοτήτων. Η μειονοτική γλώσσα μονοπωλεί το ενδιαφέρον αυτών των κειμένων και καλύπτει σε μεγάλο μέρος το αντικείμενο των ειδικών ρυθμίσεων προστασίας. Σε σχέση με τα εθνοτικά ή και τα θρησκευτικά δικαιώματα, τα γλωσσικά είναι λεπτομερή, αναλυτικά και περιλαμβάνουν πολλές ρυθμίσεις. Ο Ε.Χ.Π.Μ.Γ. εισάγει πολλά καινοφανή και περίεργα γλωσσικά δικαιώματα τα οποία διεκδικούν την αποκλειστικότητα προστασίας μειονοτικών γλωσσών και όχι κατ' ανάγκη γλωσσικών μειονοτήτων. Τα βασικότερα γλωσσικά δικαιώματα τα οποία και θα αναλύσουμε παρακάτω είναι: η χρήση της μειονοτικής – μητρικής γλώσσας και η χρήση της μειονοτικής γλώσσας στη μειονοτική εκπαίδευση ενώ υπάρχουν και κάποια άλλα γλωσσικά δικαιώματα αναλυτικότερων ρυθμίσεων. Αυτά είναι:

1. Η χρήση της μειονοτικής γλώσσας ενώπιον των αρχών
2. Η χρήση της μειονοτικής γλώσσας ενώπιον της δικαιοσύνης
3. Η αναγραφή και δημόσια ανάρτηση τοπωνυμίων στην μειονοτική γλώσσα
4. Η χρήση της μειονοτικής ή άλλης γλώσσας στη λατρεία
5. Η χρήση της μειονοτικής γλώσσας στην οικονομική και κοινωνική ζωή
6. Η χρήση της μειονοτικής γλώσσας στον πολιτισμό

i. Η χρήση της μειονοτικής – μητρικής γλώσσας

Η σχέση του δικαιώματος στη χρήση κάθε γλώσσας και της ελευθερίας της έκφρασης είναι από τη φύση της στενή, ιδιαίτερα στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Βέβαια ο μετασχηματισμός της έννοιας της ελευθερίας της γλωσσικής έκφρασης στη μορφή δικαιώματος χρήσης συγκεκριμένης γλώσσας και μάλιστα σε διαφορετικά επίπεδα εφαρμογής τους δεν είναι εύκολο εγχείρημα.⁵¹ Το δικαίωμα χρήσεως της μειονοτικής γλώσσας συνιστά την βάση για την ύπαρξη των ειδικότερων γλωσσικών δικαιωμάτων και απορρέει χωρίς να ταυτίζεται από την ελευθερία έκφρασης.

Κάθε πολίτης ανεξάρτητα σε ποια μειονότητα ανήκει, θα πρέπει να απολαμβάνει δικαιώματα σχετικά με τις γλωσσικές ελευθερίες, ιδιαίτερα το δικαίωμα στη χρήση της μητρικής του γλώσσας όχι μόνο στην περιοχή που ζουν οι χρήστες της ίδιας γλώσσας, αλλά οπουδήποτε στην επικράτεια του κράτους.

Το δικαίωμα στην ελεύθερη χρήση της μειονοτικής γλώσσας εμφανίζεται και διατυπώνεται στα διεθνή κείμενα από τις αρχές του περασμένου αιώνα, αλλά υιοθετείται κυρίως από τις συνθήκες προστασίας των μειονοτήτων του μεσοπολέμου.⁵² Το σύγχρονο διεθνές δίκαιο δέχεται ότι η μειονοτική γλώσσα μπορεί να εκφραστεί γραπτά, δημόσια και ιδιωτικά όπως και οποιαδήποτε άλλη γλώσσα.⁵³

ii. Η χρήση της μειονοτικής γλώσσας στη μειονοτική εκπαίδευση

Η χρήση της μειονοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση περιλαμβάνει δύο αλληλένδετα αλλά διακριτά δικαιώματα που δεν είναι εύκολο να εξεταστούν χωριστά. Πρώτον, η εκμά-

⁵⁰ Στο ίδιο, σ. 387-390.

⁵¹ Κ. Τσιτσελίκης, *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς...*, ό. π., σ. 236.

⁵² Στο ίδιο, σ. 236-237.

⁵³ Ι.Γ. Διακοφωτάκης, *Περί μειονοτήτων...*, ό. π., σ. 393-394.

θηση της μειονοτικής γλώσσας στο οποίο η μειονοτική γλώσσα είναι αντικείμενο διδασκαλίας και δεύτερον, η διδασκαλία της μειονοτικής γλώσσας η οποία αποτελεί το εργαλείο επι-κοινωνίας για την διδασκαλία άλλων μαθημάτων. Τα δικαιώματα αυτά αναγνωρίζονται σαφώς στη Σύμβαση της UNESCO, αλλά και στα ειδικά κείμενα προστασίας. Στην Κοπεγχάγη και την Διακήρυξη του Ο.Η.Ε. προβλέπονται σε μια αρχέτυπη μορφή η οποία δεν εξειδικεύεται ενώ στη Γενεύη ορίζονται καλύτερα.

Το δικαίωμα εκμάθησης της μειονοτικής γλώσσας είναι ένα θεμελιώδες δικαίωμα το οποίο αφορά κάθε μειονοτικό. Πρόκειται για ένα κατ' εξοχήν μειονοτικό δικαίωμα από το οποίο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η επιβίωση των γλωσσικών μειονοτήτων και είναι θεμελιώδες.

Η διδασκαλία της γλώσσας είναι λογικό ότι προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλου προσωπικού διδασκόντων οι οποίοι πρέπει να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις αυτού του είδους διδασκαλίας. Η σχετική διάταξη υπάρχει στο κείμενο της Γενεύης όπως και στον Χάρτη για παιδαγωγικά ινστιτούτα ή άλλα ανώτερα ιδρύματα εκπαίδευσης στα οποία η μειονοτική γλώσσα διδάσκεται για την καλύτερη κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Οι μειονοτικοί μαθητές που διδάσκονται την μειονοτική γλώσσα ή παρακολουθούν άλλα μαθήματα στην γλώσσα αυτή πρέπει να διδάσκονται και την επίσημη γλώσσα του κράτους έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνίας, η οποία επικοινωνεί με γλώσσα διαφορετική από τη δική τους.

Η χρήση της μειονοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση είναι ένα θεμελιώδες καθαρά μειονοτικό δικαίωμα στο οποίο δεν χωρούν εξαιρέσεις, παρεκκλίσεις ή αναστολές και πρέπει να είναι δυνατή οπουδήποτε χωρίς κρατική συμβολή.⁵⁴

1.2.2.4 Εκπαιδευτικά δικαιώματα

Όλες οι Συνθήκες προστασίας των μειονοτήτων του μεσοπολέμου, αλλά και οι λίγες σχετικές διμερείς συνθήκες και συμφωνίες που συννομολογήθηκαν μετά τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, περιείχαν διατάξεις σχετικές με το δικαίωμα στην εκπαίδευση των μειονοτικών πληθυσμών. Πολλά από τα ευρωπαϊκά κράτη στα οποία αναγνωρίζεται κάποια μειονοτική γλώσσα θεσπίζουν ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα, συχνά δίγλωσσο, στο οποίο ο χρόνος διδασκαλίας μοιράζεται μεταξύ της επίσημης και της μειονοτικής γλώσσας ανάλογα με τις νομοθετικές προβλέψεις κατά περίπτωση.⁵⁵

Τα εκπαιδευτικά δικαιώματα δεν αναφέρονται μόνο στην μειονοτική γλώσσα και την διδασκαλία της, περιλαμβάνουν και την διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων που ενδιαφέρουν τις μειονότητες όπως και τη δημιουργία εκπαιδευτικών φορέων για την άσκηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από τα μέλη της μειονότητας.

Εκπαιδευτικά και γλωσσικά δικαιώματα είναι τεμνόμενοι κύκλοι και σημείο τομής τους αποτελούν το δικαίωμα διδασκαλίας της μειονοτικής γλώσσας και το δικαίωμα διδασκαλίας άλλων μαθημάτων στη γλώσσα αυτή. Η διδασκαλία αυτών των μαθημάτων δεν πρέπει να ταυτίζεται με την διδασκαλία τους σε μια μειονοτική γλώσσα γιατί ενδεχομένως να μην πρόκειται για γλωσσικές μειονότητες. Το δικαίωμα διδασκαλίας μαθημάτων έχουν και οι μειονότητες που δεν είναι γλωσσικές.

Η μειονοτική εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητο να διδάσκεται μόνο σε δημόσια σχολεία, υπάρχει και η δυνατότητα ίδρυσης ιδιωτικών μειονοτικών σχολείων. Όσον αφορά τη δημόσια εκπαίδευση για να εντάξει το κράτος τα μειονοτικά μαθήματα θα πρέπει ο αριθμός των μειονοτικών στις περιοχές να είναι μεγάλος ή συμπαγής. Η δημιουργία ιδιωτικών μειονοτικών σχολείων σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης

⁵⁴ Στο ίδιο, σ. 447-453.

⁵⁵ Κ. Τσιτσελίης, *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς...*, ό. π., σ. 249.

συνιστά μια ειδική πτυχή των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων της οποίας η σημασία τονίστηκε στη Σύμβαση της UNESCO και επαναλαμβάνεται σε διάφορα κείμενα.

Η ίδρυση πάντως μειονοτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή μόνο ως ίδρυση σχολείου που θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα πρότυπα της εκπαιδευτικής νομοθεσίας των κρατών. Οι μειονοτικοί σύλλογοι έχουν κάθε δικαίωμα να οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα.

Τα εκπαιδευτικά δικαιώματα πάντως είναι πολύ σημαντικά για την διατήρηση και ανάπτυξη της μειονοτικής ιδιότητας. Είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ παλιών και νέων γενεών για την μετάδοση γνώσεων και ο κυριότερος τρόπος για τη διατήρηση της ταυτότητας της μειονότητας.⁵⁶

1.3 Υποχρεώσεις των μειονοτήτων

Τα μέλη των μειονοτήτων θεωρούνται πολίτες του κράτους και ως πολίτες έχουν δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις που εφαρμόζονται ισότιμα σε όλους τους πολίτες, μειονοτικούς ή μη. Τα ειδικά δικαιώματα που αφορούν τα μέλη των μειονοτήτων συνοδεύονται και από κάποιες ειδικής φύσεως υποχρεώσεις που αφορούν αυτά.

Μια από τις υποχρεώσεις που έχουν οι μειονότητες είναι η πίστη απέναντι στο κράτος στο οποίο ζουν. Η υποχρέωση αυτή συνδυάζει τις μειονότητες και τα μέλη τους με τους θεμελιώδεις κανόνες του διεθνούς δικαίου που αναφέρονται στην κυριαρχία, την πολιτική ανεξαρτησία και την εδαφική ακεραιότητα των κρατών. Στα κείμενα προστασίας ορίζεται πως οι μειονότητες δεν είναι λαοί και έτσι δεν έχουν δικαίωμα αυτοδιάθεσης και αποσχίσεως. Το μέλλον και η εξέλιξη τους δεν μπορεί παρά να είναι νοητή στα πλαίσια του κράτους του οποίου είναι πολίτες και στο οποίο οφείλουν πίστη.

Ο σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων πολιτών είναι μια σημαντική υποχρέωση των μειονοτήτων. Κάθε άτομο που είναι μέλος του κοινωνικού συνόλου έχει κάποια δικαιώματα και κάποιες υποχρεώσεις έναντι των άλλων, οι οποίοι αποτελούν την κοινωνία. Έτσι τα δικαιώματα των μελών των μειονοτήτων ή ο τρόπος άσκησης τους δεν είναι δυνατόν να μειώνουν ή να παραβιάζουν τα δικαιώματα των άλλων πολιτών τα οποία είναι μέλη της ίδιας ή άλλης μειονότητας ή ακόμα και της πλειοψηφίας. Κυρίως ο τρόπος άσκησης των δικαιωμάτων είναι αυτός που μπορεί να προκαλέσει ζημιές και όχι η έννοια του δικαιώματος η οποία προβλέπεται από την νομοθεσία. Τα μειονοτικά δικαιώματα συνεπώς, είναι δικαιώματα προστασίας και όχι υπεροχής, αυθαιρεσίας ή καταχρήσεων. Είναι ανθρώπινα δικαιώματα και ως τέτοια θα πρέπει να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων.

Μια άλλη υποχρέωση των μειονοτήτων είναι η υποχρέωση γνώσης της επίσημης γλώσσας του κράτους. Αν και είναι αρκετά σημαντική υποχρέωση παρ' όλα αυτά δεν έχει λάβει την προσοχή που θα έπρεπε να της έχει δοθεί. Όμως πρόκειται για μια σαφή υποχρέωση η οποία κατοχυρώνεται επαρκώς στα κείμενα προστασίας. Ο μειονοτικός πληθυσμός οφείλει να γνωρίζει την γλώσσα της πλειοψηφίας αφού είναι το φυσικό εργαλείο επικοινωνίας του λαού και εξασφαλίζει την ομαλή κοινωνική συμβίωση όλων των πολιτών ώστε να είναι δυνατή η λειτουργία του κράτους. Επομένως η υποχρέωση των μελών της μειονότητας να γνωρίζουν την επίσημη γλώσσα του κράτους δεν πρέπει να θεωρείται ασήμαντη, η γνώση της είναι απαραίτητη και η διδασκαλία της επιβάλλεται για τους μειονοτικούς μαθητές. Άλλωστε, το διεθνές δίκαιο κατοχυρώνει την παράλληλη και όχι την διαζευκτική χρήση της μειονοτικής γλώσσας.⁵⁷

⁵⁶ Ι.Γ. Διακοφωτάκης, *Περί μειονοτήτων...*, ό. π., σ. 453-456.

⁵⁷ Στο ίδιο, σ. 457-466.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Η ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

2.1 Προσδιορισμός της μουσουλμανικής μειονότητας

Η Θράκη αποτελεί το μοναδικό διαμέρισμα της Ελλάδας στο οποίο μετά την ένταξη του στο Ελληνικό κράτος κατοικεί μια επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα, η Μουσουλμανική, η συγκρότηση της οποίας αποτελεί αιτία διένεξης μεταξύ των κρατών Ελλάδας και Τουρκίας με το καθένα να προσπαθεί να την προσεταιριστεί και να την ελέγχει.

Το πρόβλημα των μειονοτήτων εμφανίστηκε ουσιαστικά στην Ελλάδα μετά τους Βαλκανικούς πολέμους όπου υπήρξαν μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών που σημάδεψαν την περιοχή των Βαλκανίων από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα και άρχισαν να δημιουργούνται τα εθνικά κράτη συντελώντας στη διάλυση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Το μεγαλύτερο μέρος της Θράκης κατά την περίοδο αυτή ήταν υπό την κατοχή του τουρκικού κράτους. Στους Βαλκανικούς πολέμους όμως με την πτώση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας η Τουρκία έχασε το μεγαλύτερο μέρος της Θράκης.

Κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο η Βουλγαρία κατέκτησε το κομμάτι της Θράκης, που εξακολουθούσε να κατέχει η Τουρκία, μετά από παραχώρηση της ίδιας με αντάλλαγμα την είσοδο της στον πόλεμο με τις Μεγάλες Δυνάμεις (Γαλλία, Γερμανία, Η.Π.Α., Μεγάλη Βρετανία, Ιταλία, Ιαπωνία). Οι Βούλγαροι κατά την παραμονή τους στην Θράκη εκτόπισαν το μεγαλύτερο μέρος του ελληνικού πληθυσμού και εγκατέστησαν Βούλγαρους με σκοπό να αλλάξουν την σύνθεση του πληθυσμού τάχιστα. Με το τέλος του Α' Παγκοσμίου Πολέμου και την υπογραφή της Συνθήκης του Νεϊγύ το Νοέμβριο του 1919, οι Μεγάλες Δυνάμεις ανάγκασαν τη Βουλγαρία να υποχωρήσει στα παλιά της σύνορα. Η περιοχή της Θράκης κατελήφθη από Γαλλικά στρατεύματα και ετέθη προσωρινώς υπό διασυμμαχική διοίκηση. Όλοι οι ενδιαφερόμενοι περίμεναν την απόφαση της Συνδιάσκεψης της Ειρήνης, που συγκροτήθηκε το 1946 στο Παρίσι, για το μέλλον της περιοχής.

Η Ελλάδα ήταν η κατεξοχήν διεκδικήτρια αφού μετά την ήττα της Βουλγαρίας ο Βενιζέλος, υπουργός εξωτερικών της Ελλάδας, έκανε γνωστές τις ελληνικές διεκδικήσεις, βασικό μέρος των οποίων ήταν η Ανατολική και Δυτική Θράκη προσκομίζοντας στοιχεία που αποδείκνυαν την οικονομική, πολιτιστική και πληθυσμιακή πρωτοκαθεδρία της Ελλάδας σε ολόκληρη τη Θράκη. Κατεξοχήν διεκδικήτριες εξακολουθούσαν να είναι η Βουλγαρία και η Τουρκία. Στην πρώτη συνάντηση της Επιτροπής με θέμα τα εδαφικά προβλήματα της Ελλάδας το κλίμα ήταν θερμότερα ελληνικό.

Παράλληλα όμως με το εδαφικό έπρεπε να λυθεί και το μειονοτικό πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί με την εγκατάσταση της Βουλγαρίας στη Θράκη. Έτσι ο Βενιζέλος εισηγήθηκε αμοιβαία εθελοντική μετανάστευση των ελληνοβουλγαρικών πληθυσμών. Η ιδέα αυτή υιοθετήθηκε αμέσως από την Επιτροπή και οι όροι της ανταλλαγής αυτής ρυθμίστηκαν με την Σύμβαση του Νεϊγύ που υπογράφηκε στις 27/11/1919.⁵⁸ Εκτός από την ανταλλαγή πληθυσμών η Επιτροπή επέβαλε και όρους μειονοτικής προστασίας. Η Βουλγαρία δεν έφερε αντιρρήσεις αφού σκόπευε να χρησιμοποιήσει το χαρτί των μειονοτήτων για να βελτιώσει την εικόνα της.

Η Ελλάδα κατόρθωσε να κερδίσει και την εμπιστοσύνη του μουσουλμανικού πληθυσμού της περιοχής, γεγονός που θα έδινε μεγάλο πλεονέκτημα στην Ελλάδα για την διεκδίκηση της Θράκης. Εκείνη την περίοδο οι μουσουλμάνοι της Θράκης ζούσαν συγκεντρωμένοι σε γειτονίες στις μεγάλες πόλεις και κυρίως στην Ξάνθη, την Κομοτηνή την

⁵⁸ Λ. Διβάνη, *Ελλάδα και μειονότητες: Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*, Δ' Έκδοση, Καστανιώτης, Αθήνα 1999, σ. 54-57.

Αλεξανδρούπολη καθώς και στον νομό Ροδόπης και επιθυμούσαν την ασφάλεια και την ελευθερία τους. Πίστευαν λοιπόν πως μπορούσαν να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην Ελλάδα και όχι σε κάποια άλλη διεκδικήτρια χώρα αφού οι μνήμες από την συμπεριφορά των Βούλγαρων στο παρελθόν δεν είχαν σβήσει ακόμα.

Τελικά η Ελλάδα τον Ιούλιο του 1920 κατέλαβε την Δυτική Θράκη με την ειδική Συνθήκη των Σεβρών και ξεκίνησε αμέσως την ανασυγκρότηση της περιοχής με την βοήθεια των ελληνικών αρχών. Η Ελλάδα δεσμεύτηκε να προστατεύσει τις μειονότητες που ζούσαν στο έδαφος της με την Ειδική Σύμβαση των Σεβρών που υπογράφηκε στις 10 Αυγούστου του 1920 με προϋπόθεση πως θα εξασφάλιζε το ιδιότυπο θρησκευτικό – κοινωνικό καθεστώς των μουσουλμάνων.

Δυστυχώς όμως η επιτυχημένη πορεία της Ελλάδας αναχαιτίστηκε από μια σειρά δυσμενών συγκυριών όπως ήταν η ήττα του Βενιζέλου στις εκλογές με αποτέλεσμα να δεχθεί ταπεινωτική ήττα από το στρατό του Κεμάλ. Τώρα είχε να αντιμετωπίσει την καινούργια Τουρκία ως νικήτρια πια. Η Τουρκία διεκδίκησε ολόκληρη την Θράκη αλλά θεωρήθηκε αμφισβητούμενο μόνο το μέλλον της Ανατολικής καθώς η Δυτική είχε ήδη περάσει στα ελληνικά χέρια.

Ένα μεγάλο πρόβλημα της Ελλάδας όμως ήταν η τύχη των ελλήνων προσφύγων. Το πρόβλημα είχε ξεκινήσει από τους νεότουρκους στο πλαίσιο εκμοντερνισμού της καταρρέουσας αυτοκρατορίας. Μετά την εθνικιστική έξαρση των Βαλκανικών πολέμων στόχος των Νεότουρκων ήταν η εθνική καθαρότητα. Οι μέθοδοι που χρησιμοποίησαν ήταν οι διώξεις, οι σφαγές και οι ανταλλαγές πληθυσμών. Στην Ανατολική Θράκη οι κάτοικοι των ελληνικών χωριών από το 1913 και μετά, υπέστησαν άγριους διωγμούς και εξαναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν μαζικά την περιοχή.⁵⁹

Υπό αυτές τις συνθήκες ο Βενιζέλος ανταποκρίθηκε θετικά στην πρόταση του Τούρκου πρέσβη στην Αθήνα για προαιρετική ανταλλαγή πληθυσμών υπό την επίβλεψη Μικτής Επιτροπής με έδρα την Σμύρνη. Η Επιτροπή θα αποτελείται από Έλληνες και Τούρκους αντιπροσώπους μαζί με ουδέτερα μέλη της Κοινωνίας των Εθνών τα οποία θα ήταν αρμόδια για την επίλυση των όποιων διαφορών προέκυπταν από την ανταλλαγή και θα φρόντιζαν για την εφαρμογή των μειονοτικών εγγυήσεων όσο διαρκούσαν οι εργασίες της.⁶⁰

Με την επισημοποίηση της αναγκαστικής ανταλλαγής θα ανταλλάσσονταν υποχρεωτικά οι Τούρκοι υπήκοοι ελληνικού ορθόδοξου θρησκευματος που ήταν εγκατεστημένοι σε τουρκικό έδαφος με τους έλληνες υπηκόους μουσουλμανικού θρησκευματος οι οποίοι ήταν εγκατεστημένοι στην ελληνική επικράτεια. Από την αναγκαστική αυτή ανταλλαγή εξαιρέθηκαν οι Έλληνες ορθόδοξοι κάτοικοι της Κωνσταντινούπολης και οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης.⁶¹ Έτσι δημιουργήθηκε σημαντικό πρόβλημα για την επίσημη προστασία των μειονοτήτων αυτών και από τις δυο πλευρές. Η Ελλάδα βέβαια είχε υπογράψει και στο παρελθόν συνθήκη για την προστασία των μειονοτήτων, δεν ίσχυε όμως το ίδιο και για την πλευρά της Τουρκίας.

Στη Συνδιάσκεψη της Λοζάννης οι Τούρκοι δεν επιθυμούσαν να αναλάβουν καμία απολύτως δέσμευση απέναντι στις μειονότητες τους. Παρ' όλες τις αντιρρήσεις τους όμως αναγκάστηκαν να υπογράψουν μειονοτικούς όρους υπέρ των υπηκόων της που διαφέρουν ως προς την εθνικότητα, τη γλώσσα, τη φυλή ή το θρήσκευμα με την υπογραφή της Συνθήκης της Λοζάννης στις 24 Ιουλίου 1923.

Οι Τούρκοι αντιπρόσωποι της επιτροπής κρατούσαν εξαρχής σκληρή στάση απέναντι στην Ελλάδα που την περίοδο εκείνη υπήρχε ένα ασταθές κυβερνητικό κλίμα καθώς

⁵⁹ Στο ίδιο, σ. 65.

⁶⁰ Στο ίδιο, σ.13-20.

⁶¹ Α. Τσουλούφης, *Η ανταλλαγή Ελληνικών και Τουρκικών πληθυσμών και η εκτίμηση των εκατέρωθεν εγκαταλειφθέντων περιουσιών*, Ένωση Σμυρναίων, Αθήνα 1989, σ. 47.

άλλαζε κάθε τόσο Υπουργούς εξωτερικών και αντιπροσώπους στη Μικτή Επιτροπή, ενώ στην Τουρκία υπήρχε μια πολιτική σταθερότητα με αποτέλεσμα να εκμεταλλεύονται κάθε ελληνικό ολίστημα για να δημιουργήσουν εντυπώσεις υπέρ τους. Έτσι ξεκίνησαν να κάνουν καταγγελίες εις βάρος της Ελλάδας με πρώτη αυτή στη Μικτή Επιτροπή και έπειτα στην ΚτΕ. Οι καταγγελίες αυτές έγιναν την εποχή που η Ελλάδα ζητούσε βοήθεια από την ΚτΕ και άλλων διεθνών ανθρωπιστικών οργανώσεων για να αποκαταστήσει τον τεράστιο αριθμό προσφύγων της.

Η Ελλάδα βέβαια είχε με το μέρος της τους μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης οι οποίοι είχαν κάθε λόγο να συνεργαστούν με τις ελληνικές αρχές για να καταφέρουν να ζήσουν ειρηνικά. Άλλωστε και η Ελλάδα από την μεριά της τους καθυσήχαιζε πως και η ίδια θέλει να ζήσουν ανενόχλητοι σύμφωνα με τους όρους της Συνθήκης της Λοζάννης. Μετά τις καταγγελίες της τουρκικής πλευράς η Ελλάδα έστειλε απάντηση στη Γραμματεία της ΚτΕ με την οποία αρνήθηκε όλες τις κατηγορίες για καταπίεση των μουσουλμάνων. Ισχυρίστηκε μάλιστα πως όλοι οι αλλοεθνείς ήταν κατάπληκτοι από την ανεκτικότητα και την φιλοξενία των Ελλήνων.

Το Συμβούλιο μετά τις αλληπάλληλες κατηγορίες των δύο πλευρών αναγκάστηκε να φροντίσει να λυθούν οι ελληνοτουρκικές διαφορές με την Σύνοδο των Βρυξελλών στις 31/10/1924 με την οποία διεξάχθηκε έρευνα για την κατάσταση των δύο μειονοτικών ομάδων. Μετά από έρευνα της Μικτής Επιτροπής επιβεβαιώθηκε η μεγάλη βελτίωση της θέσης της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης, αλλά ούτε και αυτό στάθηκε ικανό να καταλαγιάσει τις αντιδράσεις μεταξύ των δύο χωρών, αντίθετα, οι ελληνοτουρκικές σχέσεις οξύνθηκαν, αφού μετά τον Βενιζέλο ανέλαβε ο Πάγκαλος ο οποίος δεν έκανε καμία υποχώρηση και είχε βάλει στο στόχαστρο την Τουρκία προχωρώντας σε συμμαχίες και υποχωρήσεις προς τις γειτονικές χώρες με το να εξασφαλίσει συμμάχους στον αγώνα του για την αναθεώρηση του συμφωνηθέντος εδαφικού καθεστώτος.

Ένα μεγάλο παράπονο της Τουρκίας ήταν η υποτιθέμενη ενίσχυση των αντικεμαλικών στοιχείων από την πλευρά της ελληνικής διοίκησης προς τους μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης που ήταν προσκολλημένοι στην ισλαμική παράδοση και η επανάσταση του Κεμάλ δεν κατάφερε να τους κερδίσει.⁶² Ο ισλαμισμός αποδυναμώνεται στην Τουρκία με την εγκαθίδρυση του λαϊκού κράτους από την Κεμαλική επανάσταση. Η προσπάθεια εκρίζωσης οποιουδήποτε θεοκρατικού στοιχείου από την πολιτική και κοινωνική ζωή της Τουρκίας, οι μεγάλες καινοτομίες όπως η κατάργηση των ιεροδιδασκαλειών, ο έλεγχος των θρησκευτικών οργανώσεων, η υιοθέτηση του ελβετικού αστικού κώδικα καθώς και η απόμáκρυνση από την θρησκεία με υιοθέτηση ξένων προτύπων, επιφέρει αλλαγές πάνω σε βασικούς κανόνες που θέτουν ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής. Οι αλλαγές αυτές είχαν επιπτώσεις στη ζωή των μουσουλμάνων της μειονότητας και έτσι δημιουργήθηκε διαμάχη ανάμεσα στον πληθυσμό της μειονότητας. Πολλοί τάχθηκαν με το μέρος των 'νεωτεριστών - κεμαλικών', αλλά οι περισσότεροι αντιτάχθηκαν στις αλλαγές και πέρασαν στην πλευρά των 'συντηρητικών'.⁶³ Η Ελληνική κυβέρνηση βρέθηκε πολλές φορές στο επίκεντρο αυτής της εμφύλιας διαμάχης με αποτέλεσμα να κατηγορείται για μεροληψία ενώ προσπαθούσε να κρατήσει ουδέτερη στάση. Οι αντικεμαλικοί πίστευαν πως θα έχουν οπωσδήποτε την εύνοια των ελληνικών αρχών, ωστόσο οι ελληνικές αρχές δεν χρησιμοποιούσαν πάντα την αυτονόητη επιλογή που ήθελαν οι 'συντηρητικοί'.

Ένα από τα σημεία της διαμάχης ήταν η καθιέρωση των λατινικών χαρακτήρων στην τουρκική γλώσσα την οποία η ελληνική κυβέρνηση επέτρεψε μετά από πιέσεις της Τουρκίας και των 'κεμαλικών' της Θράκης, ενώ στην αρχή είχε απαγορευτεί στα μουσουλμα-

⁶² Α. Διβάνη, *Ελλάδα και μειονότητες*: ..., ό. π., σ. 173-192.

⁶³ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση στη σχολική ηλικία*, διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα 1994, σ. 123-126.

νικά σχολεία της Δυτικής Θράκης η διδασκαλία της γλώσσας με δυτικούς χαρακτήρες αφού αυτό επιθυμούσε η πλειοψηφία των μουσουλμάνων.

Ενώ στην αρχή η μουσουλμανική μειονότητα είχε σε μεγάλο βαθμό αντιτουρκικό προσανατολισμό, ισχυρό πλεονέκτημα για την Ελλάδα, η ελληνική διοίκηση κατά περιεργό τρόπο επέτρεψε στο τουρκικό προξενείο να διχάσει την μειονότητα με κεμαλική προπαγάνδα και να διεισδύσει σ' αυτή εγκαθιστώντας σε καίριες θέσεις κεμαλιστές με αποτέλεσμα το τουρκικό προξενείο με την επικράτηση των κεμαλικών μεταρρυθμίσεων να εξαναγκάσει τους δασκάλους της μειονότητας να συνεργαστούν στενά με τις τουρκικές αρχές. Με λίγα λόγια, η ελληνική κυβέρνηση επέτρεψε την ανεξέλεγκτη δράση τουρκικού προξενείου στην Κομοτηνή δημιουργώντας έτσι τουρκοποίηση της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης.

Η Τουρκία με την εξέλιξη αυτή των πραγμάτων ήταν απόλυτα ικανοποιημένη χωρίς να έχει το παραμικρό παράπονο αφού κατάφερε να κερδίσει πολλά για την μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Κυρίως όμως κατάφερε να δημιουργήσει τουρκική εθνική συνείδηση στο μεγαλύτερο μέρος της μειονότητας χρησιμοποιώντας την εκπαίδευση ως όχημα διάδοσης της τουρκικής ιδεολογίας.

Ο προσδιορισμός της μειονότητας όμως δεν μπορεί να χαρακτηριστεί καθαρά ως μια εθνική μειονότητα αφού η υπόσταση της αρχικά ορίστηκε με βάση το κριτήριο της θρησκείας. Άλλωστε, με βάση το κείμενο της Συνθήκης της Λοζάννης, η ελληνική πλευρά υποστηρίζει σταθερά τον επίσημο θρησκευτικό προσδιορισμό της μειονότητας ως μουσουλμανική χωρίς καμία αναφορά στον τουρκικό της χαρακτήρα. Η θέση αυτή προβάλλει παράλληλα την ανομοιογενή εθνοτική και γλωσσική σύνθεση της μειονότητας η οποία δεν αφήνει κανένα άλλο περιθώριο εκτός από τον θρησκευτικό χαρακτήρα της μειονότητας. Συνεπώς, ο χαρακτηρισμός της ως τουρκικής δεν έχει καμία αντικειμενική υπόσταση όσο και αν η τουρκική πλευρά διεκδικεί την αναγνώριση της.⁶⁴ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η άποψη του τουρκικού μελετητή Ogan ο οποίος αναφέρει πως «η μειονότητα πρέπει στο μέλλον να μην υποτιμήσει το γεγονός ότι οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης είναι Έλληνες πολίτες τουρκικής καταγωγής και μουσουλμανικού θρησκευόμενος. Αν, αντίθετα, προσπαθήσει να υπερτονίσει την τουρκικότητά της με την έννοια της άμεσης σύνδεσής της με την κρατική υπόσταση της Τουρκίας και όχι με την κοινή εθνική καταγωγή, τότε θα χάσει και τους υποστηρικτές της στη διεθνή σκηνή. Εξάλλου αυτή είναι η μόνη προοπτική που θα οδηγήσει στην ευημερία της ίδιας της μειονότητας».⁶⁵

2.2 Εθνοφυλετική σύνθεση της μουσουλμανικής μειονότητας

Δεν είναι καθόλου εύκολο να δώσει κανείς μια σύντομη περιγραφή της σύνθεσης της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη. Το γεγονός ότι στον μουσουλμανικό πληθυσμό της περιοχής υπάρχουν ομαδώσεις που διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τη φυλετική τους προέλευση η οποία εκδηλώνεται και σε γλωσσικές διαφοροποιήσεις μέσα στον τρόπο ζωής τους, κάνει φανερή την ανομοιογενή σύνθεση της.⁶⁶ Μπορούμε να πούμε πως η ελληνική μουσουλμανική μειονότητα είναι πολυφυλετική και απαρτίζεται από: τους *Τουρκογενείς*, τους *Πομάκους* και τους *Αθίγγανους*.

⁶⁴ Ν. Ασκοΐνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006, σ. 34.

⁶⁵ Φ. Ασημακοπούλου & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη, *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις*, Λιβάνη, Αθήνα 2002, σ. 158.

⁶⁶ Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, 2^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 63.

Οι *Τουρκογενείς* αποτελούν τον κορμό της μουσουλμανικής μειονότητας στην Ελλάδα και καταλαμβάνουν το ήμισυ σχεδόν του συνολικού πληθυσμού της μειονότητας.⁶⁷ Είναι μουσουλμάνοι τούρκικης καταγωγής οι οποίοι έμεναν ήδη στην περιοχή της Δυτικής Θράκης και εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή ελληνικών και τούρκικων πληθυσμών σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λοζάννης.

Είναι εγκατεστημένοι στις πεδινές περιοχές των νομών Ξάνθης και Ροδόπης καθώς και στα μεγάλα αστικά κέντρα στην Ξάνθη και στην Κομοτηνή. Στις υπαίθριες περιοχές εντοπίζουμε ομοιογενή τουρκόφωνα χωριά καθώς και μεικτά, αποτελούμενα από μουσουλμανικούς και χριστιανικούς πληθυσμούς.⁶⁸

Η πλειοψηφία των Τουρκογενών ασχολείται με τη γεωργία ενώ κάποιοι ασχολούνται με τη βιοτεχνία και το εμπόριο. Ένα μικρό ποσοστό το οποίο έχει προχωρήσει στις σπουδές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ασχολούνται ως δάσκαλοι στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή στον ιδιωτικό τομέα ως γιατροί, δικηγόροι, κ.α..

Σε ότι αφορά το γλωσσικό τους ιδίωμα οι Τουρκογενείς βρίσκονται στην πλεονεκτικότερη θέση σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες της μειονότητας και αυτό γιατί η μόνη μειονοτική γλώσσα που διδάσκεται στα μειονοτικά σχολεία είναι η μητρική τους γλώσσα, η τούρκικη.

Στην οροσειρά της Ροδόπης ζει από την αρχαιότητα μια ιδιόμορφη και παρεξηγημένη φυλή, οι *Πομάκοι*. Είναι γηγενής πληθυσμός της Θράκης αρχαιότατης καταγωγής ορισμένοι, από τους οποίους έχουν και μια δεύτερη ονομασία, Ροδοπαίοι, δηλαδή κάτοικοι της οροσειράς της Ροδόπης, στα λεγόμενα Πομακοχώρια όπως είναι γνωστά. Τα Πομακοχώρια περιλαμβάνονται στους νομούς Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Πιο συγκεκριμένα, κατοικούν σε συμπαγείς ομάδες στη Δυτική Ροδόπη εκατέρωθεν των νοτιοανατολικών ελληνοβουλγάρικων συνόρων, στη Βουλγαρική πλευρά της Ροδόπης και στην κοιλάδα του Νέστου καθώς και στα ορεινά του ν. Ξάνθης ως επί το πλείστον στο νοτιοανατολικό τμήμα της Ροδόπης και στο ν. Έβρου.⁶⁹

Η βιβλιογραφία που αφορά τις μελέτες τον τελευταίο καιρό για την καταγωγή τους είναι πλούσια, ωστόσο το θέμα της γλώσσας και της καταγωγής των Πομάκων είναι ιδιαίτερα δύσκολο καθώς η βιβλιογραφία αποδίδει σε αυτή την ανθρώπινη ομάδα καταγωγή και χαρακτηριστικά τελείως διαφορετικά ανάλογα με τους συγγραφείς και τα πολιτικά τους κριτήρια. Οι Βούλγαροι συγγραφείς χαρακτηρίζουν τους Πομάκους βιαίως εξισλαμισμένο βουλγαρικό πληθυσμό στηριζόμενοι κυρίως στο γλωσσικό τους ιδίωμα, οι Τούρκοι συγγραφείς τους αποκαλούν εκβουλγαρισμένους Τούρκους με κριτήριο ότι είναι στο θρήσκευμα μουσουλμάνοι και οι περισσότεροι Έλληνες συγγραφείς ανάγουν την καταγωγή τους σε αρχαία θρακικά φύλλα και κυρίως στο φύλο των Αγριάνων τα οποία αργότερα εξισλαμίστηκαν.

Τα χαρακτηριστικά των Πομάκων, η σλαβική τους γλώσσα και η ισλαμική τους πίστη σε συνδυασμό με τη δοξασία της αρχαίας θρακικής καταγωγής τους, αρκούν για να καταστήσουν τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα ιδεολογικό αντικείμενο, ικανό να αντανάκλα διακρατικές αντιπαλότητες.⁷⁰

Με κριτήριο πως η μουσουλμανική μειονότητα είναι ένα ανομοιογενές εθνοφυλετικό σύνολο, φυσικό είναι να μην αποτελεί μια ομοιογενή γλωσσική κοινότητα. Οι Πομάκοι έχουν την δική τους μητρική γλώσσα, την πομάκινη, γλωσσικό κράμα (αρχαίας ελληνικής, βουλγάρικης και τούρκικης) όπου κυριαρχεί ένα σλαβοβουλγάρικο ιδίωμα που σαφώς δια-

⁶⁷ Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα 1997, σ. 392.

⁶⁸ Στο ίδιο, σ. 393.

⁶⁹ Στο ίδιο, σ. 380.

⁷⁰ Σ. Τρουμπέτα, *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*, Κριτική, Αθήνα 2001, σ. 82.

φέρει από αυτή των τουρκόφωνων.⁷¹ Είναι γλώσσα προφορικής παράδοσης η οποία δεν διδάχθηκε ποτέ διότι η τούρκικη πλευρά φρόντισε να εισαγάγει την τουρκική γλώσσα και παιδεία στην μειονοτική εκπαίδευση, γεγονός που αποτελεί κατάφωρη διάκριση εις βάρος των πομακόφωνων και ρομανόφωνων της μουσουλμανικής μειονότητας.⁷² Η πομάκιχη γλώσσα λησμονείται και τείνει να εξαφανιστεί εφόσον δεν διδάσκεται στα σχολεία παρότι διατηρείται ως μητρική γλώσσα σε πολλές οικογένειες.

Η τάση αποξένωσης ενός τμήματος της ομάδας αυτής από τα παραδοσιακά, πολιτιστικά της χαρακτηριστικά και η εγκατάλειψη της μητρικής τους γλώσσας προς όφελος της τουρκικής, αποτελεί έναν κεντρικό άξονα της συζήτησης σχετικά με τους Πομάκους.⁷³

Στους μη ανταλλάξιμους μουσουλμανικούς πληθυσμούς σύμφωνα με την Συνθήκη της Λοζάννης συνυπολογίστηκαν και οι μουσουλμάνοι *Αθίγγανοι* οι οποίοι αποτέλεσαν μαζί με τους Τουρκογενείς και τους Πομάκους ομόθρησκους τους τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης.⁷⁴

Με το θέμα της καταγωγής των Αθίγγανων έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές από τον καιρό της εμφάνισής τους. Αυτό συνέβη διότι οι ίδιοι δεν έχουν σαφή αντίληψη για τον τόπο καταγωγής τους ούτε μπόρεσαν να καταγράψουν τις αναμνήσεις τους ή διάφορα γεγονότα που τους συνέβησαν εφόσον η γλώσσα τους είναι προφορική και όχι γραπτή. Οι Αθίγγανοι συνιστούν μια ομάδα με έντονη εσωτερική διαφοροποίηση όσον αφορά τα πολιτιστικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, τις μορφές οργάνωσης, το σύστημα αξιών τους, κ.λπ.⁷⁵

Ιστορικοί και γλωσσολόγοι προσπάθησαν να ρίξουν φως στο πρόβλημα της καταγωγής τους. Τα ιστορικά στοιχεία όμως που αναφέρονται σε αυτούς είναι ελάχιστα και διάσπαρτα με αποτέλεσμα να είναι αρκετά δύσκολο να συγκροτηθεί μια σχετική θεωρία με βεβαιότητα. Η γλώσσα τους όμως, ως κυρίαρχο πολιτισμικό τους στοιχείο, παρέχει αρκετές πληροφορίες αν γνωρίζει κανείς τον τρόπο να τις ανιχνεύσει.⁷⁶ Συγκριτικές μελέτες κατέληξαν στη διαπίστωση ότι η γλώσσα των Αθίγγανων, παρά το γεγονός ότι έχει ενσωματώσει πολλές λέξεις από την αραβική, ρουμάνικη, ελληνική κ.λπ., είναι ίδια με την ινδική. Ως τόπος καταγωγής λοιπόν των Αθίγγανων θεωρείται η Βορειοδυτική Ινδία και ιδιαίτερα η περιοχή που ονομάζεται σήμερα Πουτζάμπ.⁷⁷

Η γλώσσα τους, η ρομανί, χρησιμοποιήθηκε από τους ίδιους ως κοινός εσωτερικός κώδικας επικοινωνίας και υπήρξε ουσιαστικά το βασικότερο στοιχείο διαμέσου του οποίου διατηρήθηκε η ταυτότητά τους. Είναι γλώσσα προφορικής παράδοσης και αποτελεί και αυτή, όπως η πομάκιχη, φύσει μειονοτική γλώσσα.⁷⁸

Οι Αθίγγανοι είναι εγκατεστημένοι σε διάφορα μέρη της Θράκης, στον ν. Ξάνθης στον συνοικισμό Δροσερού και σε διάφορα χωριά, στο ν. Ροδόπης στο συνοικισμό Ηφαίστου ή Καλκάντζα, στην Κομοτηνή στο συνοικισμό Αλάν – Κουγιού, σε μερικά χωριά του ν. Έβρου και κυρίως στην Αλεξανδρούπολη και το Διδυμότειχο.⁷⁹

⁷¹ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Μουσουλμανική μειονότητα...*, ό. π., σ. 28.

⁷² Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο...*, ό. π., σ. 382.

⁷³ Σ. Τρουμπέτα, *Κατασκευάζοντας ταυτότητες...*, ό. π., σ. 87.

⁷⁴ Ε.Χ. Ζεγκίνης, *Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*, Ίδρυμα μελετών χερσονήσου του Αίμου, Θεσσαλονίκη 1994, σ. 47.

⁷⁵ Σ. Τρουμπέτα, *Κατασκευάζοντας ταυτότητες...*, ό. π., σ. 163.

⁷⁶ Μ. Ιμάμ & Ο. Τσακρίδη, *Μουσουλμάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός*, Λιβάνης, Αθήνα 2003, σ. 86.

⁷⁷ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Μουσουλμανική μειονότητα...*, ό. π., σ. 32.

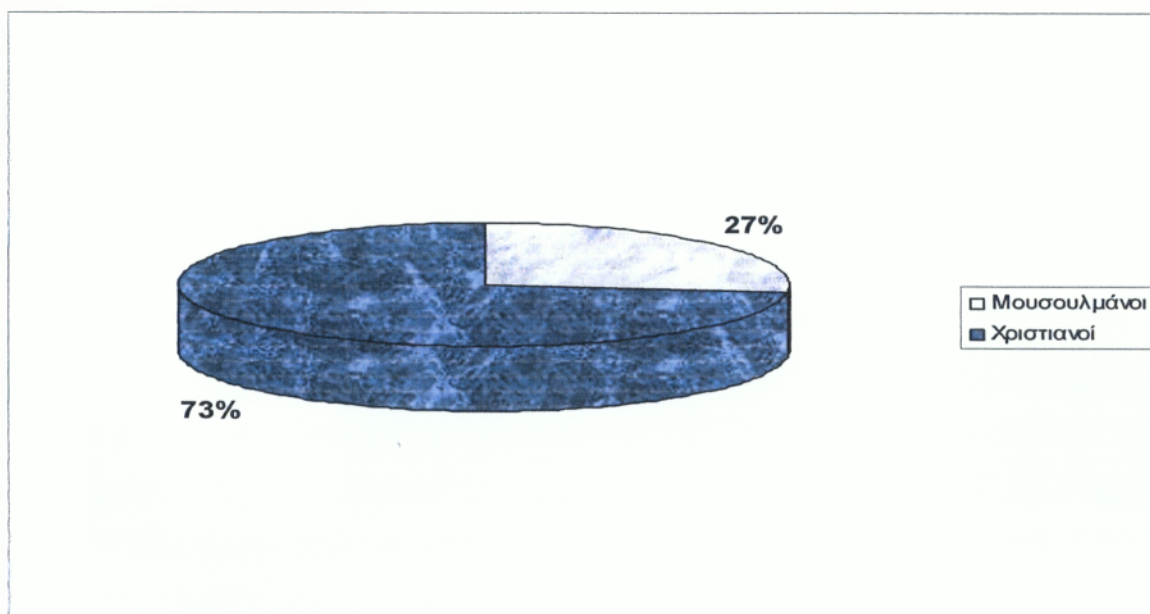
⁷⁸ Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο...*, ό. π., σ. 85.

⁷⁹ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Μουσουλμανική μειονότητα...*, ό. π., σ. 33-34.

2.3 Η ασαφής εικόνα για τον πληθυσμό της μειονότητας

Επίσημα στατιστικά δεδομένα για το μειονοτικό πληθυσμό δεν υπάρχουν μετά από την δεκαετία του 1950. Η απουσία επίσημων δεδομένων για το μειονοτικό πληθυσμό συνδέεται κυρίως με την πολιτική αντιμετώπιση του ως ένα από τα ευαίσθητα εθνικά θέματα. Το μέγεθος του μειονοτικού πληθυσμού ποικίλλει ανάλογα με τις πολιτικές του χρήσεις στο πεδίο της ελληνοτουρκικής αντιπαράθεσης. Το πιο κρίσιμο σημείο αντιπαράθεσης είναι το μέγεθος των επιμέρους τριών ομάδων στο εσωτερικό της.

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν πως το συνολικό μέγεθος του μειονοτικού πληθυσμού παραμένει σταθερό στο διάστημα των ογδόντα χρόνων της ιστορίας του και αριθμεί γύρω στα 100.000 άτομα.⁸⁰ Μεταξύ 1923 και 1933 δόθηκαν πιστοποιητικά εγκατάστασης σε 106.000 μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, αριθμός που αντιπροσωπεύει το 27% του πληθυσμού της περιοχής εκείνη την εποχή.⁸¹ (Βλέπε σχήμα 1).



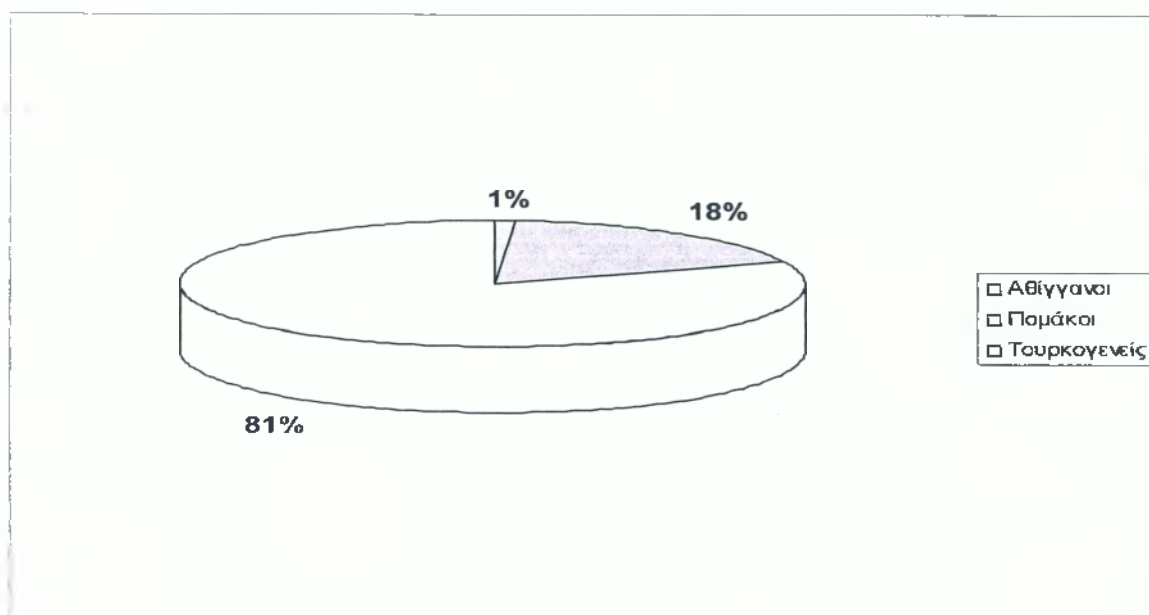
Σχήμα 1: Κατανομή Μουσουλμανικού - Χριστιανικού πληθυσμού το έτος 1923-1933

Η πιο πρόσφατη έγκυρη πηγή φαίνεται να είναι η απογραφή του 1951 όπου είναι η τελευταία προσπάθεια καταγραφής του πληθυσμού της μειονότητας ως προς το θρήσκευμα και τη γλώσσα με σαφή στοιχεία. Στις απογραφές που ακολουθούν παύουν να καταγράφονται στοιχεία για το θρήσκευμα και την γλώσσα γιατί όπως αναφέρεται και στη μεθοδολογική έκθεση της απογραφής του 1961 δεν παρουσιάζουν ενδιαφέρον λόγω της μεγάλης ομοιογένειας του πληθυσμού από θρησκευτική άποψη αλλά και ομιλούμενης γλώσσας.

Σύμφωνα με την απογραφή του 1951 η μειονότητα αριθμούσε 105.092 μέλη δηλαδή περίπου το 1/3 του συνολικού πληθυσμού της Θράκης ο οποίος ανερχόταν σε 336.954 άτομα. Το 81% περίπου του μειονοτικού πληθυσμού έχει την τούρκικη ως μητρική γλώσσα, σχεδόν 18% την πομάκικη, ενώ είναι πολύ μικρός ο αριθμός, μόλις 1% αυτών που έχουν την ρομανική ως μητρική. (Βλ. σχήμα 2).

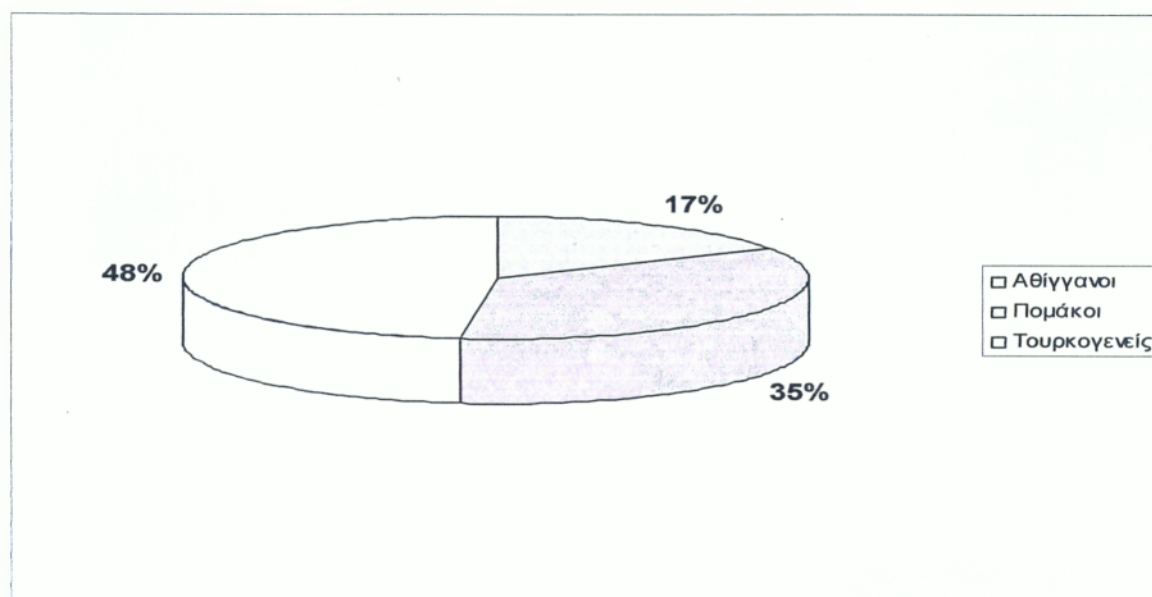
⁸⁰ Ν. Ασκοΐνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 42-44.

⁸¹ Φ. Ασημακοπούλου & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη, *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης...*, ό. π., σ. 230.



Σχήμα 2: Κατανομή μουσουλμανικής μειονότητας το έτος 1951

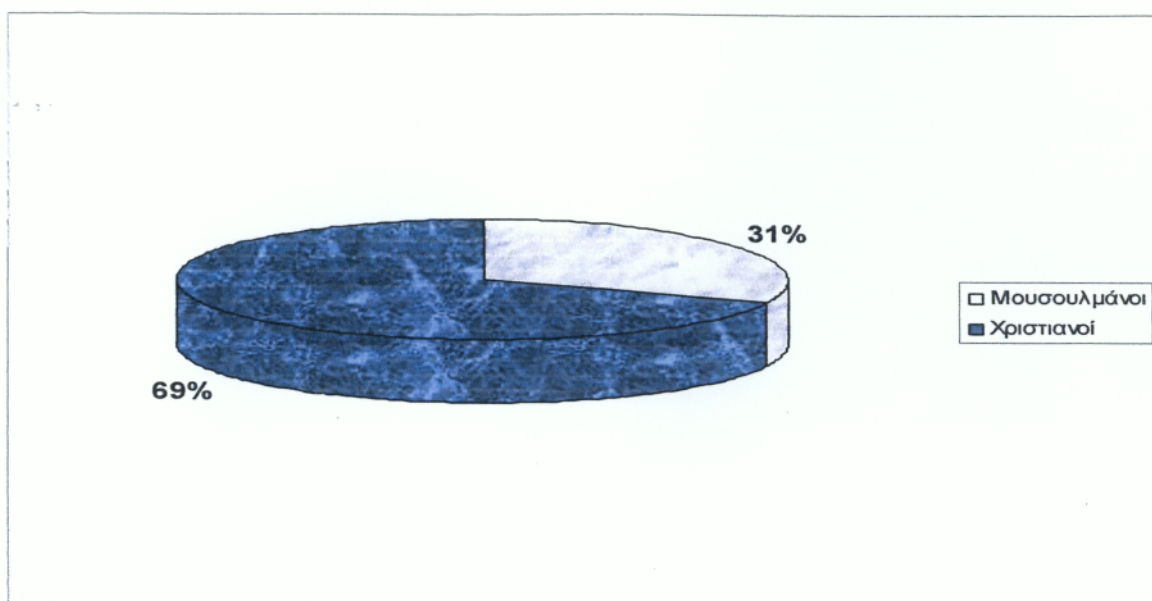
Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 οι σχετικές αναφορές παρουσιάζουν μια τελείως διαφορετική αναλογία. Περίπου ο μισός πληθυσμός της μειονότητας το 48% εμφανίζεται ως Τουρκογενής, το 35% προσδιορίζεται από τους Πομάκους, ενώ το 17% αντιστοιχεί στους Αθίγγανους.⁸² (Βλ. σχήμα 3).



Σχήμα 3: Κατανομή μουσουλμανικής μειονότητας το έτος 1990

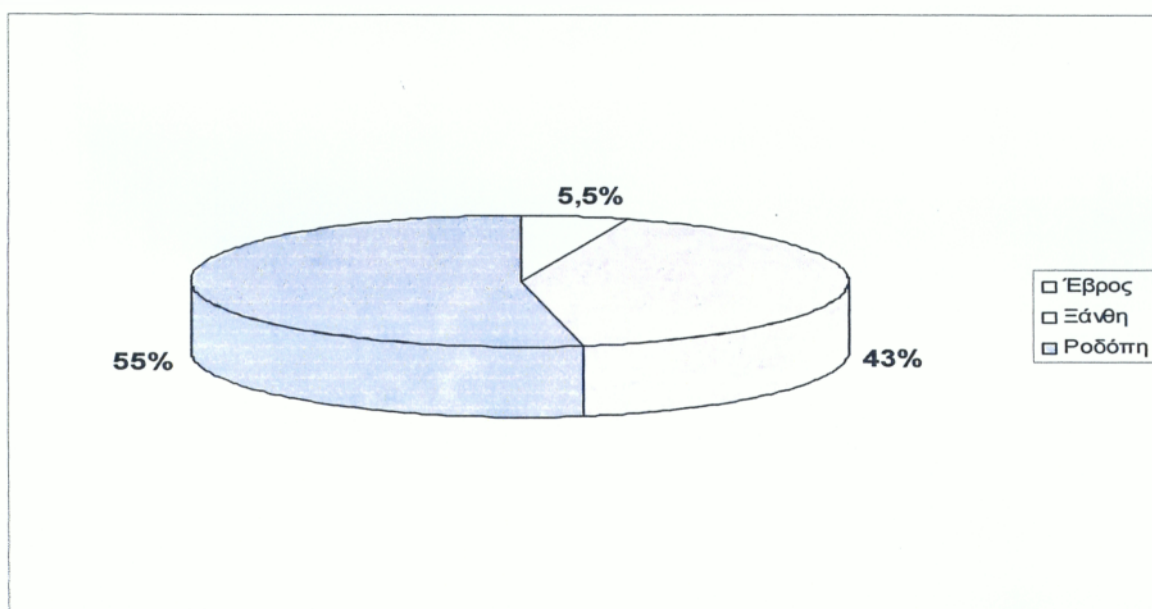
Σύμφωνα με την απογραφή του 1991 ο συνολικός πληθυσμός της περιοχής ανερχόταν σε 338.005 κατοίκους από τους οποίους οι 105.000 αντιστοιχούν στους μουσουλμάνους (31%). (Βλ. σχήμα 4).

⁸² Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 45.



Σχήμα 4: Κατανομή Μουσουλμανικού – Χριστιανικού πληθυσμού το έτος 1995 – 1991

Η φυλετική διασπορά κατά νομό δείχνει μεγάλη συγκέντρωση των Τουρκογενών στο ν. Ροδόπης, των Πομάκων στο ν. Ξάνθης και των Αθίγγανων στο ν. Έβρου. Στο σύνολο του πληθυσμού κατά νομό οι μουσουλμάνοι ανέρχονται στο 43% στο ν. Ξάνθης, στο 55% στο ν. Ροδόπης και στο 5,5% στο ν. Έβρου.⁸³ (Βλ. σχήμα 5).



Σχήμα 5: Κατανομή μουσουλμανικής μειονότητας ανά νομό

Η μεγάλη αυτή διαφοροποίηση της φυλετικής καταγωγής των μουσουλμάνων ως προς την γεωγραφική διασπορά τους κάνει σαφές το γεγονός πως μόνο με μεγάλη επιφύλαξη μπορεί να αντιμετωπίσει κανείς την στατιστική περιγραφή της τριμερούς σύνθεσης του μειονοτικού πληθυσμού.

⁸³ Φ. Ασημακοπούλου & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη, *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης...*, ό. π., σ. 232.

2.4 Η γεωγραφική κατανομή του μειονοτικού πληθυσμού

Ακριβής εικόνα και για τα δεδομένα της γεωγραφικής κατανομής του μειονοτικού πληθυσμού δεν μπορεί να υπάρξει αφού πρέπει να λάβουμε υπόψη τη δεδομένη ασάφεια των στατιστικών πηγών. Βέβαια στο συγκεκριμένο ζήτημα δεν εμπλέκονται ιδεολογικές αντιπαραθέσεις όπως η γλωσσική ή εθνοτική σύνθεση της μειονότητας οπότε η σκιαγράφηση της συνολικής εικόνας μοιάζει λιγότερο προβληματική.

Ο κύριος όγκος της μειονότητας βρίσκεται στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης, ενώ ένα μικρό μέρος της στο ν. Έβρου. Όπως είδαμε προηγουμένως, σύμφωνα με την απογραφή του 1951 περισσότεροι από το μισό πληθυσμό ήταν εγκατεστημένοι στο ν. Ροδόπης, εν συνεχεία στο ν. Ξάνθης και μόνο ένα μικρό ποσοστό στο ν. Έβρου.

Πέρα από την πληθυσμιακή κατανομή της μειονότητας στους τρεις νομούς της Θράκης, ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση των συνθηκών ύπαρξης της έχει η κατανομή της στο χώρο κυρίως ως προς τις κοινωνικές του διαστάσεις. Το αστικό ή αγροτικό περιβάλλον καθώς και οι ορεινές – πεδινές περιοχές προσδιορίζουν την κοινωνική και οικονομική τους ζωή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως η γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού αποτυπώνει σε κάποιο βαθμό και τις εσωτερικές γλωσσικές και εθνοτικές διαφοροποιήσεις της μειονότητας.

Το μεγαλύτερο μέρος του μειονοτικού πληθυσμού στο ν. Ξάνθης και κυρίως οι ορεινές περιοχές φαίνεται ότι αποτελείται από Πομάκους, στο ν. Ροδόπης κυρίως στα πεδινά από Τουρκογενείς, ενώ μεγάλο μέρος Αθίγγανων συγκεντρώνεται σε ορισμένες περιοχές του Έβρου. Οι κοινωνικές ιεραρχήσεις που χαρακτηρίζουν την μειονότητα παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές στο επίπεδο του κάθε νομού.

Η πιο σημαντική διαφορά όμως βρίσκεται στο διαχωρισμό της μειονότητας από την πλειονότητα. Η βασική γεωγραφική τομή είναι ανάμεσα σε ορεινές και πεδινές περιοχές. Στους ν. Ξάνθης και Ροδόπης ο ορεινός όγκος στο βόρειο τμήμα τους κατοικείται από αμιγώς μειονοτικό πληθυσμό εκτός από μία μικρή ημιορεινή περιοχή δυτικά της Ξάνθης στα σύνορα με το ν. Δράμας όπου κατοικεί πλειονοτικός πληθυσμός. Ένας μικρός αριθμός αμιγώς μειονοτικών χωριών βρίσκεται στη βορειοδυτική ορεινή περιοχή του ν. Έβρου. Στις πεδινές περιοχές είναι εγκατεστημένος πληθυσμός τόσο της μειονότητας όσο και της πλειονότητας.

Μεγάλος αριθμός χωριών με μειονοτικό πληθυσμό βρίσκεται στους πρόποδες του ορεινού όγκου κατά μήκος της νοητής γραμμής που φτιάχνει ο οδικός άξονας των πόλεων Ξάνθης – Κομοτηνής στη λεγόμενη «περιοχή του Γιάκα». Στις πόλεις ο πληθυσμός είναι μεικτός. Στην Κομοτηνή υπολογίζεται ότι το ποσοστό των μειονοτικών κατοίκων αγγίζει περίπου το μισό του συνόλου, ενώ στην Ξάνθη το 1/3.⁸⁴

2.5 Κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά του μειονοτικού πληθυσμού

Η κατανομή στο χώρο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το κοινωνικό – οικονομικό προφίλ της μειονότητας και τις πολιτισμικές της ιδιαιτερότητες. Οι συνθήκες έντονης γεωγραφικής, κοινωνικής και οικονομικής απομόνωσης χαρακτηρίζουν τη ζωή της μειονότητας.

Ο αγροτικός τομέας είναι ο πρωταρχικός τομέας απασχόλησης της μειονότητας αφού συμμετέχει κατά 70% περίπου στη διαμόρφωση του οικογενειακού εισοδήματος και σύμφωνα με τα στοιχεία της Ακαδημίας Αθηνών του 1995 είναι ο σοβαρότερος τομέας της οικονομίας και αυτό είναι αποτέλεσμα του μορφωτικού επιπέδου της μειονότητας το οποίο είναι αρκετά χαμηλό. Ένας λόγος για το χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο αποδίδεται στη

⁸⁴ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 47-49.

διατήρηση του παραδοσιακού τρόπου ζωής που επιβάλλει προσήλωση στα θρησκευτικά θέσμιμα και την προσκόλληση του πληθυσμού στην αγροτική γη.⁸⁵ Η κύρια δραστηριότητα τους είναι η καλλιέργεια του καπνού ιδιαίτερα στις ορεινές περιοχές καθώς και οι καλλιέργειες σιτηρών, μπαμπακιού, τεύτλων, ηλίανθου, καλαμποκιού κ.α. ενώ στις ορεινές περιοχές οι κάτοικοι ασχολούνται και με την κτηνοτροφία εκμεταλλευόμενοι κυρίως δάση και βοσκότοπους.⁸⁶ Βασικά χαρακτηριστικά των αγροτικών καλλιεργειών είναι η μικρή ιδιοκτησία, η παραδοσιακή οικογενειακή εκμετάλλευση καθώς και η έλλειψη σύγχρονης υποδομής. Η πλειοψηφία του μουσουλμανικού πληθυσμού ασχολείται με τον πρωτογενή τομέα και μόνο ένα μικρό ποσοστό ασχολείται με τον δευτερογενή ή τριτογενή τομέα.

Από τη δεκαετία του 1980 παρουσιάζεται μια έντονη τάση αστικοποίησης. Οι συνθήκες οικονομικής στενότητας στις οποίες ζουν οι κάτοικοι των ορεινών περιοχών αποτελούν τον κύριο παράγοντα που τους ωθεί σε αυτού του είδους τη μετανάστευση. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 η βιομηχανική ανάπτυξη της περιοχής της Θράκης ευνόησε την μετακίνηση προς τα αστικά κέντρα αφού δημιουργήθηκαν νέες θέσεις εργασίας. Στην αρχή η μετακίνηση αυτή είχε εποχιακό χαρακτήρα στην συνέχεια όμως έγινε μόνιμη, συχνά οικογενειακή μετεγκατάσταση.⁸⁷

Στους ν. Ξάνθης και Ροδόπης υπάρχουν κοινωνικο – οικονομικές διαφορές ως αναφορά το μειονοτικό πληθυσμό. Στο ν. Ροδόπης ο αγροτικός χαρακτήρας του πληθυσμού είναι πιο έντονος απ' ότι στο ν. Ξάνθης. Διαφορετική επίσης παρουσιάζεται και η φυσιογνωμία του αστικού πληθυσμού. Στην Κομοτηνή υπάρχει παλιός αστικός πληθυσμός που αποτελείται κυρίως από εμπόρους και τεχνίτες, με σημαντική παρουσία παραδοσιακών επαγγελμάτων. Πρόκειται κατά κύριο λόγο για οικογενειακές επιχειρήσεις μικρής κλίμακας. Στην πόλη της Κομοτηνής υπάρχουν 3 εξαγωγικές επιχειρήσεις, που ανήκουν σε μουσουλμάνους, οι οποίες επεξεργάζονται και εξάγουν δέρματα και μαλλιά.⁸⁸ Στην Ξάνθη ο σημερινός αστικός πληθυσμός προέρχεται περισσότερο από την εσωτερική μετανάστευση και οι εργάτες φαίνεται να αποτελούν ένα μεγάλο μέρος. Τα μέλη της μειονότητας και κυρίως στην Ξάνθη ασχολούνται ως εργάτες στον οικοδομικό τομέα.

Υπάρχει και ένας πολύ μικρός αριθμός ατόμων που ασχολούνται με επαγγέλματα που απαιτούν υψηλό επίπεδο μόρφωσης και οι περισσότεροι από αυτούς βρίσκονται στο ν. Ροδόπης. Το μεγαλύτερο μέρος από αυτούς έχουν σπουδάσει στην Τουρκία εφόσον ο δρόμος για τα ελληνικά πανεπιστήμια για τα μέλη της μειονότητας ήταν κλειστός μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990. Εξάιρεση αποτελούν οι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων οι οποίοι στην πλειοψηφία τους είναι απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης και αποτελούν τους μοναδικούς εργαζόμενους της μειονότητας που συγκαταλέγονται στην κατηγορία των δημοσίων υπαλλήλων.⁸⁹

Είναι προφανές σύμφωνα με τα παραπάνω πως η οικονομική ανάπτυξη του μειονοτικού πληθυσμού είναι αρκετά περιορισμένη. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που δεν επιτρέπει την σύγχρονη οικονομική ανάπτυξη του πληθυσμού είναι η ισλαμική θρησκεία η οποία καθορίζει και επηρεάζει την οικονομική συμπεριφορά των μουσουλμάνων και διαμορφώνει τους οικονομικούς θεσμούς στις ισλαμικές κοινωνίες.

⁸⁵ Φ. Ασημακοπούλου & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη, *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης...*, ό. π., σ. 241.

⁸⁶ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Μουσουλμανική μειονότητα...*, ό. π., σ. 90.

⁸⁷ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 50.

⁸⁸ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Μουσουλμανική μειονότητα...*, ό. π., σ. 91.

⁸⁹ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 52.

2.6 Η συνύπαρξη με την πλειονότητα και οι συνέπειες της απομόνωσης

Η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης αποτελεί σήμερα ένα ιδιότυπο κοινωνικό σύνολο με το δικό της σύστημα αξιών που δεν ακολούθησε την εκσυγχρονιστική πορεία της ελληνικής κοινωνίας. Η επιβίωση των παραδοσιακών κοινωνικών – οικονομικών χαρακτηριστικών της για την εξέλιξη της πορείας της έχει να κάνει και με πολιτικές παραμέτρους. Το κοινωνικό μόρφωμα που κυριαρχούσε στους μουσουλμάνους της Θράκης ήταν αυτό της αγροτικής κοινωνίας, αλλά το ίδιο επικρατούσε και για τον πληθυσμό της πλειονότητας μέχρι τη δεκαετία του 1950.

Οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν για την εξέλιξη της ευρύτερης ελληνικής κοινωνίας δεν βρήκαν ανταπόκριση από τον μειονοτικό πληθυσμό ο οποίος παρέμεινε καθηλωμένος στις παραδοσιακές του δομές. Η μειονότητα δέσμια από τις θρησκευτικές προλήψεις και τα εθνικά στερεότυπα δυσκολεύεται να υπερβεί τους φραγμούς και τις αναστολές ούτως ώστε να πορευτεί κοινωνικά με τους χριστιανούς.⁹⁰ Η κοινωνική στασιμότητα της μειονότητας δεν προκύπτει μόνο από θρησκευτικούς περιορισμούς αλλά και από ιδιαιτερότητες της ταξικής σύνθεσής της.

Οι κοινωνικές ομάδες της μειονότητας που είχαν την δυνατότητα να δημιουργήσουν μια δυναμική ανάπτυξης εγκατέλειψαν την περιοχή και εγκαταστάθηκαν στην Τουρκία, το ίδιο συνέβη και με τους νέους που έφυγαν για σπουδές στην Τουρκία και έμειναν μόνιμα εκεί με αποτέλεσμα να χάσει η μειονότητα τα μορφωμένα μέλη της, καθώς και πολλοί ιδιοκτήτες γης πούλησαν τις περιουσίες τους σε χριστιανούς και επένδυσαν τα χρήματα τους στην Τουρκία. Όλο αυτό είχε σαν αποτέλεσμα ο μειονοτικός πληθυσμός που παρέμεινε στη Θράκη να αποτελείται από στερημένες οικονομικά και μορφωτικά ομάδες οι οποίες συνδέονται με το συντηρητικό πνεύμα και την αντοχή των παραδοσιακών δομών στους κόλπους της μειονότητας. Το βασικό χαρακτηριστικό λοιπόν της εικόνας της μειονότητας είναι ο διαχωρισμός της, γεωγραφικός, εκπαιδευτικός και οικονομικός στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας.⁹¹

Η λογική της πολιτικής που ακολούθησαν οι ελληνικές κυβερνήσεις είχαν ως βασικό άξονα την απομόνωση του μειονοτικού πληθυσμού με αποτέλεσμα η μειονότητα να ζει διαχωρισμένη, αλλά να συμβιώνει στον ίδιο χώρο με την πλειονότητα των οποίων οι σχέσεις είναι κυρίως στο επίπεδο των εμπορικών συναλλαγών ή στο εργασιακό πλαίσιο, ενώ οι διαπροσωπικές τους σχέσεις χαρακτηρίζονται από την τυπική επικοινωνία της καθημερινότητας στις μεικτές κοινότητες.

Εκείνο το στοιχείο που κυρίως χαρακτηρίζει τις σχέσεις μειονότητας και πλειονότητας στη Θράκη είναι μια αμφίδρομη απειλή που η μία μοιάζει να αντιπροσωπεύει την άλλη. Η καχυποψία και ο φόβος φαίνεται να είναι απόρροια της άμεσης εμπλοκής του μειονοτικού ζητήματος στο πλαίσιο της αντιπαλότητας των ελληνοτουρκικών σχέσεων.⁹² Στο γεωγραφικό χώρο της Θράκης, κάτω από τις μνήμες των ελληνοτουρκικών πολέμων ανθίζει η δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων και από τις δύο πλευρές. Οι μουσουλμάνοι με την φανατική τους προσκόλληση στις παραδόσεις ως μέσο αυτοσυντήρησης στο 'εχθρικό' ελληνικό περιβάλλον βρέθηκαν σε ένα ξένο κρατικό πλαίσιο το οποίο αντιμετώπισαν με αρκετή καχυποψία, καθώς η αδυναμία της ελληνικής πολιτείας δεν κατάφερε να περιφρουρήσει το μουσουλμανικό στοιχείο και δεν κατάφερε να εξαλείψει τις προκαταλήψεις της μειονότητας.⁹³

Από την άλλη πλευρά η ταύτιση της μειονότητας με την Τουρκία δημιουργεί στα μάτια των ελλήνων εχθρικές ιδιότητες. Η συμβίωση με τη μειονότητα δημιουργεί στον

⁹⁰ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Μουσουλμανική μειονότητα...*, ό. π., σ. 50.

⁹¹ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 53-54.

⁹² Στο ίδιο, σ. 36.

⁹³ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Μουσουλμανική μειονότητα...*, ό. π., σ. 52-53.

πλειονοτικό πληθυσμό την αίσθηση μιας μόνιμης απειλής στο χώρο τους. Παράλληλα με την αμοιβαία καχυποψία υπάρχει και το αίσθημα του φόβου όχι μόνο από την πλευρά της μειονότητας, αλλά και από την πλευρά του πλειονοτικού πληθυσμού της περιοχής. Ειδικά η παρουσία του Τουρκικού προξενείου στην Κομοτηνή λειτουργεί στα μάτια της πλειονότητας ως σύμβολο αντίπαλης ξένης δύναμης η οποία ρυθμίζει και κατευθύνει τις συμπεριφορές των μελών της μειονότητας.

Εκτός όμως από το αίσθημα της απειλής στα μάτια των ελλήνων η μειονότητα εμφανίζεται και ως αιτία της κοινωνικής – οικονομικής υποβάθμισης της Θράκης. Η μακρόχρονη παραμέληση της περιοχής από την πολιτική εξουσία εξαιτίας του πολιτικού προβλήματος της μειονότητας δημιουργεί στον πλειονοτικό πληθυσμό το αίσθημα του αδικημένου. Σύμφωνα με μελέτη, λίγο πριν το 2000, η περιοχή της Θράκης εμφανίζεται ως λιγότερο αναπτυγμένη περιοχή της Ελλάδας.⁹⁴

Απέναντι στον φόβο η μειονότητα για να διατηρήσει την ταυτότητά της, ανέπτυξε ως άμυνα τα χαρακτηριστικά που την διαφοροποιούν, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την πολιτισμική παράδοση με αποτέλεσμα να παγιδευτεί η ίδια στην κοινωνική και πολιτική της περιθωριοποίηση. Με την συμπεριφορά της δεν επέτρεψε την παρουσία κοινωνικών δυνάμεων, ικανών να διαμορφώσουν αντίρροπους πολιτικούς προσανατολισμούς που θα της επέτρεπαν να ξεφύγει από τον παραδοσιακό αγροτικό χαρακτήρα της και το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των μελών της. Ωστόσο, η κοινωνική ένταξη των μελών της μειονότητας αντιμετωπίζεται θετικά ως μέσο για την άμβλυση του πολιτικού προβλήματος και την αποδυνάμωση της τουρκικής επιρροής. Η αλλαγή βέβαια αυτή φαίνεται πως δημιουργεί στην πλειονότητα φόβο για απειλή των δικών τους συμφερόντων.

⁹⁴ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 58.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Ερμηνεία του όρου ‘Διαπολιτισμικός’

Ο όρος ‘Διαπολιτισμικός’ δεν είναι πολύ διαδεδομένος στην Ελλάδα και δεν έχει επικρατήσει επίσημα ως προσδιορισμός της Αγωγής που να την διαφοροποιεί από τα γνωστά είδη Αγωγής, όπως π.χ. Αντισταθμιστική Αγωγή ή Αγωγή Παλινοστούτων κ.λπ.. Σε άλλες χώρες ο όρος έχει χρήσεις και ως ουσιαστικό, δηλαδή ‘Διαπολιτισμός’.⁹⁵ Στη Γερμανία λ.χ. συναντάται ως *Interkulturalismus*, στη Γαλλία ως *Interculturalisme*, στην Ιταλία ως *Interculturalismo*, στη Μεγάλη Βρετανία ως *Interculturalism*.. Πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν την οριοθέτηση του όρου και τη διαφοροποίησή του από τον όρο ‘πολύπολιτισμικός’. Έτσι, μερικοί με τον όρο ‘πολυπολιτισμικός’ υponοούν ένα απλό χαρακτηρισμό της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών, ενώ με τον όρο ‘διαπολιτισμικός’ εκφράζουν την σχέση και τους συσχετισμούς μεταξύ των πολιτισμών. Η χρήση του όρου ‘διαπολιτισμικός’ υponοεί απαραίτητα, την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη.⁹⁶

Αυτό έπεται εφόσον αποδοθεί στην πρόθεση ‘δια’ το περιεχόμενό της, δηλαδή, παραπέμπει στην κινητικότητα ανάμεσα στα διάφορα μπλοκ ετερότητας, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων και την πολιτισμική όσμωση που αυτή δυνάμει επιτρέπει.

3.2 Διαπολιτισμική Αγωγή: η έννοια και οι στόχοι της

Καταρχήν, η λέξη αγωγή παραπέμπει στο γεγονός της άσκησης διαμορφωτικών (παιδευτικών) επιρροών σε μια σειρά από κοινωνικά περιβάλλοντα, και όταν σ’ αυτή εμπλέκονται περισσότερες από μια ζωτικής σημασίας συλλογικές ταυτότητες, όπως η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική και η γλωσσική, τότε μιλάμε για διαπολιτισμική αγωγή.⁹⁷

Η διαπολιτισμική αγωγή εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1970 στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, όταν προβλήματα όπως ο αποκλεισμός μελών μιας μειονότητας από τα ευρύτερα αγαθά του συνόλου, μέσα στο οποίο ζουν αποτελεί την ουσιαστική αιτία αποξένωσης πολλών νέων ανθρώπων από την οικογένεια και την εκπαίδευση ιδιαίτερα στις νεότερες γενιές, καθώς και η γενικότερη περιθωριοποίηση των μελών μιας μειονοτικής ομάδας, έγιναν πιο έντονα.⁹⁸

Η έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής είναι μια πολυσήμαντη έννοια που χρησιμοποιείται για το χαρακτηρισμό διαφόρων συσχετισμών και σε διαφορετικές εκδοχές παιδαγωγικής πράξης, παρά το γεγονός ότι ο βασικός σκοπός και οι φιλοσοφικές της αρχές είναι κοινά αποδεκτά ερεθίσματα. Εμφανίζεται όπως και η συχνά συνώνυμή της έννοια «Πολύπολιτισμική Αγωγή», ως αντανakλαστική σημασία της πολιτισμικής ποικιλίας μέρους ή

⁹⁵ Ο Διαπολιτισμός έκανε την επίσημη εμφάνισή του στο σχολείο μέσα από τη φοίτηση ‘των παιδιών μεταναστών’ και την ‘αξιοποίηση των γλωσσών και των πολιτισμών προέλευσης των ξένων μαθητών’.

⁹⁶ Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, β’ έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σ. 21.

⁹⁷ Όταν το ίδιο πράγμα συμβαίνει στην εκπαίδευση, ο κατάλληλος όρος είναι Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Και στις δυο αυτές περιπτώσεις έχουμε στο νου μας κοινωνική δράση, δραστηριότητες εκείνων που άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στην αγωγή ή την εκπαίδευση. Όταν η δράση αυτή γίνει πλέον η ίδια αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης και αντίστοιχου σχολιασμού, μιλάμε για διαπολιτισμική παιδαγωγική. Ο παραπάνω εννοιολογικός διαχωρισμός των τριών εννοιών προς το παρόν δεν ακολουθείται από όλους τους παραγωγούς κειμένων στα πλαίσια της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στην Ελλάδα., Α.Ε. Γκότοβος, *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Μεταίχμω, Αθήνα 2002, σ. 1-3.

⁹⁸ Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, ό. π., σ. 40-41.

μιας ολόκληρης κοινωνίας, η οποία αποδέχεται και στηρίζει αυτή την ποικιλία. Με άλλα λόγια, ένα τμήμα της κοινωνίας συνειδητοποιεί το γεγονός της πολυεθνικότητας και πολυπολιτισμικότητας ως πραγματικό, το εκτιμά ως θετικό και το αποδέχεται ως μια καινούργια μορφή της κοινωνικής οργάνωσης. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με τον όρο 'Διαπολιτισμική Αγωγή' εννοεί μια συγκεκριμένη πρακτική σχολικής εκπαίδευσης για τα νεαρά άτομα μιας χώρας, στην οποία ζουν διαφορετικές εθνότητες. Η UNESCO διευρύνει τον όρο σε διεθνές επίπεδο από την πλευρά της σχολικής διεθνούς αγωγής, υιοθετώντας παράλληλα και μια πολιτική διάσταση, η οποία διακρίνεται στην εκπαιδευτική πρακτική και αναφέρεται στις αναπτυσσόμενες χώρες, με κύριο στόχο τη διατήρηση της εθνικοπολιτικής ταυτότητας των πολιτών ως διαπραγματευτικό επιχείρημα ίσης μεταχείρισης στην παγκόσμια κοινότητα και στην κατανομή του παγκόσμιου πλούτου.

Γενικά, δε νοείται ως εξέλιξη μεθόδων αφομοίωσης, με στόχο την ενσωμάτωση πολιτών ή ομάδων μιας χώρας, ούτε όμως ως μέθοδο χάραξης πολιτισμικών ορίων και συντήρησης των ιδιαιτεροτήτων με την έννοια μιας γκετοποιητικής διαφοροποίησης και κατηγοριοποίησης των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων, οι οποίες προκύπτουν μεν από τη διαφοροποιημένη συμμετοχή των πολιτών στα ευρύτερα κοινωνικά αγαθά και τη διαφοροποιημένη πολιτισμική ταυτότητα, δεν αποτελούν όμως και τις πραγματικές και ουσιαστικές αιτίες αυτών των εντάσεων. Νοείται κυρίως ως νέα παιδαγωγική αντίδραση θεωρητικού και πρακτικού τύπου σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα, όπου η μετατόπιση των παραδοσιακών πολιτισμικών πλαισίων και η αναποτελεσματικότητα της λειτουργίας των παραδοσιακών αξιών στις νέες σχέσεις, καθιστούν το γενικό πολιτισμικό πλαίσιο αδιαπέραστο για το άτομο και το εκθέτουν σε ισχυρές δυσκολίες προσαρμογής και διαμόρφωσης της ταυτότητάς του.

Η έννοια της δ.α. δεν αναφέρεται μόνο στην αγωγή/εκπαίδευση, αλλά και στη νοοτροπία γενικότερα, η οποία επηρεάζει το χαρακτήρα και την πράξη μιας τέτοιας αγωγής/εκπαίδευσης, καθώς επίσης και τις αντιλήψεις που καθορίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Διότι όταν γίνεται αναφορά στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δε σημαίνει κατά ανάγκη και μια εμμονή στις εθνικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές διαφορές, αλλά ότι υπάρχει μια τάση αποδοχής και αναγνώρισης πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων στην ίδια ανθρωπινή κοινότητα μεταξύ των διαφόρων στρωμάτων και κοινωνικών ομάδων.

Συζήτηση γύρω από τη δ.α. σημαίνει να εισάγεται στην εκπαιδευτική πρακτική η κριτική, η αλληλεπίδραση, η ανταλλαγή, η αλληλεγγύη. Σημαίνει κυρίως να αποδίδεται στον πολιτισμό η πλήρης σημασία του, δηλαδή να κατανοείται δυναμικά ως σύνολο που περιέχει τρόπους ζωής, συμβολισμούς, αξίες, όλα εκείνα τα στοιχεία που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος ως σημεία αναφοράς στις πραγματικές του σχέσεις, για να αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του, για να αναγνωρίζει και να συνειδητοποιεί την προσωπική του αξία μέσα σ' αυτόν. Όταν λοιπόν μιλάμε για δ.α. θα πρέπει να εννοούμε το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σ' όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις, στον τρόπο ζωής. Ειδικότερα ως δ.α. μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος της αγωγής/εκπαίδευσης που:

- απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι,
- θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά, αντίθετα, εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους,
- είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις.

Η δ.α. δεν είναι μονόδρομος και δεν πρέπει να νοείται ως συμπλήρωμα ή ως ποικιλία που εμπλουτίζει απλά τις γνώσεις των παιδιών μειονοτικών ομάδων, διευκολύνοντας έτσι

την ένταξη τους στο κανονικό, μονοπολιτισμικό σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ο διαντιδραστικός χαρακτήρας της τη διαχωρίζει από τον πολυκεντρισμό των άλλων προγραμμάτων εκπαίδευσης μεταναστών/μειονοτήτων που μπορούν να οδηγήσουν σ' ένα μωσαϊκό πολιτισμών και όπως συνηθίζεται να λέγεται, σ' ένα 'πολιτισμικό Φρανκενστάιν'.

Η δ.α. ως κοινωνικοποιητική διαδικασία, η οποία αφορά τον προσανατολισμό ατόμων και ομάδων μέσα στην πραγματικότητα, διεξάγεται στο θεσμοθετημένο πλαίσιο της παιδείας και έχει άμεση σχέση με πολιτικές επιλογές, χρειάζεται ένα γενικό, ερμηνευτικό σχήμα με άξονες ένα εξηγητικό μοντέλο κοινωνικοποίησης, μια αρχή και μια μεθοδολογία, ικανές να φωτίζουν τις σχέσεις της παιδαγωγικής διαδικασίας στο κοινωνικό, ψυχολογικό και πολιτικό επίπεδο και να καθιστούν προβλέψιμες τις μεταβολές τους.

Η Αγωγή αποκτά διαπολιτισμική διάσταση μέσα από τις κοινωνικοιστορικές συνθήκες της εξέλιξης των κοινωνιών σε χώρους συνάντησης πολλών και διαφορετικών πολιτισμών.⁹⁹ Για να προκύψει εξέλιξη, κρίνεται αναγκαία μια διαμεσολάβηση μεταξύ διαφόρων πολιτισμών σε επίπεδο κοινωνίας, ώστε να αποφεύγονται ή τουλάχιστον να περιορίζονται οι πολιτισμικές συγκρούσεις μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων. Αυτή η πολιτισμική διαμεσολάβηση παραπέμπει στον πυρήνα της διαπολιτισμικής θεωρίας, ο οποίος είναι η συνάντηση και αλληλεπίδραση των πολιτισμών.¹⁰⁰ Έτσι ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της Αγωγής επικεντρώνεται σε 4 άξονες, που αποτελούν ταυτόχρονα και τους στόχους της: α) στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, β) στην αλληλεγγύη, γ) στο σεβασμό, ως ισότιμων, των άλλων πολιτισμών, δ) στην αγωγή στην ειρήνη. Οι 4 αυτοί άξονες θεωρούνται ότι πρέπει να αποτελούν τις βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους και με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, το οποίο εξελίσσεται διαρκώς σε ένα πολυσύνθετο μόρφωμα.

Η συνειδητοποίηση των παραπάνω στόχων αναμένεται να επηρεάσει κατ' ανάγκη και την Παιδαγωγική προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση, που θα κάνει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία και τις σχέσεις ατόμων και ομάδων κατά την εκπαιδευτική πράξη, ώστε να ανταποκρίνονται στους νέους κοινωνικούς όρους, τους οποίους θέτει η πολυπολιτισμική συνύπαρξη.¹⁰¹

3.3 Προσέγγιση του όρου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι ένας πρωτόγνωρος θεσμός.¹⁰² Δίνει αξία στον όρο δημοκρατία, έναν όρο που αντιμετωπίζει την 'πολιτισμική διαφορά' ως μια θετική δύναμη. Γεννήθηκε σ' ένα περιβάλλον συνδεδεμένο με τη μετανάστευση και τις άνισες σχέσεις μεταξύ Βορρά - Νότου. Είναι συνδεδεμένη με τη διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου, με την αναγνώριση της ετερότητας, το ξεπέραςμα του εθνοκεντρισμού και την πάλη ενάντια στο ρατσισμό και την ξενοφοβία.¹⁰³ Ως ξεχωριστός κλάδος των Επιστημών της Αγωγής ασχολείται με τα προβλήματα που δημιουργούνται από τη συνάντηση δυο ή περισσότερων πολιτισμών και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή τους. Αποτελεί μια απάντηση στην πολυπολιτισμική πρόκληση και την πολυπλοκότητα

⁹⁹ Στο ίδιο, σ. 11-19.

¹⁰⁰ Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα 2004, σ. 108.

¹⁰¹ Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, ό. π., σ. 45.

¹⁰² Α. Μιτίλης, *Η επιρροή των μειονοτήτων πάνω στην πλειονότητα της σχολικής τάξης*, διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα 1997, σ. 114.

¹⁰³ Π. Μπερερής & Χ. Τσκου, *Διαπολιτισμική προσέγγιση πάνω στην εκπαίδευση Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία της 20^{ης} εκπαιδευτικής περιφέρειας σχολικού συμβούλου Αθηνών: έρευνα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1999 - 2000, σ. 3-5.

των εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν όλες σχεδόν οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών/μειονοτήτων αντιμετωπίζει μια ιδιαίτερη πρόκληση: να διαμορφώσει ένα σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις όλων των πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο ελληνικό σχολείο τα παιδιά που διαφοροποιούνται πολιτισμικά και σε πολλές περιπτώσεις και γλωσσικά από την επίσημη γλωσσική και πολιτισμική εκδοχή δεν είναι εντελώς άγνωστα στη χώρα μας.¹⁰⁴

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία στη δεκαετία του 1980 και συνδέεται με την ένταξη μειονοτικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.¹⁰⁵ Ορίζεται ως μια διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης.¹⁰⁶

Η δ.ε. αντιπροσωπεύει: α) την ιδέα ότι όλοι οι μαθητές θα έπρεπε να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης στο σχολείο, ανεξάρτητα από το φύλο, κοινωνική τάξη και εθνικά, φυλετικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, και β) την εκπαιδευτική αναμόρφωση του σχολείου, προκειμένου να υλοποιηθεί η παραπάνω ιδέα. Είναι μια διαδικασία που δεν είναι στατική. Αποτελεί τη μοναδική εκπαιδευτική προοπτική και μια συνεχή εξέλιξη που ο στόχος της δεν πραγματοποιείται ποτέ ολοκληρωτικά. Το διεθνές πλαίσιο της δε μείωσε το ενδιαφέρον για τις δυο άλλες πλευρές του ζητήματος, δηλαδή, της συνεργασίας των κοινωνικών και εκπαιδευτικών φορέων που να εγγυάται το δικαίωμα στη ίση μεταχείριση και την ατομική έκφραση της ταυτότητας των μειονοτήτων.¹⁰⁷

Σκοπός της είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες.¹⁰⁸ Ως πρωταρχικός σκοπός της διαγράφεται η ανάκτηση των ικανοτήτων που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση μέσα σε ένα πολύμορφο πολιτισμικό και κοινωνικό ιστό. Φέρνει μαζί της όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, αλλά και την αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας, βάζοντας ως στόχο τον αμοιβαίο εμπλουτισμό. Επιπρόσθετα, καλλιεργεί ένα κλίμα γενικής παιδείας και αξιοποιεί τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Πραγματώνει μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα. Έχει ως στόχο την ανάπτυξη της ανοχής και της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών των διαφόρων εθνικών και πολιτισμικών ομάδων.¹⁰⁹ Αυτό το επιτυγχάνει προωθώντας τη μελέτη των πολιτισμών, των δομών τους και της δυναμικής εξέλιξής τους.¹¹⁰

Η δ.ε. που για ορισμένους μπορεί να αποτελεί ουτοπία ή χαμένο χρόνο, δίνει μια άλλη διάσταση, μια ουμανιστική θεώρηση σε έναν κόσμο που η παγκοσμιοποίηση θεωρείται η μεγάλη πρόκληση.¹¹¹ Η αναγκαιότητα για την προώθηση της προέκυψε από τη συνειδη-

¹⁰⁴ Γ. Μάρκου, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τόμος Ι, Ελληνική & Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα 1995, σ. 11.

¹⁰⁵ Στο ίδιο, σ. 70.

¹⁰⁶ Στο ίδιο, σ. 86.

¹⁰⁷ Π. Μπερερής, *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*, Αρışoshora, Αθήνα 2001, σ. 51-52.

¹⁰⁸ Α. Μιτύλης, *Η επιρροή των μειονοτήτων...*, ό. π., σ. 114.

¹⁰⁹ Δηλαδή μέσα στις κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία.

¹¹⁰ Π. Μπερερής & Χ. Τζικου, *Διαπολιτισμική προσέγγιση πάνω στην εκπαίδευση...*, ό. π., σ. 3.

¹¹¹ Στο ίδιο, σ. 41.

τοποίηση του γεγονότος ότι οι σημερινές πολυπολιτισμικές (πολυεθνικές, πολυθρησκευτικές κ.λπ.) κοινωνίες παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφορές σε σχέση με τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες των προηγούμενων εποχών και ότι οι διαφορές αυτές θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην άσκηση της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής πρακτικής. Το γεγονός αυτό συνιστά μια κρίσιμη εξέλιξη στην αντίληψη του σύγχρονου ανθρώπου για τον πολιτισμό και το πολιτισμικό του περιβάλλον, με συγκεκριμένο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Έχει γίνει αντιληπτό ότι η μονοπολιτιστική – πολιτισμική εκπαίδευση αδυνατεί πλέον να λειτουργήσει ως μηχανισμός συνοχής της οργανωμένης κοινωνίας.¹¹²

3.3.1 Διαπολιτισμική προσχολική γλωσσική Εκπαίδευση

Το ενδιαφέρον για τη διδακτική της γλώσσας στην προδημοτική εκπαίδευση (νηπιαγωγείο) αυξάνεται καθώς ιδιαίτερη σημασία έχει η γλωσσική διδασκαλία για την αγωγή των παιδιών που προέρχονται από ‘μη προνομιούχα περιβάλλοντα’.¹¹³

Η προσχολική εκπαίδευση ως τμήμα του εκπαιδευτικού δικτύου θεωρείται ότι μπορεί να αναλάβει το ρόλο να ενσωματώσει τους ‘άλλους’ στον υπάρχοντα κοινωνικό ιστό προσφέροντας τις ευκαιρίες που τους έλειψαν, ώστε να ενταχθούν ομαλά στις επόμενες σχολικές βαθμίδες και στο κοινωνικό σύστημα γενικότερα. Είναι το κρίσιμο σημείο όπου θα πρέπει να αναδυθεί ο ξεχασμένος αντισταθμιστικός χαρακτήρας της και να αναλάβει την αντιστάθμιση εκπαιδευτικών ευκαιριών που δικαιούνται όλοι οι κοινωνικοί ανεξάρτητα από την τάξη, τη φυλή, το φύλο ή την εθνότητα. Είναι σημαντικό να τονιστεί αυτό γιατί το σημερινό σχολείο, που δεν είναι απαραίτητα και νεωτερικό, πολλές φορές συσκοτίζει τις ουσιαστικές διαφορές που δημιουργούν τα παιχνίδια της εξουσίας γύρω από το φύλο, την τάξη και τη φυλή.

Το νηπιαγωγείο ως τόπος διαπαιδαγώγησης συνιστά την ελεύθερη, προαιρετική βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος – όπου παράλληλα με την οικογένεια – διαμορφώνεται το σύγχρονο κοινωνικό υποκείμενο.

Ο βασικός στόχος των προγραμμάτων της δ.ε. στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να είναι η διευκόλυνση της πρόσβασης σε αυτά όλων των νηπίων, η ανάπτυξη του αυτοσεβασμού, η γνωριμία με τον άλλον και ο σεβασμός του και η εξάλειψη των κοινωνικών και εθνικών στερεοτύπων. Θα πρέπει να τους παρέχουν ευκαιρίες ώστε να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με τις νηπιαγωγούς και με όλα τα στοιχεία του άμεσου οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα από παιδαγωγικές δραστηριότητες σχεδιασμένες για το εξελικτικό τους επίπεδο και το στάδιο ανάπτυξής τους.

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 η ελληνική ήταν από τις πιο ομοιογενείς φυλετικά, πολιτιστικά και γλωσσικά κοινωνίες. Από την εποχή εκείνη και μέχρι τις μέρες μας παρατηρείται μια διαρκής και με κυμαινόμενες αυξομειώσεις εισροή ‘ξένων’ η οποία δημιούργησε μια νέα πραγματικότητα ανισότιμης πολυγλωσσίας – πολυπολιτισμικότητας σε μια χώρα ή καλύτερα, σε ένα έθνος – κράτος εντυπωσιακά ομοιογενοποιημένο γλωσσικά και πολιτισμικά. Αυτή η νέα πραγματικότητα είχε και το εκπαιδευτικό της αντίκτυπο, δηλαδή, η αυξανόμενη παρουσία αλλόγλωσσων παιδιών στις σχολικές τάξεις ξάφνιασε την ελληνική κοινωνία, η οποία μόλις τώρα αρχίζει να συνειδητοποιεί τη νέα κατάσταση καθώς δεν ήταν, δεν είναι και δεν ήθελε να είναι έτοιμη για μια τέτοια αλλαγή.¹¹⁴ Η συνάντηση της

¹¹² Θ. Βακαλιός (επιμ.), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη: Η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*, έρευνα, Gutenberg, Αθήνα 1997, σ. 87.

¹¹³ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Προγράμματα Σπουδών Προτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θετικές Επιστήμες*, Π.Ι., Αθήνα 2000, σ. 11.

¹¹⁴ Περιοδική έκδοση Διεθνούς Ένωσης, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τεύχος 2^ο, Μεταίχμιο, Πάτρα 2002, σ. 14-18.

ελληνικής κοινωνίας με την άλλη φωνή – ως λόγο αλλά και ως πολιτισμό – εμφανιζόταν με δυο εκδοχές: με τη μορφή υποτίμησης των ‘νησίδων’ στιγματισμένης αλλογλωσσίας, αφού οι ‘άλλες’ γλώσσες που μιλιούνταν στο πλαίσιο της ελληνικής επικράτειας ήταν συνδεδεμένες με ισχυρά στερεότυπα υποτίμησης, που οδηγούσαν σε πολιτικές περιθωριοποίησης και αφομοίωσης. Η άλλη εκδοχή αφορούσε, ως γλωσσομάθεια, τη συνάντηση με ηγεμονικές ευρωπαϊκές γλώσσες (γαλλικά παλαιότερα, αγγλικά στη συνέχεια) και συνδεόταν με ισχυρά στερεότυπα υπερτίμησης, αφού εκτός των άλλων συνέβαλλε και στην επιβεβαίωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, της ευρωπαϊκότητας των Νεοελλήνων.

Ένα επιπλέον πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει μια Διαπολιτισμική γλωσσική Αγωγή στην Ελλάδα αφορά και ένα αίσθημα αυτουποτίμησης της (μητρικής) γλώσσας των παιδιών που προέρχονται από κοινωνικά περιβάλλοντα απαξιωμένα και υποτιμημένα, μια νοοτροπία που έχει διαπεράσει βαθύτατα την ελληνική κοινωνία. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση που εξετάζει και η εργασία, στην ελληνική Θράκη με τις ήδη υπάρχουσες γλωσσικές μειονότητες (πομακική, τσιγγάνικη, τουρκική) και αυτές που προστέθηκαν μετά τον ερχομό των ποντίων νεοπροσφύγων από την πρώην Σοβιετική Ένωση.¹¹⁵

Παρ’ όλα αυτά μια διαπολιτισμική γλωσσική προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις εξής παραμέτρους:

- Το κριτήριο για την εγγραφή των μαθητών και την ταξινόμησή τους στο νηπιαγωγείο να μην είναι η γεωγραφική προέλευση, η φυλή ή η γλώσσα.
- Η αξιολόγηση, ο έπαινος και η τιμωρία να είναι ευαίσθητες στην πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα.
- Οι παιδαγωγικές δραστηριότητες να προωθούν τη συνεργασία σε μεικτές ομάδες, ώστε να αναπαράγεται το πλουραλιστικό κοινωνικό περιβάλλον.
- Η μητρική, εθνική γλώσσα των παιδιών να μην αντιμετωπίζεται ως αδυναμία, αλλά ως ιδιαίτερο πολιτισμικό κεφάλαιο.
- Ένας τρόπος για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της γλωσσικής – πολιτισμικής διαφορετικότητας μέσα σε μια κοινωνία είναι και η υιοθέτηση δίγλωσσων ή πολύγλωσσων προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση που θα έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν το παιδί να καλλιεργήσει όσο πληρέστερα γίνεται τη μητρική του γλώσσα και να μάθει τη δεύτερη – ξένη, την οποία ενδέχεται είτε να μην ξέρει καθόλου είτε να τη χρησιμοποιεί ήδη σε κάποιο βαθμό. Έτσι θα μπορέσει να ενισχύει την αυτοεκτίμηση και περηφάνια της οικογένειας και της κοινότητας.

Όσον αφορά την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, εντός του πλαισίου αυτού, θα μπορούσαν να αναπτυχθούν δραστηριότητες στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον του σχολείου και του τόπου εγκατάστασης, με καθημερινές εξορμήσεις στη νέα πόλη – πατρίδα, επισκέψεις σε μουσεία, στην αγορά, σε πολύγλωσσους χώρους της πόλης με στόχο όσο γίνεται περισσότερα αυθεντικά ακούσματα στην καθημερινή, πολυγλωσσική κοινότητα.¹¹⁶

Η πραγματικότητα όμως διαφέρει από τα ανωτέρω καθώς στην ταξική πολυδιάσπαση των κοινωνικών σχηματισμών που έχουν δημιουργηθεί, προστέθηκε η εθνολογική, και το ζήτημα της ισότητας ευκαιριών επανέρχεται σε διαφορετική βάση, με διαφορετικές επιστημολογικές οριοθετήσεις και φυσικά με νέες παραμέτρους ως προς τη διατύπωση και την επίλυση του προβλήματος, επομένως στην κοινωνική ετερότητα προστέθηκε και η εθνοτική. Το διαφορετικό δεν ορίζεται πλέον αποκλειστικά με όρους ταξικούς, αλλά και με όρους εθνολογικούς, φυλετικούς, θρησκευτικούς ή πολιτισμικούς. Τα κλάσματα της κοινωνικής εξίσωσης είναι πλέον ετερόνυμα, αφού η ταξική διαστρωμάτωση δεν αποτελεί πια τον κοινό παρανομαστή. Η εθνολογική ομοιογένεια ως σταθερά της κοινωνικής ζύ-

¹¹⁵ Και οι τρεις αυτές γλώσσες, που αφορούν τη μουσουλμανική μειονότητα, συνδέονται με στερεότυπα υποτίμησης, κοινωνικά, εθνικά ή και τα δυο.

¹¹⁶ Περιοδική έκδοση Διεθνούς Ένωσης, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση...*, ό. π., σ. 19.

μωσης και της εκτόπωσης κάθε είδους πολιτικής εκ μέρους της συντεταγμένης πολιτείας ή άλλων αρμόδιων φορέων έχει πάψει να υφίσταται. Το πάζλ της κοινωνικής σύνθεσης μεγαλώνει και τα κομμάτια του πολλαπλασιάζονται. Στις μέρες μας στα νηπιαγωγεία και στα ελληνικά σχολεία δεν υπάρχει πλέον ομοιογένεια, την θέση της παίρνει η ετερότητα, με αποτέλεσμα το έργο των εκπαιδευτικών να γίνεται πιο δύσκολο, αφού δεν έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση ή επιμόρφωση.

3.3.2 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προϋπόθεση στο σύγχρονο σχολείο

Η παρουσία των μειονοτήτων φέρνει στην επιφάνεια νέα θέματα που συνδέονται με το σχολείο και αφορούν την δ.ε., όπως η δομή της πολυφυλετικής – πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ο στόχος της εκπαίδευσης σ' αυτόν τον τύπο της κοινωνίας, λαμβάνει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα, αυτόν δηλαδή της διαμεσολάβησης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, που κουβαλούν οι μαθητές. Μια διαμεσολάβηση που δε μειώνει τα διάφορα πολιτισμικά αγαθά, αλλά αντίθετα, ενισχύει μια συνεχή και παραγωγική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα διάφορα μοντέλα.

Από τη στιγμή που ο μειονοτικός μαθητής εντάσσεται στο σχολείο, τίθεται η αναγκαιότητα αναγνώρισης της κατάστασης στην οποία βρίσκεται από γνωστικής πλευράς, μ' ένα διπλό στόχο: α) Τον καθορισμό της τάξης στην οποία πρέπει να γραφτεί, β) Τη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής τακτικής που αφορά το άτομό του.

Αξίζει να τονίσουμε ότι οι μειονοτικοί μαθητές είναι πριν απ' όλα μαθητές με τις δικές τους εκτιμήσεις και διαφοροποιήσεις, ανάμεσα στις οποίες εντοπίζεται ως μια μεταβλητή, που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, η προέλευση από μια διαφορετική εθνότητα, χωρίς ωστόσο, να αποκλείονται τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με το βουλγητικό, γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο, τα οποία καθορίζουν μια σωστά προγραμματισμένη διδακτική πράξη για όλους τους μαθητές.

Η σχολική ένταξη των μειονοτικών μαθητών απαιτεί ένα πρόγραμμα επέμβασης, ικανό να αντιμετωπίσει την ολότητα των αναγκών της ζωής, της κοινωνικοποίησης και της εκμάθησης. Υπό αυτό το πρίσμα, μπορεί να ειπωθεί πως το σύγχρονο δημοτικό σχολείο, είναι ο μορφωτικός τομέας που περισσότερο από κάθε άλλο μπορεί να πετύχει την κοινωνική ένταξη.¹¹⁷ Συνεργός του σχολείου προς επίτευξη αυτής, σαφώς και είναι η σχολική τάξη που πρέπει να οργανώνεται και να αναπτύσσει τη δυναμική της κατά τρόπο ώστε:

- να λειτουργεί ως συμπλήρωμα του παιδικού κόσμου και ως προέκταση παράλληλα στον κόσμο των ενηλίκων,
- να εξασφαλίζει την επικοινωνία με το περιβάλλον και να διαμορφώνει υγιείς βάσεις για μελλοντικές σχέσεις,
- να προσφέρεται ως πεδίο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού και ως ικανή συνθήκη διαμόρφωσης ταυτότητας των ατόμων μέσα από τις σχέσεις τους,
- να ενισχύει τις αντιστάσεις των μαθητών στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων και στην παθητική αφομοίωση.

Επιπλέον, το σχολείο ως κοινωνική ομάδα και ως θεσμός θα πρέπει να στηρίζει το διάλογο με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης και ιδιαίτερα με τους γονείς, τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζει ως συνεργάτες και να ενισχύει τους δεσμούς οικογένειας – κοινότητας με απώτερο στόχο τη συναισθηματική ισορροπία των νεαρών μελών της κοινωνίας.¹¹⁸

¹¹⁷ Π. Μπερελής, *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση...*, ό. π., σ. 58-60.

¹¹⁸ Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, ό. π., σ. 47.

3.3.2.1 Πραγματοποίηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ο Νόμος που καθιερώνει στην Ελλάδα την δ.ε. είναι ο 2413/17-6-1996 (ΦΕΚ 124, τεύχος 1^ο, Κεφάλαιο Γ').¹¹⁹ Με αυτόν τον Νόμο το ΥΠ.Ε.Π.Θ. από το 1996 έθεσε τις βάσεις για μια ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων με ιδιαίτερες κοινωνικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές. Στα σχολεία Δ.Ε. εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους.¹²⁰

Από το 1996 μέχρι σήμερα ιδρύθηκαν και λειτουργούν στην Ελλάδα 26 σχολεία. Τα σχολεία αυτά που συνεχώς θα αυξάνονται, εγγυώνται την ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις και διαποτίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Συγκεκριμένα, υπάρχουν 13 Δημοτικά, 9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια. Ακολουθούν οι σχετικοί πίνακες, που εμπεριέχουν πλήρως τα στοιχεία αυτών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.1
Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Α/Α	Σχολείο	Διεύθυνση	Τ.Κ.	Πόλη	Τηλέφωνο	Fax
1	Δημ. Σχολείο Δ.Ε. Αλσούπολης	Ελευθερίας 18	14235	Ν. Ιωνία	210 2776459	210 2751176
2	Δημ. Σχολείο Δ.Ε. Αμφιθέας	Πύρινθος 3	17564	Αμφιθέα	210 9423118	210 9423118
3	87 ^ο Δημ. Σχολείο Δ.Ε. Αθηνών	Ορφέως 58	11854	Βοτανικός	210 3465125	210 3465125
4	Δημ. Σχολείο Δ.Ε. Χανίων	Αναγνώ- στου Μάντακα 111	73136	Χανιά	28210 97348	28210 97640
5	Δημ.Σχολείο Δ.Ε. Θεσσαλονίκης	Καπάτου και Γαλανάκη	54629	Θεσσαλο- νίκη	2310 529932	2310 529932
6	3ο Δημ. Σχολείο Δ.Ε. Μενεμένης	Κων/πόλε- ως 58	54628	Θεσσαλο- νίκη	2310 763945	2310 707313
7	5ο Δημ. Σχολείο Δ.Ε. Μενεμένης	Κων/πόλε- ως 58	54628	Θεσσαλο- νίκη	2310 763945	2310 707313
8	Δημ. Σχολείο Δ.Ε. Νέων Επιβατών	Νέοι Επιβάτες	57019	Θεσσαλο- νίκη	23920 23133	23920 23133
9	Δημ. Σχολείο Δ.Ε. Ευόσμου	Ειρήνης & Μακεδονο μάχων	56224	Θεσσαλο- νίκη	2310 764235	2310 765326
10	Δημ. Σχολείο Δ.Ε. Ελευθερίου-Κορδελιού	25ης Μαρτίου 1	56334	Θεσσαλο- νίκη	2310 705638	2310 761420
11	Δημ. Σχολείο Δ.Ε. Ιωαννίνων	Γλυκίδων 1	45221	Κάστρο, Ιωάννινα	26510 22203	26510 22203

¹¹⁹ Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ, σ. ΣΤ1.

¹²⁰ Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο διαπολιτισμικό θα πρέπει ο αριθμός των μειονοτικών μαθητών (παλινοστούτων ή/και αλλοδαπών) να πλησιάζει το 45% του συνολικού αριθμού.

12	Δημ. Σχολείο Δ.Ε. Σαπών	Γ. Γεννηματά 2	69300	Σάπες	25320 22066	25320 22856
13	Δημ. Σχολείο Δ.Ε. Ιάσμου	Τασμος	69200	Ροδόπη	25340 22267	25340 21003

Πηγή: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, www.ipode.gr.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.2
Γυμνάσια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Α/Α	Σχολείο	Διεύθυνση	Τ.Κ.	Πόλη	Τηλέφωνο	Fax
1	2ο Δ. Γυμνάσιο Αχαρνών	Αγίου Διονυσίου και Αιγαίου Πελάγους	13671	Αχαρνές	210 2445416	210 2445416
2	Γυμνάσιο Δ.Ε. Ιωαννίνων	Γ. Παπανδρέου 4 - 6	45444	Ιωάννινα	26510 25054	26510 25054
3	Γυμνάσιο Δ.Ε. Θεσσαλονίκης	Ελαιώνες - Πυλαία	55535	Θεσσαλο- νίκη	2310 329056	2310 29056
4	Γυμνάσιο Δ.Ε. Σαπών	Κουτουμάνη 1	69300	Σάπες	25320 22640	25320 22041
5	Γυμνάσιο Δ.Ε. Ελληνικού	31η οδός 8	16777	Ελληνικό	210 9626606	210 9626606
6	Γυμνάσιο Δ.Ε. Βαρυμπόμπης	Ανεμώνης 2	13671	Βαρυμπό- μπη	210 8169456	210 8169453
7	Γυμνάσιο Δ.Ε. Ευόσμου	Παναγίας Κρεμαστής 18B	56224	Θεσσαλο- νίκη	2310 707007	2310 700261
8	2ο Γυμνάσιο Αθηνών	Σουμερλή και Μάγερ	10438	Αθήνα	210 5243873	210 5243873
9	Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις Πενταλόφου Κοζάνης	Καρούτσιο Γυμνάσιο Πεντλόφου Κοζάνης	50007	Κοζάνη	24680 41210	24680 41581

Πηγή: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, www.ipode.gr.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.3
Λύκεια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Α/Α	Σχολείο	Διεύθυνση	Τ.Κ.	Πόλη	Τηλέφωνο	Fax
1	Λύκειο Δ,Ε, Σαπών	Κουτουμάνη 1	69300	Σάπες	25320 22640	25320 22640
2	Λύκειο Δ.Ε. Θεσσαλονίκης	Ελαιώνες - Πυλαία	55535	Θεσσαλο- νίκη	2310 329055	2310 329056
3	Λύκειο Δ.Ε. Βαρυμπόμπης	Αναμώνης 2	13671	Βαρυμπό- μπη	210 8169450	210 8169450
4	Λύκειο Δ.Ε. Ελληνικού	31η οδός 8	16777	Ελληνικό	210 9626716	210 9626716

Πηγή: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, www.ipode.gr.

Κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία επιμορφώνονται και όσοι καλούνται να καλύψουν τα κενά που δημιουργούνται, επιλέγονται με κριτήριο τις γνώσεις τους στη δ.ε. και στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.¹²¹

Συνεχίζοντας, όσον αφορά τα προγράμματα του σχολείου, θα έλεγε κανείς ότι πρόκειται για ένα πολύ δημοκρατικό πολυπολιτισμικό σχεδιασμό. Όμως τα αποτελέσματα είναι απογοητευτικά και γι' αυτό δε φαίνεται να ευθύνεται η σύσταση της σχολικής τάξης, αλλά ο πολυκεντρισμός των προγραμμάτων, των περιεχομένων, η κατανομή και εκπαίδευση των δασκάλων.¹²²

Τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει:

- να λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον της ζωής και μάθησης καθώς και το επίπεδο μάθησης του κάθε μαθητή,
- να συμβάλλουν στη διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα του παιδιού και στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ μαθητών,
- να διευκολύνουν την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία,
- να αναβαθμίζουν τους πολιτισμούς και τις γλώσσες, καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού προκύπτει με τη μορφή συμβόλου ή συμπεριφοράς μέσα από ανάλογα πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία,
- να εμπνέουν και να καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία,
- να αντισταθμίζουν την πολιτισμική στέρηση των παιδιών χωρίς διακρίσεις.¹²³

Όλη η μεθοδολογική – διδακτική – πολιτιστική δομή των προγραμμάτων πρέπει να διαπνέεται από την αρχή της δ.ε., η εισαγωγή της οποίας είναι πάντα αφιερωμένη κυρίως στο ζήτημα της εκπαίδευσης για δημοκρατική συμβίωση. Οργανικά έχει σχέση με τα προβλήματα του σχολείου, της οικογένειας και της πολιτείας, της ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της αξιολόγησης των διαφορών των μαθητών με δυσκολίες μάθησης.¹²⁴

Σημαντική κίνηση αποτελεί η αναθεώρηση τους, που μας προσφέρει μια διπλή δυνατότητα. Από τη μια πλευρά μπορούμε να προχωρήσουμε στην εκτίμηση της εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας και από την άλλη, στην ένταξη της σε υπερεθνικό και διαπολιτισμικό επίπεδο. Τα προγράμματα τόσο για το δημοτικό σχολείο όσο και για το νηπιαγωγείο, πρέπει να λειτουργούν με βάση αυτές τις κατευθύνσεις. Η πραγματοποίηση της δ.ε. συνεπάγεται και απαιτεί μια πολλαπλότητα διαφορετικών και διαφοροποιημένων μορφωτικών προσφορών.¹²⁵

Αιτία για αναθεώρηση – διαφοροποίηση των προγραμμάτων, αποτελεί το τυπικό αίτημα που προβάλλεται προς τις εκπαιδευτικές αρχές της χώρας υποδοχής από γονείς ή εκπροσώπους κοινοτήτων/μειονοτήτων και δεν είναι άλλο από την ένταξη της γλώσσας (σε ορισμένες περιπτώσεις και της θρησκείας) της χώρας προέλευσης στο σχολικό πρόγραμμα. Σε εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν πάγια μαθήματα με αντίστοιχη κατανομή στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ένα τέτοιο αίτημα μπορεί να αντιμετωπιστεί θετικά είτε εάν αυξηθεί ο όγκος των ωρών διδασκαλίας (άρα και της μάθησης) για τους εν λόγω γονείς μαθητές με την προσθήκη νέων μαθημάτων, είτε εάν οι μαθητές απαλλαγούν από την υποχρέωση να διδάσκονται κάποια μαθήματα και στη θέση τους να διδάσκονται άλλα (μητρική γλώσσα, θρησκεία) είτε, τέλος, εάν ένα μέρος του σχολικού προγράμματος

¹²¹ Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, www.ipode.gr

¹²² Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, ό. π., σ. 53.

¹²³ Στο ίδιο, σ. 46.

¹²⁴ Π. Μπερελής, *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση...*, ό. π., σ. 60.

¹²⁵ Στο ίδιο, σ. 73-74. Ορισμένες σε κοινούς χώρους και με κοινούς τρόπους, άλλες με τρόπους και χώρους κατάλληλα διαμορφωμένους, ξεχωριστά σε τάξεις και ειδικά εργαστήρια.

αποτελέσει αντικείμενο επιλογής εκ μέρους των μαθητών (και των γονέων τους) και στη ζώνη αυτή συμπεριληφθεί η κοινοτική/μειονοτική γλώσσα.

Σε ότι μεν αφορά το θρησκευτικό μάθημα, μια υποκατάσταση φαίνεται ρεαλιστική, δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και με το γλωσσικό μάθημα. Αυτός είναι ο λόγος που ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα οδηγούνται σε λύσεις κατ' επιλογήν υποχρεωτικών μαθημάτων, στον χαρακτηρισμό δηλαδή ορισμένων μαθημάτων ως ελεύθερων επιλογών, από τις οποίες ο μαθητής επιλέγει και δηλώνει το μάθημα ή τα μαθήματα που τον ενδιαφέρουν περισσότερο. Από οργανωτικής πλευράς η λύση αυτή παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα. Υπάρχει όμως ένα πρόβλημα αρχής σε ότι αφορά τη διαδικασία αλλαγής του αναλυτικού προγράμματος έτσι ώστε να περιέχει αυτή τη λύση, αλλά και σε ότι αφορά τη χρηματοδότησή της.

Σε γενικότερα πλαίσια, κύριος σκοπός είναι να αποτραπούν η απόρριψη και η περιθωριοποίηση, απ' τη στιγμή που δίνεται στα παιδιά η πραγματική δυνατότητα να μάθουν και να εξελιχθούν.¹²⁶ Ποιος τύπος σχολείου μπορεί να ικανοποιήσει αυτές τις ανάγκες; Η απάντηση δεν μπορεί να είναι παρά εκείνη που θα προβλέπει ένα σχολείο ίσων ευκαιριών και σεβασμού των διαφορών, ένα σχολείο πολιτισμικά δυνατό και ανταγωνιστικό, επιστημονικά εξοπλισμένο και τέλος ταγμένο να εξασφαλίσει σε όλους ίσες ευκαιρίες μόρφωσης για να αντιμετωπίσει τις ανισοροπίες μιας κοινωνίας στρωματοποιημένης.¹²⁷

3.3.2.2 Διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία των μαθημάτων

Σύμφωνα με την διαπολιτισμική αντίληψη, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης μέσω ενός ελαστικού συστήματος επικοινωνίας, που θα εμπλουτίζεται και θα ανανεώνεται διαρκώς από τους εταίρους. Δηλαδή, το μάθημα θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα της ανταλλαγής εμπειριών και γνώσεων, να επιτρέπει την αποκάλυψη παραστάσεων και αντιλήψεων διδασκόντων και διδασκόμενων, όπως επίσης και τη δυνατότητα ερμηνείας και κριτικής με στόχο την ολοκλήρωσή τους και την ανταπόκρισή τους στην πραγματικότητα ως ολότητα.

Σε πολλά πολιτισμικά σχολεία το διαπολιτισμικό μάθημα ταυτίζεται με ιδιότητες και λειτουργίες που αποδίδονται στη γλώσσα, αφού η μειονότητες έχουν κατά κανόνα δικό τους γλωσσικό ιδίωμα. Έτσι, το βάρος στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνεται στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας η οποία ομιλείται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Το προφίλ όμως του διαπολιτισμικού μαθήματος δε διαγράφεται για μια και γύρω από μια ομάδα πολιτισμική, ώστε να θέτει αυτόματα όρια διάκρισης και διαφοροποίησης από τον ευρύτερο μαθησιακό χώρο, ούτε είναι προσανατολισμένο μονοδιάστατα στην επικοινωνιακή επάρκεια, αλλά είναι ένα σύνολο διδακτικών δραστηριοτήτων, που αναφέρονται στο σύνολο των σχέσεων μεταξύ των ομάδων.¹²⁸

Σε καμιά περίπτωση το διαπολιτισμικό μάθημα δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, του οποίου το περιεχόμενο θα αναφέρεται σε άλλους πολιτισμούς.¹²⁹ Πρέπει να αποτελεί τη γενική αρχή πάνω στην οποία στηρίζονται τα περιεχόμενα και η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων.¹³⁰

¹²⁶ Α.Ε. Γκότοβος, *Εκπαίδευση και ετερότητα...*, ό. π., σ. 196-197.

¹²⁷ Π. Μπερελής, *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση...*, ό. π., σ. 75.

¹²⁸ Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, ό. π., σ. 50.

¹²⁹ Αυτό εγκυμονεί τον κίνδυνο μετατροπής της διαπολιτισμικής αγωγής σε Λαογραφία και αποστασιοποίησης την από την πραγματικότητα που βιώνουν τα άτομα.

¹³⁰ Σύμφωνα με την αρχή αυτή, οι κατηγορίες οικείο – ξένο, καλό – κακό, ωραίο – άσχημο, πολιτισμένο – απολίτιστο, ηθικό – ανήθικο κ.α., που συναντώνται στην ύλη κάθε μαθήματος, αποτελούν ερέθισμα και πηγή για τη διερεύνηση και ανακάλυψη πολιτισμικών στοιχείων, διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ τους, σε

Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να βλέπουν ότι όλα είναι αποτέλεσμα μιας ιστορικής εξέλιξης, ότι κάθε πολιτισμός έχει τις τοπικές ιστορικές παραλλαγές του, ότι είναι οι συνθήκες που διαφοροποιούν τις ιδιότητες των ανθρώπων και τις σχέσεις μεταξύ τους και όχι οι υποκειμενικές αξιολογήσεις. Αυτές οι σχέσεις αφορούν αξίες, κανόνες, προσδοκίες, που χαρακτηρίζουν τη συμμετοχή των ανθρώπων σε διάφορες ομάδες και επομένως το κοινωνικό τους προφίλ.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί η δυσκολία – που επισύρει και τις περισσότερες κριτικές – αφενός της σχετικοποίησης των αξιών, των κανόνων και των γνωστικών αντικειμένων, αφετέρου της εξισορρόπησης ομοιοτήτων και διαφορών. Ως προς το πρώτο σκέλος της δυσκολίας, ευνοϊκότερα για το διαπολιτισμικό μάθημα είναι γνωστικά αντικείμενα θεωρητικής κατεύθυνσης, δηλαδή αυτά που αναφέρονται στη θρησκεία, στην ιστορία, στα συστήματα αξιών και στους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς. Είναι όμως βέβαιο ότι η σχετικοποίηση θρησκευτικών, κοινωνικών και ηθικών κανόνων δυσκολεύει ιδιαίτερα την αποδοχή και την πρόσκτηση τους από τους μαθητές, αλλά και το χειρισμό τους από τους δασκάλους, αφού για τους ανθρώπους αξίες και κανόνες ισχύουν ως απόλυτα και δεσμευτικά στοιχεία του πολιτισμού. Το διαπολιτισμικό μάθημα όμως μπορεί να σχεδιαστεί και για τις θετικές επιστήμες, και μπορούν να αναπτυχθούν προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας για τα Μαθηματικά, τη Φυσική, τη Χημεία, τη Βιολογία.

Ως προς το δεύτερο σκέλος της δυσκολίας, διατυπώνονται οι απόψεις ότι ο τονισμός των διαφορών – ως έκφραση υπερβολικού ζήλου – μπορεί να έχει τα ίδια αρνητικά αποτελέσματα με την απόρριψή τους, δηλαδή διεύρυνση και εκλογίκευση των προκαταλήψεων μέσα από τη διαμόρφωση αρνητικών στερεοτύπων και αντιστεροτύπων.¹³¹

Ορισμένοι μελετητές διερευνούν τη συνάρτηση του βαθμού δυσκολίας, που εμφανίζει η εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών στο μάθημα, με διάφορους παράγοντες, όπως την ηλικία των μαθητών, τις δυνατότητες του δασκάλου, τη σύνθεση της σχολικής ομάδας και της τάξης. Γενικά υποστηρίζεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν μια συνέπεια και συνέχεια στη μάθηση: διατυπώνεται συχνά το ερώτημα αν θα πρέπει η διαπολιτισμική αντίληψη να αποτελεί τη βάση σχεδιασμού και της ανώτατης εκπαίδευσης.¹³²

3.3.2.3 *Επέμβαση κρατικών φορέων*

Πριν θεσμοθετηθεί η δ.ε., το έδαφος για την υποδοχή της προετοίμασαν οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα ως κρατικοί φορείς, που άρχισαν να λειτουργούν απ' τις 14/12/1994.

Ιδρύθηκαν με σκοπό να προσφέρουν ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές των οποίων 'το επίπεδο γνώσης της Νεοελληνικής Γλώσσας δεν τους επιτρέπει να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης στην οποία έχουν γραφτεί'. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη φοίτηση των μαθητών είναι η Δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί το παιδί του να φοιτήσει σ' αυτά τα τμήματα και εκτός από τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, μπορούν να φοιτήσουν και Αθίγγανοι για παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας, εφόσον βεβαίως τη χρειάζονται.

Η Τ.Υ. είναι μια επιπλέον τάξη, η οποία λειτουργεί σαν παράλληλη τάξη μέσα στο σχολείο, όταν ο αριθμός των μαθητών που χρειάζονται ενισχυτική διδασκαλία είναι 9 μέχρι 17. Οι μαθητές φοιτούν κανονικά στις τάξεις τους και κάποιες ώρες την ημέρα παρακολουθούν τα μαθήματα της Τ.Υ., χωρισμένοι σε κατηγορίες, ανάλογα με το επίπεδο

αναφορά με τους πληθυσμούς και γενικότερα στοιχειοθετούν υποθέσεις και προβληματισμούς γύρω από το 'πώς' και 'γιατί' πάντα μέσα στο πλαίσιο των μαθημάτων.

¹³¹ Οι προκαταλήψεις εδώ δε νοούνται μόνο σε διαπροσωπικό επίπεδο, αλλά και σε θεσμικό, όπως λ. χ. οι εξετάσεις.

¹³² Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, ό. π., σ. 51.

γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Για τις ανάγκες αυτών των τάξεων παρέχονται ιδιαίτερα βιβλία και διδάσκουν μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

Τα Φ.Τ. λειτουργούν, όταν ο αριθμός των μαθητών που χρειάζονται ενισχυτική διδασκαλία είναι 3 μέχρι 8 και παρέχουν πρόσθετη διδακτική βοήθεια, έως 8 ώρες την εβδομάδα, πέραν του κανονικού διδακτικού ωραρίου. Τα μαθήματα που διδάσκονται είναι Νεοελληνική Γλώσσα και Ελληνική Ιστορία, κυρίως, καθώς και όποια άλλα κριθούν απαραίτητα από το σύλλογο διδασκόντων και το σχολικό σύμβουλο, ο οποίος έχει την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης. Στα Φ. Τ. διδάσκουν μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της ίδιας, κατά προτίμηση, εκπαιδευτικής μονάδας με τους μαθητές που τα πλαισιώνουν.¹³³

Παρατηρούμε ότι αποτελούν ειδικές μορφές εκπαίδευσης και κινούνται στη λογική του ελλείμματος και των αντισταθμιστικών μέτρων. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ο ρόλος αυτών των μορφών είναι αμφιλεγόμενος. Σχετική έρευνα που διεξήχθη στην χρονική περίοδο μεταξύ Μαΐου – Δεκεμβρίου του 1995, είχε ένα απ' τα ερωτήματά της ακριβώς αυτό, την αξιολόγηση της αποδοτικότητας τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα αυτή επέφερε τα εξής αποτελέσματα: από τους 144 εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε Τ.Υ. κατά το χρόνο διεξαγωγής της ή είχαν παλαιότερα διδάξει σε αυτές 52 (ή 36%) αξιολογούν την αποδοτικότητα τους ως «πολύ καλή» και 59 (41%) ως «ικανοποιητική». Τα αντίστοιχα ποσοστά για τα Φ.Τ. ανέρχονται σε 49,8% και 39,7%. Ακολουθεί σχετικός πίνακας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.4

Σχέση μορφών εκπαίδευσης και αποδοτικότητας τους

ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ			
	Τάξεις Υποδοχής		Φροντιστηριακά Τμήματα	
	Αριθμός Εκπαιδευτικών	Ποσοστιαία μορφή (%)	Αριθμός Εκπαιδευτικών	Ποσοστιαία μορφή (%)
Πολύ Καλή	52	36,1%	119	49,8%
Ικανοποιητική	59	41%	95	39,7%
Μέτρια	24	16,7%	22	9,7%
Μη Ικανοποιητική	9	6,3%	3	1,3%
ΣΥΝΟΛΟ	144	100%	239	100%
Δεν απάντησαν	96	73,3%	301	57,7%

Πηγή: Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα 2004, σ. 205.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό και είναι εμφανές ότι τα Φ.Τ. αξιολογούνται θετικότερα από τους εκπαιδευτικούς (89,5%) απ' ότι οι Τ.Υ. (77,1%) ένα χρόνο ακριβώς μετά την εμφάνισή τους.¹³⁴ Παρά τα θετικά αποτελέσματα όμως και οι δυο μορφές εκπαίδευσης αποτελούν ένα είδος Αντισταθμιστικής Αγωγής με καθαρά γνωστικό χαρακτήρα.¹³⁵

Οπωσδήποτε όμως η συνύπαρξη στον ίδιο σχολικό χώρο και η κοινή παρακολούθηση μαθημάτων που δεν απαιτούν 'υψηλού' επιπέδου γνώση της ελληνικής γλώσσας, βοήθησε

¹³³ Α. Μιτύλης, *Η επιρροή των μειονοτήτων...*, ό. π., σ. 111-113.

¹³⁴ Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων...*, ό. π., σ. 204-205.

¹³⁵ Οι μειονοτικοί μαθητές πήγαιναν στο σχολείο με ένα 'ελλειμματικό μορφωτικό κεφάλαιο', το οποίο έπρεπε να 'συμπληρωθεί' μέσα από αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα και να 'εξομοιωθεί' με εκείνο των ντόπιων μαθητών. Η εκπαιδευτική πολιτική σ' αυτήν την περίοδο ήταν αντισταθμιστική και συγχρόνως αφομοιωτική, αφορούσε μόνο τους ξένους μαθητές. Η δε παιδαγωγική θεωρία αναφερόταν μόνο σ' αυτούς και μόνο έμμεσα στους 'ντόπιους'. Έτσι λοιπόν μιλάμε για την Αντισταθμιστική Αγωγή που εφαρμόστηκε, μια παιδαγωγική θεωρία για αλλοδαπούς.

στην αποδοχή των αλλοδαπών από τους άλλους συμμαθητές τους, έδωσε την ευκαιρία ν' αποδείξουν τις δεξιότητές τους και ν' αξιολογηθούν για τις απόψεις και τις θέσεις τους.¹³⁶

3.3.3 Διαπολιτισμικότητα και (ευρωπαϊκή) εκπαιδευτική πολιτική

Ο όρος Διαπολιτισμικότητα εμπεριέχει το δυναμικό χαρακτήρα της, τη στιγμή που πολλοί πολιτισμοί έρχονται σε σύγκρουση. Η Διαπολιτισμικότητα από εκπαιδευτικής σκοπιάς, μας επιφορτίζει με την ευθύνη, να διευκολύνουμε τη λύση των προβλημάτων. Το θέμα της Διαπολιτισμικότητας και των εκπαιδευτικών πολιτικών που ακολουθούνται σ' ένα διεθνές πλαίσιο, είναι αυτό που εντοπίζεται σε μια ενδιάμεση κατάσταση, ανάμεσα στη πλήρη απορρόφηση των μειονοτικών πληθυσμών από πλευράς κυρίαρχου πολιτισμού, ή στην πλήρη περιθωριοποίησή τους. Σε ποια έκταση όμως και πως η εκπαίδευση είναι ικανή, όσον αφορά τις διαπολιτισμικές σχέσεις, να συμβιβάσει πολιτισμούς και να γεφυρώσει τις διαφορές τους μ' ένα πανανθρώπινο τρόπο μέσα από τη μάθηση και επομένως μέσα από μια διαδικασία μετάδοσης του πολιτισμού στις νέες γενιές από τις προηγούμενες; Η απάντηση εδώ δίνεται αν αναλογιστεί κανείς το δυναμικό και καθόλου στατικό χαρακτήρα που κουβαλάει το διαπολιτισμικό μοντέλο. Η Διαπολιτισμικότητα μεταδίδεται σε παγκόσμιο επίπεδο, μέσα από τις εκπαιδευτικές πολιτικές και προσπάθειες.

Η απόσταση ανάμεσα στις ροπές, στους στόχους και στις θεωρητικές προϋποθέσεις που έχουν θέσει οι εκπαιδευτικές πολιτικές από τη μια πλευρά και οι μέθοδοι πραγματοποίησης από την άλλη, μπορεί να καλυφθεί τουλάχιστον μέχρι ένα σημείο.

Παραμένουν ωστόσο, πολλές δεσμεύσεις και περιορισμοί όπως: συνθετότητα των οργανωτικών συνθηκών, αδυναμία συνεισφοράς των κοινωνικών υπηρεσιών, έλλειψη πολιτισμικής συνείδησης, κατάσταση αντιπαράθεσης ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες κ.λπ.. Η Διαπολιτισμικότητα δεν θεωρείται ένα συμβολικό σχήμα της εκπαιδευτικής πολιτικής.¹³⁷

Στην διαπολιτισμική της διάσταση η εκπαιδευτική πολιτική, για την οποία θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στο Κεφάλαιο 4, νοείται ως επικοινωνία, από την οποία οι εταίροι (διδάσκοντες - διδασκόμενοι) αυτοπραγματώνονται, καλλιεργώντας την ατομικότητά τους σε μια σχέση αλληλεπίδρασης. Μέσα από την κατάλληλη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την οργάνωση ανάλογης μεθοδολογίας μπορεί να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν δημιουργικά τα στοιχεία του οικείου πολιτισμού που φέρνουν στο σχολείο με τη μορφή βιωμάτων. Απώτερος σκοπός είναι η αποφυγή εντάσεων, που οδηγούν συνήθως στην απόρριψη κάθε καινούργιου και στην πεισματική αντίσταση σε κάθε εξέλιξη.¹³⁸ Αυτό σημαίνει ταυτόχρονα πιο ουσιαστικά την εναντίωση μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική, σε κάθε είδους διάκριση (κοινωνική, πολιτισμική, φύλου, γλωσσική, θρησκευτική), σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του διαφορετικού. Τούτο επιτυγχάνεται μόνο αν ο καθένας από τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (δάσκαλοι, μαθητές) συνειδητοποιήσει ότι η σχέση με τον άλλο περνάει μέσα από τη σχέση με τον εαυτό.¹³⁹

Ως προς τη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να διακρίνει κανείς δύο προσεγγίσεις που αφορούν την ένταξη των μειονοτικών μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

Η πρώτη προσέγγιση που χαρακτηρίζει την περίοδο της παλιννόστησης μέχρι το 1980, αφορά στην παντελή και προκλητική αγνόηση των σχολικών προβλημάτων των παλιννο-

¹³⁶ Π. Μπερέρης & Χ. Ίκκου, *Διαπολιτισμική προσέγγιση πάνω στην εκπαίδευση...*, ό. π., σ. 38.

¹³⁷ Π. Μπερέρης, *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση...*, ό. π., σ. 47-52.

¹³⁸ Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, ό. π., σ. 46.

¹³⁹ Α. Βαφέα (συντ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία», Αθήνα 2000, σ. 18.

στούντων μαθητών. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970 δεν παρατηρείται καμιά αντίδραση από την πλευρά της πολιτείας για τα προβλήματα αυτών, παρά το γεγονός ότι μετά το 1968 ένας όλο και μεγαλύτερος αριθμός ελλήνων μεταναστών επιλέγει την παλιννόστηση. Η μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική της δεκαετίας του 1970 χαρακτηρίζεται από αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην ανώτερη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση καθώς και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι παλιννοστούντες μετανάστες αντιμετωπίζουν μια σειρά από οξύτατα προβλήματα οικονομικής και κοινωνικής επανένταξης στην Ελλάδα, τα παιδιά τους στο ελληνικό σχολείο αδυνατούν να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία και οι εκπαιδευτικοί είναι απροετοίμαστοι να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των παιδιών.¹⁴⁰

Η δεύτερη προσέγγιση παρατηρείται με το γύρισμα της δεκαετίας του 1980, όπου παίρνονται τα πρώτα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής και μια σειρά από επιστημονικές εργασίες κάνουν την εμφάνισή τους. Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής τα μέτρα αφορούν στην ίδρυση των λεγόμενων Τ.Υ. στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς.¹⁴¹

3.4 Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση

Τα μειονοτικά παιδιά είναι φορείς πολιτιστικών εμπειριών και ο πλούτος αυτός μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το δικό τους καλό, των συμμαθητών τους και της κοινότητας στην οποία ανήκουν, και σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί μειονέκτημα. Έτσι πρέπει να βοηθηθούν αυτά και οι συμμαθητές τους να αναπτύξουν σχέσεις σεβασμού και αλληλογνωριμίας, για να προχωρήσουν και επομένως, δεν αρκεί μόνο να εκπαιδεύονται στη χρήση της γλώσσας, αλλά και στη δ.ε..

Το κεντρικό πρόβλημα είναι εκείνο της εκμάθησης της γλώσσας ώστε να είναι εφικτή η διατήρηση μιας επικοινωνιακής επαφής. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της διδασκαλίας του ομιλητή στη χρήση του κώδικα του συνομιλητή ή το λιγότερο διαπραγματευόμενοι με αυτόν, ένα κοινό κώδικα επικοινωνίας που να ικανοποιεί και τις δυο πλευρές. Βάσει αυτών είναι απαραίτητο να ξεκαθαριστούν, πριν απ' όλα, ορισμένες βασικές αρχές που αφορούν τα θεμελιακά στοιχεία που συνθέτουν τη 'μητρική γλώσσα', τη 'δεύτερη γλώσσα' και την 'ξένη γλώσσα'.

Σαν 'μητρική γλώσσα' ή σαν 'πρώτη γλώσσα' παίρνουμε εκείνο το γλωσσικό κώδικα που ένα μωρό μαθαίνει να χρησιμοποιεί πρώτα στο οικογενειακό περιβάλλον. Η μητρική γλώσσα μπορεί να ταυτίζεται με την εθνική, αλλά και με μια διάλεκτο ή με μια 'μειονοτική γλώσσα'. Η 'δεύτερη γλώσσα' είναι η γλώσσα που οι γλωσσικές μειονότητες είναι αναγκασμένες να μάθουν, προκειμένου να γίνουν συναγωνιστικές, σε σχέση με τη μάζα των ομιλούντων την κυρίαρχη γλώσσα και ο ορισμός αυτός δικαιολογεί την ύπαρξη του δεύτερου κώδικα. Σαν 'ξένη γλώσσα' αντίθετα, παίρνουμε τον γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιείται από τους κατοίκους άλλων χωρών και που μαθαίνεται σε μεταγενέστερο χρόνο στο σχολείο, για να υπάρξει η δυνατότητα επικοινωνίας με τον υπόλοιπο κόσμο.¹⁴²

Από τα παραπάνω συνεπάγεται η εμφάνιση της 'διγλωσσίας' η οποία δεν είναι μια αμετάβλητη κατάσταση, κι αυτό γιατί η εκμάθηση ή η απώλεια μιας γλώσσας εξαρτάται

¹⁴⁰ Η ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζεται ως υπόθεση των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους και όχι ως πρόβλημα που το σχολείο είναι υποχρεωμένο να αντιμετωπίσει.

¹⁴¹ Γ. Μάρκου, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, ό. π., σ. 71-72.

¹⁴² Π. Μπερέρης, *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση...*, ό. π., σ. 77-79.

σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό περιβάλλον όπου ζει και μαθαίνει το άτομο.¹⁴³ Δηλαδή, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διγλωσσική ανάπτυξη του ατόμου, και κατά συνέπεια και την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (της ελληνικής) είναι περισσότερο εξωγενείς (κοινωνικοί) παρά ενδογενείς (ατομικοί).¹⁴⁴ Η διγλωσσία με τη σειρά της διακρίνεται σε ατομική και κοινωνική διγλωσσία. Η ατομική διγλωσσία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μια γλώσσες, ενώ η κοινωνική διγλωσσία χαρακτηρίζει μια κοινωνία στην οποία χρησιμοποιούνται δυο γλώσσες.¹⁴⁵ Στην περίπτωση της Ελλάδας παρατηρείται η εξής ιδιαιτερότητα, έχουμε ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία και σ' αυτό συμβάλλει βέβαια, η μέχρι τώρα αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών κυβερνήσεων που δεν αφήνει περιθώρια για λήψη μέτρων κινούμενα προς τη λογική κοινωνικής διγλωσσίας χωρίς να σημαίνει ότι η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική θα οδηγήσουν στον αφανισμό της ατομικής διγλωσσίας. Το πιθανότερο είναι οι νέες υπό διαμόρφωση εθνοτικές – πολιτισμικές μειονότητες να οργανωθούν, να δημιουργήσουν ενδοπαροικιακούς θεσμούς διατήρησης και καλλιέργειας της γλώσσας και του πολιτισμού τους και έτσι να προστεθούν στις ήδη υπάρχουσες πολιτισμικές μειονότητες: τους Αθίγγανους και τους μουσουλμάνους.¹⁴⁶ Το θέμα είναι αν η ελληνική πολιτεία ανταποκριθεί στα αιτήματα των καιρών, έτσι, ώστε να διασφαλίσει την κοινωνική συνοχή και την πολιτισμική ετερότητα στα πλαίσια της κοινωνικοπολιτισμικής πολλαπλότητας ή αν θα συνεχίσει να οδηγεί τους πολιτισμικά διαφορετικούς στην αφομοίωση ή στο διαχωρισμό και στην περιθωριοποίηση.¹⁴⁷ Σ' αυτό το σημείο παίρνει θέση η διγλωσση εκπαίδευση που αποτελεί μια από τις εκδοχές της εκπαιδευτικής πολιτικής των διαφορετικών εθνότητων. Οι στόχοι της είναι:

1. Αναγνώριση της εθνότητας του κάθε μαθητή, ως μιας δυναμικής κατάστασης
2. Επαφή και προσέγγιση του διαφορετικού
3. Θεμελίωση της ανεκτικότητας
4. Αποδοχή της εθνικότητας του μαθητή και προώθηση της μητρικής γλώσσας
5. Θεματοποίηση του ρατσισμού
6. Τονισμός των κοινών στοιχείων των πολιτισμών με πνεύμα ομαδικότητας για απόφυγη του εθνικισμού
7. Προώθηση της αλληλεγγύης μπροστά σε ασύμμετρες καταστάσεις μεταξύ πλειοψηφίας και μειοψηφίας
8. Ενάσκηση σε λογικές μορφές επίλυσης συγκρούσεων και προσέγγισης των πολιτισμικών διαφορών
9. Αμοιβαίος πολιτισμικός εμπλουτισμός
10. Θεματοποίηση της ταυτότητας του 'εμείς'

Το περιεχόμενο των στόχων αυτών θα μπορούσε να είναι και περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και μιας ελληνικής τάξης χωρίς μειονοτικούς μαθητές.

¹⁴³ Τα άτομα που μετοικούν σε μια χώρα όπου ομιλείται μια διαφορετική γλώσσα, αναγκάζονται για να επικοινωνήσουν, να χρησιμοποιούν τη γλώσσα της πλειονότητας στο ευρύτερο περιβάλλον, αλλά συνεχίζουν να χρησιμοποιούν στην προσωπική τους ζωή, στο πλαίσιο της κοινότητας τους, τη μητρική τους γλώσσα. Η μεταβλητότητα της διγλωσσίας αποδεικνύεται από τη γλωσσική συμπεριφορά κάθε επόμενης μεταναστευτικής γενιάς, δηλαδή τα παιδιά χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα στο στενό οικογενειακό και κοινοτικό τους περιβάλλον και τη γλώσσα της πλειονότητας στο σχολείο, στην εργασία και στις επαφές με τους συνομήλικους τους, άλλοτε τη μια γλώσσα κι άλλοτε την άλλη, ανάλογα. Πολύ πιθανόν, βέβαια, είναι να μετατραπεί η διγλωσσία σε μονογλωσσία με την εγκατάλειψη της μιας γλώσσας, συχνότερα υπέρ της κυρίαρχης γλώσσας και σε βάρος της μητρικής.

¹⁴⁴ Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων...*, ό. π., σ. 198.

¹⁴⁵ Στο ίδιο, σ. 91.

¹⁴⁶ Να υπογραμμίσουμε ότι στην περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας η τουρκική γλώσσα παίζει ένα αποφασιστικό εκπαιδευτικό ρόλο. Ωστόσο, αυτή η κατάσταση δεν είναι απόρροια μιας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά, κατοχυρώνεται από το status της μουσουλμανικής μειονότητας.

¹⁴⁷ Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων...*, ό. π., σ. 93.

Οι στόχοι αυτοί για να επιτευχθούν πρέπει να οργανωθούν σύμφωνα με δυο μοντέλα, με το μοντέλο της επαφής – συνάντησης και το μοντέλο της αντιπαράθεσης, ενώ η ταξινόμηση τους σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκοινωνικούς εμφανίζει την ακόλουθη εικόνα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.5
Ταξινόμηση στόχων διαπολιτισμικής μάθησης

Διάσταση Στόχων	Μοντέλο Επαφής – Συνάντησης	Μοντέλο Αντιπαράθεσης
Γνωστικοί	3. Θεμελίωση της ανεκτικότητας 4. Αποδοχή της εθνικότητας του μαθητή και προώθηση της μητρικής γλώσσας	1. Αναγνώριση της εθνότητας του κάθε μαθητή, ως μιας δυναμικής κατάστασης 5. Θεματοποίηση του ρατσισμού 10. Θεματοποίηση της ταυτότητας του ‘εμείς’
Συναισθηματικοί	4. Αποδοχή της εθνικότητας του μαθητή και προώθηση της μητρικής γλώσσας	
Ψυχοκοινωνικοί	6. Τονισμός των κοινών στοιχείων των πολιτισμών με πνεύμα ομαδικότητας για αποφυγή του εθνικισμού 7. Προώθηση αλληλεγγύης μπροστά σε ασύμμετρες καταστάσεις πλειοψηφίας μειοψηφίας 9. Αμοιβαίος πολιτισμικός εμπλουτισμός	2. Επαφή και προσέγγιση του διαφορετικού 8. Ενάσκηση σε λογικές μορφές επίλυσης συγκρούσεων και προσέγγισης των πολιτισμικών διαφορών

Πηγή: Διεθνή Ένωση, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τεύχος 2^ο, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σ. 41.

Στην περίπτωση που γίνονται αποδεκτοί οι συγκεκριμένοι στόχοι και η ταξινόμηση τους, τότε διαπιστώνει κανείς ότι δεν πρόκειται για ένα διαπολιτισμικό ξεχωριστό μάθημα, αλλά ούτε και για ευκαιριακή αναφορά σε αντίστοιχα ζητήματα. Πρόκειται πολύ περισσότερο για δ.α. και μάθηση στο πλαίσιο της καθημερινής διδασκαλίας ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη μαθητών σε ένα σχολείο ή τάξη, για έναν γενικό προσανατολισμό, για μια ζωή μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.¹⁴⁸

Οι κυβερνήσεις ορισμένων χωρών (Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία) με τους νόμους της δίγλωσσης εκπαίδευσης, άλλαξαν τη στάση των κρατών σε σχέση με το λεγόμενο ‘μοντέλο περάσματος’ που είναι ένα πρόγραμμα που επιτρέπει στους μειονοτικούς μαθητές τη σταδιακή προσέγγιση του προγράμματος σπουδών μέσα από μια σειρά μαθημάτων στη γλώσσα τους. Η δίγλωσση εκπαίδευση φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στο γνωστικό επίπεδο, στο επίπεδο ενσωμάτωσης στο σχολείο και στον πολιτισμό που εκπροσωπεί, στη συνέχιση των σπουδών και στην αυτοεκτίμηση. Στην πράξη όμως, απ’ την πλευρά της πολιτιστικής ενσωμάτωσης, η πορεία της σε πολλά κράτη δεν στέφθηκε με επιτυχία. Ήδη από τη δεκαετία του 1960, τα φυλετικά και εθνολογικά ζητήματα παρέμειναν ανοικτά και τα σχολεία δεν κατάφεραν να λύσουν εξ’ ολοκλήρου τα προβλήματα που προκύπτουν από την ύπαρξη πολλών μειονοτικών πολιτισμών στον ίδιο χώρο, παρ’ όλο που προσπάθησαν. Επιπλέον, κοινωνικά, νομοθετικά μέτρα και κανόνες συχνά προσέκρουσαν σε ρατσιστικές διαθέσεις και ιδέες διδασκόντων αλλά και διευθυντών.¹⁴⁹

¹⁴⁸ Περιοδική έκδοση Διεθνούς Ένωσης, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση...*, ό. π., σ. 40-41.

¹⁴⁹ Π. Μπερέρης, *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση...*, ό. π., σ. 51.

3.4.1 Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας

Τα σχολεία μας πολλές φορές αγνοούν τις καθοριστικές διαφορές μεταξύ των ομάδων των παιδιών και ιδιαίτερα τον ισχυρό και συγκινησιακό ρόλο που παίζει η γλώσσα, η οποία είναι ο δείκτης της κοινωνικής ομάδας με την οποία ταυτιζόμαστε και παίζει έναν βασικότατο ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Ο όρος 'γλώσσα' δε σημαίνει μόνο ένα κώδικα και επικοινωνιακό σύστημα, αλλά εμπεριέχει και την έννοια του πολιτισμού, δηλαδή τη συμπεριφορά και τις αντιπροσωπευτικές αξίες μιας συγκεκριμένης ομάδας ατόμων.

Οι αντιδράσεις του κάθε ατόμου σχετικά με την υπόσταση που δίνει η γλώσσα και στον εθνικό του πολιτισμό, ποικίλλουν και είναι πιθανόν να μετατρέπονται ανάλογα με την ηλικία και την εμπειρία του καθενός. Εδώ υπάρχουν τέσσερα ενδεχόμενα, το άτομο: α) να διατηρήσει την εθνική του γλώσσα και τον πολιτισμό, β) να υιοθετήσει την επικρατούσα γλώσσα, αλλά και τον πολιτισμό, απορρίπτοντας το δικό του, γ) να βρεθεί σε κατάσταση σύγχυσης, νιώθοντας ότι δεν ανήκει σε καμιά ομάδα, δ) να ισορροπήσει με τις δυο γλώσσες και τους δυο πολιτισμούς.

Η γλώσσα παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση, σε σχέση με την ανάπτυξη της νοημοσύνης του παιδιού, αλλά και με την κοινωνικοποίησή του μέσα στο σχολικό περιβάλλον και την αξιολόγησή του μέσα σ' αυτό. Όταν ο μαθητής διδάσκεται τη μητρική του γλώσσα προσαρμόζεται ευκολότερα στο σχολικό περιβάλλον, αναπτύσσεται η αυτοεκτίμησή του και δημιουργεί σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού με τους δασκάλους και τους συμμαθητές του. Κρίνεται απαραίτητο να παρέχεται στο μαθητή η δυνατότητα να έχει δίγλωσσους δασκάλους, ικανούς να τον στηρίζουν στο ξεκίνημά του, γιατί σε τελική ανάλυση η φτωχή σχολική πρόοδος του μαθητή οδηγεί τελικά στην δίγλωσση εκπαίδευση.

Ο βασικός στόχος για την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τη μητρική γλώσσα των μαθητών, πρέπει να είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες τους, γιατί η μητρική τους γλώσσα είναι η πρώτη γλώσσα στο σπίτι. Η εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα προάγει εκείνες τις ικανότητες που συνδέονται με γνωστικές ασκήσεις και παρέχει μια σταθερή βάση για ακαδημαϊκή πρόοδο στη δεύτερη γλώσσα.¹⁵⁰

Η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αφού ήδη μέσα από τη μητρική γλώσσα έχει αναπτυχθεί και εξελιχθεί η σκέψη. Η πρόσκτηση μιας δεύτερης γλώσσας για ένα παιδί, που είναι πνευματικά, κοινωνικά, γλωσσικά κανονικά και συνεκτικά αναπτυγμένο, δεν εμφανίζει ιδιαίτερες δυσκολίες, εάν όμως και εφόσον γίνει συνεπής και σωστή χρήση του υπάρχοντος δυναμικού, δηλαδή της μητρικής γλώσσας.¹⁵¹

Η προαγωγή της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας πρέπει να υπάγεται σε ένα ευρύτερο πρόγραμμα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο θα πρέπει να έχει ως ευρύτερο κοινωνικό στόχο τη νομιμοποίηση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, σαν θετικό στοιχείο στη σύγχρονη ζωή.¹⁵²

Τα μοντέλα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας που καταγράφηκαν σε διεθνές επίπεδο και εφαρμόζονται σε χώρες με μειονοτικούς πληθυσμούς, είναι τα εξής:

1. Το μάθημα γίνεται μόνο στην επίσημη γλώσσα του κράτους, τη δεύτερη γλώσσα για τα παιδιά. Αυτό σημαίνει για τα παιδιά που δεν τη γνωρίζουν, ένα 'σοκ' κατά την είσοδο τους στο σχολείο. Η σχολική αποτυχία, η διακοπή της φοίτησης, τα αισθήματα ανασφάλειας μέχρι την άρνηση της οικογένειας και της καταγωγής είναι οι πιο συχνές συνέπειες της απόρριψής της μητρικής γλώσσας από τους επίσημους θεσμούς.

¹⁵⁰ Στο ίδιο, σ. 84-86.

¹⁵¹ Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, ό. π., σ. 60.

¹⁵² Π. Μπερελής, *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση...*, ό. π., σ. 85.

2. Το μάθημα γίνεται μόνο στη μητρική γλώσσα των παιδιών, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους από τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπου ισχύει η επίσημη γλώσσα του κράτους και τη συντήρηση χαμηλών ρυθμών πνευματικής ανάπτυξης των μελών της μειονότητας.

3. Το μάθημα γίνεται στη μητρική γλώσσα των παιδιών και προσφέρεται η επίσημη γλώσσα του κράτους ως γνωστικό αντικείμενο επιλογής. Αυτή η ρύθμιση έχει ως αποτέλεσμα την ατελή εκμάθηση της επίσημης γλώσσας με τις ίδιες συνέπειες, όπως στην περίπτωση 2.

4. Η φοίτηση στο σχολείο αρχίζει στη μητρική γλώσσα και σταδιακά περνάει στην επίσημη γλώσσα του κράτους. Πρόκειται για το πολύ γνωστό «υποκαταστατικό» μοντέλο.

5. Το μάθημα γίνεται στην επίσημη γλώσσα του κράτους και η μητρική γλώσσα προσφέρεται ως αντικείμενο επιλογής, με συνέπεια τη βαθμιαία εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας.

6. Χρησιμοποιούνται και οι δυο γλώσσες, τόσο ως αντικείμενα γνωστικά, όσο και ως μέσα διδασκαλίας. Πρόκειται για το μοντέλο 'διατήρησης' που τείνει σε μια πλουραλιστική κοινωνία.

Τέλος κατά τη διαπολιτισμική αντίληψη, το μάθημα της μητρικής γλώσσας θα πρέπει να προσφέρεται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία παράλληλα με την κυρίαρχη γλώσσα και να σχεδιάζεται κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να εμπλουτίζει τα αναλυτικά προγράμματα και να δίνει τη δυνατότητα εμβάθυνσης στα πολυπολιτισμικά στοιχεία και τη σημασία της ιδιαιτερότητας.¹⁵³

3.5 Η ελληνική κοινωνία ως πολυπολιτισμική

Αρκεί μια ματιά στους δρόμους, στα εμπορικά καταστήματα, στα μέσα μαζικής συγκοινωνίας, για να διαπιστώσει κανείς ότι είναι πραγματικότητα πια πως η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική. Η ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών που συμβιώνουν στον ίδιο χώρο, είναι τόσο παλιό φαινόμενο όσο και η ανθρωπότητα και σαφώς είναι αποτέλεσμα των πληθυσμιακών μετακινήσεων.¹⁵⁴

Σύμφωνα με τον ορισμό του Taylor (1993) ότι μια κοινωνία είναι πολυπολιτισμική, 'εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μια πολιτισμικές κοινότητες, που θέλουν να επιβιώσουν', διαπιστώνουμε ότι η κοινωνία μας είναι πολυπολιτισμική, δεδομένου ότι υπάρχουν τουλάχιστον δυο ιστορικές κοινότητες που θέλουν να επιβιώσουν και επιβιώνουν πολιτισμικά, η Μουσουλμανική και εκείνη των Αθιγγάνων.¹⁵⁵

Σήμερα υπάρχουν πολλές πληθυσμιακά σημαντικές μειονοτικές ομάδες με ξεχωριστά προβλήματα και ανάγκες που δεν λύνονται σε μια μέρα. Οι συγκρούσεις μεταξύ ορισμένων μειονοτικών ομάδων και η όξυνση των κοινωνικών προκαταλήψεων που μπορούν να προκληθούν είναι μόνο ένα παράδειγμα. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαεφτά ετών, η Ελλάδα εξελίχθηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών, με αποτέλεσμα την εμφάνιση αρκετών σημαντικών, κοινοτήτων αλλοδαπών. Αυτή η εξέλιξη καθώς και η παρουσία ενός σημαντικού πληθυσμού Ρομά/Αθιγγανων, επιτρέπει την επανεξέταση της βασιμότητας της παραδοσιακής θέσης της Ελλάδας, ως χώρας με μια μόνο μειονότητα αναγνωρισμένη ως τέτοια, σχετικά ολιγάριθμη και αυτάρκη. Εξακολουθεί να υφίσταται ανησυχία όσον αφορά την μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, που είναι κυρίως τούρκικης καταγωγής.

Όσον αφορά το μέγεθος των προαναφερομένων κοινοτήτων, υπολογίζεται ότι αντιπροσωπεύουν το 5-10% του πληθυσμού της Ελλάδας και ότι το ποσοστό αυτό έχει αυξη-

¹⁵³ Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, ό. π., σ. 62-63.

¹⁵⁴ Στο ίδιο, σ. 7.

¹⁵⁵ Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων...*, ό. π., σ. 89.

τική πορεία. Οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις είναι επομένως σημαντικές. Κάποιες ενδείξεις δείχνουν ότι στο πιο υψηλό πολιτικό επίπεδο υπάρχει συνειδητοποίηση αυτής της εξέλιξης και ένας αριθμός ικανοποιητικών πολιτικών πρωτοβουλιών έχουν ληφθεί προς αυτήν τη κατεύθυνση. Εντούτοις, τίποτα δεν αποδεικνύει ότι αυτή την προσέγγιση μοιράζεται το σύνολο του πληθυσμού το οποίο εξακολουθεί να αντιλαμβάνεται την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας ως απειλή για την εθνική ταυτότητα. Ανησυχητικό είναι να διαπιστώνεται ότι τέτοιες αντιλήψεις έχουν απήχηση στα κατώτερα κλιμάκια της εθνικής και τοπικής διοίκησης.

Μια λύση είναι να ενταθούν όλες οι προσπάθειες για την προαγωγή της ανοχής και του σεβασμού της διαφορετικότητας στους κόλπους της ελληνικής κοινωνίας και για την εξασφάλιση της εφαρμογής σε τοπικό επίπεδο της κυβερνητικής πολιτικής και των συνταγματικών εγγυήσεων.¹⁵⁶

¹⁵⁶ Π. Μπερελής, *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση...*, ό. π., σ. 199-200.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1 Τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων

Ο βαθμός προστασίας των γλωσσικών χαρακτηριστικών μιας μειονοτικής ομάδας είναι συνυφασμένος με την πολιτική και το δίκαιο, εσωτερικό ή διεθνές, τη στάση των φορέων της μειονοτικής ομάδας ή των ομιλητών της μειονοτικής γλώσσας, αλλά και άλλων ενδεχομένως παραγόντων, καθιστώντας ιδιαίτερα πολύπλοκο το ίδιο το ζήτημα και δύσκολη την προσπάθεια επιστημονικής του προσέγγισης. Κάθε σχετική νομοθετική πρόβλεψη και εφαρμογή της, συναρτάται με τους συσχετισμούς των εθνικών, εθνοτικών, θρησκευτικών ή γλωσσικών ομάδων στο εσωτερικό της κρατικής έννομης τάξης, τη στάση του κράτους, καθώς και με τις διεκδικήσεις, που αυτές οι ομάδες σε κάθε περίπτωση προβάλλουν. Έτσι τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα ή η έλλειψη κάθε δικαιώματος, όσον αφορά τη γλωσσική ελευθερία των χρηστών μειονοτικών γλωσσών γίνονται κατανοητά μέσα στη συγκεκριμένη ιστορική και πολιτική συγκυρία όπου αναδύονται, διαμορφώνονται και πραγματώνονται.

Τα πολιτιστικά και βέβαια τα εκπαιδευτικά δικαιώματα ανταποκρίνονται σε μια φυσιολογική επιθυμία των ανθρώπων: να μεταδώσουν στα παιδιά τους τις παραδόσεις με τις οποίες οι ίδιοι ανατράφηκαν. Κατά συνέπεια τα δικαιώματα αυτά αποσκοπούν στην προστασία της βούλησης για τη διατήρηση της ιδιαίτερης συλλογικής ταυτότητας, εφόσον αυτή εκδηλώνεται έτσι. Το καθεστώς προστασίας της μειονοτικής ετερότητας δεν πρέπει να θεωρείται ότι αποτελεί απόδοση των προνομίων. Τα μέτρα που υιοθετούνται για το σκοπό αυτό επιτρέπουν στις μειονότητες να απολαμβάνουν ευνοϊκή μεταχείριση ως αντιστάθμισμα στις ανισότητες που υφίστανται σε σχέση με την πλειονότητα.

Η αντίληψη της ειδικής θετικής προστασίας των μειονοτήτων εγκαθιδρύεται αρχήν με το τέλος του Α' Παγκόσμιου Πολέμου και τίθεται υπό την αιγίδα της Κοινωνίας των Εθνών. Έκτοτε, και ιδιαίτερα στη δεκαετία του 1990, το διεθνές δίκαιο επιμερίζει τη ρυθμιστική αντιμετώπιση των εκφάνσεων της μειονοτικής ετερότητας και διαφοροποιεί εννοιολογικά τη μειονοτική γλώσσα, τη γλωσσική μειονότητα, καθώς και τα γλωσσικά δικαιώματα των εθνικών ή εθνοτικών μειονοτήτων.¹⁵⁷

4.1.1 Προστασία των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων υπό την αιγίδα της Κοινωνίας των Εθνών

Κατά τη διάρκεια της Συνδιάσκεψης Ειρήνης του 1919, πολλά σχέδια για την επίλυση και την πρόβλεψη των προβλημάτων των μειονοτήτων κατατέθηκαν και συζητήθηκαν. Στα μέσα της δεύτερης δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα, 17 κράτη δεσμεύονταν από διμερείς και πολυμερείς συνθήκες ή από μονομερείς δηλώσεις σχετικά με το σεβασμό δικαιωμάτων για συγκεκριμένες μειονότητες που υπάγονταν στη δικαιοδοσία τους. Η ύπαρξη ενός τόσο ομοιογενούς, στο μέτρο της διαφορετικότητας της κάθε περίπτωσης, συστήματος νομικών υποχρεώσεων για τόσα πολλά κράτη που θεσπίστηκε σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, αλλά και ο ρόλος του πρώτου διεθνούς δικαιοδοτικού οργάνου του Διαρκούς Δικαστηρίου Διεθνούς Δικαιοσύνης έπαιξε αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση του διεθνούς δικαίου των δικαιωμάτων των μειονοτήτων.

¹⁵⁷ Κ. Τσιτσελίκης & Λ. Μπαλτσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, Σάκκουλας, Αθήνα – Κομοτηνή 2001, σ. 15.

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η προστασία των δικαιωμάτων των μειονοτήτων που ήδη από την εποχή εκείνη θεωρούνται ως ακρογωνιαίος λίθος για τη διατήρηση και την προαγωγή της γλωσσικής και εθνικής ταυτότητας της κάθε μειονοτικής ομάδας.

Οι υποχρεώσεις που ανέλαβαν τα κράτη αυτά σχετικά με τις μειονότητες της επικράτειας τους αφορούσαν και το δικαίωμα των μελών των μειονοτήτων να ιδρύουν, να διευθύνουν και να χρηματοδοτούν σχολεία ή άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα με την δυνατότητα να χρησιμοποιούν εκεί ελεύθερα τη γλώσσα τους. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε μειονοτική γλώσσα κατοχυρώνεται στην πρωτοβάθμια τουλάχιστον εκπαίδευση για τις περιοχές όπου συγκεντρώνεται ένα σημαντικό ποσοστό μειονοτικού πληθυσμού. Η επίσημη γλώσσα του κράτους μπορεί να διδάσκεται παράλληλα σε αυτά τα σχολεία.

Οι συνθήκες του μεσοπολέμου συνέδεαν την εφαρμογή του δικαιώματος με την ισχυρή παρουσία μειονοτικού στοιχείου οπουδήποτε στην επικράτεια του κράτους. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις, προβλεπόταν το δικαίωμα των μειονοτήτων να λαμβάνουν κρατική οικονομική βοήθεια για τα σχολεία στη γλώσσα τους.

Στο πνεύμα αυτό όλες οι συνθήκες προστασίας των μειονοτήτων του μεσοπολέμου περιείχαν διατάξεις σχετικές με το δικαίωμα στην εκπαίδευση των μειονοτικών πληθυσμών. Το ζήτημα των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων τέθηκε σε νέα βάση μετά τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, όταν η κατοχύρωση των δικαιωμάτων του ανθρώπου σε οικουμενική βάση ενσωμάτωσε την ειδική νομική προστασία των μειονοτήτων.

4.1.2 Τα ισχύοντα διεθνή κείμενα

Εκτός από τα νομικά δεσμευτικά κείμενα, η νομοπαραγωγική διαδικασία συχνά καταλήγει στη διατύπωση κανόνων συμπεριφοράς περισσότερο παρά στην αποκρυστάλλωση θετικού δικαίου. Στο πνεύμα αυτό, η δυνατότητα οργάνωσης εκπαιδευτικού συστήματος σε μειονοτική γλώσσα αναφέρεται σε πληθώρα νομικών κειμένων των διεθνών οργανισμών (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, UNESCO, Ε.Ο.Κ. / Ευρωπαϊκή Ένωση, Συμβούλιο της Ευρώπης, Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης).¹⁵⁸ Οι διεθνείς οργανισμοί έχουν αναπτύξει σημαντική δραστηριότητα στην περιοχή της εκπαίδευσης και της πολιτισμικής ανάπτυξης των μεταναστών / μειονοτήτων και γενικότερα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τις δυο τελευταίες, κυρίως, δεκαετίες. Οι δραστηριότητές τους, παράλληλες και σε ορισμένες περιπτώσεις ανταγωνιστικές, αντανακλούν τα ποικίλα ιστορικά, πολιτικά, γεωγραφικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα των οργανισμών αυτών καθώς και τη διαφορετική φιλοσοφία της οργάνωσης και των στόχων τους.

Η UNESCO περιλαμβάνει στους κόλπους της όλες τις χώρες του πλανήτη, ενώ το ΣτΕ και η Ε.Ο.Κ. / Ε.Ε. αποτελούν ευρωπαϊκούς οργανισμούς με τη διαφορά, βέβαια, ότι η Ε.Ο.Κ. / Ε.Ε. περιορίζεται στις χώρες – μέλη, ενώ το ΣτΕ καλύπτει ευρύτερη γεωγραφική περιοχή της Ευρώπης. Ο Ο.Ο.Σ.Α. είναι ένας οργανισμός, ο οποίος δεν περιορίζεται στον ευρωπαϊκό χώρο, αλλά καλύπτει όλες τις βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες του πλανήτη.

Οι δραστηριότητες της UNESCO και του ΣτΕ στηρίζονται στη Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και αποβλέπουν στην εξάλειψη των ανισοτήτων και των διακρίσεων σε βάρος των αδύνατων κοινωνικών ομάδων. Βλέπουν την εκπαίδευση ως δικαίωμα κάθε ανθρώπου και υποχρέωση κάθε ισόνομης και δημοκρατικής κοινωνίας. Ανθρωπιστική είναι στην ουσία η βάση πάνω στην οποία στηρίζονται οι δραστηριότητες και των δυο αυτών οργανισμών που συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους.

Από την άλλη πλευρά η Ε.Ο.Κ. / Ε.Ε και ο Ο.Ο.Σ.Α. είναι οργανισμοί που στηρίζουν τη δραστηριότητά τους σε οικονομικούς, κυρίως στόχους. Βλέπουν την εκπαίδευση μέσα

¹⁵⁸ Στο ίδιο, σ. 16-17.

από την οπτική της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, η οποία κρίνεται αναγκαία για την οικονομική ανάπτυξη και την ευημερία των λαών. Ο περιορισμός των ανισοτήτων στην εκπαίδευση υπαγορεύεται από την ανάγκη ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας του εργαζόμενου και περιορισμού της απειλής που αυτές συνιστούν για την γενική ευημερία.¹⁵⁹

4.1.2.1 O.H.E.

i. Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα

Το Δ.Σ.Α.Π.Δ. του 1966 αποτελεί καρπό των προσπαθειών των Ηνωμένων Εθνών για τη δημιουργία οικουμενικού καθεστώτος προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου μέσα από δεσμευτικά συμβατικά κείμενα. Τα υποκείμενα των δικαιωμάτων που εγγυάται η διάταξη αυτή, παρά τη διατύπωση 'δικαιώματα των μειονοτήτων', είναι τα πρόσωπα που ανήκουν σε εθνοτικές (ethnic), θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες και όχι οι ίδιες οι μειονότητες.

ii. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Η Σύμβαση αυτή καταρτίστηκε το 1989 και αναφέρεται στο άρθρο 30 στην ύπαρξη γλωσσικών μειονοτήτων και στο δικαίωμα στην ελεύθερη χρήση της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες. Η Σύμβαση διατυπώνει επίσης το δικαίωμα του παιδιού στη δωρεάν εκπαίδευση, η οποία θα πρέπει να αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη του σεβασμού για τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες των αυτοχθόνων και μειονοτικών ομάδων.

iii. Το ψήφισμα της Γενικής Συνέλευσης

Με την λογική ότι οι μονομερείς πράξεις της Γενικής Συνέλευσης του Ο.Η.Ε. δεν έχουν πάντα αναγκαστική ισχύ παρά μόνο υπό ειδικές συνθήκες, έχουν την ικανότητα ωστόσο, να συμβάλλουν στη δημιουργία διεθνούς εθίμου και αποτελούν εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς εκ μέρους της διεθνούς κοινωνίας. Υπό την τοποθέτηση αυτή θα πρέπει να θεωρηθεί και το περιεχόμενο του Ψηφίσματος 47/135 (Δεκέμβριος 1992) «σχετικά με τα δικαιώματα των προσώπων που ανήκουν σε εθνοτικές ή εθνικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες». Είναι η πρώτη φορά που η Γενική Συνέλευση υιοθετεί κείμενο που να διατυπώνει δικαιώματα μειονοτήτων. Αν και τα δικαιώματα που απαριθμούνται σε 9 από τα άρθρα της, αποδίδονται ρητά στα «πρόσωπα που ανήκουν στις [...] μειονότητες», σε ορισμένες περιπτώσεις παραπέμπει στη συλλογική διάσταση της προστασίας. Τα δικαιώματα που αφορούν τη μειονοτική εκπαίδευση σχετίζονται με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο και την εκπαίδευση στην μητρική γλώσσα.¹⁶⁰

4.1.2.2 UNESCO: Διεθνής Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση

Ουσιαστική συμβολή στον αγώνα εναντίον των διακρίσεων έχει να επιδείξει η υπο-επιτροπή για την πρόληψη των διακρίσεων και την προστασία των μειονοτήτων, που συγκροτήθηκε το 1954 (15 Ιανουαρίου) από την UNESCO και της ανατέθηκε να μελετήσει τις διακρίσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Η UNESCO στη συνέλευση του 1945 στο Λονδίνο, κατέβαλε προσπάθειες να υπάρξουν καταστατικές διατάξεις, που

¹⁵⁹ Γ. Μάρκου, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τόμος Ι, Ελληνική & Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα 1995, σ. 91-92.

¹⁶⁰ Κ. Τσιτσελίκης & Λ. Μπαλσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, ό. π., σ. 17-18.

θα προέβλεπαν ίσες εκπαιδευτικές δυνατότητες για όλους, πλην όμως, χωρίς επιτυχία. Εξ' άλλου πριν από τη Σύμβαση για τις διακρίσεις στην εκπαίδευση είχε υιοθετήσει και άλλες συμβάσεις και συστάσεις, όμως η τελευταία αποτελούσε το πρώτο διεθνές δεσμευτικό κείμενο που περιείχε νομικές και ηθικές διατάξεις μεγάλης σπουδαιότητας για την περιστολή των διακρίσεων στην εκπαίδευση. Κατά το προπαρασκευαστικό στάδιο, το έργο της σύνταξης της Σύμβασης βοήθησαν με διάφορους τρόπους και άλλες διεθνείς οργανώσεις όπως: η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας, η οποία πρόσφερε στην Υποεπιτροπή την εμπειρία της, αφού το θέμα της εξάλειψης των διακρίσεων στην εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την ισότητα ευκαιριών εισδοχής σε ένα οποιοδήποτε επάγγελμα. Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας αποτέλεσε την πηγή, από την οποία άντλησε υλικό η UNESCO για την κατάργηση των διακρίσεων στην ιατρική παιδεία. Τέλος, η Οργάνωση Τροφίμων και Γεωργίας συνέβαλε στη διαμόρφωση του υλικού, που έχει σχέση με αγροτικά θέματα, ενώ η επιτροπή για το καθεστώς των γυναικών συνέβαλε τα μέγιστα στη σύνταξη του κεφαλαίου που αναφέρεται στις διακρίσεις μεταξύ των δυο φύλων. Με την ολοκλήρωση της σύνταξης της Σύμβασης από την επιτροπή, ο Γενικός Διευθυντής της UNESCO την υπέβαλε για εξέταση, κρίση και αξιολόγηση, στην Ειδική Επιτροπή. Η ομάδα εργασίας που συστήθηκε από την επιτροπή για την περαιτέρω επεξεργασία του κειμένου, προέβη στην τελική διατύπωση της Σύμβασης αφού:

- α) υπογράμμισε το σεβασμό στην ποικιλία των Εθνικών Εκπαιδευτικών συστημάτων, β) διευκρίνισε ποιες καταστάσεις δεν αποτελούν διάκριση,
- γ) κατοχύρωσε το δικαίωμα των γονέων και κηδεμόνων να επιλέγουν το είδος της μόρφωσης για τα παιδιά τους,
- δ) πρόσθεσε άρθρο που αναφέρεται σε διμερείς και πολυμερείς συμφωνίες.

Η Σύμβαση υιοθετήθηκε στις 14 Δεκεμβρίου 1960 στο Παρίσι από τη Συνέλευση της UNESCO.¹⁶¹ Περιληπτική παράθεση του περιεχομένου των πιο σημαντικών σημείων της Σύμβασης έχει ως εξής: Το προοίμιο περιλαμβάνει βασικές αρχές απ' τις οποίες διαπνέεται η Σύμβαση. Βασικός στόχος της Σύμβασης, τονίζεται, είναι η περιστολή των διακρίσεων και η διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, πράγμα το οποίο πρέπει να επιδιώκεται με τη συνεργασία των εθνών. Αναγνωρίζεται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα των Εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, χωρίς αυτό φυσικά, να σημαίνει ότι νομιμοποιείται το κάθε εθνικό κέντρο, εν ονόματι της διαφορετικότητας, να υιοθετεί διακρίσεις στην εκπαίδευση και να μη συμβάλλει στην προαγωγή της ισότητας των ευκαιριών στην μόρφωση. Στο άρθρ. 1 οροθετείται η έννοια 'των διακρίσεων' στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την άποψη της Υποεπιτροπής, ο όρος 'διάκριση' περιλαμβάνει οποιαδήποτε διάκριση, αποκλεισμό, περιορισμό ή προτίμηση που να στηρίζεται στη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις πολιτικές ή άλλες ιδέες, την εθνική ή κοινωνική κατάγωση, την οικονομική κατάσταση ή το γεγονός που έχει ως στόχο (ή χωρίς να το επιδιώκει), καταλήγει να καταλύει ή να μειώνει την ίση μεταχείριση στην εκπαίδευση. Η αρχή της ισότητας των ανθρώπων και της ίσης μεταχείρισης, βασικά προαπαιτούμενα για τη λειτουργία ενός δημοκρατικού πολιτεύματος, εμφανίζονται στο Διεθνές Δίκαιο με τη μορφή της αρχής 'των μη διακρίσεων' και κατοχυρώνονται με την απαγόρευση αυτών. Κατοχυρώνεται δηλαδή στο Διεθνές Δίκαιο η αρνητική έκφραση της αρχής της ισότητας. Η ισότητα υπηρετείται και προάγεται με την απαγόρευση ύπαρξης διακρίσεων. Κάτω απ' αυτή την οπτική, η αρχή των μη διακρίσεων ανάγεται στην κατηγορία των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Δεν είναι βέβαια εύκολο να δοθεί ο ορισμός 'των διακρίσεων'. Ωστόσο, από την Υποεπιτροπή που συγκροτήθηκε για την κατάρτιση της Σύμβασης της UNESCO, με αντικειμενικό στόχο την πρόληψη και απαγόρευση των διακρίσεων και την προστασία των μειο-

¹⁶¹ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, Γνώμη, Αλεξανδρούπολη 1996, σ. 17-18.

νοτήτων, γίνεται σαφής αντιδιαστολή, ανάμεσα στις έννοιες 'διαφοροποίηση', η οποία μπορεί να είναι δικαιολογημένη, εάν είναι προς το συμφέρον της πραγματικής ισότητας και 'διάκριση' που δεν είναι ποτέ δικαιολογημένη, γιατί κάθε είδους κυριαρχία ή κατάπιση μιας κοινωνικής ομάδας από κάποια άλλη, ερμηνεύεται με όρους διάκρισης.

Αναλυτικότερα, διάκριση στην εκπαίδευση έχουμε όταν:

- α) ένα άτομο ή ομάδα ατόμων δεν έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε οποιονδήποτε τύπο ή βαθμίδα εκπαίδευσης,
- β) περιορίζεται στο κατώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ένα πρόσωπο ή ομάδα προσώπων, γ) υπάρχουν σε μια χώρα ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα ή ιδρύματα για πρόσωπα ή ομάδες προσώπων,
- δ) διάκριση, τέλος, συνιστά το γεγονός της επιβολής, σε πρόσωπα ή ομάδα προσώπων, εκπαιδευτικών συνθηκών ασυμβίβαστων προς την αξιοπρέπεια του ανθρώπου.

Τα κράτη δεσμεύονται να τροποποιήσουν την νομοθεσία τους και να ακυρώσουν εκείνες τις διατάξεις του εσωτερικού τους δικαίου, οι οποίες επιτρέπουν διακρίσεις στην εκπαίδευση. Οφείλουν να διασφαλίζουν και νομοθετικά ακόμη, όταν τούτο κρίνεται αναγκαίο, την χωρίς διακρίσεις εισδοχή των φοιτητών στα ανώτατα ιδρύματα και να λαμβάνουν πρόνοια ώστε και οι ξένοι υπήκοοι, που διαμένουν μόνιμα σε μια χώρα, να έχουν την ίδια μεταχείριση με τους υπηκόους της, σε ότι αφορά τη δυνατότητα για μόρφωση.

Η εθνική πολιτική των κρατών - μελών της Σύμβασης θα πρέπει να έχει τέτοιο προσανατολισμό, ώστε να προάγει την ισότητα των ευκαιριών σε θέματα εκπαίδευσης, να καθιστά τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική, την δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια προσπελάσιμη, σε όσους το επιθυμούν και να μεριμνά για τη μόρφωση και επιμόρφωση όλων των διδασκόντων, χωρίς διακρίσεις.¹⁶²

Το άρθρ. 5 § 1γ', αποτελεί την σημαντικότερη διάταξη της Σύμβασης και αναφέρεται ρητά στο δικαίωμα στην εκπαίδευση στην ιδιαίτερη γλώσσα μιας εθνικής μειονότητας ορίζοντας συγκεκριμένα ότι «Τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να αναγνωρίσουν στα μέλη των εθνικών μειονοτήτων το δικαίωμα να ασκούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που αποσκοπούν στην προστασία της μητρικής τους γλώσσας, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος στη διαχείριση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων». Για την άσκηση του δικαιώματος ορίζονται τρεις προϋποθέσεις: Πρώτον, ότι η ίδια η άσκηση του δεν πρέπει να εμποδίζει τα μέλη της μειονότητας να προσεγγίσουν την γλώσσα και τον πολιτισμό του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου λαμβάνοντας μέρος στις δραστηριότητες του κράτους, χωρίς βέβαια να θίγεται η εθνική κυριαρχία. Δεύτερον, το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης να μην είναι χαμηλότερο από το επίπεδο της γενικής εκπαίδευσης, όπως αυτό εκτιμάται από τις αρχές. Τρίτον, η φοίτηση στα σχολεία και ιδρύματα αυτά να είναι προαιρετικού χαρακτήρα.

Πέρα από τις προϋποθέσεις αυτές, ο σημαντικότερος περιορισμός του δικαιώματος στην εκπαίδευση για τα μέλη των εθνικών μειονοτήτων είναι η σύνδεσή του με την «εκπαιδευτική πολιτική του κάθε κράτους». Ο τρόπος εφαρμογής των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων δεν προσδιορίζεται από τη Σύμβαση, αλλά καθορίζεται από την εκάστοτε κρατική εκπαιδευτική πολιτική.¹⁶³

4.1.2.3 Ε.Ο.Κ. / Ευρωπαϊκή Ένωση

Η Ε.Ο.Κ./Ε.Ε. άρχισε να ασχολείται με την εκπαίδευση των μειονοτήτων στη δεκαετία του 1970 και ευρύτερα με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική η οποία είναι προϊόν μιας μακράς σειράς μέτρων και πρωτοβουλιών της ίδιας, που ελήφθησαν και εφαρμόστηκαν με τρόπους, διαδικασίες και όργανα που εξασφάλισαν την ενεργό συμμετοχή με-

¹⁶² Στο ίδιο, σ. 19-20.

¹⁶³ Κ. Τσιτσελίκης & Λ. Μπαλτσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, ό. π., σ. 19.

γάλου αριθμού ενδιαφερομένων φορέων, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Η σημερινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί τη συνέχεια και την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμορφώθηκε σταδιακά και αποσπασματικά από το 1976 μέχρι το 1994, χρονικό διάστημα που ορίζει την πρώτη περίοδο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.¹⁶⁴

Υπεύθυνη για την διαμόρφωση και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η Κοινότητα η οποία ενεργεί σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας όπως ορίζει το άρθρ. 3B της Συνθήκης περί Ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας που αφορούν την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική.¹⁶⁵ Σέβεται πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους ιδιομορφία και την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας αναφέρεται σε φορείς που παρέχουν εκπαιδευτικό έργο και υπηρεσίες.¹⁶⁶ Καλύπτει όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, από την προσχολική αγωγή μέχρι και το διδακτορικό δίπλωμα, και όλα τα είδη και τις μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης.¹⁶⁷

Η δραστηριότητα της Κοινότητας όσον αφορά τις μειονότητες και την εκπαίδευσή τους βασίζεται σε προγράμματα δράσης που προβλέπουν την υποχρέωση των κρατών μελών να οργανώσουν την εκπαίδευση ούτως ώστε να είναι κατάλληλη για τις μειονότητες. Αυτό σημαίνει την ταχεία εκμάθηση της γλώσσας του κράτους στο οποίο εγκαθίστανται και τη διευκόλυνση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού.

Προγράμματα για την εκπαίδευση καθώς και για την επιμόρφωση των καθηγητών αναπτύχθηκαν στη Γαλλία, τη Γερμανία, το Βέλγιο και την Αγγλία, ενώ στον τομέα των μεθόδων γλωσσικής διδασκαλίας χρηματοδοτήθηκαν προγράμματα στην Ολλανδία, το Λουξεμβούργο, το Βέλγιο και την Δανία. Αναφορικά με την παραγωγή γλωσσικού – πολιτισμικού διδακτικού υλικού αναπτύχθηκαν προγράμματα στη Γερμανία, την Ελλάδα, το Βέλγιο, την Ολλανδία, την Ιταλία και την Πορτογαλία και για την διαπολιτισμική εκπαίδευση τρία προγράμματα για τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μειονοτήτων στη Γαλλία και από ένα στο Βέλγιο και την Αγγλία.

Μια πρώτη συγκριτική αξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών που εκδόθηκε το 1984 έδειξε ότι τα κράτη – μέλη υστερούν στη εφαρμογή τους και ότι υπάρχει ανάγκη συντονισμού των προγραμμάτων αυτών. Μια δεύτερη, τελική, αξιολόγηση έδειξε ότι στο σύνολό τους σχεδόν καθόλου ή ελάχιστα προώθησαν την ισότητα ευκαιριών, αφού ακόμα και τα προγράμματα που είχαν μια πλουραλιστική προσέγγιση δεν αποτελούσαν μέρος του κανονικού προγράμματος και ατόνησαν όταν η χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα σταμάτησε. Υιοθετήθηκαν προσεγγίσεις για τη διαπολιτισμική διδασκαλία που έδιναν συνέχεια στην αντίληψη ότι η διδασκαλία της επίσημης γλώσσας του σχολείου είναι πολιτισμικά ουδέτερη. Η διδασκαλία της γλώσσας του κράτους στο οποίο εγκαθίστανται

¹⁶⁴ Δ.Γ. Τσαούσης, *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: Βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση*, ΚΕΚΜΟΚΟΠ – Gutenberg, Αθήνα 1996, σ. 10.

¹⁶⁵ Άρθρο 3B: Η Κοινότητα δρα μέσα στα όρια των αρμοδιοτήτων που της αναθέτει και των στόχων που της ορίζει η παρούσα συνθήκη. Στους τομείς που δεν υπάγονται στην αποκλειστική της αρμοδιότητα, η Κοινότητα δρα σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας, μόνο εάν και στο βαθμό που οι στόχοι της προβλεπόμενης δράσης είναι αδύνατο να επιτευχθούν επαρκώς από τα κράτη μέλη και δύνανται συνεπώς, λόγω των διαστάσεων ή των αποτελεσμάτων της προβλεπόμενης δράσης, να επιτευχθούν καλύτερα σε κοινοτικό επίπεδο. Η δράση της Κοινότητας δεν υπερβαίνει τα αναγκαία όρια για την επίτευξη των στόχων της παρούσας συνθήκης.

¹⁶⁶ Η συνεργασία της με τους διεθνείς οργανισμούς: UNESCO, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ο.Ο.Σ.Α., Διεθνές Γραφείο Εργασίας κ. α., αφορά κυρίως την ανταλλαγή εκπαιδευτικών πληροφοριών και τη συμμετοχή σε συνέδρια και διεθνείς συναντήσεις για την εξέταση εκπαιδευτικών ζητημάτων κοινού ενδιαφέροντος.

¹⁶⁷ Δ.Γ. Τσαούσης, *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: ...*, ό. π., σ. 15.

οι μειονότητες είχε συχνά διορθωτικό χαρακτήρα και λάβαινε χώρα χωρίς καμιά αναφορά και σύνδεση με τη μητρική γλώσσα, της οποίας η διδασκαλία γινόταν χωριστά και σε λίγες περιπτώσεις είχε ενσωματωθεί στο κανονικό πρόγραμμα στη θέση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Τέλος, κανένα πρόγραμμα δεν αναφέρεται στα αποτελέσματα που έχουν οι θεσμικές διακρίσεις και ο ρατσισμός στη σχολική επίδοση των μειονοτικών μαθητών.¹⁶⁸

Πέραν όλων των ενεργειών της και των αποτελεσμάτων αυτών όμως, σε καθαρά νομικό - νομοθετικό πλαίσιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο από την πλευρά του όρισε Ψηφίσματα που εκφράζουν μια κυρίαρχη πολιτική τάση που αποσκοπεί στο κυριότερο και σημαντικότερο ζήτημα, στην διάσωση και την προαγωγή των εθνοτικών χαρακτηριστικών των μειονοτικών ομάδων στην Ευρώπη. Σ' αυτά βρίσκουμε ορισμένες διατάξεις σχετικά με την δυνατότητα εκπαίδευσης στη μειονοτική γλώσσα, παραδείγματα αυτών αποτελούν η έκθεση του Γάλλου G. Afte το 1981 «σχετικά με ένα Κοινοτικό Χάρτη των περιφερειακών γλωσσών και πολιτισμών και ένα Χάρτη δικαιωμάτων των εθνοτικών μειονοτήτων», το Ψήφισμα «σχετικά με μέτρα υπέρ των μειονοτικών γλωσσών και πολιτισμών» το έτος 1983, την έκθεση «σχετική με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς των περιφερειακών και εθνοτικών μειονοτήτων στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα» με εισηγητή τον W. Kuypers το έτος 1987. Τέλος, την έκθεση «σχετικά με τις γλωσσικές και πολιτιστικές μειονότητες στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα» το έτος 1994 από τον Killilea.¹⁶⁹

4.1.2.4 Συμβούλιο της Ευρώπης

Αν και η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου έμμεσα μόνο μπορεί να ρυθμίσει ζητήματα που αφορούν εκπαιδευτικά ζητήματα των μειονοτήτων, δυο ειδικά συμβατικά κείμενα σε ισχύ έχουν συνταχθεί στους Κόλπους του ΣτΕ και τα οποία ρυθμίζουν ζητήματα μειονοτικής εκπαιδευτικής, από διαφορετική οπτική γωνία το καθένα.

ι. Η Σύμβαση - πλαίσιο για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων

Στόχος της Σύμβασης – πλαισίου είναι να προσδιορίσει στα κράτη που θα δεσμευτούν απ' αυτήν, τις νομικές αρχές προστασίας των μειονοτήτων.¹⁷⁰ Έχει ως περιεχόμενο της προγραμματικές διατάξεις οι οποίες συνιστούν συγκεκριμένες αρχές που τα κράτη-μέλη του Συμβουλίου, αλλά και τρίτα, οφείλουν να σεβαστούν και να εφαρμόσουν με τον τρόπο που σε κάθε περίπτωση κρίνεται κατάλληλος. Επομένως η εφαρμογή των διατάξεων της Σύμβασης δεν είναι άμεση, αλλά εξαρτάται από τη διακριτική ευχέρεια του κράτους. Η Σύμβαση αναφέρεται σε δικαιώματα ατομικού χαρακτήρα στα μέλη εθνικών μειονοτήτων, χωρίς να θέτει οποιονδήποτε ορισμό αυτών. Η γενική αρχή προστασίας της πολιτιστικής ταυτότητας μελών των εθνικών μειονοτήτων και των επιμέρους στοιχείων τους, δηλαδή της θρησκείας, της γλώσσας, των παραδόσεων και της πολιτιστικής τους κληρονομιάς προσδιορίζεται ρητά μέσα από την υποχρέωση του κράτους να αποτρέπει κάθε προσπάθεια αφομοίωσης.

Η Σύμβαση – πλαίσιο αναγνωρίζει δικαιώματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση για τα οποία διακρίνει σε εκείνα, που αφορούν στην ίδια τη μειονοτική γλώσσα και στα σχολεία που αυτή θα διδάσκεται, καθώς και σε εκείνα που αφορούν στην γενικότερη προστασία της πολιτιστικής – γλωσσικής ιδιαιτερότητας των προσώπων που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες.

¹⁶⁸ Γ. Μάρκου, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, ό. π., σ. 102-107.

¹⁶⁹ Κ. Τσιτσελίκης & Λ. Μπαλτσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, ό. π., σ. 20-21.

¹⁷⁰ Σε ισχύ από την 1^η Φεβρουαρίου 1998. Τη Σύμβαση έχουν επικυρώσει τα εξής κράτη: Άγιος Μαρίνος, Αλβανία, Δανία, Αυστρία, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Ηνωμένο Βασίλειο, Βουλγαρία, Ελβετία, Εσθονία, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κροατία, Κύπρος, Λιθουανία, Λιχτενστάιν, Μάλτα, Μολδαβία, Ουγγαρία, Ουκρανία, Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, Νορβηγία, Ρουμανία, Ρωσία, Σλοβακία, Σλοβενία, Τσεχία, Φινλανδία, και Αζερμπαϊτζάν. Βλέπε σχετικά Κ. Τσιτσελίκης, « Σύμβαση – πλαίσιο για τις εθνικές μειονότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης», *Το Σύνταγμα*, αρ. 3, 1995, σ. 563.

Το άρθρ. 14 § 1 διατυπώνει το γενικό δικαίωμα στην εκμάθηση της μειονοτικής γλώσσας.¹⁷¹ Στη § 2 της ίδιας διάταξης οι συντάκτες της Σύμβασης συσώρευαν κάθε δυνατή εφαρμογή του: διδασκαλία της μειονοτικής γλώσσας και διδασκαλία των μαθημάτων στη γλώσσα αυτή σε δημόσια σχολεία που το κράτος αναλαμβάνει να ιδρύσει υπό προϋποθέσεις.¹⁷² Να υπάρχει δηλαδή σχετικό αίτημα ικανού αριθμού ατόμων, σε ορισμένη περιοχή, όπου παραδοσιακά κατοικούν και τα οποία ανήκουν στην εθνική μειονότητα. Το κράτος έχει την διακριτική ευχέρεια να λάβει ή να μην λάβει μέτρο σύμφωνα με το νομικό καθεστώς που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα. Η δέσμευση είναι αόριστη, καθώς το κράτος «θα προσπαθήσει να εγγυηθεί» και μάλιστα «στο μέτρο του δυνατού» για την εφαρμογή των δικαιωμάτων που προαναφέρθηκαν, ενώ, τέλος, κατοχυρώνει τη διδασκαλία στην ή της επίσημης γλώσσας του κράτους.

Εκτός από τη δημόσια εκπαίδευση η Σύμβαση – πλαίσιο αναφέρεται και στην ιδιωτική εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρ. 13 το κράτος δεσμεύεται, στο πλαίσιο και πάλι του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος, να μην εμποδίζει τα μέλη των εθνικών μειονοτήτων να ιδρύουν και να διαχειρίζονται ιδιωτικά εκπαιδευτήρια ή ιδρύματα επαγγελματικής κατάρτισης. Η λειτουργία αυτών των ιδιωτικών σχολείων στηρίζεται αποκλειστικά στις οικονομικές δυνατότητες των ιδρυτών τους, χωρίς επιβάρυνση του κράτους.

Η προστασία της ευρύτερης πολιτιστικής και γλωσσικής ιδιαιτερότητας των εθνικών μειονοτήτων μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες επιχειρείται από τη Σύμβαση με τη δέσμευση του κράτους να δημιουργήσει σύστημα ίσων ευκαιριών στην πρόσβαση σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Επίσης το κράτος καλείται να λάβει μια σειρά θετικών μέτρων, με σκοπό την προσέγγιση και την αμοιβαία κατανόηση των σύνοικων πληθυσμών.

ii. Ο Ευρωπαϊκός Χάρτης των Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών

Ο Ε.Χ.Π.Μ.Γ. τέθηκε σε ισχύ στις 3 Μαρτίου 1998 και αποτέλεσε καρπό των εργασιών της Μόνιμης Διάσκεψης Τοπικών και Περιφερειακών Αρχών της Ευρώπης, οργάνου του ΣτΕ που έδωσε δυναμική ώθηση στο ζήτημα της προστασίας των μειονοτικών γλωσσών.

Η κεντρική ιδέα πάνω στην οποία θεμελιώθηκε ο Χάρτης είναι η πρόταξη της πολιτιστικής πλευράς της προστασίας, προωθώντας τη διάκριση μεταξύ μειονοτικών γλωσσών και γλωσσικών μειονοτήτων.¹⁷³ Η φιλοσοφία του κειμένου θεμελιώθηκε στην ανάγκη προστασίας των ιδιαίτερων γλωσσικών γνωρισμάτων των διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων πολιτισμικού χαρακτήρα. Ο σεβασμός της γλωσσικής ετερότητας συνιστά τη βασική αρχή του Χάρτη, κατά την οποία οι σχέσεις μεταξύ μειονοτικών και επίσημων γλωσσών θα πρέπει να κατανοηθούν ως συμπληρωματικές και όχι ανταγωνιστικές. Το κείμενο περιέχει όχι μόνο τη ρήτρα της μη διάκρισης, όσον αφορά στη χρήση των μειονοτικών γλωσσών, αλλά προβλέπει την υποχρέωση για τα κράτη να λαμβάνουν θετικά μέτρα προστασίας. Στόχος του είναι η δυνατόν μεγαλύτερη εξασφάλιση εγγυήσεων για τη χρήση των γλωσσών αυτών, μεταξύ άλλων και στην εκπαίδευση.

Βέβαια τα δικαιώματα που εγγυάται ο Χάρτης απευθύνονται στους πολίτες του κράτους, χρήστες μειονοτικής ή περιφερειακής γλώσσας και όχι φυσικά σε απρόσωπες γλώσσες. Σύμφωνα με τους ορισμούς της γλωσσικής μειονότητας και της μειονοτικής γλώσσας,

¹⁷¹ Άρθρο 14 § 1: «Τα μέρη δεσμεύονται να αναγνωρίσουν σε κάθε πρόσωπο που ανήκει σε εθνική μειονότητα, το δικαίωμα να μάθει την μειονοτική του γλώσσα».

¹⁷² Κ. Τσιτσελίκης & Α. Μπαλτσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, ό. π., σ. 21-22.

¹⁷³ Τον Χάρτη έχουν επικυρώσει: Δανία, Φινλανδία, Γερμανία, Ιρλανδία, Κροατία, Λιχτενστάιν, Ουγγαρία, Ολλανδία, Σλοβενία, Ελβετία, Σουηδία. Έχουν υπογράψει: Αυστρία, Κύπρος, Ισλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Γαλλία, Μάλτα, Ρουμανία, Ουκρανία, Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Ρουμανία, Ηνωμένο Βασίλειο.

οι χρήστες μιας μειονοτικής γλώσσας δεν είναι απαραίτητο να ανήκουν σε κάποια γλωσσική, εθνοτική ή εθνική μειονότητα, αν και αυτό αποτελεί συνήθη περίπτωση.¹⁷⁴

Το Τρίτο Μέρος του Χάρτη διατυπώνει μέτρα για την προστασία της χρήσης των περιφερειακών ή μειονοτικών γλωσσών στην εκπαίδευση. Τα κράτη υποχρεώνονται να εφαρμόσουν τουλάχιστον 35 διατάξεις απ' το Μέρος αυτό, το οποίο έχει συνταχθεί με τρόπο, ώστε να αφήνει περιθώριο επιλογών στα συμβαλλόμενα κράτη. Με τον τρόπο αυτό ο Χάρτης προσφέρει μια σειρά μεταβλητών του κάθε δικαιώματος εισάγοντας ένα στοιχείο ευκαμψίας, με σκοπό να συμπεριλάβει τις δυνατόν περισσότερες διαφορετικές περιπτώσεις μειονοτικών γλωσσών στην Ευρώπη.

iii. Μη δεσμευτικά κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης

Σε πληθώρα μη δεσμευτικών κειμένων τα όργανα του ΣτΕ αναφέρονται στα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων. Αναφέρουμε τις σημαντικότερες Συστάσεις που υιοθετήθηκε η Κοινοβουλευτική Συνέλευση: 928 (1981), 1043 (1990) «σχετικά με τα δικαιώματα των μειονοτήτων», 1134 (1990) «σχετικά με τα δικαιώματα των μειονοτήτων», 1177 (1992), 1201 (1993), η οποία συνέχεται με την Οδηγία 474 «σχετικά με την πρόταση για ένα πρωτόκολλο στην Ε.Σ.Δ.Α. που να αφορά την προστασία της πολιτιστικής ταυτότητας των μειονοτήτων». Επίσης, η Συνέλευση έχει υιοθετήσει τη Σύσταση 1255 (1995) «σχετικά με την προστασία εθνικών μειονοτήτων», η οποία επισημαίνει την ανάγκη για την όσο μαζικότερη ανταπόκριση των κρατών στην υπογραφή και κυρίως στην επικύρωση του Ε.Χ.Π.Μ.Γ.¹⁷⁵

4.1.2.5 Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Ο Ο.Ο.Σ.Α δεν περιορίζεται γεωγραφικά στον ευρωπαϊκό χώρο, αλλά περιλαμβάνει και χώρες εκτός Ευρώπης όπως τις Η.Π.Α., την Ιαπωνία, τον Καναδά, την Αυστραλία. Κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των χωρών είναι ότι αποτελούν τις πλέον αναπτυγμένες βιομηχανικά χώρες του πλανήτη και ότι έχουν άμεση σχέση με το φαινόμενο της πολιτισμικής ετερογένειας. Η ενασχόληση του Ο.Ο.Σ.Α. γενικά με την εκπαίδευση πραγματοποιείται στο βαθμό και την έκταση που αυτή θεωρείται ότι βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του εργαζόμενου και καθιστά ικανούς όλους τους πολίτες να συμμετέχουν στην οικονομική και την κοινωνική ζωή μιας χώρας. Μια ποιοτικά αναβαθμισμένη εκπαίδευση, στην οποία ο καθένας πρέπει να έχει πρόσβαση, θεωρείται αναγκαία για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού για το καλό της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής ευημερίας.

Το ενδιαφέρον του Ο.Ο.Σ.Α. για τα προβλήματα των μειονοτήτων και τη νέα πολύπολιτισμική πραγματικότητα που δημιουργήθηκε στις χώρες – μέλη εκδηλώνεται στη δεκαετία του 1980 και εντάσσεται στη γενικότερη αντίληψη ότι η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη διασφαλίζεται μέσα από ένα ποιοτικά ανώτερο και αποτελεσματικό σχολείο. Η εμφανής και αναγνωρισμένη δυσμενής σχολική κατάσταση των μειονοτήτων έθετε θέμα αποτελεσματικότητας του σχολείου που είναι υποχρεωμένο να λειτουργεί μέσα σε ένα πλαίσιο γλωσσικής και πολιτισμικής πολλαπλότητας. Η πρώτη δραστηριότητα για την εκπαίδευση των μειονοτήτων και την πολυπολιτισμικότητα αναλαμβάνεται το 1982 όπου ο Ο.Ο.Σ.Α. ενέκρινε τη χρηματοδότηση ενός προγράμματος για τον εκπαιδευτικό, γλωσσικό, και πολιτισμικό πλουραλισμό. Το πρόγραμμα 'Εκπαίδευση και πολιτισμικός / γλωσσικός πλουραλισμός', που αναπτύχθηκε στη δεκαετία 1982 - 1992 αφορούσε δυο βασικές περιοχές: α) τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μειονότητες, β) τα

¹⁷⁴ Κ. Τσιτσελίκης, *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η Ελληνική έννομη τάξη*, Σάκουλας, Αθήνα – Κομοτηνή 1995, σ. 31.

¹⁷⁵ Κ. Τσιτσελίκης & Α. Μπαλτσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, ό. π., σ. 24-25.

ιδιαίτερα προβλήματα που προκαλούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα εξαιτίας της μόνιμης παρουσίας γλωσσικών, πολιτισμικών και εθνικών διαφορών.¹⁷⁶

4.2 Διαμόρφωση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων

Η υποχρεωτική φάση της στοιχειώδους εκπαίδευσης, αλλά και η δωρεάν παροχή της από το κράτος, συνιστούν το ελάχιστο περιεχόμενο του δικαιώματος στην εκπαίδευση, όπως αυτό ήδη κατοχυρώνεται σε διεθνές επίπεδο.

Η εγγύηση της διδασκαλίας της μειονοτικής-μητρικής γλώσσας αποτελεί για τη μειονοτική ομάδα τον ακρογωνιαίο λίθο της προστασίας και της μελλοντικής διατήρησης της ταυτότητας της. Η εφαρμογή της σχετικά με μειονοτικούς, γλωσσικά τουλάχιστον, πληθυσμούς αφορά δυο ζητήματα, πρώτον, τη βούληση των γονέων σχετικά με το περιεχόμενο της παιδείας που πρόκειται να λάβουν τα παιδιά τους και δεύτερον, τη γλώσσα στην οποία παρέχεται η εκπαίδευση. Η θέση των γονέων, οι οποίοι, σύμφωνα με το Διεθνές Δικαστήριο αποβλέπουν στο «να εξασφαλίσουν την εκπαίδευση και την ανατροφή των παιδιών τους, σύμφωνα με το πνεύμα και τις παραδόσεις της ομάδας τους» ρυθμίζεται από τα άρθρ. 13 § 3 του Δ.Σ.Ο.Κ.Π.Δ. και 2 του πρώτου πρωτοκόλλου της Ε.Σ.Δ.Α., ενώ η γλώσσα της εκπαίδευσης, από το άρθρ. 5 §1γ' της Δ.Σ.Δ.Ε.. Σκοπός της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρ. 29 § 3 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, είναι η ανάπτυξη της ταυτότητας, της γλώσσας και των πολιτιστικών αξιών του παιδιού. Συμπληρωματικά, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση θα ήταν κενό εάν δεν επέφερε για τους δικαιούχους του και το δικαίωμα παροχής εκπαίδευσης στην εθνική γλώσσα του κράτους.

Αν και το δικαίωμα στην εκπαίδευση σχετίζεται λογικά με τους ανηλίκους, οι συντάκτες των περισσότερων διεθνών κειμένων που περιέχουν το δικαίωμα απέφυγαν τον προσδιορισμό των δικαιούχων και επέλεξαν διατυπώσεις γενικού χαρακτήρα αναγνωρίζοντας το δικαίωμα στον 'καθένα'. Η φύση του δικαιώματος στην εκπαίδευση, όχι μόνο στην περίπτωση που αποδίδεται σε μειονότητες, απαιτεί για την εφαρμογή του ένα *minimum* λήψης θετικών μέτρων από την πλευρά του κράτους. Η προϋπόθεση αυτή θα πρέπει να θεωρηθεί ότι υποβόσκει σε κάθε διάταξη διεθνούς κειμένου που αναφέρεται στο δικαίωμα στην εκπαίδευση, ακόμη και αν δεν διατυπώνεται ρητά.

Όλες οι συνθήκες προστασίας των μειονοτήτων του μεσοπολέμου, αλλά και οι λίγες σχετικές διμερείς συνθήκες και συμφωνίες που συνομολογήθηκαν μετά τη λήξη του Β' Παγκόσμιου Πολέμου, περιείχαν διατάξεις σχετικές με το δικαίωμα στην εκπαίδευση των μειονοτικών πληθυσμών.¹⁷⁷ Στο πλαίσιο αυτό πολλά από τα ευρωπαϊκά κράτη στα οποία αναγνωρίζεται κάποια μειονοτική γλώσσα, θεσπίζουν ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα, συχνά δίγλωσσο, στην έκταση διοικητικών ή άλλων προσδιορισμένων περιφερειών στις οποίες διαμένει μειονοτικός πληθυσμός. Ο χρόνος της διδασκαλίας είναι δυνατό να μοιράζεται μεταξύ της επίσημης και της μειονοτικής-μητρικής γλώσσας, ανάλογα με τις νομοθετικές προβλέψεις κατά περίπτωση.

Η χρήση μιας μη επίσημης γλώσσας στο καθεστώς οποιουδήποτε εκπαιδευτικού συστήματος, συνεπάγεται μη ρητή, αναγνώριση της γλώσσας από το κράτος ως μειονοτικής. Συχνά βέβαια μια νομοθεσία η οποία θεσπίστηκε με σκοπό να προάγει την εκπαίδευση σε ορισμένη μειονοτική γλώσσα συμβαίνει είτε να μην εφαρμόστηκε είτε να έπεσε σε αχρησία για διάφορους λόγους.

Τα εκπαιδευτικά δικαιώματα ασκούνται κατ' αρχήν στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, αν το επιτρέπει η εθνική νομοθεσία, δεν αποκλείεται να παρέχεται η δυνατότητα τα μέλη της μειονότητας ή της γλωσσικής ομάδας να ιδρύουν και να διαχειρίζονται

¹⁷⁶ Γ. Μάρκου, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, ό. π., σ. 112-113.

¹⁷⁷ Κ. Τσιτσελίκης, *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς...*, ό. π., σ. 27.

ιδιωτικά σχολεία δίγλωσσης – στη μειονοτική και στην επίσημη γλώσσα του κράτους – εκπαίδευσης.

Η έκταση του συστήματος της μειονοτικής εκπαίδευσης εξαρτάται από τη συνοχή και τον πληθυσμό της γλωσσικής ομάδας, τη θέση της μειονοτικής γλώσσας, αλλά και την πολιτική βούληση του κράτους σχετικά με την προστασία και την προαγωγή της μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Το δικαίωμα κατοχυρώνεται συνηθέστερα στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας, μερικές φορές και της δευτεροβάθμιας ή της προσχολικής εκπαίδευσης. Πολύ σπάνια προβλέπεται η χρησιμοποίηση της μειονοτικής γλώσσας σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Στην τελευταία περίπτωση οι μειονοτικές γλώσσες διδάσκονται ή γίνονται αντικείμενο έρευνας.¹⁷⁸

Υπάρχουν δηλαδή διάφοροι τρόποι παροχής της εκπαίδευσης στη μειονοτική γλώσσα: σε σχολεία που απευθύνονται αποκλειστικά στη μειονότητα, ή σε μεικτά σχολεία με τάξεις ξεχωριστές, όπου διδάσκεται αλλού η επίσημη και αλλού η μειονοτική γλώσσα ή σχολεία με διαφορετικές αναλογίες στο ωρολόγιο πρόγραμμα η κάθε γλώσσα. Ο προσδιορισμός 'μεικτό σχολείο' μπορεί να αναφέρεται και στη διδασκαλία, απλά και μόνο, των δυο γλωσσών στους ίδιους μαθητές.

Ασθενέστερο, αλλά εξίσου σημαντικό παράγοντα για τη διατήρηση της γλωσσικής και της ευρύτερης πολιτιστικής ταυτότητας της μειονότητας ή της ομάδας, αποτελεί η διδασκαλία της μειονοτικής γλώσσας ως ξεχωριστό μάθημα. Η διδασκαλία της μειονοτικής γλώσσας δεν παραλείπεται από κανένα κείμενο προστασίας των μειονοτήτων. Τα γλωσσικά δικαιώματα σχετικά με τη χρήση μειονοτικής γλώσσας ή με την ένταξή της σε ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν ως στόχο την προστασία και την προαγωγή της γλώσσας και του πολιτισμού ορισμένης ομάδας, η οποία εξ' ορισμού αποτελείται από πολίτες του κράτους στο οποίο κατοικούν. Η θέσπιση του νομικού καθεστώτος προστασίας δεν θα πρέπει να έχει ως αποτέλεσμα την αποξένωση του πληθυσμού αυτού από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και τον αποκλεισμό του από τον κύριο φορέα επικοινωνίας, που συνιστά η επίσημη γλώσσα.¹⁷⁹ Έτσι, η εκμάθηση της τελευταίας κρίνεται απαραίτητη, όσο βέβαια και της μειονοτικής γλώσσας, και η διδασκαλία της στα μειονοτικά σχολεία επιβεβλημένη. Στην πράξη, οι εθνικές νομοθεσίες πάντα προβλέπουν τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία. Προβλήματα ανακύπτουν στην περίπτωση δυσαναλογίας του καταμερισμού του χρόνου ή της ποιότητας διδασκαλίας της επίσημης γλώσσας σε βάρος της μειονοτικής καθώς τα μέτρα εφαρμογής της ειδικής μειονοτικής εκπαίδευσης δεν εκπληρώνουν το σκοπό της, ούτε προάγουν αποτελεσματικά τη μειονοτική ταυτότητα.

Τη φροντίδα της οργάνωσης του ειδικού εκπαιδευτικού συστήματος αναλαμβάνει το κράτος, το οποίο επεμβαίνει άμεσα και με θετικό τρόπο υπέρ της διατήρησης της γλωσσικής, εθνοτικής ή ενδεχομένως της εθνικής ταυτότητας της μειονότητας. Οι ιδιαίτερες εκφράσεις του δικαιώματος στην εκπαίδευση στη μειονοτική γλώσσα αφορούν πληθώρα ζητημάτων που δύνανται να αποτελέσουν το πεδίο για την ουσιαστική εκπλήρωση του περιεχομένου του σχετικού δικαιώματος, αλλά και αντίθετα, για την ακύρωσή του. Οι επιμέρους τομείς που τα εκπαιδευτικά δικαιώματα ρυθμίζουν, μπορούν να ομαδοποιηθούν εν συντομία ως εξής:

- Ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης: προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, πανεπιστήμιο, επιμόρφωση ενηλίκων.

¹⁷⁸ Εξαιρούμε από την διαπίστωση αυτή ορισμένες από τις μειονοτικές γλώσσες που είναι αναγνωρισμένες ως επίσημες σε εθνικό επίπεδο, όπως τα σουηδικά στην Φινλανδία ή σε τοπικό επίπεδο όπως τα βασκικά και τα καταλανικά στην Ισπανία. Οι γλώσσες αυτές, είτε γιατί απολαμβάνουν αυξημένη νομική προστασία είτε γιατί ομιλούνται από την πλειοψηφία μιας αυτόνομης περιοχής, έχουν εισαχθεί σε ορισμένα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

¹⁷⁹ Δ. Χριστόπουλος, «Το δικαίωμα στην μειονοτική εκπαίδευση», *Θέσεις*, αρ. 63, 1998, σ. 69 και Κ. Τσιτσελίης, *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς...*, ό. π., σ. 93.

- Ανάλογα με τον χαρακτήρα των σχολείων: σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία.
- Ως προς τη θέση της μειονοτικής γλώσσας: διδασκαλία του ωρολογίου προγράμματος (τμήματος ή όλου) στη μειονοτική γλώσσα, διδασκαλία της μειονοτικής γλώσσας.
- Υποχρεωτικός ή προαιρετικός χαρακτήρας (τμήματος ή όλου) του προγράμματος της μειονοτικής εκπαίδευσης.
- Ως προς τη συνύπαρξη με την επίσημη γλώσσα του κράτους: διδασκαλία της επίσημης ως γλωσσικό μάθημα, διδασκαλία τμήματος του προγράμματος στη μειονοτική και τμήματος στην επίσημη γλώσσα, ταυτόχρονη διδασκαλία του προγράμματος και στις δυο γλώσσες, δυνατότητα επιλογής των μαθημάτων στη μειονοτική γλώσσα, διδασκαλία της επίσημης γλώσσας γειτονικού κράτους, και όχι της διαλεκτικής ποικιλίας που χρησιμοποιείται τοπικά ή και των δυο.
- Προϋποθέσεις εφαρμογής του δικαιώματος: συγκέντρωση ικανού πληθυσμού της μειονότητας σε συγκεκριμένη διοικητική περιφέρεια (αρχή της εδαφικότητας), ύπαρξη ικανού αριθμού μαθητών κλπ.
- Θρησκευτική εκπαίδευση στη γλώσσα της μειονότητας.
- Καθεστώς διδασκόντων.
- Σχολικά βιβλία στη μειονοτική γλώσσα και εποπτικό υλικό.
- Διακρατική συνεργασία για την στήριξη της μειονοτικής εκπαίδευσης, διασυνοριακές ανταλλαγές σε ομόγλωσσες περιοχές μαθητών / φοιτητών και διδασκόντων.
- Εκπαίδευση σχετικά με την ιστορία και τον πολιτισμό της μειονότητας.
- Εξασφάλιση οικονομικής συνδρομής από το κράτος για τη βιωσιμότητα των μειονοτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και σχολείων.¹⁸⁰

¹⁸⁰ Κ. Τσιτσελίκης & Α. Μπαλτσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, ό. π., σ. 28-29.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΝΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5.1 Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα

Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης είναι σχεδιασμένη στη βάση των διατάξεων της Συνθήκης της Λοζάννης, οι οποίες παραβλέπουν το σεβασμό της θρησκευτικής και εκπαιδευτικής ελευθερίας των θρησκευτικών μειονοτήτων τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Τουρκία. Οι πολιτικές ηγεσίες του Ελληνικού κράτους φρόντισαν πάντα να σχεδιάζουν και να αναμορφώνουν την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας σε σχέση αμοιβαιότητας με τη γείτονα χώρα. Αυτό σημαίνει ότι όσες φορές χρειάστηκε να γίνουν μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση για ευνόητους λόγους έγιναν κατόπιν συμφωνίας και αμοιβαιότητας με τη Τουρκία. Είναι βέβαιο από μια πρώτη εκτίμηση ότι η οργάνωση της εκπαίδευσης και τα αναλυτικά προγράμματα μπορούν να χαρακτηριστούν ως δημοκρατικά, αφού στηρίζονται στη διαπολιτισμική αρχή του σεβασμού της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της μειονότητας, όμως, όπως διαπιστώνεται στη συνέχεια, δεν μπορούν να θεωρηθούν στη πράξη αποτελεσματικά, αφού ευνοούν ένα λειτουργικό και παράλληλα απομονωτικό αναλφαβητισμό.¹⁸¹

Οι ιδιαιτερότητες που εμφανίζει η μειονοτική εκπαίδευση οφείλονται στο Μορφωτικό Πρωτόκολλο που έχει υπογραφεί το 1968, μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, με το οποίο ρυθμίζεται η λειτουργία των μειονοτικών σχολείων. Εκτός από τις ιδιαιτερότητες που αφορούν σε θέματα οργάνωσης, πολύ σημαντικές πρέπει να θεωρούνται κυρίως αυτές που αναφέρονται στο πολιτισμικό επίπεδο. Η επικράτηση της τουρκικής γλώσσας και η καθιέρωσή της ως μητρικής γλώσσας στην εκπαίδευση ενίσχυσε την θρησκευτική ιδιαιτερότητα των μουσουλμάνων μετατρέποντας την στην πραγματικότητα σε συμπαγή πολιτισμική ιδιαιτερότητα.¹⁸² Τούτο προκύπτει από το γεγονός ότι κεντρική θέση στα μουσουλμανικά σχολεία κατέχει η εμβάθυνση στις αρχές της ισλαμικής θρησκείας με τη διδασκαλία του Κορανίου, ως το κατ' εξοχήν, ιερό βιβλίο των μουσουλμάνων, διαγράφοντας την προοπτική της νοητικής και βουλευτικής εξέλιξης του μαθητή. Έτσι, στη μειονότητα όπου κυριαρχεί η θεολογική ερμηνεία της πραγματικότητας, η εκπαίδευση ουσιαστικά μεταβάλλεται σε θρησκευτική κοινωνιολογία με την έννοια, ότι η κοινωνία του ανθρώπου εξετάζεται με τους φακούς του οπαδού της θρησκείας. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προάγει την ανάπτυξη ούτε της κρίσης ούτε της δημιουργικής σκέψης του παιδιού, νοητικές ικανότητες όχι μόνο για τη σωστή προσαρμογή και ένταξη του στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και για τον εμπλουτισμό και την ανανέωση της πολιτισμικής του κληρονομιάς. Αντίθετα, καλλιεργεί την πλήρη συμμόρφωση προς τους θρησκευτικούς κανόνες και κατ' επέκταση την ταύτιση με την κοινωνική κληρονομιά, μέσω της εσωτερικεύσης των κανονιστικών προτύπων. Το άτομο γίνεται δέκτης μιας θρησκογενούς κοινωνικοποιητικής επίδρασης και δεν λειτουργεί ως αυτοκοινωνικοποιούμενο υποκείμενο, γιατί η έμφαση δεν δίνεται στην ενεργητική αυτοκοινωνικοποίηση, αλλά στη παθητική κοινωνικοποίηση, έτσι ώστε ο μαθητής να μεταβάλλεται σε παθητικό λήπτη.

Με τον τρόπο αυτό, η εκπαίδευση της μειονότητας, καθώς αποτελεί μια διαδικασία κλειστής κοινωνικοποίησης και αδυνατεί να γεφυρώσει την μουσουλμανική οικογένεια με την ευρύτερη ελληνική κοινωνία, καλλιεργεί στους μαθητές συναισθήματα αντούπο-

¹⁸¹ Θ. Βακαλιός (επιμ.), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη: Η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*, έρευνα, GUTENBERG, Αθήνα 1997, σ. 39.

¹⁸² Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, 2^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 80.

τίμησης και δεν τους βοηθάει να καταστούν λειτουργικά μέλη της κοινωνίας.¹⁸³ Συγκεκριμένα, υπεύθυνο είναι το ισχύον εκπαιδευτικό καθεστώς, το οποίο δεν φαίνεται να έχει ακολουθήσει κάποιο συνεπή σχεδιασμό, με αποτέλεσμα να στηρίζει και να αναπαράγει την κοινωνική διαφοροποίηση, εντείνει την περιθωριοποίηση που οδηγεί στην εσωστρέφεια, φτάνει να απαγορεύει τη διασύνδεση των μελών της μειονότητας με το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν.¹⁸⁴

5.2 Θεσμικό πλαίσιο που διέπει την μειονοτική εκπαίδευση

Το νομικό καθεστώς που διέπει τη μειονοτική εκπαίδευση που αφορά τους μουσουλμάνους της Θράκης χαρακτηρίζεται από μια πολύπλοκη ιεραρχία κανόνων δικαίου. Αποτελείται, από δεσμευτικούς για την Ελλάδα κανόνες, οι οποίοι προσδιορίζονται από ορισμένα διεθνή κείμενα προστασίας δικαιωμάτων του ανθρώπου. Επίσης, από κανόνες που δεσμεύουν διμερώς Ελλάδα και Τουρκία (σχετικές διατάξεις της Συνθήκης της Λοζάννης και ως ένα βαθμό οι συναφείς ελληνοτουρκικές συμφωνίες). Το πλήθος όμως των κανόνων που καθορίζουν το νομικό καθεστώς της μειονοτικής εκπαίδευσης αποτελείται από γενικούς και ειδικούς νόμους, διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις του τότε Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων διαμορφώνοντας ένα πραγματικό νομικό λαβύρινθο ασαφών και αντιφατικών μεταξύ τους διατάξεων, ιδιαίτερα κατά τη σύγκρουση ειδικών – γενικών και προγενέστερων – μεταγενέστερων κανόνων δικαίου.

5.2.1 Διεθνείς κανόνες

5.2.1.1 Διατάξεις διεθνών συμβάσεων που δεσμεύουν την Ελλάδα

Το άρθρ. 27 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα σύμφωνα με το οποίο «στα κράτη όπου υπάρχουν εθνοτικές, θρησκευτικές ή και γλωσσικές μειονότητες, τα πρόσωπα που ανήκουν σε αυτές τις μειονότητες δεν είναι δυνατόν να τους στερηθεί το δικαίωμα να απολαμβάνουν από κοινού με άλλα μέλη της ομάδας τους, τη δική τους πολιτιστική ζωή, να πιστεύουν και να πρεσβεύουν τη δική τους θρησκεία ή να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα».¹⁸⁵

Το άρθρ. 30 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού προβλέπει το δικαίωμα χρήσης της μητρικής γλώσσας για τα παιδιά, που ανήκουν εθνοτικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες.¹⁸⁶ Η εισαγωγή του δικαιώματος αυτού στην ελληνική έννομη τάξη αποτελεί συμπλήρωμα του άρθρ. 27 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση προβλέπεται από το άρθρ. 13 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτικά Δικαιώματα.¹⁸⁷ Πέρα από το δικαίωμα αυτό γίνεται αναφορά στην «ελευθερία των γονέων [...] να εκλεγούν για τα παιδιά τους ιδρύματα που δεν ανήκουν ή δεν υπάγονται στο Δημόσιο» για να εξασφαλίσουν «τη θρησκευτική και ηθική μόρφωση των παιδιών τους σύμφωνα προς τις ίδιες τους τις πεποιθήσεις», με την προϋπόθεση ότι τα ιδρύματα αυτά (σχολεία) θα ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές που ορίζει το κράτος για την εκπαίδευση.

¹⁸³ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση στη σχολική ηλικία*, διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα 1994, σ. 76.

¹⁸⁴ Φ. Ασημακοπούλου & Σ. Χρηστίδου – Λιοναράκη, *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις*, Λιβάνη, Αθήνα 2002, σ. 306.

¹⁸⁵ Κυρώθηκε με το Νόμο 2462/97, ΦΕΚ Α' 25/1997.

¹⁸⁶ Κυρώθηκε με το Νόμο 2101/92, ΦΕΚ Α' 192/1992.

¹⁸⁷ Κυρώθηκε με το Νόμο 1532/85, ΦΕΚ Α' 45/1985.

5.2.1.2 Συνθήκη Σεβρών (1920)

Η Σύμβαση αυτή τέθηκε σε ισχύ το 1923 και εφαρμόστηκε μέχρι τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Παρόλη την αμφισβητούμενη θέση της στο σύγχρονο ελληνικό δίκαιο θα αναφερθούμε στις διατάξεις που αφορούν τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μουσουλμάνων. Σχετικά με το δικαίωμα στην εκπαίδευση, στις περιοχές που διαμένει σημαντικό ποσοστό πληθυσμού με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική, το κράτος αναλαμβάνει την ίδρυση δημοτικών σχολείων, στα οποία η εκπαίδευση θα παρέχεται στη γλώσσα αυτή. Προβλέπονται επίσης η ίδρυση ιδιωτικών σχολείων με κρατική ή κοινοτική επιχορήγηση και η χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Επιπλέον, το κράτος υποχρεώνεται να παρέχει τις προσήκουσες ευκολίες για την καθιέρωση παιδείας στην μητρική – μειονοτική γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση «εν ταις πόλεσι και ταις περιφερείαις, ένθα υπάρχει σημαντική αναλογία υπηκόων Ελλήνων ομιλούντων άλλην γλώσσαν ή την ελληνικήν». Η πρώτη ρύθμιση που αφορά «μουσουλμανικά ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα» στην Ελλάδα απαντάται ήδη το 1913 σε Συνθήκη που συνομολογείται μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας.

5.2.1.3 Συνθήκη Λοζάννης (24 Ιουλίου 1923)

Με το τέλος του Μικρασιατικού Πολέμου, η Τουρκία, καθώς και η Ελλάδα, η Αγγλία, η Γαλλία και η Ιταλία συμμετείχαν στις εργασίες της Διάσκεψης της Λοζάννης κατά τη διάρκεια της το 1923. Οι συνομιλίες κατέληξαν στην υπογραφή της ομώνυμης συνθήκης στις 24 Ιουλίου, η οποία ρυθμίζει το καθεστώς των σχέσεων του νεοσύστατου τουρκικού κράτους με τις Δυνάμεις, τα σύνορα του, αλλά και ορισμένα εσωτερικά ζητήματα, όπως η προστασία και τα δικαιώματα των μη μουσουλμανικών μειονοτήτων. Η Συνθήκη της Λοζάννης αποτελεί πολυμερές συμβατικό κείμενο που έπαιξε ρόλο στη μορφή του σύγχρονου τουρκικού κράτους. Μεταξύ άλλων, προβλέπει διατάξεις (άρθρ. 38-44) για τις μη μουσουλμανικές μειονότητες στη Τουρκία και κατ' αναλογία για τη μουσουλμανική στην Ελλάδα (άρθρ. 45).¹⁸⁸ Οι διατάξεις της Συνθήκης της Λοζάννης έχουν αυξημένη τυπική ισχύ και συνεπώς υπερισχύουν έναντι κάθε προγενέστερου ή μεταγενέστερου ελληνικού νόμου. Με βάση την Συνθήκη και στα πλαίσια της υποχρέωσης που ανέλαβε το ελληνικό κράτος, ρυθμίστηκε με το Ν.Δ. 1109/1972 η ίδρυση και η λειτουργία μουσουλμανικών σχολείων στη Δυτική Θράκη.¹⁸⁹ Η οργάνωση της εκπαίδευσης των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας καθώς και τα αναλυτικά προγράμματα παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες σε σχέση με την εθνική παιδεία που παρέχει η ελληνική πολιτεία. Οι ιδιαιτερότητες αυτές αποτελούν εφαρμογή των διατάξεων της Συνθήκης της Λοζάννης που αναφέρονται στην πολιτιστική αυτονομία των θρησκευτικών μειονοτήτων.¹⁹⁰

¹⁸⁸ Βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α, σ. Α1, Κ. Τσιτσελίκης & Λ. Μπαλτσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, Σάκουλας, Αθήνα – Κομοτηνή 2001, σ. 31-33.

¹⁸⁹ Ν. Δ. 1109/1972: Προβλέπει την ανάθεση της διδασκαλίας στους αποφοίτους της Ε.Π.Α.Θ., περιέχει διατάξεις σχετικές με την ίδρυση, τη λειτουργία, τους διδάσκοντες, τα βιβλία και την επιμόρφωση των μειονοτικών δασκάλων. Για την ίδρυση δημοτικού σχολείου Νομάρχης και Επιθεωρητής αποφασίζουν από κοινού. Οι μειονοτικοί δάσκαλοι προσλαμβάνονται με σύμβαση ιδιωτικού δικαίου, με απόφαση του Νομάρχη κατόπιν πρότασης του Επιθεωρητή και αφού ζητηθεί η γνώμη της σχολικής εφορείας. Προβλέπεται ο έλεγχος γνώσης της ελληνικής γλώσσας των μειονοτικών δασκάλων από ειδική επιτροπή. Όλοι οι δάσκαλοι υπάγονται στον Επιθεωρητή μειονοτικών σχολείων. Έδρα της περιφέρειας μειονοτικών σχολείων ορίζεται η Καβάλα. Προσδιορίζονται εκ νέου οι αργίες. Αtonεί ο ιδιωτικός χαρακτήρας των μειονοτικών σχολείων και προωθούνται οι απόφοιτοι της Ε.Π.Α.Θ., ενώ αποκλείονται μερικώς οι δασκάλες. Η συγγραφή των σχολικών βιβλίων μπορεί να γίνει με απευθείας ανάθεση. Τροποποιεί το Ν.Δ. 3065/54.

¹⁹⁰ Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα...*, ό. π., σ. 11.

ι. Το περιεχόμενο

Το Τμήμα Ε' της Συνθήκης επιγράφεται «Προστασία των μειονοτήτων», στο οποίο 7 από τα 9 άρθρ. απαριθμούν συγκεκριμένα δικαιώματα συνδεδεμένα με τη μειονοτική φύση των αποδεκτών της. Το κείμενο αναφέρεται στις μη μουσουλμανικές μειονότητες της Τουρκίας, αλλά και στις μουσουλμανικές μειονότητες της Ελλάδας σύμφωνα με την παραπομπή του άρθρ. 45. Εκτός από τα δικαιώματα σχετικά με την έκφραση της θρησκευτικής ελευθερίας, η Συνθήκη ρυθμίζει ζητήματα προστασίας της γλωσσικής ετερότητας της μειονότητας.

Στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης το άρθρ. 41 § 1 προβλέπει ότι το κράτος αναλαμβάνει την υποχρέωση παροχής εκπαίδευσης εν τη ίδια γλώσσα των μουσουλμάνων στα ιδιωτικά σχολεία. Προβλέπεται επίσης ρητά, κατά το πρότυπο των συνθηκών προστασίας των μειονοτήτων που συνομολογήθηκαν κατά τον μεσοπόλεμο, η δυνατότητα υποχρεωτικής διδασκαλίας και της επίσημης γλώσσας. Η άσκηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα συνδέεται με την αρχή της εδαφικότητας, προσδιορίζοντας την εφαρμογή του σε ορισμένες περιοχές της ελληνικής επικράτειας. Συγκεκριμένα το ελληνικό κράτος αναλαμβάνει την οργάνωση μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος στις περιοχές όπου διαμένει σημαντική αναλογία υπηκόων.¹⁹¹ Επίσης προβλέπεται το δικαίωμα στον κατ' αναλογία καταμερισμό και συμμετοχή των δημόσιων ή δημοτικών δαπανών στη λειτουργία των μειονοτικών σχολείων.¹⁹²

Στο πλαίσιο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, η Συνθήκη προβλέπει το δικαίωμα στην ίδρυση και διαχείριση σχολείων και άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από τα μέλη της μειονότητας ή από αντιπροσωπευτικά όργανά της. Το δικαίωμα της χρήσης της γλώσσας σ' αυτά θεωρείται συναφές.¹⁹³

Η Συνθήκη της Λοζάννης αποτελεί το μόνο συμβατικό κείμενο από το οποίο δεσμεύεται η Ελλάδα που αναφέρεται και ρυθμίζει ζητήματα προστασίας των δικαιωμάτων προσώπων, τα οποία ανήκουν σε συγκεκριμένη μειονοτική ομάδα. Παράλληλα αποτελεί εξειδίκευση των ευρύτερων συνταγματικά κατοχυρωμένων δικαιωμάτων, τα οποία αποδίδονται σε κάθε έλληνα πολίτη.

Επίσης, θεμελιώδους χαρακτήρα διάταξη αποτελεί το άρθρο 38 § 1 της Συνθήκης, το οποίο διατυπώνει τη ρήτρα της μη διάκρισης, στην οποία η θρησκεία και η γλώσσα αποτελούν επί μέρους δικαιολογητικό λόγο απαγόρευσης άσκησης διακρίσεων σε σχέση με την από το κράτος παροχή προστασίας της ζωής και της ελευθερίας.¹⁹⁴ Η ιδιαιτερότητα του περιεχομένου της θρησκευτικής εκπαίδευσης της μειονότητας θεμελιώνεται άμεσα από αυτό. Το μάθημα των θρησκευτικών στα μειονοτικά σχολεία αφορά τη διδασκαλία και την ερμηνεία του Κορανίου, την ισλαμική ηθική, καθώς και την ιστορική εξέλιξη του Ισλάμ.

Αναμφισβήτητα τη σημαντικότερη ομάδα δικαιωμάτων που σχετίζονται με τη γλωσσική έκφραση και τη προαγωγή της γλωσσικής ταυτότητας της μειονότητας αποτελούν τα εκπαιδευτικά δικαιώματα, τα οποία προβλέπονται άμεσα από τη Συνθήκη της Λοζάννης, καθώς και από πλήθος εκτελεστικών νόμων και διαταγμάτων.¹⁹⁵

Στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, το άρθρ. 41 της Συνθήκης προβλέπει ότι το κράτος αναλαμβάνει την υποχρέωση παροχής παιδείας στη γλώσσα των μουσουλμάνων στα δημοτικά σχολεία.

Ιστορικοί και πολιτικοί λόγοι που ανάγονται στο απώτερο παρελθόν της βαλκανικής εθνοποιητικής διαδικασίας θεμελίωσαν ως μοναδική λόγια και επίσημη γλώσσα της μειονότητας την τουρκική. Η Συνθήκη κατοχυρώνει τη διδασκαλία της μητρικής – μειονοτικής

¹⁹¹ Βλ. ΠΑΡ. Α, άρθρ. 41, σ. Α1.

¹⁹² Στο ίδιο, σ. Α2.

¹⁹³ Βλ. ΠΑΡ. Α, άρθρ. 40, σ. Α1.

¹⁹⁴ Βλ. ΠΑΡ. Α, άρθρ. 38, σ. Α1.

¹⁹⁵ Κ. Τσιτσελίχης & Λ. Μπαλτσώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, ό. π., σ. 33-34.

γλώσσας, την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, αλλά και της διδασκαλίας ορισμένων μόνο μαθημάτων σ' αυτή.

Η Ελλάδα όπως και η Τουρκία, υποχρεώνεται να παράσχει ειδική εκπαίδευση στις μουσουλμανικές μειονότητες στη μητρική τους γλώσσα μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.¹⁹⁶ Έκτοτε, το ειδικό μειονοτικό καθεστώς επεκτάθηκε μερικώς και στη μέση εκπαίδευση, καθώς η υποχρεωτική εκπαίδευση είχε ήδη καθοριστεί σε διεθνές επίπεδο στα εννέα έτη.

ii. Οι αποδέκτες των δικαιωμάτων

Σύμφωνα με το άρθρ. 45, η Συνθήκη της Λοζάννης αποδίδει δικαιώματα στις «εν τω εδάφει [της Ελλάδος] ευρυσκοπένας μουσουλμανικές μειονότητες», χωρίς περαιτέρω διευκρινίσεις και προσδιορισμούς όσον αφορά δυο παραμέτρους: α) την κατά τόπο εφαρμογή της και β) τα επιμέρους εθνικά, εθνοτικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των ήδη προσδιορισμένων από το θρησκευτικό κριτήριο υποκειμένων προστασίας.¹⁹⁷

Η παράλειψη κάθε αναφοράς στην πρώτη περίπτωση από τη Συνθήκη οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι διατάξεις της ισχύουν σε όλη την επικράτεια, αρκεί να διαπιστωθεί η ύπαρξη μουσουλμάνων ελλήνων πολιτών. Μια πιο ενισχυμένη μορφή της αρχής της εδαφικότητας (απαιτείται σημαντική αναλογία μουσουλμάνων) ισχύει κατά την εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών δικαιωμάτων (άρθρ. 41). Όσο για το μη αναλυτικό προσδιορισμό των υποκειμένων προστασίας, θα πρέπει να ερμηνεύσουμε τον όρο «μουσουλμάνος» στο ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο της εποχής σύνταξης της Συνθήκης, αλλά και της Σύμβασης ανταλλαγής πληθυσμών της Λοζάννης.

Η εξαίρεση των κατοίκων της Δυτικής Θράκης από την 'ανταλλαγή ελληνο-τουρκικών πληθυσμών' – σύμφωνα με τον τίτλο της Σύμβασης – και η συνακόλουθη 'μειονοτικοποίηση' τους με θρησκευτικούς όρους θα πρέπει να γίνει κατανοητή στο πλαίσιο της βαλκανικής οθωμανικής κοινωνίας όπως αυτή προσδιορίζονταν στην προκεμαλική περίοδο.¹⁹⁸ Η «εκκοσμίκευση» της μειονότητας στην ιστορική της εξέλιξη, επηρεάστηκε από τις σχέσεις Ελλάδας – Τουρκίας καθώς και από την 'εξαγωγή' του διαμορφωμένου πλέον εθνικού προτύπου από τη Τουρκία προς τη μειονότητα. Έτσι προέκυψε ο περιστασιακός χαρακτηρισμός της μειονότητας από το ελληνικό κράτος ως 'τουρκικής'.¹⁹⁹ Ο εθνικός χαρακτηρισμός προήλθε ύστερα από πιέσεις της Τουρκίας και καθιερώθηκε στο πλαίσιο της ελληνοτουρκικής προσέγγισης που επιτεύχθηκε κατά την παράλληλη ένταξη των δυο χωρών στο NATO στις αρχές της δεκαετίας του 1950. Η πρακτική αυτή σταδιακά ατόνησε μετά την τουρκική εισβολή στην Κύπρο, οπότε και καθιερώθηκε και πάλι ο όρος 'μουσουλμανική μειονότητα'.

Τα δικαιώματα που προβλέπει η Συνθήκη αποδίδονται βάσει της θρησκευτικής πίστης και δεν αφορούν την εθνική ή την εθνοτική ταυτότητα των ελλήνων πολιτών που ανήκουν στην μειονότητα. Η επισήμανση αυτή δεν αντίκειται στη Συνθήκη, η οποία, όπως είδαμε, αποδίδει τα δικαιώματα που προβλέπει σε έλληνες πολίτες μουσουλμανικού θρησκευματος ανεξάρτητα από την εθνική, γλωσσική ή εθνοτική τους ταυτότητα. Από την άλλη πλευρά, η απόδοση δικαιωμάτων βάσει της θρησκείας θα πρέπει να θεωρηθεί σήμερα ιδιαίτερα προβληματική και έρχεται σε σύγκρουση με την αρχή της προστασίας των θρησκευτικών πεποιθήσεων.

¹⁹⁶ Βάσει του άρθρ. 41.

¹⁹⁷ Βλ. ΠΑΡ. Α, άρθρ. 45, σ. Α3.

¹⁹⁸ Η ελληνική μειονότητα στην Κωνσταντινούπολη, την Ίμβρο και την Τένεδο χαρακτηρίζεται Rum – οπτοδοκς (ελληνορθόδοξη), όρος που κατ' αρχήν παραπέμπει στο θρησκευτικό χαρακτήρα της μειονότητας. Στο πνεύμα αυτό, οι αραβόφωνοι, αλβανόφωνοι ή βουλγαρόφωνοι ελληνορθόδοξοι εξαιρεθέντες από την ανταλλαγή κάτοικοι της Κωνσταντινούπολης υπάχθηκαν στα ελληνογλώσσα μειονοτικά σχολεία.

¹⁹⁹ Κ. Τσιτσελίκης & Λ. Μπαλτσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, ό. π., σ. 34-36.

iii. Το ζήτημα της αμοιβαιότητας

Οι διατάξεις που προβλέπουν μειονοτικό καθεστώς για τους μη μουσουλμάνους στη Τουρκία ισχύουν 'αμοιβαία' και για την μουσουλμανική μειονότητα στην Ελλάδα. Ωστόσο, η ρήτρα αμοιβαιότητας του άρθρ. 45 δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ότι αφορά το περιεχόμενο των δικαιωμάτων, που αποδίδονται στα μέλη των εκατέρωθεν μειονοτήτων, αλλά τα μέσα και τον τρόπο άσκησης και εφαρμογής τους. Η παραβίαση εξάλλου των ουσιαστικών διατάξεων της Συνθήκης της Λοζάννης από το ένα μέρος δεν είναι δυνατόν να καλύπτει τις παραβιάσεις που στο μέλλον θα επιχειρήσει το άλλο. Η διαπίστωση αυτή απορρέει από τις γενικές αρχές του διεθνούς δικαίου όπως μάλιστα προκύπτει από το άρθρ. 60 § 5 της Συνθήκης της Βιέννης για το δίκαιο των συνθηκών, σύμφωνα με το οποίο «η αμοιβαιότητα δεν ισχύει στην περίπτωση προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου». Θα πρέπει, τέλος, να επισημάνουμε ότι η Συνθήκη της Λοζάννης με το τέλος του Β' Παγκόσμιου Πολέμου αποτέλεσε μια από τις εξαιρέσεις στον κανόνα της μη ισχύος των συνθηκών και των μονομερών δεσμεύσεων που αφορούσαν στην προστασία των μειονοτήτων στο μεσοπόλεμο και τελούσαν υπό την εγγύηση της ΚτΕ. Μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η *opinio juris*, που εκφράζουν συχνά τόσο η Ελλάδα, όσο και η Τουρκία, ότι δηλαδή δεσμεύονται από αυτήν, με την παράλληλη μη επίκληση της Συνθήκης από τα υπόλοιπα συμβαλλόμενα μέρη, κατέστησαν το τμήμα «Περί Μειονοτήτων» της Συνθήκης διμερές συμβατικό κείμενο, το οποίο συνεχίζει να ισχύει στο μέτρο που το επιθυμούν οι δυο χώρες.²⁰⁰

5.2.1.4 Ελληνοτουρκικές μορφωτικές συμφωνίες

i. Μορφωτική Συμφωνία του 1951

Την 20^η Απριλίου του 1951 η Ελλάδα και η Τουρκία στα πλαίσια της σύστασης της επιτροπής των Υπουργών των Εξωτερικών του ΣτΕ υπέγραψαν Μορφωτική Συμφωνία πενταετούς διάρκειας.²⁰¹ Με τη συμφωνία αυτή τα συμβαλλόμενα μέρη, μεταξύ άλλων, ανέλαβαν να εξασφαλίσουν, στα πανεπιστήμια ή στα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας τους, την ίδρυση έδρας μαθημάτων ή διαλέξεων πραγματευομένων περί της γλώσσας, της φιλολογίας και της ιστορίας της χώρας της ετέρας των συμβαλλομένων κυβερνήσεων.²⁰² Επίσης, το καθένα από τα δυο κράτη μπορούσε να ιδρύσει στο έδαφος του άλλου μορφωτικά ιδρύματα και δεσμευόταν να ενθαρρύνει την συνεργασία των οργανώσεων νεολαίας και ανδρών, που επιδίωκαν εκπαιδευτικό σκοπό και να παρέχουν η μια χώρα προς την άλλη βοήθεια, ώστε να εξασφαλίζεται με την ελεύθερη διακίνηση των βιβλίων, περιοδικών και άλλων δημοσιευμάτων, καλύτερη μορφωτική επίδραση.²⁰³ Ακόμη τα δυο μέρη έπρεπε να φροντίζουν στα πλαίσια της εσωτερικής τους νομοθεσίας τα σχολικά βιβλία τα εκδιδόμενα από τις δυο χώρες, ώστε να μην παρέχουν ανακριβείς αναφερόμενες και για τις δυο χώρες.²⁰⁴ Για την εφαρμογή της Συμφωνίας, συγκροτήθηκε μόνιμη μεικτή επιτροπή αποτελούμενη από τέσσερα μέλη, δυο Έλληνες και δυο Τούρκους η οποία συνεδρίαζε κάθε φορά που παρίστατο ανάγκη (τουλάχιστον μια φορά το χρόνο) στην Ελλάδα και Τουρκία εναλλάξ και η οποία στις συνεδριάσεις της, συμπληρωνόταν με ένα πέμπτο μέλος, που διοριζόταν από την κυβέρνηση της χώρας, στην πρωτεύουσα της οποίας γινόταν η συνεδρίαση.²⁰⁵

²⁰⁰ Στο ίδιο, σ. 36-37.

²⁰¹ Βλ. ΠΑΡ. Β, άρθρ. 21, σ. Β4.

²⁰² Βλ. ΠΑΡ. Β, άρθρ. 1, σ. Β1.

²⁰³ Βλ. ΠΑΡ. Β, άρθρ. 2,11,12, σ. Β1-Β2.

²⁰⁴ Βλ. ΠΑΡ. Β, άρθρ. 14, σ. Β3.

²⁰⁵ Βλ. ΠΑΡ. Β, άρθρ. 15,17, σ. Β3.

Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι η ελληνοτουρκική Μορφωτική Συμφωνία του 1951 δεν υπογράφηκε για να ρυθμίσει θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης μεταξύ των δυο κρατών, και η αναγκαιότητά της υπαγορεύτηκε από το γεγονός ότι τα δυο κράτη ήταν μέλη του ΣτΕ και ως τέτοια έπρεπε να αναπτύξουν μεταξύ τους μορφωτικές σχέσεις.²⁰⁶ Επιπλέον, καταργείται ρητά από τη θέση σε ισχύ της Συμφωνίας για την πολιτιστική συνεργασία του 2000. Η τελευταία αναφέρει ότι δεν μεταβάλλει το ισχύον καθεστώς προστασίας των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων σε Ελλάδα και Τουρκία.²⁰⁷ Ωστόσο, προάγοντας τη συνεργασία των δυο χωρών σε θέματα πολιτισμού, εκπαίδευσης, νεολαίας και αθλητισμού, η Συμφωνία μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά τον τρόπο εφαρμογής των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων της μειονότητας.²⁰⁸

ii. Η Έκθεση της Βιέννης

Μετά την κρίση του 1967 (Νοέμβριος), που πέρασαν οι σχέσεις Ελλάδας και Τουρκίας, οι δυο κυβερνήσεις στις αρχές του 1968 θέλησαν να προχωρήσουν στην επίλυση και εξομάλυνση των μειονοτικών προβλημάτων και δυσχερειών, για να αποτελέσει τούτο το μέσο και την απαρχή για τη βελτίωση των γενικότερων σχέσεων μεταξύ των δύο χωρών.

Την 22^η Φεβρουαρίου του 1968, οι Υπουργοί Εξωτερικών Ελλάδας και Τουρκίας συμφώνησαν να διορίσει ο καθένας έναν αντιπρόσωπο, που ως αποστολή, θα είχαν να εξετάσουν τα εκκρεμούντα ζητήματα στις σχέσεις των δυο κρατών και ειδικότερα τα μειονοτικά θέματα, με σκοπό να υποβάλλουν προτάσεις στις κυβερνήσεις τους για τα μέτρα που έπρεπε να ληφθούν (άρθρ. 1 έκθεση Βιέννης). Οι δυο αντιπρόσωποι Ι. Α. Τζούνης (πληρεξούσιος Υπ. των Εξωτερικών της Ελλάδας) και ο Adnan Bulak (γενικός διευθυντής στο τουρκικό Υπουργείο Εξωτερικών) που συναντήθηκαν αλληλοδιαδόχως στην Αθήνα (11-24 Μαρτίου 1968), Άγκυρα (15-27 Απριλίου 1968) και Βιέννη (20-31 Μαΐου 1968), στην προσπάθειά τους: α) να εντοπίσουν τα υπάρχοντα προβλήματα, β) να διατυπώσουν προτάσεις για την επίλυσή τους, γ) να αναφέρουν τα ζητήματα, που απαιτούσαν μια βαθύτερη μελέτη και προκειμένου να διευκολύνουν την ανταλλαγή απόψεων, μεταξύ των δυο Υπουργών, προχώρησαν στην εξέταση των διμερών θεμάτων και ειδικότερα του θέματος των μειονοτήτων, έχοντας κατά νου, ότι οι δυο κυβερνήσεις απέβλεπαν κυρίως στην αποκατάσταση του κλίματος καλής θελήσεως, και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο χωρών, γιατί αποτελούσε κοινή εκτίμηση και αντικατόπτριζε την πεποίθηση των δυο κυβερνήσεων, ότι η διεθνής κατάσταση αλλά και τα μακροπρόθεσμα συμφέροντα των δυο κρατών απαιτούσαν ειλικρινή συνεργασία.²⁰⁹

Υπογράμμισαν την αναγκαιότητα σύγκλισης της Μεικτής Επιτροπής, που προβλεπόταν από τη μορφωτική συμφωνία μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας της 20^{ης} Απριλίου 1951 και συμφώνησαν οι δυο πλευρές, ότι η χρήση της μειονοτικής γλώσσας στα σχολεία της μειονότητας θα πρέπει να επιτρέπεται, χωρίς περιορισμούς και στα προγράμματα των σχολείων να βρίσκεται, σε ίση μοίρα με την επίσημη γλώσσα της χώρας.²¹⁰ Ακόμη, οι δυο αντιπρόσωποι διαπίστωσαν σοβαρότατες ελλείψεις σχολικών βιβλίων της μειονοτικής γλώσσας και στις δυο μειονότητες και πρότειναν ν' αποτελέσει αντικείμενο των εργασιών της Μεικτής Μορφωτικής Επιτροπής ο μόνιμος διακανονισμός του προβλήματος.²¹¹

Σε ότι αφορά το διδακτικό προσωπικό των μειονοτικών σχολείων, που είχε απαλλαγεί των καθηκόντων του κατά τη διετία 1967-1968 οι δυο αντιπρόσωποι πρότειναν όπως

²⁰⁶ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, Γνώμη, Αλεξανδρούπολη 1996, σ. 26-27.

²⁰⁷ Βλ. ΠΑΡ. Β, άρθρ. 10, σ. Β2.

²⁰⁸ Κ. Τσιτσελίκης & Λ. Μπαλτσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, ό. π., σ. 37.

²⁰⁹ Βλ. ΠΑΡ. Γ, άρθρ. 3,4, σ. Γ1.

²¹⁰ Βλ. ΠΑΡ. Γ, άρθρ. 5,6, σ. Γ2.

²¹¹ Βλ. ΠΑΡ. Γ, άρθρ. 8, σ. Γ2.

τούτο επανενταχθεί αμοιβαίως και κατά το μέτρο του δυνατού.²¹² Τέλος, να σημειωθεί, ότι οι δυο αντιπρόσωποι συμφώνησαν να απαγορευθεί στα μειονοτικά σχολεία η χρήση επιγραφών και η οργάνωση εκδηλώσεων, που θα μπορούσαν να προσβάλλουν τη θρησκευτική ή εθνικιστική συνείδηση, του ελληνικού και του τουρκικού λαού.²¹³

iii. Ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο (20 Δεκεμβρίου 1968)

Το Πρωτόκολλο αποτελεί απλοποιημένου τύπου διεθνή συμφωνία (δεν μπορεί να γίνει επίκληση του στο επίπεδο της εσωτερικής έννομης τάξης) απευθύνει συστάσεις και μόνο στις αρχές των δυο κρατών. Αυτές σχετίζονται με την εφαρμογή του δικαιώματος στη χρήση της μειονοτικής γλώσσας από τους μαθητές καθώς και με θέματα σχετικά με τη γλώσσα διδασκαλίας και τα μαθήματα στα μειονοτικά σχολεία, το εποπτικό υλικό, τις σχολικές βιβλιοθήκες, τα σχολικά εγχειρίδια, το σεβασμό της θρησκευτικής, φυλετικής και εθνικής συνείδησης των μαθητών των μειονοτικών σχολείων.²¹⁴ Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τις προτάσεις που διατυπώθηκαν στην Έκθεση της Βιέννης από τους δυο αντιπροσώπους (Ελλάδας και Τουρκίας) και εγκρίθηκαν από τους Υπουργούς Εξωτερικών των δυο χωρών, στη συνάντησή τους στο Λονδίνο, την 27^η Ιουνίου 1968, συνήλθε η Μεικτή Επιτροπή, που προβλεπόταν από την ελληνο – τουρκική Μορφωτική Συμφωνία της 20^{ης} Απριλίου 1951, διαδοχικά στην Άγκυρα από 21 Οκτωβρίου μέχρι 9 Νοεμβρίου 1968 και στην Αθήνα από 11 μέχρι 20 Δεκεμβρίου 1968.²¹⁵ Στις δυο συσκέψεις η Μεικτή Επιτροπή υιοθέτησε όλες τις συστάσεις της Έκθεσης της Βιέννης και συνέταξε πρωτόκολλο για την υλοποίησή τους. Ειδικότερα ως προς την μειονοτική γλώσσα: Αναγνωρίζεται και επισημοποιείται η πρακτική που ίσχυε μέχρι τότε, βάσει της οποίας, τα μαθήματα Ιστορίας, Γεωγραφίας, Πατριδογνωσίας και Ελληνικής Γλώσσας, διδάσκονταν στην ελληνική κι όλα τα υπόλοιπα στην τουρκική γλώσσα.²¹⁶ Ως προς το εποπτικό υλικό της μειονοτικής γλώσσας, η επιτροπή συνιστά, όπως η χρήση του είναι 'κατόπιν ελέγχου απεριορίστως ελεύθερα', διατύπωση που ερμηνεύεται παρακάτω ότι: Τα δυο μέρη θα υποβάλλουν δια της διπλωματικής οδού, για έγκριση, στις αρχές της άλλης χώρας κατάλογο με δείγματα του εποπτικού υλικού. Σε διάστημα ενός μηνός εγκρίνεται ή απορρίπτεται το εποπτικό υλικό.²¹⁷ Σε περίπτωση θετικής απαντήσεως, το εποπτικό υλικό αποστέλλεται στις προξενικές αρχές εκάστης χώρας, από τις οποίες παραδίδεται στις αρμόδιες υπηρεσίες για διανομή.²¹⁸ Ανάλογη διαδικασία τηρείται και για τα σχολικά εγχειρίδια των μαθημάτων εκείνων, που διδάσκονται στη μειονοτική γλώσσα.²¹⁹ Ακόμη, η επιτροπή υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της § 10 της Βιέννης, η οποία αναφέρεται στην αρχή του σεβασμού της θρησκευτικής, φυλετικής, ή εθνικής συνείδησης του ελληνικού και του τουρκικού λαού, γι' αυτό, μεταξύ των άλλων, συνιστά στο διδακτικό προσωπικό των μειονοτικών σχολείων να μην προβαίνει σε παρατηρήσεις, που θα μπορούσαν να ταπεινώσουν τους μαθητές, επειδή αυτοί ανήκουν σε άλλη θρησκεία.²²⁰ Πολύ συχνά ωστόσο, το κείμενο αυτό επικαλούνται σε πολιτικό επίπεδο οι εμπλεκόμενοι με την μειονοτική εκπαίδευση.²²¹

²¹² Βλ. ΠΑΡ. Γ, άρθρ. 9, σ. Γ2.

²¹³ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, ό. π., σ. 27-28.

²¹⁴ Κ. Τσιτσελίκης & Λ. Μπαλτσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, ό. π., σ. 37.

²¹⁵ Βλ. ΠΑΡ. Δ, σ. Δ1.

²¹⁶ Βλ. ΠΑΡ. Δ, άρθρ. 1, σ. Δ1.

²¹⁷ Βλ. ΠΑΡ. Δ, άρθρ. 3, σ. Δ2.

²¹⁸ Βλ. ΠΑΡ. Δ, άρθρ. 4, σ. Δ2.

²¹⁹ Βλ. ΠΑΡ. Δ, άρθρ. 15, σ. Δ4.

²²⁰ Βλ. ΠΑΡ. Δ, άρθρ. 18 § ε, σ. Δ4-Δ5.

²²¹ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, ό. π., σ. 29.

5.2.2 Εσωτερικό νομοθετικό πλαίσιο

5.2.2.1 Το Σύνταγμα

Το άρθρ. 16 του Συντάγματος κατοχυρώνει την «ελευθερία της διδασκαλίας»: 1. Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες. Η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν απαλλάσσουν από το καθήκον της υπακοής στο Σύνταγμα. 2. Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.²²²

5.2.2.2 Νόμοι, διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις

Η εκπαίδευση για τα μέλη της Μουσουλμανικής μειονότητας, κατά παρέκκλιση από το πλαίσιο της εκπαίδευσης που ισχύει σε εθνικό επίπεδο, κατοχυρώθηκε νομικά με το Ν.Δ. 3065 το 1954. Αργότερα, το 1968 με την υπογραφή Μορφωτικού Πρωτοκόλλου μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας ρυθμίζονται θέματα λειτουργίας των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προφανώς η αναγκαιότητα της υπογραφής του πρωτοκόλλου είναι αποτέλεσμα των μεταρρυθμίσεων στην παιδεία γενικότερα που παρατηρούνται σε ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό φάσμα. Η λειτουργία των σχολείων και των δυο βαθμίδων καθορίζεται από το Ν.Δ. 1109/1972 που αποτελεί συνέχεια του Μορφωτικού Πρωτοκόλλου. Το πρώτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα εκδόθηκε το 1957. Το πρόγραμμα που ίσχυε μέχρι και το έτος 1997 εκδόθηκε το 1979 ως συνέχεια και με μεταρρυθμιστική τάση του προγράμματος που καθιερώθηκε με τα Ν.Δ. 694 και 695 το 1977. Το τότε ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα – ως προς τα γνωστικά αντικείμενα και τις ώρες διδασκαλίας – ακολουθούσε τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονταν στα αμιγή χριστιανικά σχολεία στην ελληνική επικράτεια.²²³ Η παρέκκλιση που κατοχυρώνεται θεσμικά είναι η εφαρμογή των προγραμμάτων σε δυο γλώσσες. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέχρι το έτος 1997 δεν λειτουργούσαν σχολεία προσχολικής αγωγής, δηλαδή νηπιαγωγεία. Εξάλλου δεν υπάρχει ειδική ρύθμιση για δίγλωσσα νηπιαγωγεία. Η επέκταση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μουσουλμανικό πληθυσμό καθιερώνεται κατ' αρχάς με την ίδρυση ιδιωτικού μουσουλμανικού εξατάξιου Γυμνασίου στην Κομοτηνή με το Ν.Δ. 2567/1953. Ένα, επίσης, ιδιωτικό Γυμνάσιο ιδρύθηκε στην Ξάνθη το 1965 με την 28767 απόφαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ., η οποία αντικαταστάθηκε το 1977 από το Ν. 682.²²⁴ Παρακάτω ακολουθούν αναλυτικά τα σημαντικότερα νομοθετικά κείμενα που ρυθμίζουν στο παρελθόν (μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο) και ρυθμίζουν το γενικό και ειδικό καθεστώς της μειονοτικής εκπαίδευσης. Είναι τα εξής:

Ν.Δ. 2203/1952

Σχετικό με την ίδρυση του Γυμνασίου Τζελάλ Μπαγιάρ, ρυθμίζει τον τρόπο λειτουργίας του και αφορά διδάσκοντες, τίτλους, εξετάσεις, μαθητές, πρόγραμμα. Έχει ιδιωτικό χαρακτήρα, εποπτεύεται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και διοικείται από σχολική εφορεία, η οποία μισθοδοτεί τους μουσουλμάνους δασκάλους. Ο διευθυντής είναι μουσουλμάνος. Καθορίζεται η γλώσσα των μαθημάτων με αυξημένη τη σημασία των νέων ελληνικών.

²²² Κ. Τσιτσελίκης & Λ. Μπαλτσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, β. π., σ. 37.

²²³ Η διάκριση των σχολείων σε μουσουλμανικά και χριστιανικά προκύπτει από το γεγονός ότι η εκπαίδευση στη μειονότητα αποκλίνει από το Εθνικό Σύστημα Παιδείας και η λειτουργία της χαρακτηρίζεται από τη θρησκευτική ιδιαιτερότητα του μαθητικού πληθυσμού και του σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων.

²²⁴ Θ. Βακαλιός (επιμ.), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης...*, β. π., σ. 40-41.

Ν.Δ. 2567/1953

Αφορά τη διδασκαλία στα ελληνικά και τα τουρκικά των μαθημάτων στα μειονοτικά σχολεία. Ο καθορισμός των μαθημάτων που θα διδάσκονται στην ελληνική εναπόκειται στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Ο τρόπος λειτουργίας, το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των πρωτοβάθμιων σχολείων καθορίζεται από τον ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Η άδεια ίδρυσης πρωτοβάθμιων σχολείων χορηγείται από το Γεν. Διοικητή Θράκης. Το Ν.Δ. 2567/1953 καταργεί διατάξεις του Ν.Δ. 2203/52.

Ν.Δ. 3065/1954

Σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα των δημοτικών μειονοτικών σχολείων, τον τρόπο ίδρυσης, τις διοικητικές δομές (επιθεωρητές, κλπ) και τον διορισμό των δασκάλων. Επαναλαμβάνεται ο ιδιωτικός χαρακτήρας των σχολείων, αλλά και η υπαγωγή τους στο καθεστώς των δημοσίων σχολείων. Τα σχολεία ιδρύονται με αίτηση των γονέων και έγκριση του Γεν. Διοικητή Θράκης. Το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζεται από τον ΥΠ.Ε.Π.Θ. ύστερα από γνώμη επιτροπής που αποτελείται από μουσουλμάνους διευθυντές των σχολείων. Τον διορισμό των μουσουλμάνων δασκάλων προτείνει η σχολική εφορεία και εγκρίνει ο επιθεωρητής ξένων και μειονοτικών σχολείων. Μουσουλμάνοι και χριστιανοί δάσκαλοι υπάγονται σε διαφορετικό καθεστώς. Εποπτεία ασκεί ο Επιθεωρητής Τουρκικών σχολείων.

Σημαντικός αριθμός διατάξεων του έχουν καταργηθεί ή τροποποιηθεί από το Ν.Δ. 1109/72. Αποτελεί το πρώτο νομοθετικό κείμενο μεταπολεμικά που τα μειονοτικά σχολεία εμφανίζονται ως 'τουρκικά'.

Υ.Α. 149251/1957

Σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα των δημοτικών μειονοτικών σχολείων. Ορίζονται παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές, καθώς και οι στόχοι του σχολείου και προσδιορίζονται, μεταξύ άλλων, οι αρχές διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ρυθμίζονται οι ώρες διδασκαλίας ανά μάθημα και προσδιορίζεται εξαντλητικά το περιεχόμενο του κάθε μαθήματος. Κατά συνέπεια, μεταβάλλεται η αναλογία τουρκικών/ελληνικών ως προς τις ρυθμίσεις της Συνθήκης της Λοζάνης.

Υ.Α. 28767/1965

Σχετικά με την ίδρυση και τη λειτουργία του Μειονοτικού Γυμνασίου Ξάνθης ως ιδιωτικού σχολείου. Προσδιορίζονται τα μαθήματα που διδάσκονται στην ελληνική, ενώ κατοχυρώνεται η δυνατότητα των άλλων μαθημάτων -πέραν των θρησκευτικών- να διδάσκονται στα τουρκικά. Αλλοδαποί (Τούρκοι) καθηγητές καλύπτουν τις θέσεις διδασκόντων μόνο σε περίπτωση έλλειψης και σε κάθε περίπτωση προσωρινά.

Χρησιμοποιείται για πρώτη φορά ο όρος 'μειονοτικό σχολείο', ο οποίος σταδιακά θα επικρατήσει. Το ζήτημα των σχολικών βιβλίων προβλέπεται ότι θα επιλυθεί με σχετική υπουργική απόφαση.

Ν.Δ. 31/1968

Ιδρυτική πράξη της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης με σκοπό τη μόρφωση και επιμόρφωση ελλήνων μουσουλμάνων δασκάλων.²²⁵

Ν.Δ. 725/1969

Σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα της Ε.Π.Α.Θ.. Εκτός από το μάθημα της τουρκικής γλώσσας, δεν προβλέπεται η χρήση της γλώσσας αυτής στα υπόλοιπα μαθήματα τα

²²⁵ Κ. Τσιτσελίκης & Λ. Μπαλτσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, ό. π., σ. 38-39.

οποία θα κληθούν να διδάξουν οι δάσκαλοι στο τουρκόφωνο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων.

Ν.Δ. 695/1970

Σχετικά με την εκπαίδευση ελληνοπαίδων εξωτερικού. Χρησιμοποιείται επικουρικά.

Ν.Δ. 1109/1972

Προβλέπει την ανάθεση της διδασκαλίας στους αποφοίτους της Ε.Π.Α.Θ., περιέχει διατάξεις σχετικές με την ίδρυση, τη λειτουργία, τους διδάσκοντες, τα βιβλία και την επιμόρφωση των μειονοτικών δασκάλων. Για την ίδρυση δημοτικού σχολείου Νομάρχης και Επιθεωρητής αποφασίζουν από κοινού. Οι μειονοτικοί δάσκαλοι προσλαμβάνονται με σύμβαση ιδιωτικού δικαίου, με απόφαση του Νομάρχη κατόπιν πρότασης του Επιθεωρητή και αφού ζητηθεί η γνώμη της σχολικής εφορείας. Προβλέπεται ο έλεγχος γνώσης της ελληνικής γλώσσας των μειονοτικών δασκάλων από ειδική επιτροπή. Όλοι οι δάσκαλοι υπάγονται στον Επιθεωρητή μειονοτικών σχολείων. Έδρα της περιφέρειας μειονοτικών σχολείων ορίζεται η Καβάλα. Προσδιορίζονται εκ νέου οι αργίες. Ατონεί ο ιδιωτικός χαρακτήρας των μειονοτικών σχολείων και προωθούνται οι απόφοιτοι της Ε.Π.Α.Θ., ενώ αποκλείονται μερικώς οι δασκάλες. Η συγγραφή των σχολικών βιβλίων μπορεί να γίνει με απευθείας ανάθεση. Το Ν.Δ. 1109/1972 τροποποιεί το Ν.Δ. 3065/54.

Ν.Δ. 143/20.9.1973

Ρυθμίζει ζητήματα όπως την οργάνωση και λειτουργία της Ε.Π.Α.Θ.: διδακτικό προσωπικό, σχολική εφορεία, διεύθυνση, δαπάνες, εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας.

Προτιμούνται οι άρρενες καθηγητές. Η εποπτεία ασκείται από τον Υπ. Παιδείας.

Υ.Α. Φ.247.8/124895/1976

Σχετικά με τον ορισμό της Καβάλας ως έδρα της εκπαιδευτικής περιφέρειας των μειονοτικών σχολείων. Επαναλαμβάνει τη σχετική ρύθμιση του Ν.Δ. 1109/72.

Ν. 682/1977

Ρυθμίζει το καθεστώς της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Αποτελεί τη βάση ορισμένων ρυθμίσεων που αφορούν τον ιδιωτικό χαρακτήρα των μειονοτικών σχολείων όταν οι ειδικοί νόμοι ρητά παραπέμπουν σε αυτόν.²²⁶

Ν. 694/1977

Ρυθμίζει το καθεστώς και τη νομική φύση των Πρωτοβάθμιων μειονοτικών σχολείων. Ορίζεται ο σκοπός του μειονοτικού σχολείου και ρυθμίζονται ζητήματα όπως ο έλεγχος από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., η ίδρυση με αίτηση στο Νομάρχη, η λειτουργία των σχολείων, η εκλογή σχολικής εφορείας που υπάγεται στη δικαιοδοσία του Νομάρχη, το διδακτικό προσωπικό, η διεύθυνση, η διδασκαλία, οι τελετές, οι σχολικές δραστηριότητες, ο ρόλος των γονέων. Προσδιορίζονται ρητά ορισμένα ζητήματα διακρατικής αμοιβαιότητας, ενώ δημιουργείται κοινή διοικητική και πειθαρχική δικαιοδοσία για χριστιανούς και μουσουλμάνους δασκάλους. Αποτελεί το πρώτο μεταπολιτευτικό νομοθετικό κείμενο που ρυθμίζει συνολικά ζητήματα της μειονοτικής εκπαίδευσης, προσπαθώντας να συγκεράσει διατάξεις δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Εισάγει περιορισμούς των δικαιωμάτων σχετικά με την ίδρυση μειονοτικών σχολείων και ενισχύει την αμοιβαιότητα με την Τουρκία. Παραπέμπει για την ρύθμιση πολλών ζητημάτων σε ειδικές Υ.Α.: αναλυτικό – ωρολόγιο πρόγραμμα, εγγραφή μαθητών, κτίρια, διδάσκοντες, οικονομικά

²²⁶ Στο ίδιο, σ. 39-40.

θέματα. Δεν προσδιορίζει το χρησιμοποιούμενο αλφάβητο (λατινικό ή αραβικό) και την εβδομαδιαία αργία (Παρασκευή ή Κυριακή).

N. 695/1977

Ρυθμίζει ζητήματα σχετικά με την πρόσληψη μη μουσουλμάνων διδασκάλων, τους Επιθεωρητές Μειονοτικών Σχολείων και το διορισμό διευθυντή στο Μειονοτικό Γυμνάσιο Κομοτηνής. Αναφορικά με την Ε.Π.Α.Θ. ο Νόμος ρυθμίζει ζητήματα σχετικά με τα εξής: τρόπο εισαγωγής, διδακτικό προσωπικό, πρόσληψη των αποφοίτων της και ρητή προτίμηση αυτών, εισαγωγή των αποφοίτων ιεροσπουδαστηρίων, αρμοδιότητες του διευθυντή, του υποδιευθυντή και των καθηγητών. Αναφέρεται στη δυνατότητα διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας σε μη μειονοτικά σχολεία. Αξιοσημείωτη η προτίμηση πρόσληψης στα μειονοτικά σχολεία των Θρακιωτών και ομογενών χριστιανών. Το νομοθέτημα, μαζί με τον Ν. 694/77, αποτελεί τη βάση του νομικού καθεστώτος της μειονοτικής εκπαίδευσης. Υιοθετείται και πάλι η παραπομπή για επίλυση σημαντικών ζητημάτων στη διακριτική ευχέρεια του ΥΠ.Ε.Π.Θ..

Υ.Α. 16287/1978

Σχετικά με τον τρόπο διορισμού και τα καθήκοντα των Διευθυντών και των Υποδιευθυντών των μειονοτικών σχολείων, προτιμούνται οι απόφοιτοι της Ε.Π.Α.Θ.. Ρυθμίζονται ζητήματα ελέγχου και εποπτείας των διδασκόντων, των βιβλίων, καθώς και των μαθημάτων που διδάσκονται στην τουρκική. Δίνεται η δυνατότητα απευθείας αναφοράς στον Επιθεωρητή για θέματα προσωπικού. Αναγνωρίζονται εξαιρετικές αρμοδιότητες στον Υποδιευθυντή, ο οποίος έχει περισσότερες από τις αρμοδιότητες του Διευθυντή. Θεσμοποιείται η διάκριση μεταξύ μουσουλμάνου Διευθυντή και χριστιανού Υποδιευθυντή στα μειονοτικά σχολεία.

Υ.Α. 52447/1978

Σχετικά με την εκλογή υποψηφίων μελών των σχολικών εφορειών των μειονοτικών σχολείων. Ορίζεται ποιοί δικαιούνται να εκλεγούν και ποιοι είναι οι εκλογείς, ύστερα από την έγκριση του Νομάρχη. Ρυθμίζεται το ζήτημα της εποπτείας της διαδικασίας.

Υ.Α. 55367/1978 (καταργήθηκε ρητά από την 22/182/99)

Σχετικά με τη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού μουσουλμάνων και χριστιανών των μειονοτικών σχολείων. Καθορίζεται αναλυτικά πόσοι χριστιανοί και μουσουλμάνοι δάσκαλοι τοποθετούνται ανάλογα με το δυναμικό του σχολείου. Για πρώτη φορά προβλέπεται και η δυνατότητα τοποθέτησης και γυναικών σε πενταθέσια σχολεία και άνω με πρόταση του Επιθεωρητή Μειονοτικών Σχολείων.

Υ.Α. 55368/1978 (καταργήθηκε ρητά από την 22/219/93)

Σχετικά με τον τρόπο πρόσληψης των επί συβάσει μουσουλμάνων δασκάλων, τη μετακίνηση και τη λήξη σύμβασης εργασίας και την αναπλήρωση. Προβλέπει τη δυνατότητα μετακίνησής τους για 'το συμφέρον της υπηρεσίας'. Ο Γενικός Επιθεωρητής των μειονοτικών σχολείων ορίζεται πειθαρχικά αρμόδιος και για τους ιδρυτές των σχολείων.²²⁷

Υ.Α. 55369/1978

Σχετικά με ζητήματα που αφορούν την εγγραφή, τη μετεγγραφή και τις εξετάσεις των μαθητών των μειονοτικών σχολείων, τους τίτλους σπουδών τους, τη βαθμολογία και

²²⁷ Στο ίδιο, σ. 40-42.

την προαγωγή, καθώς και το σκοπό της αγωγής και των τελετών. Ορίζονται οι αργίες και οι τελετές, η καταβολή διδασκτρων και άλλα ζητήματα που αφορούν τους μαθητές των μειονοτικών σχολείων. Απαγορεύονται ρητά τα μη εγκεκριμένα βιβλία στο χώρο του σχολείου. Όλα τα θέματα που αφορούν τους μαθητές υπάγονται στις διατάξεις της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Υπογραμμίζεται η σημασία του πρωτοκόλλου του 1968. [Απαγορεύεται η μετεγγραφή από δημόσιο και ιδιωτικό σε μειονοτικό σχολείο].

Υ.Α. 61318/1978

Σχετικά με την εισαγωγή και τη φοίτηση στην Ε.Π.Α.Θ.. Ρυθμίζονται τυπικά ζητήματα φοίτησης. Ευχέρεια προαγωγής από την προκαταρκτική τάξη και χωρίς εξετάσεις.

Υ.Α. 61319/1978

Σχετικά με την οργάνωση προκαταρκτικών τάξεων στην Ε.Π.Α.Θ.. Δεκτοί για την προκαταρκτική τάξη οι απόφοιτοι των ιεροσπουδαστηρίων, της Ε' τάξης του Γυμνασίου και της Β' Λυκείου. Επιλογή βάσει 'της ικανότητας των μαθητών'. Γίνεται καθορισμός των διδακτέων μαθημάτων. Το σύστημα επιλογής των σπουδαστών δεν θέτει συγκεκριμένα κριτήρια.

Υ.Α. 61320/1978

Σχετικά με τις εισαγωγικές εξετάσεις των υποψηφίων σπουδαστών στην Ε.Π.Α.Θ.. Οι εξετάσεις περιλαμβάνουν γραπτή και προφορική δοκιμασία. Η προφορική εξέταση αφορά και τον έλεγχο της ψυχικής υγείας και της σωματικής διάπλασης.

Υ.Α. 61321/1978

Σχετικά με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του διευθυντή, υποδιευθυντή και των καθηγητών της Ε.Π.Α.Θ.. Ορίζεται ότι οι καθηγητές πρέπει να περιορίζονται στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Τα πρακτικά των συνεδριάσεων των καθηγητών στέλνονται και στο Υπ. Εκπαιδεύσεως Ελληνοπαίδων Εξωτερικού.

Υ.Α. 70464/1978

Σχετικά με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες της σχολικής εφορείας στα μειονοτικά σχολεία: εισφορές, έξοδα, διαχείριση ακίνητης περιουσίας, μισθοδοσία, απόδοση λογαριασμού, καθήκοντα Προέδρου, Γραμματέα και Ταμιά. Τα σχολεία που ανήκουν σε βακούφια ανεξαρτητοποιούνται από τη λοιπή βακούφικη περιουσία. Δυνατότητα χρηματοδότησης τους από τη βακούφικη περιουσία. Επαναλαμβάνεται η αρχή της διακρατικής αμοιβαιότητας.

Π.Δ. 904/1978

Σχετικά με ειδικά επιδόματα για τους δασκάλους των μειονοτικών σχολείων.

Υ.Α. Ζ/3301/1979

Σχετικά με το διαχωρισμό των μειονοτικών Δευτεροβάθμιων σχολείων σε γυμνάσια και λύκεια (ρύθμιση που υιοθετήθηκε και για όλα τα Δευτεροβάθμια σχολεία).²²⁸

Π.Δ. 1024/1979

Αφορά στη σύσταση θέσεων, τον διορισμό, μονιμοποίηση, μεταθέσεις, αποσπάσεις, προαγωγές και πειθαρχικά ζητήματα των μειονοτικών δασκάλων των δημοτικών μειονοτικών σχολείων. Για το διορισμό απαιτείται πτυχίο Ε.Π.Α.Θ.. Σύσταση 150 θέσεων

²²⁸ Στο ίδιο, σ. 42-43.

για αποφοίτους Ε.Π.Α.Θ. που αναθεωρούνται κάθε πέντε χρόνια. Με τον τρόπο αυτό αποκλείονται οι μη απόφοιτοι Ε.Π.Α.Θ. από το διορισμό. Ο διορισμός γίνεται με πρόταση του Νομάρχη και του Γενικού Επιθεωρητή Μειονοτικών Σχολείων. Ύστερα από διετή δοκιμαστική υπηρεσία επέρχεται μονιμοποίηση ή απόλυση. Δυνατότητα αποσπάσεων μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους. Πειθαρχική δικαιοδοσία έχει και ο Νομάρχης, ο οποίος έχει και τη δυνατότητα μετάθεσης των δασκάλων. Με πράξη του Νομάρχη αίρεται και η δημοσιουπάλληλική ιδιότητα για παράβαση σχετικών καθηκόντων και υποχρεώσεων.

Υ.Α. Ζ/3291/1979

Σχετικά με την ασφάλιση των διδασκόντων με σχέση ιδιωτικού δικαίου σε όλα τα μειονοτικά σχολεία. Όλοι οι διδάσκοντες στα μειονοτικά σχολεία με σχέση ιδιωτικού δικαίου ασφαλίζονται στο Ι.Κ.Α. και τον Ο.Α.Ε.Δ.. Εργοδότες τους είναι οι σχολικές εφορείες, οι οποίες βαρύνονται με την εισφορά του εργοδότη. Σήμερα μόνο στους μη αποφοίτους της Ε.Π.Α.Θ. εφαρμόζεται η επιβάρυνση των σχολικών εφορειών.

Υ.Α. Ζ/1125/1980

Σχετικά με την εισαγωγή στην Ε.Π.Α.Θ. χωρίς εξετάσεις των αποφοίτων τετρατάξιου ιεροσπουδαστηρίου με ευδόκιμη υπηρεσία δασκάλου πάνω από έξι έτη. Δυνατότητα εισαγωγής με εξετάσεις στην προκαταρκτική τάξη και των αποφοίτων τεχνικών σχολών.

Υ.Α. Ζ2/72/1982 (καταργήθηκε ρητά από την Ζ2/182/99)

Σχετικά με τη σύνθεση των μειονοτικών σχολείων. Συμπληρώνει την Υ.Α. 55367/78. Συνεχίζεται η κατά φύλο τοποθέτηση των δασκάλων.

Υ.Α. Ζ2/201/1982 (καταργήθηκε ρητά από την Ζ2/182/99)

Προσθήκη παραγράφου στην Υ.Α. Ζ2/72 του 1982 σχετικά με τους υπεράριθμους δασκάλους, οι οποίοι διατηρούνται στη θέση τους.

Υ.Α. Δ4/225/1983

Κατάργηση Γραφείου Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης Μειονοτικών Σχολείων.

Υ.Α. Γ2/640/1984

Σχετικά με τις γραπτές προαγωγικές εξετάσεις ιδιωτικών Λυκείων Μέσης εκπαίδευσης. Εξετάζονται στην ελληνική γλώσσα και τα μαθήματα που διδάσκονται στην τουρκική.

Υ.Α. Ζ2/277/1984

Προαγωγικές εξετάσεις της Α' και Β' τάξης των μειονοτικών λυκείων Ξάνθης και Κομοτηνής. Εξετάζονται στην ελληνική γλώσσα και τα μαθήματα που διδάσκονται στην τουρκική.

Υ.Α. Ζ2/15/1985

Σχετικά με τον καταμερισμό των διδακτέων ωρών στην ελληνική γλώσσα στα δημοτικά μειονοτικά σχολεία. Εισάγεται το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος στην Α', Β' και Γ' τάξη στην ελληνική γλώσσα.²²⁹

²²⁹ Στο ίδιο, σ. 43-45.

Υ.Α. Ζ2/0210/1987

Σχετικά με τη φοίτηση και μετεγγραφή μαθητών στα ιεροσπουδαστήρια Εχίνου και Κομοτηνής.

Π.Δ. 462/1991

Σχετικά με την ενισχυτική διδασκαλία (δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί και στα μειονοτικά σχολεία).

Ν. 2009/1992 (άρθρο 32)

Σχετικά με την ίδρυση Συντονιστικού Γραφείου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έδρα την Καβάλα. Ρυθμίζονται ζητήματα διορισμού και αποχώρησης των μειονοτικών δασκάλων. Γίνεται αναφορά στα ισχύοντα για τους μόνιμους δημόσιους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από προσόντα και φύση εργασίας. Το επίδομα ειδικών συνθηκών που χορηγείται στους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών ορεινών σχολείων επεκτείνεται και στα πέντε Γυμνάσια της ορεινής περιοχής της Θράκης.

Π.Δ. 39/1992

Σχετικά με το διδακτικό προσωπικό των δυσπρόσιτων μειονοτικών σχολείων. Αυξάνονται οι θέσεις των διοριστέων μειονοτικών δασκάλων αποφοίτων της Ε.Π.Α.Θ. από 150 σε 250. Προβλέπεται η δυνατότητα διορισμού δασκάλων σε μειονοτικά δυσπρόσιτα και ορεινά σχολεία κατόπιν προκήρυξης και η υποχρέωση παραμονής επί πενταετία. Το Π.Δ. αποτελεί το πρώτο συγκεκριμένο νομοθετικό μέτρο που ρυθμίζει την μειονοτική εκπαίδευση ύστερα από την αλλαγή πολιτικής.

Υ.Α. Ζ2/365/1992

Σχετικά με το Συντονιστικό Γραφείο Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: διορισμός του Συντονιστή, προϋποθέσεις, θητεία, επίδομα, αρμοδιότητες, οργάνωση του Συντονιστικού Γραφείου. Υπόκειται στη Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων του ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Προϊσταται και των ιεροσπουδαστηρίων. Δημιουργείται ενιαίο όργανο για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο συνεργάζεται με το ΥΠ.Ε.Ε.ΕΞ.. Συμπληρώνεται από τις Υ.Α. Ζ2/102/96 και Ζ2/306/98.

Υ.Α. Ζ2/219/1993

Σχετικά με τις προϋποθέσεις πρόσληψης μειονοτικών δασκάλων με σχέση ιδιωτικού δικαίου. Ρυθμίζει τις προϋποθέσεις καταγγελίας της σύμβασης: αποχή από την εκτέλεση καθηκόντων, άρνηση εκτέλεσης εντολής, διαγωγή εκτός υπηρεσίας, ενέργειες που βλάπτουν τα συμφέροντα της Πολιτείας, έλλειψη πίστης και αφοσίωσης προς την πατρίδα, επιδίωξη ανατροπής του καθεστώτος, συμμετοχή σε κόμματα και συλλόγους με παράνομη ή αντεθνική δραστηριότητα. Η σχολική εφορεία ως εργοδότης ασφαλίζει τους δασκάλους στο Ι.Κ.Α.. Τις σχολικές εφορείες μπορεί να αναπληρώσει ο διευθυντής ή υποδιευθυντής του μειονοτικού σχολείου. Επαναφέρεται ο όρος 'μουσουλμανικά σχολεία'. Οι ρυθμίσεις σχετικά με την καταγγελία της σύμβασης εργασίας σε βάρος των μουσουλμάνων δασκάλων είναι ιδιαίτερα προβληματικές καθώς αντιτίθενται στα εργασιακά δικαιώματα, όπως αυτά κατοχυρώνονται από το Σύνταγμα και τον Υπαλληλικό Κώδικα, συνιστώντας διακρισιακή μεταχείριση. Τροποποιήθηκε μερικώς από την Υ.Α. Ζ2/141/94.²³⁰

²³⁰ Στο ίδιο, σ. 45-46.

Υ.Α. Ζ2/141/1994

Επαναλαμβάνεται ο τύπος ιδιωτικός χαρακτήρας της μειονοτικής εκπαίδευσης. Η απόφαση ρυθμίζει την πρόσληψη μειονοτικών δασκάλων με σχέση ιδιωτικού δικαίου, η οποία γίνεται με τη γνώμη της σχολικής εφορείας, του Προϊσταμένου Μειονοτικών Σχολείων και έγκριση του Νομάρχη. Υπάρχει συνεχής δυνατότητα ανανέωσης της σύμβασης και δυνατότητα μετακίνησης σε άλλο σχολείο και νομό όταν το αιτηθούν οι δάσκαλοι. Ο Νομάρχης έχει τη δυνατότητα καταγγελίας της σύμβασης μετά από εισήγηση του Προϊσταμένου και του οικείου Π.Υ.Σ.Μ.Ε..

Ν. 2341/1995

Ρυθμίζονται ζητήματα σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό, μεταθέσεις, διορισμούς, απομάκρυνση. Συστήνεται το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μειονοτικής Εκπαίδευσης (Υ.Σ.Μ.Ε.). Ορίζεται ο τρόπος υπολογισμού της πραγματικής υπηρεσίας στα μειονοτικά σχολεία και το ειδικό επίδομα δυσπρόσιτων σχολείων. Θεσμοθετείται η εισαγωγή και κατάταξη σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων μουσουλμάνων αποφοίτων λυκείων ή της Ε.Π.Α.Θ. με ειδική ποσόστωση επί των εισακτέων. Ρυθμίζονται ζητήματα σχετικά με τις αποδοχές των διδασκόντων στην Ε.Π.Α.Θ. και με τις θέσεις διδακτικού προσωπικού. Οι αιρετοί εκπρόσωποι του Υ.Σ.Μ.Ε., το οποίο έχει και πειθαρχικές αρμοδιότητες, είναι ένας χριστιανός και ένας μουσουλμάνος. Με βάση μία στενή ερμηνεία του Π.Δ. 75/86 που αναφέρεται στην § 13 του άρθρ. 1 μόνο απόφοιτοι Ε.Π.Α.Θ. έχουν δικαίωμα ψήφου στο Υ.Σ.Μ.Ε., καθώς υπάρχει αντίστοιχος σύλλογος. Με την Υ.Α. Ζ2/412/95 ατονούν και τυπικά τα κριτήρια διορισμού και μετάθεσης του άρθρ. 1 § 3 του Νόμου. Επαναθεσμοθετείται ο επί πενταετία διορισμός σε μειονοτικό σχολείο (αφορά μόνο χριστιανούς). Υποχρέωση παραμονής των εκπαιδευτικών στην έδρα του σχολείου. Ετήσια κρίση καταλληλότητας των δασκάλων.

Υ.Α. Ζ2/411/1995

Ρυθμίζει ζητήματα αρμοδιοτήτων και λειτουργιών του Υ.Σ.Μ.Ε.: Διορισμός, πρόσληψη αναπληρωτών, μεταθέσεις, καταγγελία συμβάσεων, καταλληλότητα διδασκόντων, αποσπάσεις, μονιμοποίηση, πειθαρχικές αρμοδιότητες. Έχει εξαιρετικά διευρυμένες αρμοδιότητες. Δεν γίνεται αναφορά στις διατάξεις της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Υ.Α. Ζ2/412/1995

Ρυθμίζει ζητήματα μεταθέσεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας σε μειονοτικά σχολεία: Ρόλος Υ.Σ.Μ.Ε., πίνακας κενών θέσεων, αιτήσεις, προϋποθέσεις και κριτήρια, εκτέλεση μεταθέσεων.

Υ.Α. Φ.152.11/Β3/790/1996

Σχετικά με τον καθορισμό της ποσόστωσης 0,5% επί του συνολικού αριθμού των εισακτέων για υποψηφίους που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα μόνο για τους εγγεγραμμένους στα δημοτολόγια των τριών νομών της Θράκης, για εισαγωγή σε Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι. και Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ..

Υ.Α. Ζ2/102/1996

Συμπληρώνει την Υ.Α. Ζ21365/92 σχετικά με τις αρμοδιότητες του Προϊσταμένου του Συντονιστικού Γραφείου Μειονοτικών Σχολείων.²³¹

²³¹ Στο ίδιο, σ. 46-47.

Υ.Α. Ζ2/103/1996

Σχετικά με το διορισμό διδακτικού προσωπικού στα μειονοτικά σχολεία (αφορά στην πράξη χριστιανούς δασκάλους). Παρέχει τη δυνατότητα διορισμού διδακτικού προσωπικού στις κενές θέσεις που απομένουν μετά τις μεταθέσεις των εκπαιδευτικών. Διορίζονται δάσκαλοι εγγεγραμμένοι στην επετηρίδα κατά παρέκκλιση της σειράς εγγραφής τους, ύστερα από εκδήλωση ενδιαφέροντος. Η επιλογή των υποψηφίων γίνεται από το Υ.Σ.Μ.Ε.. Ο διορισμός ισχύει υποχρεωτικά για μία πενταετία.

Ν. 2413/1996

Προβλέπει τη σύσταση κλάδου γραμματέων για τα μειονοτικά σχολεία (40 θέσεις για πτυχιούχους Ε.Π.Α.Θ.). Το Υ.Σ.Μ.Ε. ασκεί υπηρεσιακά και πειθαρχικά καθήκοντα και για τους γραμματείς των μειονοτικών σχολείων.

Υ.Α. Ζ2/152/1996

Σχετικά με τον τρόπο εγγραφής μαθητών στην Α' τάξη των Μειονοτικών Γυμνασίων. Υιοθετείται η μέθοδος της κλήρωσης μεταξύ των μαθητών που επιθυμούν να συνεχίσουν φοίτηση σε Μειονοτικό Γυμνάσιο, καθώς οι θέσεις που διατίθεται είναι κατά πολύ λιγότερες από τον αριθμό των αιτούντων. Έχουν δικαίωμα συμμετοχής στην κλήρωση μόνον οι απόφοιτοι μειονοτικών σχολείων.

Υ.Α. Ζ2/130/1996

Ορίζονται τα δυσπρόσιτα μειονοτικά σχολεία.

Ν. 2621/1998

Ρυθμίζει ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία των ιεροσπουδαστηρίων Κομοτηνής και Εχίνου. Αναβαθμίζονται σε εξατάξια εκπαιδευτικά ιδρύματα και ρυθμίζεται η ισοτιμία των τίτλων σπουδών. Προσδιορισμός της αρμοδιότητας του Υπ. Παιδείας.

Υ.Α. Ζ2/306/1998

Συμπληρωματική της Υ.Α. Ζ2/1365/1992 σχετικά με την αναπλήρωση του Συντονιστή Μειονοτικών Σχολείων.

Ν. 2640/1998 (άρθρο 14)

Ρυθμίζει ζητήματα σχετικά με την πρόσληψη καθαριστριών στα μειονοτικά σχολεία και το διορισμό μειονοτικών δασκάλων σε κενές θέσεις σε μειονοτικά σχολεία. Επίσης σχετικά με τη σύσταση του Υ.Σ.Μ.Ε. και τον τόπο συνεδρίασης του. Μεταφέρεται το Συντονιστικό Γραφείο Μειονοτικών Σχολείων στην Κομοτηνή. Ρυθμίζονται ζητήματα που αφορούν τον Συντονιστή και το διοικητικό προσωπικό στα μειονοτικά σχολεία. Ο νόμος επιφέρει μεταβολές στο Π.Δ. 1024/1979.

Αποφάσεις Νομαρχίας Έβρου 847, Ροδόπης 564 και Ξάνθης 897 του 1999

Ανακαθορίζονται οι οργανικές θέσεις των δασκάλων στα μειονοτικά σχολεία των τριών νομών της Θράκης.

Υ.Α. Ζ2/520/1999

Σχετικά με την κατανομή θέσεων διοικητικού προσωπικού στα μειονοτικά σχολεία. Εφαρμόζεται η σχετική διάταξη του Ν. 2640/96 και για πρώτη φορά δημιουργούνται 40 θέσεις διοικητικού προσωπικού σε μειονοτικά σχολεία στους τρεις νομούς της Θράκης.²³²

²³² Στο ίδιο, σ. 47-49.

Υ.Α. Ζ2/182/1999

Σχετικά με τη σύνθεση διδακτικού προσωπικού (χριστιανοί και μουσουλμάνοι) στα μειονοτικά σχολεία.

Υ.Α. Ζ2/239/1999

Σχετικά με τη συγκρότηση του Υ.Σ.Μ.Ε..

Υ.Α. Γ2/5560/1999

Προσδιορίζεται το αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα των ιεροσπουδαστηρίων.

Υ.Α. Ζ2/583/1999

Σχετικά με την καθαριότητα στα μειονοτικά σχολεία. Αποτελεί την πρώτη σχετική ειδική ρύθμιση που αφορά τα μειονοτικά σχολεία.

Υ.Α. Ζ2/514/1999

Τροποποιεί την Υ.Α. 55369/78 σχετικά με τη δυνατότητα μετεγγραφής μουσουλμάνων μαθητών από δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία σε μειονοτικά.. Βάζει τέλος σε αντισυνταγματική διάταξη με την οποία εμποδιζόνταν οι μουσουλμάνοι μαθητές να μετεγγράφονται από δημόσιο σε μειονοτικό σχολείο.

Ν. 2817/2000 (άρθρο 9)

Ρυθμίζονται ζητήματα σχετικά με την επιλογή των διοριστέων δασκάλων, τον Προϊστάμενο του Συντονιστικού Γραφείου και την αναπλήρωσή του. Αφορά επίσης ζητήματα μεταφοράς ή επιδότησης μαθητών που κατοικούν μακριά από την έδρα του σχολείου, του χρόνου απόσπασης των δασκάλων στην Ε.Π.Α.Θ., τη συγκρότηση και την επιχορήγηση των σχολικών εφορειών. Επίσης ο Ν. ρυθμίζει την πρόσληψη διδασκόντων τουρκόφωνων μαθημάτων στα μειονοτικά Δευτεροβάθμια σχολεία και τον διορισμό γραμματέων Πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης.

Υ.Α. Γ2/993/2000

Προσδιορίζεται το αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα των τριών τάξεων των μειονοτικών λυκείων. Τηρείται ισόχρονη διδασκαλία των μαθημάτων στην ελληνική και τουρκική γλώσσα.²³³

5.3 Δομή της μειονοτικής εκπαίδευσης

5.3.1 Σκοπός, ίδρυση και χαρακτήρας μουσουλμανικών σχολείων

Ο σκοπός του μειονοτικού σχολείου ορίζεται από το άρθρ. 2 του Ν. 694/1977.²³⁴ Από τις διατάξεις του κεφαλαίου (V) με τίτλο «Σεβασμός της θρησκευτικής, φυλετικής και εθνικής συνειδήσεως» του ελληνοτουρκικού Μορφωτικού Πρωτοκόλλου του 1968 και με το άρθρ. 17 της Υ.Α. 55369/78, διατυπώνεται η αρχή της μη προσβολής της εθνικής ταυτότητας και της θρησκευτικής πίστης των μουσουλμάνων μαθητών, στο πλαίσιο βέ-

²³³ Στο ίδιο, σ. 49-50.

²³⁴ Ν. 694/1977, άρθρ. 2: Σκοπός του μειονοτικού σχολείου είναι η εξασφάλιση της σωματικής, πνευματικής και ηθικής αναπτύξεως και προόδου των μαθητών συμφώνως προς τους βασικούς σκοπούς της εν Ελλάδι γενικής εκπαίδευσως και τας εις τα προγράμματα των αντιστοιχών δημοσίων σχολείων της Χώρας, καθοριζόμενας αρχάς.

βαία της υπακοής των τελευταίων στους ελληνικούς νόμους.²³⁵

Η ιδιαιτερότητα του περιεχομένου της θρησκευτικής εκπαίδευσης της μειονότητας θεμελιώνεται άμεσα στο άρθρ. 38 της Συνθήκης της Λοζάννης.²³⁶ Επίσης με αρνητικό τρόπο από το άρθρ. 6 § 1 του Ν. 4862/1931, σύμφωνα με το οποίο «απαγορεύεται στα ελληνικά σχολεία, δημόσια και ιδιωτικά, η διδασκαλία του ορθόδοξου θρησκευτικού μαθήματος – σε ετεροδόξους μαθητές». Τέλος, θα πρέπει να συσχετιστεί με το περιεχόμενο του άρθρ. 16 § 2 του Συντάγματος σχετικά με την «ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης». Μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών το μειονοτικό σχολείο αποσκοπεί στην «ανάπτυξη του θρησκευτικού αισθήματος» επιχειρώντας να διδάξει στους μαθητές του ότι «η ισλαμική θρησκεία στηρίζεται επί αρχών ηθικών και καλών» και ότι άμεσα «θα τους μεταδώσει την πίστη προς το Θεό και τη συμμόρφωση στους ανθρώπους και τις εντολές τους», όπως ορίζει η Υ. Α. 149251/1957.

Συνεχίζοντας, το νομικό καθεστώς των μειονοτικών σχολείων χαρακτηρίζεται από ένα συνδυασμό στοιχείων τόσο της ιδιωτικής όσο και της δημόσιας εκπαίδευσης. Στο άρθρ. 1 § 1 του Ν. 694/77 προβλέπεται ότι «η εκπαίδευση είναι δημόσια, σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λοζάννης», το Ν. 309/76, που αντικαταστάθηκε από τον Ν. 1566/85 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαιδευσεως» και τις διατάξεις του ίδιου του Νόμου (Ν. 694/77). Στο άρθρ. 4 αναφέρεται ότι «ισχύουν και οι διατάξεις που διέπουν την ιδιωτική εκπαίδευση, όσον αφορά σε ζητήματα ίδρυσης, επιθεώρησης, λειτουργίας των σχολείων κ.ά., με την επιφύλαξη των διατάξεων του ίδιου» (Ν. 694/77). Η ίδια διάταξη διατυπώνει και την επιφύλαξη της αρχής της διακρατικής αμοιβαιότητας.²³⁷ Το άρθρ. 1 εξάλλου της Υ.Α. 55369/78 προβλέπει ρητά ότι ζητήματα που αφορούν στις εγγραφές, μετεγγραφές, τα μαθήματα, τίτλους σπουδών κ.α. ρυθμίζονται από τις διατάξεις που διέπουν την ιδιωτική εκπαίδευση. Άλλο στοιχείο που εισάγει χαρακτηριστικά που παραπέμπουν στην ιδιωτική εκπαίδευση, αποτελεί ο θεσμός των διδασκτρων, που οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων υποχρεούνται να καταβάλουν σε ετήσια βάση, όπως προβλέπει το άρθρ. 14 της παραπάνω Υ.Α.. Οι προϋποθέσεις που θέτει αυτή, μέσω του άρθρ. 14, αλλά και η πρακτική εφαρμογή της, δημιουργούν τυπικούς μόνο δεσμούς με το καθεστώς των ιδιωτικών σχολείων: τα δίδακτρα καθορίζονται από τον ιδρυτή του σχολείου με την έγκριση του Νομάρχη, το ύψος τους προσδιορίζεται ανάλογα με την οικονομική κατάσταση του γονέα, ενώ στην πράξη εισπράττονται απευθείας από κοινοτικούς ή άλλους πόρους και από κρατικές επιχορηγήσεις.

Το δικαίωμα στην ίδρυση και διαχείριση ιδιωτικών σχολείων ή άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων θεμελιώνεται στο άρθρ. 16 του Συντάγματος ρυθμίζεται από το Ν. 682/1977 και εξειδικεύεται από το άρθρ. 40 της Συνθήκης της Λοζάννης ως προς τους μουσουλμάνους. Αν και το άρθρ. 41 της Συνθήκης της Λοζάννης δεν περιορίζει τοπικά την εφαρμογή του δικαιώματος στην εκπαίδευση για τους μουσουλμάνους, το άρθρ. 1 § 2 του Ν. 694/77 προσδιορίζει την εφαρμογή του στο χώρο της Δ. Θράκης, λαμβάνοντας υπόψη του τα πληθυσμιακά δεδομένα που προέκυψαν από την εφαρμογή της Σύμβασης ανταλλαγής ελληνοτουρκικών πληθυσμών του 1923.²³⁸ Θα πρέπει να αναφερθεί ότι μέχρι το 1971 λειτουργούσαν στην Κω και στη Ρόδο από δυο δημοτικά σχολεία ειδικά για τους μουσουλμανόπαιδες των νησιών αυτών με ωρολόγιο πρόγραμμα που περιελάμβανε τουρκική γλώσσα και διδασκαλία του Κορανίου (στην τουρκική γλώσσα) Η ίδρυση

²³⁵ Βλ. ΠΑΡ. Δ, κεφάλαιο V, σ. Δ4, Υ. Α. 55369/78, άρθρ. 17: Κατά τις Εθνικές επετείους γίνονται τελετές που αποβλέπουν στην ανάπτυξη των εθνικών αισθημάτων των μαθητών σύμφωνα με τα εγκεκριμένα προγράμματα, διατηρουμένων των όρων και προϋποθέσεων του Ελληνοτουρκικού Μορφωτικού Πρωτοκόλλου του 1968.

²³⁶ Βλ. ΠΑΡ. Α, άρθρ. 38, σ. Α1.

²³⁷ Κ. Τσιτσελίκης & Α. Μπαλσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, ό. π., σ. 50-51.

²³⁸ Ν. 694/77, άρθρ. 1, § 2: Οι εν τω παρόντι όροι «μειονότητας», «μειονοτικός» και «μειονοτικού» αναφέρονται αποκλειστικώς εις την εν Δυτική Θράκη μουσουλμανική μειονότητα.

μειονοτικού σχολείου διέπεται από τις σχετικές διατάξεις του Ν.Δ. 1109/72 και του Ν. 694/77 σε συνδυασμό με το άρθρ. 4 του Ν. 682/77 «Περί ιδιωτικής εκπαίδευσης», με την επιφύλαξη της αρχής της διακρατικής αμοιβαιότητας και στο πλαίσιο που ορίζει το άρθρ. 16 του Συντάγματος. Η τελευταία ισχύει όχι ως προς την άσκηση του δικαιώματος στην παροχή παιδείας στη μειονοτική γλώσσα, αλλά ως προς το συγκεκριμένο τρόπο εφαρμογής του δικαιώματος. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρ. 5 § 1 και 2 του Ν. 694/77, για την ίδρυση σχολείου απαιτείται άδεια από τον οικείο Νομάρχη, αφού προηγουμένως κατατεθεί στον αρμόδιο επιθεωρητή μουσουλμανικών σχολείων αίτηση των γονέων ή κηδεμόνων, με την όποια ζητούν την ίδρυση του σχολείου. Με την έγκριση του Υπ. Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο Νομάρχης εκδίδει την ιδρυτική πράξη του σχολείου, ορίζοντας ως 'ιδρυτή' έναν από τους αιτούντες, υπό την αίρεση της αποδοχής του διορισμού του και κατά το χρονικό διάστημα που θα έχει την ιδιότητα γονέα ή κηδεμόνα μαθητή του εν λόγω σχολείου. Οι οργανικές θέσεις στα μειονοτικά σχολεία ανακαθορίζονται συχνά με αποφάσεις του Υπ. Παιδείας ή των οικείων Νομαρχών.²³⁹ Η ισοτιμία των μειονοτικών σχολείων προς τα δημόσια σχολεία ορίζεται από τον Υπ. Παιδείας, αφού του υποβληθεί πρώτα η ανάλογη πρόταση από τον αρμόδιο επιθεωρητή, με την επιφύλαξη της αρχής της διακρατικής αμοιβαιότητας, άρθρ. 5 § 6 του Ν. 694/77 στο πλαίσιο των διμερών ελληνοτουρκικών μορφωτικών συμφωνιών.²⁴⁰ Με την Υ.Α. Ζ2/361/1999 προβλέπεται η ένταξη μειονοτικών σχολείων, σε περιορισμένη κλίμακα, στον θεσμό του ολοήμερου σχολείου, καθώς προβλέπονται και δυο θέσεις μουσουλμάνων δασκάλων για ολοήμερα σχολεία με επιβάρυνση του κρατικού προϋπολογισμού.²⁴¹

5.3.2 Διαχείριση, οργάνωση και εποπτεία των σχολείων

Η διαχείριση των υποθέσεων του σχολείου και κυρίως της ακίνητης περιουσίας του, ανατίθεται σε τριμελή σχολική εφορεία, η οποία αποτελείται από γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών.²⁴² Τα υποψήφια μέλη της επιτροπής υποδεικνύονται καταρχήν με αρχαιρεσίες μεταξύ των γονέων κατοίκων της κοινότητας ή της περιφέρειας του σχολείου και τελικά διορίζονται από το Νομάρχη για τρία χρόνια.²⁴³ Σύμφωνα με το Ν. 2817/2000, άρθρ. 9, η σχολική εφορεία συγκροτείται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα της Περιφέρειας και ορίζεται ως πρόεδρος της.

Στα μειονοτικά πρωτοβάθμια σχολεία τοποθετείται μουσουλμάνος διευθυντής και χριστιανός υποδιευθυντής.²⁴⁴ Επίσης στα μειονοτικά σχολεία διορίζονται γραμματείς, διοικητικό προσωπικό²⁴⁵ και προσωπικό καθαριότητας.²⁴⁶ Η εποπτεία των μειονοτικών σχολείων ανατίθεται στον Υπ. Παιδείας όπως προβλέπει το άρθρ. 3 του Ν. 694/77, με ανάλογη εφαρμογή των διατάξεων που ρυθμίζουν την ιδιωτική εκπαίδευση.²⁴⁷ Το ουσιαστικό όμως έλεγχο τον ασκεί το Συντονιστικό Γραφείο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Μειονοτικής Εκπαίδευσης (και των ιεροσπουδαστηρίων), το οποίο θα εδρεύει στην Κομοτηνή και

²³⁹ Βλ. περιγραφή Υ.Α. Ζ2/182/99 και αποφάσεις Ν. Έβρου 847/99, Ροδόπης 564/99 και Ξάνθης 897/99, σ. 81-82.

²⁴⁰ Ν. 694/77, άρθρ. 5 § 6: Η ισοτιμία των μειονοτικών σχολείων προς τα της δημόσιας εκπαίδευσης και οι σχετικές προϋποθέσεις αυτής, ορίζονται υπό του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων προτάσεις του αρμοδίου Επιθεωρητού, διαφυλασσόμενης της αρχής της διακρατικής εν προκειμένω αμοιβαιότητας.

²⁴¹ Κ. Τσιτσελίκης & Λ. Μπαλτσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, ό. π., σ. 51-53.

²⁴² Βλ. περιγραφή Υ.Α. 52447/78 και 70464/78, σ. 76-77.

²⁴³ Βλ. Υ.Α. 70464/78 και Υ.Α. Ζ2/219/93, σ. 77-79.

²⁴⁴ Αυτό ορίζεται από την Υ.Α. 16287/78, βλ. σ. 76.

²⁴⁵ Βλ. Ν. 2640/98 άρθρ. 14 και 2817/2000 άρθρ. 9. Υ.Α. Ζ2/182/99 και Ζ2/520/99, σ. 81-82.

²⁴⁶ Βλ. Ν. 2640/98, άρθρ. 14 και Υ.Α. Ζ2/583/99, σ. 81-82.

²⁴⁷ Ν. 694/77, άρθρ. 4: Δια την ίδρυσιν, λειτουργίαν, επιθεώρησιν και εποπτείαν των μειονοτικών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης ισχύουν αναλόγως αι περί Ιδιωτικής Γενικής Εκπαίδευσης κείμενοι εκάστοτε διατάξεις, επιφυλασσομένων των διατάξεων του παρόντος νόμου.

το οποίο έχει συντονιστικές και εποπτικές αρμοδιότητες στο πλαίσιο των οδηγιών που λαμβάνει από τη Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων του Υπουργείου Παιδείας.

Το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μειονοτικής Εκπαίδευσης έχει διευρυμένες υπηρεσιακές και πειθαρχικές αρμοδιότητες, για την πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είναι υπεύθυνο για την επιλογή και τοποθέτηση, μεταθέσεις, καταγγελία συμβάσεων, πρόσληψη αναπληρωτών και μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών στα σχολεία.²⁴⁸ Το Υ.Σ.Μ.Ε. επιλέγει τους δασκάλους που διορίζονται στα μειονοτικά σχολεία εκτός επετηρίδας επί πενταετία.²⁴⁹ Επίσης το Υ.Σ.Μ.Ε. ασκεί υπηρεσιακά και πειθαρχικά καθήκοντα και για τους γραμματείς των μειονοτικών σχολείων όπως ακριβώς προβλέπει ο Ν. 2413/1996. Ο Ν. 2640/1998 (άρθρ. 14) ρυθμίζει τον τόπο συνεδρίασης του Υ.Σ.Μ.Ε.²⁵⁰ Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού των μειονοτικών σχολείων καθώς και η δυνατότητα διορισμού γυναικών καθοριζόταν από την Υ.Α. Ζ2/72/82 η οποία συμπληρώνει την Υ.Α. 55367/78, αλλά τελικώς καταργείται από την Ζ2/182/99.²⁵¹

5.3.3 Οικονομικοί πόροι της μειονοτικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τις παραγράφους 6 και 8 του άρθρ. 2/1566 «η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται από το κράτος δωρεάν»... «οι δαπάνες λειτουργίας των σχολείων αντιμετωπίζονται με κρατικές επιχορηγήσεις προς την τοπική αυτοδιοίκηση η οποία έχει ευθύνη της διάθεσης και διαχείρισης των σχετικών πιστώσεων». Οι λειτουργικές δαπάνες των μειονοτικών σχολείων αντιμετωπίζονται από επιχορηγήσεις του ελληνικού δημοσίου και από 'ίδια' έσοδα της σχολικής εφορείας (ενοίκια αγρών, συνεισφορά γονέων).

Οι δαπάνες συντήρησης ή ανέγερσης σχολικών κτιρίων αντιμετωπίζονται κατά περίπτωση από τους Δήμους ή τις Κοινότητες, το Νομαρχιακό Ταμείο και από τις σχολικές εφορείες (το τελευταίο συμβαίνει σπάνια, γιατί τα απαιτούμενα ποσά είναι μεγάλα). Από την άλλη πλευρά, οι επιχορηγήσεις που προέρχονται από το ελληνικό δημόσιο, συχνά δεν διατίθενται για να καλύψουν ανάγκες, για παράδειγμα, εκσυγχρονισμού ή ανανέωσης των σχολείων, γιατί αντιμετωπίζονται με μεγάλη επιφυλακτικότητα από τις σχολικές εφορείες που αποτελούνται από μουσουλμάνους.

Τα βιβλία των μαθημάτων στην τουρκική γλώσσα παρέχονται από το τουρκικό δημόσιο, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να καθυστερεί πολύ συχνά η διανομή τους στους μαθητές.

Οι αμοιβές των εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία ποικίλλουν. Εκτός των εκπαιδευτικών του δημοσίου που αμείβονται από το κράτος, οι άλλες κατηγορίες των δασκάλων στα μειονοτικά σχολεία, που θεωρούνται ως απασχολούμενοι με ιδιωτικό καθεστώς απασχόλησης, έχουν και διαφορετικό ύψος, αλλά και διαφορετική πηγή αμοιβής. Έτσι, άλλοι αμείβονται από τη σχολική εφορεία, αλλά από άδηλους πόρους.²⁵²

²⁴⁸ Βλ. Ν. 2341/95, Υ.Α. Ζ2/411/1995, Ζ2/412/1995, σ. 80.

²⁴⁹ Βλ. Υ.Α. Ζ2/103/1996, σ. 81.

²⁵⁰ Βλ. Υ.Α. Ζ2/239/1999, σ. 82.

²⁵¹ Κ. Τσιούμης, «Η θεσμοθέτηση Επιθεώρησης 'Εθνικών, Θρησκευτικών, ή Γλωσσικών Μειονηφιών' από τον Ελ. Βενιζέλο και η μουσουλμανική μειονότητα», *Βαλκανικά Σύμμεικτα*, αρ. 9, 1997, σ. 187-198.

²⁵² Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα...*, ό. π., σ. 79.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΒΑΘΜΙΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

6.1 Μειονοτική εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια η μειονοτική εκπαίδευση όλο και περισσότερο εμφανίζεται ως ένα από τα κυρίαρχα προβλήματα που αφορούν την μειονότητα της Δυτικής Θράκης, η οποία είναι η μόνη επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα. Η μειονοτική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα αυτόνομο πεδίο αλλά είναι προϊόν των ειδικών συνθηκών που επικρατούν στη μειονότητα της Θράκης και σχετίζονται με ζητήματα συγκρότησης συλλογικής συνείδησης, κοινής ή μη ταυτότητας, διατήρησης της θρησκευτικής ή της γλωσσικής ιδιαιτερότητας.

Η εκπαίδευση που διέπεται από ιδιαίτερο νομικό καθεστώς, προϊόν διεθνών συμβάσεων, παρέχεται σε ξεχωριστά σχολεία τα οποία απευθύνονται μόνο σε μειονοτικούς μαθητές και λειτουργούν με δίγλωσσο πρόγραμμα. Στόχος της μειονοτικής εκπαίδευσης είναι να προστατεύσει τα δικαιώματα διατήρησης της μητρικής γλώσσας και θρησκείας καθώς έχουν μεγάλη σημασία για την εθνοπολιτισμική ταυτότητα της μειονότητας.

Η σημασία και η αναγκαιότητα της βασικής εκπαίδευσης για όλους τους ανθρώπους θεωρείται παγκοσμίως αναγνωρισμένη εδώ και πολλά χρόνια. Όμως το εκπαιδευτικό πρόβλημα είναι οξύτατο. Η ανεπάρκεια της μειονοτικής εκπαίδευσης αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την κοινωνική περιθωριοποίηση αυτής της ομάδας. Παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί θεσμοθετημένο δικαίωμα και υποχρέωση για όλα τα παιδιά, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη, πολλοί είναι οι μαθητές που αποκλείονται από τη δημόσια εννιάχρονη βασική και υποχρεωτική εκπαίδευση με σημαντικές συνέπειες για τους ίδιους αλλά και για ολόκληρη την κοινωνία.

Το γενικό μορφωτικό επίπεδο των μελών της μειονότητας είναι πολύ χαμηλό και το επίπεδο ελληνομάθειας ανεπαρκέστατο για την σχολική εξέλιξη. Έτσι πολλά παιδιά μένουν από την αρχή εκτός σχολείου, ενώ κάποια άλλα περιθωριοποιούνται μέσα στο σχολείο με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην σχολική αποτυχία και κατά συνέπεια στην οριστική διακοπή της φοίτησής τους. Η περιθωριοποίηση αυτή μπορεί να εμφανιστεί από την αρχή της σχολικής τους ζωής ή κατά την διάρκεια της φοίτησής τους ακόμα και στην μετάβαση από την μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη.²⁵³

Είναι εμφανές ότι το εκπαιδευτικό πρόβλημα της μειονότητας έχει παιδαγωγικές διαστάσεις. Το διχοτομημένο αναλυτικό πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων, τα ακατάλληλα για αλλόγλωσσους μαθητές βιβλία και ο τρόπος διδασκαλίας των ελληνικών καθώς και η ανεπαρκής προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τις συγκεκριμένες συνθήκες διδασκαλίας είναι σημαντικοί παράγοντες που αναστέλλουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των μειονοτικών σχολείων.

Οι βαθύτερες αιτίες όμως του προβλήματος συνδέονται με τις πολιτικές του διαστάσεις. Η εκπαίδευση της μειονότητας και η εξέλιξη της εξαρτώνται στενά από τις διακυμάνσεις των ελληνοτουρκικών σχέσεων, καθώς η αντιπαλότητα των δύο χωρών αποτέλεσε πεδίο διαρκούς πολιτικής αντιπαράθεσης. Για την Τουρκία η μειονοτική εκπαίδευση αποτέλεσε ισχυρό ιδεολογικό εργαλείο για την διατήρηση της επιρροής της στη μειονότητα, ενώ η ελληνική πλευρά χειρίστηκε την εκπαίδευση ως πεδίο ελέγχου με στόχο τον περιορισμό της τουρκικής επίδρασης και συνεπώς της απειλής που αυτή αντιπροσώπευε. Οι

²⁵³ Γ. Μαυρομάτης, *Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 65-66.

παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό πεδίο λοιπόν καθορίστηκαν κυρίως με βάση τις επιδιώξεις της ελληνοτουρκικής διαμάχης και όχι τις εκπαιδευτικές ανάγκες της μειονότητας.²⁵⁴

Οι πολιτικοί παράγοντες δεν δρουν σε κοινωνικό κενό, διαπλέκονται με την άρση άλλων παραγόντων όπως η κοινωνική τάξη ή το φύλο που παρεμβαίνουν καθοριστικά στη διαμόρφωση της σχέσης της μειονότητας με την εκπαίδευση. Το πλαίσιο λοιπόν μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές της μειονότητας δεν καθορίζεται μόνο από τις πολιτικές – ιδεολογικές παραμέτρους, αλλά έχει ως βασικές του συνιστώσες την ταξική σύνθεση της μειονότητας και τις κοινωνικές συνθήκες ύπαρξής της, δηλαδή τον κλειστό χαρακτήρα και τις πολιτισμικές ορίζουσες μιας κατά βάση αγροτικής παραδοσιακής κοινωνίας.

Το βασικό χαρακτηριστικό της εικόνας της μειονότητας είναι ο διαχωρισμός της, γεωγραφικός, εκπαιδευτικός, οικονομικός στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας. Η πολιτική που ακολούθησαν οι ελληνικές κυβερνήσεις απέναντί της είχαν ως βασικό άξονα την απομόνωση, ειδικά από το 1950 και μετά. Μέχρι τότε, στο πλαίσιο μιας κατά βάση αγροτικής κοινωνίας, οι κοινωνικές συνθήκες ήταν κοινές για τον πλειονοτικό και μειονοτικό πληθυσμό της Θράκης. Η πολιτική διαχωρισμού όμως που εφαρμόστηκε είχε σαν αποτέλεσμα ο μειονοτικός πληθυσμός να μην ακολουθήσει την εξέλιξη της ευρύτερης ελληνικής κοινωνίας παραμένοντας καθηλωμένος στα παραδοσιακά κοινωνικά και οικονομικά του χαρακτηριστικά.

Η κατάσταση στο πολιτικό επίπεδο αρχίζει να αλλάζει στις αρχές της δεκαετίας του 1990, όταν μαζί με πολλές βαθύτερες μεταβολές της ελληνικής κοινωνίας και της πολιτικής απέναντι στη μειονότητα, μεταστρέφεται με βάση τις αρχές της ισονομίας και ισοπολιτείας. Η εκπαίδευση αποτελεί βασική προτεραιότητα αυτής της αλλαγής, που δεν είναι τίποτε άλλο από την υλοποίηση της αυτονόητης υποχρέωσης του κράτους να διασφαλίσει τους στοιχειώδους όρους στην εκπαίδευση.

6.2 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Ο όρος μειονοτική εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα σύνολο σχολείων που λειτουργούν μόνο στην περιοχή της Θράκης, έχουν ειδικό καθεστώς και απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά της μειονότητας. Τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης αφορούν κυρίως στην πρωτοβάθμια αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως θα δούμε παρακάτω. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία. Θεμέλιο του νομικού πλαισίου που διέπει την μειονοτική εκπαίδευση είναι η Συνθήκη της Λοζάννης.²⁵⁵

6.2.1 Προσχολική Αγωγή - Νηπιαγωγεία

Το νηπιαγωγείο αποτελεί βασικό και μεγάλης εκπαιδευτικής σημασίας τμήμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την μειονότητα όμως το νηπιαγωγείο ήταν μέχρι πρόσφατα ένας άγνωστος τόπος. Τα κενά στο θεσμικό πλαίσιο αλλά και οι πολιτικές παράμετροι του ζητήματος, αποτελούσαν σημαντικά εφόδια για το άνοιγμα της προσχολικής εκπαίδευσης στα παιδιά της μειονότητας.²⁵⁶ Η προσχολική εκπαίδευση έχει μεγάλη σημασία ιδιαίτερα για τα παιδιά από μη προνομιούχο κοινωνικό περιβάλλον όπως τα παιδιά της μειονότητας. Συμβάλλει στην μακροπρόθεσμη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους αποτελε-

²⁵⁴ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006, σ. 103.

²⁵⁵ Στο ίδιο, σ. 62-63.

²⁵⁶ Στο ίδιο, σ. 172.

σμάτων και στην μείωση της σχολικής αποτυχίας. Αυτός είναι και ο στόχος για την ίδρυση νηπιαγωγείων για τα παιδιά της μειονότητας.²⁵⁷

Η ίδρυση και η λειτουργία νηπιαγωγείων δεν αποτέλεσε αντικείμενο διμερούς συμφωνίας Ελλάδας και Τουρκίας. Ο κυριότερος λόγος γι' αυτό, στάθηκε το γεγονός ότι την περίοδο που υπογράφηκε το ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο δεν ήταν διαδεδομένη η παιδαγωγική αξία του νηπιαγωγείου και γενικά η αναγκαιότητα της προσχολικής αγωγής.²⁵⁸ Η ευρεία αναγνώριση της προσχολικής εκπαίδευσης είναι σχετικά πρόσφατη στην ελληνική κοινωνία παρ' όλο που η εμφάνιση των πρώτων παιδαγωγικών ιδρυμάτων τοποθετείται στο 19^ο αιώνα.²⁵⁹

Η προσχολική εκπαίδευση είναι ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον πεδίο για την μελέτη των εκπαιδευτικών επιλογών της μειονότητας. Το διεθνές πλαίσιο που διέπει την μειονοτική εκπαίδευση δεν προβλέπει παροχή εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα στο επίπεδο του νηπιαγωγείου. Το άρθρ. 41 της Συνθήκης της Λοζάννης αναφέρεται μόνο στο δημοτικό σχολείο, αλλά ούτε και στις μεταγενέστερες ρυθμίσεις εκπαιδευτικών ζητημάτων, με βάση τις οποίες το μειονοτικό καθεστώς επεκτάθηκε και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γίνεται λόγος για την προσχολική εκπαίδευση. Το κενό αυτό βέβαια εξηγείτε λόγο του μη υποχρεωτικού χαρακτήρα του νηπιαγωγείου. Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1980 δεν είχε γίνει αναφορά στο θέμα της προσχολικής εκπαίδευσης για την μειονότητα, οι λόγοι είναι κοινωνικοί και πολιτικοί.

Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της μειονότητας εξηγούν σε μεγάλο βαθμό γιατί τα νηπιαγωγεία παρέμεναν μέχρι σήμερα έξω από εκπαιδευτικές πρακτικές ή διεκδικήσεις. Η αγροτική ζωή, οι παραδοσιακές κοινωνικές δομές, η απομόνωση των μικρών οικισμών είναι συνθήκες που δεν δημιουργούν ανάγκες για την αγωγή των μικρών παιδιών. Οι οικογενειακές δομές του μειονοτικού πληθυσμού στηρίζουν το παραδοσιακό μοντέλο ανατροφής και κοινωνικοποίησης του παιδιού που στηρίζεται κατά βάση στη μητέρα, αλλά και γενικότερα στην οικογένεια.

Η μικρή αυτή συμμετοχή μειονοτικών μαθητών στο νηπιαγωγείο είναι αποτέλεσμα πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων. Μια ακόμη βασική παράμετρος του προβλήματος είναι η απουσία νηπιαγωγείων σε μεγάλο μέρος των περιοχών που είναι εγκατεστημένη η μειονότητα, δηλαδή στους αμιγείς πληθυσμούς. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, λειτουργούσαν νηπιαγωγεία στις πόλεις και τις μεικτές πληθυσμιακές περιοχές αλλά δεν υπήρχαν καθόλου στις κοινότητες των ορεινών περιοχών της Ξάνθης και της Ροδόπης.

Η κατάσταση αρχίζει να αλλάζει από το τέλος της δεκαετίας του 1990 όπου παρουσιάζεται αύξηση του αριθμού των μειονοτικών μαθητών που φοιτούν στα νηπιαγωγεία. Αρχίζει και εκδηλώνεται ενδιαφέρον από τις ελληνικές κρατικές αρχές για την ίδρυση νηπιαγωγείων σε αμιγείς μειονοτικές περιοχές.²⁶⁰ Τα νηπιαγωγεία αυτά θα είναι ελληνόγλωσσα και θα λειτουργούν με έλληνες εκπαιδευτικούς εφόσον δεν υπάρχουν πτυχιούχοι μουσουλμάνοι νηπιαγωγοί. Για να εξασφαλίσει την πολιτική κάλυψη η Ελλάδα και να μην θεωρηθεί ότι παραβιάζει το άρθρ. 41 της Συνθήκης της Λοζάννης, θέτει ως βασική προϋπόθεση για την ίδρυση νηπιαγωγείου την γραπτή δήλωση των γονέων και κηδεμόνων στην περιοχή τους ότι επιθυμούν την ίδρυση και λειτουργία του και φυσικά επειδή η φοίτηση είναι προαιρετική, να δηλώσουν ότι όταν αυτό λειτουργήσει θα στείλουν τα παιδιά τους έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η ύπαρξη των μαθητών.²⁶¹ Το νηπιαγωγείο

²⁵⁷ Στο ίδιο, σ. 181.

²⁵⁸ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, Γνώμη, Αλεξανδρούπολη 1996, σ. 36.

²⁵⁹ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 173.

²⁶⁰ Στο ίδιο, σ. 177-180.

²⁶¹ Ν. Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, ό. π., σ. 37.

ιδρύεται άτυπα χωρίς οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών και μετά από ένα σύντομο διάστημα λειτουργίας του, συνήθως ένα ή δύο χρόνια, ακολουθεί η νομότυπη ίδρυσή του.²⁶²

Βέβαια από τους μειονοτικούς κύκλους τίθεται το πρόβλημα της διδασκαλίας της μειονοτικής γλώσσας. Αυτό όμως είναι ένα πρόβλημα που δύσκολα θα επιλυθεί, αφού προϋποθέτει την ίδρυση πανεπιστημιακής σχολής απ' όπου θα αποφοιτούν μουσουλμάνοι νηπιαγωγοί. Άλλωστε, είναι γνωστό ότι το ποσοστό των παιδιών της μειονότητας που αποφοιτούν από τα ελληνικά λύκεια είναι πολύ μικρό και στην πλειοψηφία είναι αγόρια. Αν και πλέον στις σχολές νηπιαγωγών μπορούν να φοιτήσουν αγόρια, αυτά τα λίγα που αποφοιτούν και ακολουθούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση ακολουθούν διαφορετικό επάγγελμα αφού η δουλειά του νηπιαγωγού, σύμφωνα με τα παραδοσιακά μουσουλμανικά πρότυπα, θεωρείται γυναικείο επάγγελμα.²⁶³

Η ίδρυση αμιγών νηπιαγωγείων άρχισε να υλοποιείται σε περιοχές πιο περιφερειακές σε σχέση με τα κέντρα των μειονοτικών διεκδικήσεων, λιγότερο εμπλεκόμενες στην πολιτική σύγκρουση και συνεπώς πιο δεκτικές στις επιδιώξεις της ελληνικής πολιτικής. Τα πρώτα νηπιαγωγεία σε αμιγείς μειονοτικούς οικισμούς λειτούργησαν σε ορεινές πομακόφωνες κοινότητες του ν. Έβρου. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1994, λειτούργησαν τρία αμιγή νηπιαγωγεία στο ν. Ξάνθης εκ των οποίων το ένα ιδρύθηκε σε πολυπληθή οικισμό Αθήγγων, το δεύτερο σε πομακόφωνο ορεινό χωριό και το τρίτο σε χωριό της περιοχής του Γιάκα στους πρόποδες του ορεινού όγκου, τόπο εγκατάστασης πομακόφωνων εσωτερικών μεταναστών από τα ορεινά χωριά. Στο ν. Ροδόπης το πρώτο νηπιαγωγείο με αμιγείς μειονοτικούς μαθητές λειτούργησε το 1996 σε τσιγγάνικο οικισμό του Ηφαίστου στην περιφέρεια της Κομοτηνής.

Μέσα σε 10 χρόνια, μέχρι το 1996, είχαν ιδρυθεί μόνο έξι νηπιαγωγεία. Από το 1997 και μετά η εικόνα μεταβάλλεται σημαντικά, αφού το σχολικό έτος 2002 – 03 λειτουργούν συνολικά 22 νηπιαγωγεία σε αμιγείς μειονοτικές περιοχές. Ο πίνακας 6.1 παραθέτει την κατανομή των νηπιαγωγείων που δεν είναι ομοιόμορφη στους τρεις νομούς.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.1

Κατανομή νηπιαγωγείων με αμιγώς μειονοτικούς μαθητές ανά νομό

Νομοί	Ν. Ξάνθης	Ν. Ροδόπης	Ν. Έβρου
Νηπιαγωγεία με αμιγώς μειονοτικούς μαθητές	14	3	5

Πηγή: Αδημοσίευτα στοιχεία Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομών Ξάνθης, Ροδόπης, Έβρου.

Στο ν. Έβρου όπου ο αριθμός των αμιγών μειονοτικών περιοχών είναι μικρός λειτουργούν 5 νηπιαγωγεία. Στο ν. Ξάνθης διακρίνεται μια δυναμική διεύρυνσης του δικτύου προσχολικής εκπαίδευσης στο χωριό της μειονότητας, ενώ στο ν. Ροδόπης παρ' όλο που συγκεντρώνεται μεγάλος όγκος της μειονότητας, ο αριθμός των αμιγών νηπιαγωγείων είναι μικρός.²⁶⁴

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο δεν είναι απλά μια ένδειξη αλλαγής της σχέσης της μειονότητας με την εκπαίδευση. Αποτελεί μια σημαντική δίοδο για την κατανόηση του σύγχρονου κοινωνικού γίνεσθαι της μειονότητας. Η αυξανόμενη τάση προς την προσχολική εκπαίδευση αποτυπώνει ευρύτερες κοινωνικές μεταβολές με σημαντικές ιδεολογικές συνέπειες. Η διεύρυνση της πρόσβασης στο νηπιαγωγείο αποτελεί όψεις μιας κοινής διαδικασίας μετάβασης από το παραδοσιακό σε ένα νεότερο κοινωνικό πλαίσιο.²⁶⁵

²⁶² Ν. Ασκοίνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 181.

²⁶³ Ν. Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, ό. π., σ. 38.

²⁶⁴ Ν. Ασκοίνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 182.

²⁶⁵ Στο ίδιο, σ. 213.

6.2.2 Δημοτική μειονοτική εκπαίδευση

Το 2002 – 03 λειτουργούσαν στην Θράκη 221 δημοτικά σχολεία με 6.887 μαθητές.²⁶⁶ Η βασική ιδιαιτερότητα των σχολείων αυτών εκτός από το περιεχόμενο της θρησκευτικής διδασκαλίας είναι ο δίγλωσσος χαρακτήρας τους. Το πρόγραμμα είναι μοιρασμένο ανάμεσα στις δύο γλώσσες διδασκαλίας, την ελληνική και την τούρκικη.²⁶⁷ Τα περισσότερα είναι μονοθέσια ενώ μεγάλο ποσοστό λειτουργούν με λιγότερους από 20 μαθητές. Σε αυτά διδάσκουν περίπου 750 δάσκαλοι από τους οποίους οι μισοί διδάσκουν τα ελληνικά μαθήματα και οι άλλοι μισοί τα τούρκικα.²⁶⁸

Το ελληνόφωνο μέρος περιλαμβάνει τα μαθήματα της ελληνικής Γλώσσας, Ιστορίας, Γεωγραφίας, Μελέτη του Περιβάλλοντος, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Στο τουρκόφωνο μέρος εκτός από την διδασκαλία της τούρκικης Γλώσσας ανήκουν τα μαθήματα των Θρησκευτικών, Μαθηματικών, Φυσικής, Αισθητικής και Φυσικής Αγωγής. Τα βιβλία των μαθημάτων που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα εκδίδονται με ευθύνη των ελληνικών εκπαιδευτικών αρχών και είναι ίδια με εκείνα που χρησιμοποιούν οι μαθητές όλης της χώρας, βιβλία γραμμένα για φυσικούς ομιλητές της ελληνικής και συνεπώς ακατάλληλα για αλλόγλωσσους μαθητές. Για το τουρκόφωνο μέρος του προγράμματος το Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968 προβλέπει ότι τα βιβλία εισάγονται από την Τουρκία αφού πρώτα ελεγχθούν από τις ελληνικές αρμόδιες αρχές ώστε να μην περιλαμβάνουν στοιχεία προπαγάνδας ή τουρκικά εθνικά σύμβολα.²⁶⁹

Οι μαθητές και οι μαθήτριες δημοτικού, παιδιά 6 – 12 χρόνων, σε υψηλά ποσοστά μπαίνουν στην πρώτη τάξη χωρίς να γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα. Τα αίτια αυτού του φαινομένου είναι κυρίως η απομόνωση του μειονοτικού πληθυσμού που ζει σε οικισμούς πολιτισμικά αμιγείς και τα παιδιά ζουν σε ένα περιβάλλον χωρίς καμιά επαφή με την ελληνική γλώσσα. Πολλά από τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία έχουν ακατάλληλα κτίρια και περιορισμένους χώρους, κυρίως στους αγροτικούς οικισμούς ο αριθμός των μαθητών είναι τόσο μικρός που δεν μπορεί να ανταποκριθεί στοιχειωδώς στην έννοια της σχολικής τάξης.

Οι δάσκαλοι των μειονοτικών δημοτικών σχολείων ήταν τελείως απροετοίμαστοι για να αντιμετωπίσουν τους αλλόγλωσσους μαθητές. Δεν είχαν τις στοιχειώδεις γνώσεις για την διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας και παρέμεναν μέχρι πρόσφατα τελείως αβοήθητοι. Επιπλέον, οι δάσκαλοι της πλειονότητας και της μειονότητας δεν είχαν καμιά σχέση μεταξύ τους, με λίγες εξαιρέσεις, απλά εναλλάσσονταν στην ίδια τάξη για την διδασκαλία των μαθημάτων στην μία ή την άλλη γλώσσα. Η απουσία λοιπόν της προετοιμασίας των δασκάλων σε συνδυασμό με την ακαταλληλότητα των σχολικών βιβλίων κάνουν το έργο των δασκάλων αξεπέραστα δύσκολο και απολύτως ακατόρθωτο το μετατρέπει η πολιτική διάσταση.

Εκτός λοιπόν από την γεωγραφική και κοινωνική απομόνωση του μειονοτικού πληθυσμού και την απουσία προοπτικής κοινωνικής κινητικότητας μέσα από την εκπαίδευση, τα παιδιά της μειονότητας φοιτούν αποκλεισμένα σε πολιτισμικά αμιγή σχολεία στα οποία για χρόνια εφαρμόζονταν μια κρατική πολιτική που απέκλειε τις όποιες πιθανότητες ανάπτυξης της σχολικής επίδοσης.²⁷⁰

²⁶⁶ Για τον αριθμό των μαθητών υπάρχει μια επιφύλαξη. Σχετικός πίνακας που παρατίθεται στο ΠΑΡ. Ζ δείχνει άλλη εικόνα, βλ. σ. Ζ1.

²⁶⁷ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 65.

²⁶⁸ Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι Διαίρεση: η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2008, σ. 19.

²⁶⁹ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 65-66.

²⁷⁰ Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση...*, ό. π., σ. 19-20.

6.3 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Με βάση τη Συνθήκη της Λοζάννης η δέσμευση του ελληνικού κράτους για παροχή μειονοτικής εκπαίδευσης αφορά ρητά μόνο το δημοτικό σχολείο αφού μέχρι τότε αυτό αποτελούσε την υποχρεωτική εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά όμως το μειονοτικό καθεστώς επεκτάθηκε και στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την ίδρυση δύο μειονοτικών γυμνασίων του «Τζελάλ Μπαγιάρ» στην Κομοτηνή, το 1952 και του Μειονοτικού Γυμνασίου Ξάνθης, το 1965. Στην αρχή της ίδρυσης τους ήταν εξατάξια, το έτος 1979 όμως, χωρίζονται σε γυμνάσια και λύκεια σύμφωνα με τα ισχύοντα για την μέση εκπαίδευση.

Τα δύο αυτά σχολεία όμως δεν αρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες της μειονότητας για δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικά την δεκαετία του 1980 ο αναγκαστικά περιορισμένος αριθμός μαθητών που μπορούσαν να δεχθούν, συρρικνώθηκε ακόμη περισσότερο από τις αυστηρές διαδικασίες επιλογής κατά την εισαγωγή στο γυμνάσιο. Τα χαρακτηριστικά των σχολείων αυτών είναι αντίστοιχα με εκείνα των μειονοτικών δημοτικών σχολείων. Μπορεί να ορίζονται ως ιδιωτικά, όμως λειτουργούν με ένα ιδιότυπο πλαίσιο που εμπεριέχει και βασικές ρυθμίσεις της δημόσιας εκπαίδευσης.²⁷¹

6.3.1 Το Γυμνάσιο Τζελάλ Μπαγιάρ

Το γυμνάσιο Τζελάλ Μπαγιάρ ιδρύθηκε στην Κομοτηνή ως πλήρες εξατάξιο το 1952. Είναι ισότιμο με τα υπόλοιπα ιδιωτικά γυμνάσια που λειτουργούν στη χώρα και διοικείται από σχολική εφορία. Για πρώτη φορά λειτούργησε το σχολικό έτος 1953 – 54 με μία μόνο τάξη και με την προσθήκη νέας τάξης κάθε χρόνο ολοκληρώθηκε σε εξατάξιο.

Σε αυτό φοιτούν μουσουλμάνοι μαθητές και την εποπτεία του ασκεί ο Υπ. Παιδείας μέσω του Συντονιστή μειονοτικών σχολείων. Οι εξετάσεις διεξάγονται κατά τον ίδιο τρόπο που ενεργούνται και στα υπόλοιπα ιδιωτικά γυμνάσια, ενώ ένας μαθητής για να θεωρηθεί επιτυχών θα πρέπει να πάρει τουλάχιστον σε δύο από τα μαθήματα που διδάσκονται στην ελληνική προβιβάσιμο βαθμό. Οι τίτλοι σπουδών που εκδίδονται από το γυμνάσιο Τζελάλ Μπαγιάρ είναι ισότιμοι με αυτούς των υπόλοιπων ιδιωτικών γυμνασίων.

Την διεύθυνση του σχολείου αναλαμβάνει καθηγητής μουσουλμάνος στο θρήσκευμα, Έλληνας υπήκοος, μετά από πρόταση της σχολικής εφορίας και έγκριση του Συντονιστή μειονοτικών σχολείων, ενώ ο υποδιευθυντής ορίζεται από το συντονιστή και είναι καθηγητής χριστιανός. Για το διορισμό του διδακτικού προσωπικού στην ελληνική γλώσσα ισχύουν οι διατάξεις που ισχύουν για τους δημόσιους εκπαιδευτικούς λειτουργούς, ενώ για τους μουσουλμάνους δασκάλους ισχύουν οι διατάξεις περί ιδιωτικών σχολείων. Οι μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί μισθοδοτούνται από οικονομικούς πόρους της σχολικής εφορίας.²⁷²

6.3.2 Μειονοτικό Γυμνάσιο Ξάνθης

Το μειονοτικό γυμνάσιο Ξάνθης ιδρύθηκε στην πόλη της Ξάνθης και η λειτουργία του ξεκίνησε το σχολικό έτος 1964 – 65. Καθήκοντα διευθυντή ασκεί εκπαιδευτικός λειτουργός της μέσης εκπαίδευσης μουσουλμάνος στο θρήσκευμα και Έλληνας στη υπηκοότητα. Τα μαθήματα Ελληνικά, Ιστορία, Γεωγραφία και Αγωγή του Πολίτη, διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα από εκπαιδευτικούς λειτουργούς της μέσης εκπαίδευσης του δημοσίου και τα υπόλοιπα στην τουρκική γλώσσα από μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς της μέσης εκπαίδευσης ελληνικής υπηκοότητας.

²⁷¹ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 69.

²⁷² Ν. Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, ό. π., σ. 91-92.

Οι διδακτικές ώρες ορίζονται σε 40 εβδομαδιαίως για κάθε τάξη και για όλα τα υπόλοιπα εφαρμόζεται το αναλυτικό πρόγραμμα των δημόσιων σχολείων του κράτους. Διοικητικά το μειονοτικό γυμνάσιο Ξάνθης υπάγεται στο συντονιστικό γραφείο μειονοτικών σχολείων και η άδεια λειτουργίας του παύει να ισχύει εφόσον δεν ανανεώνεται πριν από την έναρξη κάθε σχολικού έτους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις περί ιδιωτικών σχολείων.²⁷³

6.3.3 Τα Ιεροσπουδαστήρια

Παρά τις μεγάλες θεσμικές διαφορές τους και την ιδιαίτερη εξέλιξη τους σε σχέση με τα άλλα μειονοτικά σχολεία, τα Ιεροσπουδαστήρια αποτελούν μέρος της μειονοτικής εκπαίδευσης αφενός, γιατί είναι εκπαιδευτικά ιδρύματα που απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά της μειονότητας, αφετέρου, γιατί συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση των δασκάλων των μειονοτικών σχολείων.

Ιεροσπουδαστήρια υπήρχαν στην περιοχή από την οθωμανική περίοδο και συνέχισαν την λειτουργία τους μετά την προσάρτηση τη Θράκης στο ελληνικό κράτος. Τα μόνα που εξακολουθούν να λειτουργούν από την δεκαετία του 1950 μέχρι σήμερα είναι δύο, ένα στην Κομοτηνή και ένα στον Έχινο της Ξάνθης. Πρόκειται για ιερατικά σχολεία τα οποία παρέχουν βασική εκπαίδευση για μουσουλμάνους θρησκευτικούς λειτουργούς.

Για μια μεγάλη περίοδο λειτούργησαν με ασαφές νομικό καθεστώς χωρίς να υπάρχει προσδιορισμός στην διάρκεια σπουδών, του προγράμματος και στα προσόντα των διδασκόντων. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 μέχρι το 1998, η διάρκεια σπουδών καθορίζεται στα 5 χρόνια και για τα δύο ιεροσπουδαστήρια. Η απουσία συγκεκριμένου πλαισίου για την λειτουργία και το περιεχόμενό τους είχε ως αποτέλεσμα την προβληματική συνάρθρωσή τους στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα και φυσικά την υποβάθμισή τους. Δεν αποτέλεσαν ιδρύματα ισότιμα με την δευτεροβάθμια εκπαίδευση διότι το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης ήταν ιδιαίτερα χαμηλό. Μέχρι το 1970 η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα ιεροσπουδαστήρια ήταν περιορισμένη, ενώ μέχρι το 1982 το διδακτικό προσωπικό αποτελούσαν δάσκαλοι και όχι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το 1998 ρυθμίζεται για πρώτη φορά το καθεστώς των ιεροσπουδαστηρίων, αυξάνεται η διάρκεια σπουδών σε 6 χρόνια, οι τίτλοι σπουδών τους ορίζονται ως ισότιμοι των δημοσίων εκκλησιαστικών γυμνασίων και λυκείων, αντίστοιχα, και καθορίζεται αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων αντίστοιχο με αυτό της δημόσιας εκπαίδευσης. Ωστόσο το πρόγραμμα τους παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από αυτό των μειονοτικών γυμνασίων – λυκείων. Τα περισσότερα μαθήματα διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα. Στα τούρκικα, εκτός από την τουρκική Γλώσσα, διδάσκονται τα Θρησκευτικά και η Ισλαμική Ιστορία, ενώ περιλαμβάνονται η αραβική γλώσσα και το Κοράνιο στα αραβικά. Τα μαθήματα που διδάσκονται στην τουρκική και αραβική γλώσσα αποτελούν κατά μέσο όρο το ¼ του συνολικού χρόνου διδασκαλίας. Φαίνεται λοιπόν πως υπάρχει άμβλυση του θρησκευτικού χαρακτήρα των ιεροσπουδαστηρίων και για πρώτη φορά το 2001 – 02 κάνουν την εμφάνισή τους κορίτσια σε έναν αμιγή ανδρικό χώρο όπως είναι το ιεροσπουδαστήριο της Κομοτηνής.

Προβληματική όμως εξακολουθεί να είναι η κατάσταση του διδακτικού προσωπικού των ιεροσπουδαστηρίων παρά την αναβάθμισή τους. Οι εκπαιδευτικοί του ελληνόγλωσσου προγράμματος είναι αναπληρωτές ή αποσπασμένοι διότι δεν υπάρχουν οργανικές θέσεις. Οι μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα υπόλοιπα μαθήματα είναι άτυπα τοποθετημένοι ενώ η μισθοδοσία τους φαίνεται ότι συντελείται εκτός νομικής ρύθμισης.

²⁷³ Στο ίδιο, σ. 92-93.

Ιστορικά, τα ιεροσπουδαστήρια συνδέθηκαν στενά με τους δασκάλους των μειονοτικών σχολείων. Από την αρχή της μειονοτικής εκπαίδευσης μέχρι περίπου την δεκαετία του 1960, αρκούσε ο τίτλος σπουδών του ιεροσπουδαστηρίου για να γίνει κανείς δάσκαλος, οπότε μεγάλο μέρος των δασκάλων των μειονοτικών σχολείων εκείνης της εποχής ήταν απόφοιτοι των ιεροσπουδαστηρίων. Αλλά και αργότερα, το 1968 με την ίδρυση της Ε.Π.Α.Θ. όπου ρυθμίζεται η διαδικασία εκπαίδευσης των δασκάλων σε νέο πλαίσιο, τα ιεροσπουδαστήρια ενισχύονται. Η συντριπτική πλειοψηφία των σπουδαστών της Ε.Π.Α.Θ. είναι απόφοιτοι των ιεροσπουδαστηρίων. Παρά το ρητό θρησκευτικό προσανατολισμό τους, τα ιεροσπουδαστήρια έπαιξαν καθοριστικό ρόλο περισσότερο στις διαδικασίες παραγωγής εκπαιδευτικών παρά θρησκευτικών λειτουργών, ιδίως κατά την τελευταία περίοδο.²⁷⁴

6.4 Εκπαιδευτικό υλικό

Η ύπαρξη δυο κοινωνικοπολιτικών ρευμάτων που κυριάρχησαν στο εσωτερικό της μειονότητας διαμόρφωσε συγκεκριμένες κατευθύνσεις στη παιδεία των μουσουλμανοπαίδων με επιπτώσεις και στον τρόπο διδασκαλίας. Από την ίδρυση του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίως όμως μετά τις μεταρρυθμίσεις του 1928 που εφάρμοσε ο Κεμάλ, η διαμάχη μεταξύ συντηρητικών ισλαμιστών, των παλαιομουσουλμάνων και των νεοτεριστών νεοτούρκων, των κεμαλικών, βρήκε την έκφρασή της στην εκπαίδευση. Το 1933 δημιουργήθηκε στη Ξάνθη ο «Σύνδεσμος Τούρκων Δασκάλων» του δημοτικού σχολείου, μια επαγγελματική οργάνωση ιδιωτικού χαρακτήρα, της οποίας τα μέλη ήταν οπαδοί των κεμαλικών μεταρρυθμίσεων, ειδικά εκείνης που σχετίζονται με την υιοθέτηση του λατινικού αλφαβήτου. Η οργάνωση διαλύθηκε την ίδια χρονιά, αλλά συγκροτήθηκε και πάλι μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Η διαμάχη σχετικά με τη γραφή φαίνεται να επιβιώνει και τη δεκαετία του 1970. Από τα δυο σωματεία εκπαιδευτικών που αναφέρονται το ένα με την επωνυμία «Ενώσις Τούρκων Δασκάλων», ήταν το όργανο των νεοτεριστών δασκάλων και υποστήριζε τη νέα γραφή. Το δεύτερο προερχόταν από τη διάσπαση της «Ενώσεως Τούρκων Δασκάλων» όπου τα μέλη του, χρησιμοποιούσαν και διδάξαν την παλαιά τουρκική γραφή.

Οι συντηρητικοί μουσουλμάνοι σταδιακά υποχώρησαν, εξέλιξη που εν μέρει εξηγείται από το γεγονός ότι η διδασκαλία δεν γίνεται παρά στην τουρκική γλώσσα και τα εγχειρίδια προέρχονται από την Τουρκία. Οι προσπάθειες των παλαιομουσουλμάνων για την διατήρηση του αραβικού αλφαβήτου και κυρίως η τάση τους για ομοιογένεια της μειονότητας βάσει της θρησκείας υποχώρησαν προσχωρώντας τελικά στα κεμαλικά ιδεώδη, όπως εξάγονταν από την Τουρκία στην ελληνική Θράκη.²⁷⁵ Επομένως, η αντικατάσταση του αραβικού με το λατινικό αλφάβητο πραγματοποιήθηκε σταδιακά, κάτω από την δυναμική που δημιούργησε η υπεροχή των νεοτεριστών έναντι των συντηρητικών και καθιερώθηκε τυπικά με τις ελληνοτουρκικές συμφωνίες του 1968, βάσει των οποίων η τουρκική γλώσσα αναγνωρίσθηκε επίσημα ως η μόνη μειονοτική γλώσσα στην εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Θράκης, παρά το γεγονός ότι η μητρική γλώσσα των Πομάκων και των Αθίγγανων δεν είναι η τουρκική.²⁷⁶

Αυτό είχε σοβαρότατες αρνητικές επιπτώσεις σ' όλους τους τομείς της αγωγής των παιδιών της μειονότητας γιατί το ζήτημα της μητρικής γλώσσας είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την ψυχοσωματική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα, η μη καλλιέργεια της επικοινωνιακής δεξιότητας στα παιδιά των Πομάκων είχε ως αποτέλεσμα

²⁷⁴ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 71-75.

²⁷⁵ Φ. Ασημακοπούλου & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη, *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις*, Λιβάνη, Αθήνα 2002, σ. 317-318.

²⁷⁶ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος...*, ό. π., σ. 30-31.

όχι μονάχα να μην καλλιεργείται ο αυθόρμητος προφορικός λόγος των μαθητών, αλλά να παρεμποδίζεται γενικότερα η επίτευξη των μαθησιακών στόχων του σχολείου, λόγω, εκφραστικής ανικανότητας των παιδιών και διαφορετικής γλωσσικής επικοινωνιακής λειτουργικότητας μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Επιπλέον, η περιφρόνηση του δασκάλου απέναντι στη μητρική γλώσσα των παιδιών μαρτυρεί απροκάλυπτο αυταρχισμό και αποτελεί άσκηση βίας με πολλές αρνητικές επιπτώσεις στην υπό διαμόρφωση προσωπικότητα του παιδιού, γιατί η γλώσσα αποτελεί ισχυρότατο ενοποιητικό στοιχείο και παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία των περίπλοκων δεσμών, ανάμεσα στα μέλη μιας μειονότητας, αφού έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στη γλώσσα και την εθνική ταυτότητα.²⁷⁷

Συμπεραίνουμε ακόμη, ότι οι επιπτώσεις των μορφωτικών συμφωνιών του 1968 είχαν ευρύτερο αντίκτυπο για τον μουσουλμανικό πληθυσμό της Θράκης. Η μέχρι τότε διδασκαλία του Κορανίου στα μουσουλμανικά σχολεία, ως ιερού βιβλίου και η χρήση κειμένων με αραβικά στοιχεία, είχε συμβάλει στην εναρμόνιση των κοινωνικών θεσμών και αξιών της μειονότητας, με την προοπτική του ισλαμικού πνευματικού κόσμου και στη δημιουργία πολιτισμικής υποδομής, αραβικού προσανατολισμού. Με την αντικατάσταση του αραβικού αλφαβήτου από το λατινικό, έχουμε σαφή υποχώρηση του θρησκευτικού ιδεολογικού μηχανισμού, που μέχρι τότε καθιστούσε περισσότερο αρραγή τη θρησκευτική ενότητα των μουσουλμάνων, γιατί καλλιεργούσε το σεβασμό στις αυθεντικές ισλαμικές παραδόσεις και επεδίωκε τη συντήρηση και αναπαραγωγή του συστήματος αξιών του ισλαμισμού. Γενικότερα η εκπαίδευση της μειονότητας με τον τουρκοκεντρικό χαρακτήρα που απέκτησε βάσει των ελληνοτουρκικών μορφωτικών συμφωνιών του 1968, έθεσε πλέον, παρά την αρχική αντίδραση της πλειονότητας των μουσουλμάνων της Θράκης, τα θεμέλια για τη σταδιακή μετατροπή της μειονότητας από Θρησκευτική σε Εθνική.²⁷⁸

Πέραν αυτών όμως, ας δούμε τι συμβαίνει στα μειονοτικά σχολεία. Με βάση τη Συνθήκη της Λοζάννης, το Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968 και τους Ν. 694 και 695/1977, τα μειονοτικά σχολεία απέκτησαν δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με αυτό, τα γνωστικά αντικείμενα κατανέμονται στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα, προβλέπεται η κατανομή των μαθημάτων σε διδακτικές ώρες και ρυθμίζεται η επιλογή και χρήση των διδακτικών βιβλίων.²⁷⁹ Αναφερόμαστε στην εφαρμογή δίγλωσσου αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή τη συστηματοποίηση των γνώσεων εκ μέρους του μαθητή, σε δυο γλωσσικούς κώδικες.²⁸⁰

Καταρχήν, το αναλυτικό πρόγραμμα της μειονοτικής εκπαίδευσης καταρτίστηκε και θεσμοθετήθηκε το 1957 σε αναλογία με το πρόγραμμα που ίσχυε για τα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία.²⁸¹ Συνεπώς, είναι εκ των πραγμάτων αδύνατο να ανταποκρίνεται στις εξελίξεις, τον τομέα των γνώσεων, τις κοινωνικές ανάγκες και την πρόοδο των επιστημών της αγωγής, ώστε να βοηθάει τους μαθητές να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση και γενικά να συμβάλλει στην ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών τους δυνάμεων, για να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Ειδικότερα, το διδακτικό υλικό που περιλαμβάνεται σ' αυτό δεν αποτυπώνει τον κοινωνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό περίγυρο και δεν προωθεί το σεβασμό και την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας κάθε μειονοτικής ομάδας (Τουρκογενείς, Πομάκοι, Αθίγγανοι). Δεν λαμβάνει υπόψη τα

²⁷⁷ Α. Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*, Οδυσσέας, Αθήνα 1987, σ. 77.

²⁷⁸ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, ό. π., σ. 32-33.

²⁷⁹ Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, 2^η Έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 82.

²⁸⁰ Φ. Ασημακοπούλου & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη, *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης...*, ό. π., σ. 319.

²⁸¹ Βάσει της Υ. Α. 149251/28-11-1957.

βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών της μειονότητας, ούτε τις διπολιτισμικές – διγλωσσικές συνθήκες κοινωνικοποίησης τους, γι' αυτό και στερείται διαπολιτισμικού χαρακτήρα και προσανατολισμού.²⁸² Έκτοτε υπήρξαν πάνω στο α.π. κάποιες τροποποιήσεις, χωρίς να είναι μέχρι σήμερα σε όλους απολύτως σαφές τι ακριβώς ισχύει. Ωστόσο, παραμένει το ίδιο από το 1996, ενώ έχει προστεθεί η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και η γυμναστική από καθηγητή σωματικής αγωγής.²⁸³

Το α.π. και τα διδακτικά βιβλία έχουν μονοπολιτισμικό (τουρκοκεντρικό) χαρακτήρα και προσανατολισμό. Δεν λαμβάνουν υπόψη τους όρους της διπολιτισμικής – διγλωσσικής κοινωνικοποίησης των παιδιών της μειονότητας, ώστε, όσα απ' αυτά θα ήθελαν, να μπορούσαν να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από εδώ απορρέουν, ως ένα βαθμό, οι βασικές επιλογές των μουσουλμάνων, σε ότι αφορά τη μόρφωση των παιδιών τους. Διαπιστώνοντας από πολύς νωρίς ότι τα περιθώρια για επιστημονική καριέρα των παιδιών τους, στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία, είναι αρκετά στενά, λόγω του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος, η συντριπτική πλειοψηφία δεν επιτρέπει σ' αυτά να ολοκληρώσουν ούτε καν τη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση. Πολλοί από αυτούς (κυρίως Πομάκοι και Αθίγγανοι) υποτασσόμενοι στη μοίρα τους, θεωρούν πολύ φυσικό τα παιδιά τους να συνεχίσουν τη δική τους περιθωριακή ζωή, ενώ άλλοι (κυρίως Τουρκογενείς) που έχουν την οικονομική δυνατότητα, τα στέλνουν στην Τουρκία για σπουδές, με στόχο την επαγγελματική καριέρα ή στην γειτονική χώρα ή στο χώρο της μειονότητας, αφού επανακάμψουν στη Θράκη.²⁸⁴

Η ιδιαιτερότητα του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος εκτός από την θρησκευτική παιδεία αφορά κυρίως τη γλώσσα διδασκαλίας. Το άρθρ. 41 της Συνθήκης της Λοζάννης δεσμεύει το ελληνικό κράτος να παρέχει «ως προς τη δημόσιαν εκπαίδευσιν, τας προσηκούσας ευκολίας προς εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής εν τη ίδια αυτό γλώσση, της διδασκαλίας εις τα τέκνα των εν λόγω [ελλήνων] υπηκόων». Κατά την εφαρμογή της διάταξης αυτής η μειονοτική εκπαίδευση θεμελιώνεται στην κατά τεκμήριο χρήση της τουρκικής γλώσσας ως γλώσσας της μειονότητας από το σύνολο των μουσουλμάνων. Το σύστημα που υιοθετεί, αποτελεί συνδυασμό της αποκλειστικής διδασκαλίας της μητρικής ή μειονοτικής γλώσσας, της διδασκαλίας των επιμέρους μαθημάτων στη μητρική ή μειονοτική γλώσσα, της εκμάθησης της επίσημης γλώσσας, αλλά και της διδασκαλίας ορισμένων μόνο μαθημάτων σε αυτή. Η χρήση των γλωσσών θεμελιώνεται σε μια ευρεία ερμηνεία της παραπάνω διάταξης σε σχέση με το άρθρ. 41 της Συνθήκης της Λοζάννης. Έτσι εκτός από γλωσσικά μαθήματα, την εκμάθηση δηλαδή των ελληνικών και των τουρκικών, τα υπόλοιπα μαθήματα της μειονοτικής εκπαίδευσης διδάσκονται στη μια ή την άλλη γλώσσα.²⁸⁵

Η διδασκαλία των μαθημάτων, που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα για τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία είναι δίγλωσση. Ως μητρική γλώσσα, ανεξάρτητα από καταγωγή, οι μαθητές διδάσκονται την τουρκική και ως δεύτερη την ελληνική γλώσσα. Όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα σ' όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, κατανέμονται στις δυο γλώσσες. Η σχέση των διδακτικών ωρών είναι 51% προς 49% υπέρ της τουρκικής. 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.²⁸⁶ Πρέπει να

²⁸² Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, ό. π., σ. 68.

²⁸³ Γ. Μαυρομάτης, *Τα παιδιά της Καλκάντζας...*, ό. π., σ. 78-186.

²⁸⁴ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, ό. π., σ. 14-15.

²⁸⁵ Αρμόδιος να αποφασίσει την κατανομή των ωρών διδασκαλίας βάσει του Ν. 694/1977 είναι ο Υπουργός Παιδείας, βλ. πίσω σ. , Κ. Τσιτσελίκης & Λ. Μπαλτσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, Σάκκουλας, Αθήνα – Κομοτηνή 2001, σ. 57.

²⁸⁶ Το έτος 1997 αποφασίστηκε να διδάσκεται το μάθημα της γυμναστικής μια ώρα στην ελληνική γλώσσα και προστέθηκε μια ώρα στα μαθηματικά στην τουρκική γλώσσα., Θ. Βακαλιός (επιμ.), *Το πρόβλημα της*

επισημάνουμε για το μάθημα των Θρησκευτικών, δηλαδή την ερμηνεία του Κορανίου, ότι καλλιεργεί τη θρησκευτική ταυτότητα της μειονότητας και διευκολύνει την αποδοχή εκ μέρους των αξιών των μαθητών, θρησκευτικών και μη, των οποίων είναι κοινωνός ο πληθυσμός της κοινότητας.²⁸⁷ Στους παρακάτω πίνακες (6.2-6.7) εκτίθενται τα γνωστικά αντικείμενα κατά τάξη και κατά γλώσσα στην οποία διδάσκονται, καθώς και το σύνολο ωρών διδασκαλίας τους σύμφωνα με το α.π..

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.2

Κατανομή ωρών διδασκαλίας και γνωστικών αντικειμένων στην Α' Τάξη

Μαθήματα στην ελληνική γλώσσα	Ώρες	Μαθήματα στην τουρκική γλώσσα	Ώρες
Γλώσσα	11	Γλώσσα	8
Μελέτη Περιβάλλοντος	2	Αριθμητική	3
Ωδική	½	Τεχνικά	1
Γυμναστική	½	Ωδική	½
		Γυμναστική	½
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ	14	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ	13

Πηγή: Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, 2^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 83.

Οι ώρες διδασκαλίας της ελληνικής Γλώσσας ανέρχονται σε 11 την εβδομάδα και η διδακτέα ύλη είναι η ύλη που προβλέπεται από τα α.π. για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διδασκαλία της τουρκικής Γλώσσας, αν και τυπικά διαρκεί 8 ώρες την εβδομάδα, ουσιαστικά διαρκεί περισσότερο διότι στην πραγματικότητα οι μουσουλμάνοι μαθητές τη διδάσκονται και μέσα από άλλα μαθήματα (συνολικά επί 13 ώρες). Τυπικά έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα για πρώτη φορά σε σχολικό επίπεδο 14 ώρες την εβδομάδα. Τα προβλήματα όμως, στην τουρκική γλώσσα προκύπτουν περισσότερο από την έλλειψη οργανωμένης διδακτικής ύλης, αλλά αντισταθμίζονται με τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων που ανταποκρίνονται στις αφομοιωτικές ικανότητες των μαθητών και συνεπικουρούν την εμπέδωση της εμπειρικής γλώσσας με την οποία οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι.²⁸⁸

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.3

Κατανομή ωρών διδασκαλίας και γνωστικών αντικειμένων στην Β' Τάξη

Μαθήματα στην ελληνική γλώσσα	Ώρες	Μαθήματα στην τουρκική γλώσσα	Ώρες
Γλώσσα	11	Θρησκευτικά	3
Μελέτη Περιβάλλοντος	2	Γλώσσα	8
Ωδική	½	Αριθμητική	3
Γυμναστική	½	Τεχνικά	3
		Ωδική	½
		Γυμναστική	½

Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη: η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους, έρευνα, Gutenberg, Αθήνα 1997, σ. 50.

²⁸⁷ Φ. Ασημακοπούλου & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη, *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης...*, ό. π., σ. 317.

²⁸⁸ Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα...*, ό. π., σ. 82-85.

ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ	14	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ	18
--------------------	-----------	--------------------	-----------

Πηγή: Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, 2^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 86.

Στη Β' Τάξη προστίθεται το μάθημα των Θρησκευτικών στην τουρκική γλώσσα επί τρεις ώρες την εβδομάδα. Αυτό σημαίνει ότι η σχετικά απότομη αύξηση των ωρών διδασκαλίας στην τουρκική γλώσσα (συνολικά 18 ώρες), βρίσκεται σε τέτοιο στάδιο ώστε η πρόσκτηση της ελληνικής γλώσσας να είναι σε κρίσιμη εξέλιξη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.4

Κατανομή ωρών διδασκαλίας και γνωστικών αντικειμένων στην Γ' Τάξη

Μαθήματα στην ελληνική γλώσσα	Ώρες	Μαθήματα στην τουρκική γλώσσα	Ώρες
Γλώσσα	10	Θρησκευτικά	3
Ιστορία	2	Γλώσσα	8
Μελέτη Περιβάλλοντος	2	Αριθμητική	3
Ωδική	½	Τεχνικά	2
Γυμναστική	½	Ωδική	½
		Γυμναστική	½
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ	15	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ	17

Πηγή: Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, 2^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 87.

Στην Γ' Τάξη οι μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν θεωρητικά μαθήματα που εκτός από τη μηχανιστική πρόσκτηση της γλώσσας, απαιτούν και τη λειτουργία της στη διαδικασία της αφαίρεσης και της περιγραφής σύνθετων σχέσεων και εικόνων, με αποτέλεσμα το μνημονικό υλικό να παραμένει αταξινόμητο και αποσπασματικό, γεγονός που προκαλεί και τη βασική δυσκολία στη συναρμολόγηση προτάσεων τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο.²⁸⁹

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.5

Κατανομή ωρών διδασκαλίας και γνωστικών αντικειμένων στην Δ' Τάξη

Μαθήματα στην ελληνική γλώσσα	Ώρες	Μαθήματα στην τουρκική γλώσσα	Ώρες
Γλώσσα	10	Θρησκευτικά	3
Γεωγραφία	2	Γλώσσα	7
Ιστορία	2	Αριθμητική	3
Αγωγή του Πολίτη	1	Φυσική Ιστορία	2
Ωδική	½	Τεχνικά	1
Γυμναστική	½	Ωδική	½
		Γυμναστική	½
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ	16	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ	17

Πηγή: Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, 2^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 89.

²⁸⁹ Στο ίδιο, σ. 86-88.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.6

Κατανομή ωρών διδασκαλίας και γνωστικών αντικειμένων στην Ε' Τάξη

Μαθήματα στην ελληνική γλώσσα	Ώρες	Μαθήματα στην τουρκική γλώσσα	Ώρες
Γλώσσα	10	Θρησκευτικά	3
Γεωγραφία	2	Γλώσσα	7
Ιστορία	2	Αριθμητική	3
Αγωγή του Πολίτη	1	Φυσική Ιστορία	2
Ωδική	½	Τεχνικά	1
Γυμναστική	½	Ωδική	½
		Γυμναστική	½
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ	16	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ	17

Πηγή: Κανακίδου Ε., *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, 2^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 91.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.7

Κατανομή ωρών διδασκαλίας και γνωστικών αντικειμένων στην ΣΤ' Τάξη

Μαθήματα στην ελληνική γλώσσα	Ώρες	Μαθήματα στην τουρκική γλώσσα	Ώρες
Γλώσσα	10	Θρησκευτικά	3
Γεωγραφία	2	Γλώσσα	7
Ιστορία	2	Αριθμητική	3
Αγωγή του Πολίτη	1	Φυσική Ιστορία	2
Ωδική	½	Τεχνικά	1
Γυμναστική	½	Ωδική	½
		Γυμναστική	½
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ	16	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ	17

Πηγή: Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, 2^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 91.

Τα προγράμματα της Δ', Ε', και ΣΤ' Τάξης είναι ίδια. Αν και υπάρχουν διαφορές ως προς τα περιεχόμενα και τη διδακτέα ύλη, που δυσκολεύει σταδιακά, εντούτοις δεν διαφέρουν στα γνωστικά αντικείμενα και τη φύση τους. Στις τρεις τελευταίες τάξεις φαίνεται πλέον έντονα η μη εμπέδωση της γλώσσας, όπως και η σημασία της χρονικής διάρκειας για την κατανόηση εννοιών και περιεχομένων.

Παρατηρούμε λοιπόν, πόσο βασικός παράγοντας σε σχέση με τα παραπάνω είναι ο χρόνος διδασκαλίας. Ο συνολικός χρόνος λειτουργίας του σχολείου ανέρχεται σε 170 ημέρες, σύμφωνα με το εορτολόγιο και τις διακοπές που ορίζονται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Οι ημέρες λειτουργίας του περιορίζονται σημαντικά. Αυτό συμβαίνει γιατί τα μουσουλμανικά σχολεία έχουν επιπλέον αργίες, αφού οι θρησκευτικές γιορτές των μουσουλμάνων εορτάζονται ξεχωριστά. Η επίσημη αργία του Σαββατοκύριακου δε συμπίπτει με τη θρησκευτική αργία της Παρασκευής των μουσουλμάνων. Λόγω αυτής της συγκεκριμένης περίπτωσης, ρυθμίστηκε η λειτουργία των μειονοτικών σχολείων την Κυριακή.²⁹⁰ Στην πραγματικότητα, όμως, τις Κυριακές τα μαθήματα γίνονται αποκλειστικά μόνο από τους

²⁹⁰ Στο ν. Ξάνθης λειτουργούν και τα 76 σχολεία την Κυριακή με την απουσία του χριστιανού δασκάλου, ενώ αργούν την Παρασκευή. Στους ν. Ροδόπης και Έβρου λειτουργούν την Παρασκευή μόνο 46 από τα 155 σχολεία.

μουσουλμάνους δασκάλους, αφού από τα περισσότερα σχολεία απουσιάζουν οι χριστιανοί. Φαίνεται, επίσης, ότι η διαρκής απουσία του χριστιανού δασκάλου από το περιβάλλον του σχολείου και η ανύπαρκτη επικοινωνία με το ευρύτερο περιβάλλον παίζουν κάποιο ρόλο σε ότι αφορά την αποδοχή του και ιδιαίτερα στους μικρούς οικισμούς, όπου ο χρόνος παραμονής του περιορίζεται στο χρόνο της διδασκαλίας μέσα στο σχολείο.²⁹¹

Έτσι, σε γενικότερες γραμμές, παρατηρείται μια σχετικά μεγάλη απώλεια διδακτικών ωρών, που σε συνδυασμό με άλλους (προαναφερθέντες) παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η παρουσία των δασκάλων, είναι πολύ σημαντική και επηρεάζει παράλληλα την κάλυψη της διδακτέας ύλης, σε τελική ανάλυση. Στον επόμενο πίνακα δίνεται το σύνολο των ωρών του εβδομαδιαίου προγράμματος κατά τάξη και κατά γλώσσα.²⁹²

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.8

Σύνολο διδακτικών ωρών σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα

ΤΑΞΗ	ΤΟΥΡΚΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Α'	13	14	27
Β'	18	14	32
Γ'	17	15	32
Δ'	17	16	33
Ε'	17	16	33
ΣΤ'	17	16	33

Πηγή: Θ. Βακαλιός (επιμ.), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη: η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*, έρευνα, Gutenberg, Αθήνα 1997, σ. 50.

Από το ωρολόγιο πρόγραμμα προκύπτει ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα σε ποσοστό μεγαλύτερο του 53% στο σχολείο. Σε συνδυασμό μάλιστα με την εξωσχολική τους ζωή, όπου τα τουρκικά χρησιμοποιούνται κατά 100%, γίνεται αυτονόητο ότι η ελληνική γλώσσα, η οποία χρησιμοποιείται σε ποσοστό 47% και αποκλειστικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, μειονεκτεί.²⁹³

Συνεχίζοντας με την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο λύκειο του ελληνικού δημοσίου οι μουσουλμάνοι μαθητές ακολουθούν το ωρολόγιο και α.π. που ισχύουν στα υπόλοιπα δημόσια σχολεία της επικράτειας. Παράλληλα, βέβαια, διδάσκονται στην ώρα των Θρησκευτικών το Κοράνιο και τα Θρησκευτικά στην τουρκική γλώσσα.²⁹⁴ Αυτοί που φοιτούν στα ιδιωτικά γυμνάσια και λύκεια διδάσκονται καταναμνημένα, όπως και στο δημοτικό σχολείο τα γνωστικά αντικείμενα, με αποτέλεσμα τα μαθήματα των δεσμών να διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα. Έτσι, οι μαθητές έχουν περιορισμένες και μηδαμινές πιθανότητες συμμετοχής στις πανελλαδικές εξετάσεις για τα ανώτατα ιδρύματα. Παρόμοια δε κατάσταση επικρατεί και στα ιεροσπουδαστήρια όπου διδάσκεται η αντίστοιχη ύλη των τριών τάξεων του γυμνασίου και των δυο πρώτων τάξεων του λυκείου. Εκ των προτέρων, δηλαδή, οι μαθητές των ιεροσπουδαστηρίων είναι αποκλεισμένοι από τις ανώτατες σχολές, αφού δεν συμπληρώνουν την απαραίτητη φοίτηση σε διάρκεια και σε διδακτέα ύλη.²⁹⁵

²⁹¹ Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα...*, ό. π., σ. 89-94.

²⁹² Θ. Βακαλιός (επιμ.), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης...*, ό. π., σ. 50-51.

²⁹³ Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα...*, ό. π., σ. 92.

²⁹⁴ Οι μαθητές που φοιτούν στα υπόλοιπα σχολεία της ελληνικής επικράτειας απέχουν απλά από το μάθημα των θρησκευτικών.

²⁹⁵ Θ. Βακαλιός (επιμ.), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης...*, ό. π., σ. 62-63.

Τα μαθήματα που διδάσκονται στα μειονοτικά γυμνάσια και λύκεια είναι τα αντίστοιχα, που διδάσκονται στα γυμνάσια και λύκεια όλης της χώρας και επί πλέον σ' αυτά διδάσκεται το μάθημα της τουρκικής γλώσσας. Απ' αυτά: τα Ελληνικά (Αρχαία-Νέα), Ιστορία, Γεωγραφία και Αγωγή του Πολίτη, διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα, ενώ όλα τα υπόλοιπα στην τουρκική. Ακόμη το μάθημα της τουρκικής Γλώσσας συμπεριλαμβάνεται στα πρωτεύοντα μαθήματα για τους μουσουλμάνους μαθητές.²⁹⁶ Αρρυθμιστη παραμένει η διδασκαλία της Μουσικής, Γυμναστικής, χρήσης Ηλεκτρονικών Υπολογιστών αλλά και της ξένης γλώσσας σήμερα σε πολλά δημοτικά σχολεία από χριστιανούς δασκάλους και καθηγητές, αποφοίτους Α.Ε.Ι. κάτι που έχει ως αποτέλεσμα τη διδασκαλία τους στα ελληνικά. Η ενισχυτική διδασκαλία ισχύει και για τα μειονοτικά σχολεία.²⁹⁷ Στην πράξη όμως η ενισχυτική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργεί με ιδιαίτερα ασαφές και αδιαφανές θεσμικό πλαίσιο.²⁹⁸

Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια, την ευθύνη για τη συγγραφή και τα περιεχόμενα των σχολικών βιβλίων για όλες τις βαθμίδες και όλα τα γνωστικά αντικείμενα έχει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η συγγραφή των βιβλίων ανατίθεται σε συγγραφείς, η εικονογράφηση σε καταξιωμένους ζωγράφους ή σκιτσογράφους, οι οποίοι εποπτεύονται και καθοδηγούνται από επιτροπή επιστημόνων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.²⁹⁹

Τα βιβλία των μαθημάτων που διδάσκονται στην ελληνική, χορηγούνται δωρεάν από την ελληνική πολιτεία και είναι ίδια με εκείνα που χρησιμοποιούν οι χριστιανοί μαθητές των δημοτικών σχολείων, ενώ τα βιβλία των μαθημάτων που διδάσκονται στην τουρκική, χορηγούνται από το τουρκικό δημόσιο.³⁰⁰ Αξίζει να διευκρινίσουμε για την ελληνική γλώσσα και τα μαθήματα στην ελληνική γλώσσα τα βιβλία του δημοτικού σχολείου είναι του Οργανισμού Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων και η διδακτέα ύλη καθορίζεται σύμφωνα με το πρόγραμμα που ισχύει για όλα τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας.

Τα βιβλία που είναι γραμμένα στην ελληνική γλώσσα δεν τα διέπει το πνεύμα της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής αγωγής, είναι κατά βάση μονοπολιτισμικά. Αντίθετα, για το περιεχόμενο των τουρκικών βιβλίων, δεν έχει διαπιστωθεί κατά πόσο αυτά μπορεί να προωθούν την διαπολιτισμική αντίληψη ή κατά πόσο αυτά περιορίζονται σε αυστηρά μονοπολιτισμικά πλαίσια.³⁰¹

Ας δούμε χρονικά όμως τι συμβαίνει στην πράξη με τη χρήση τους. Μέχρι το 1992 για το τουρκόγλωσσο μέρος του προγράμματος σε όλα τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης ήταν αυτά που τυπώθηκαν άπαξ στην Τουρκία το 1956. Το 1992 διανεμήθηκαν εγχειρίδια που είχαν συγγραφεί και τυπωθεί στην Ελλάδα, τα οποία όμως έτυχαν ελάχιστης αποδοχής. Από το 2000 σε όλα τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης χρησιμοποιούνται νέα εγχειρίδια που γράφτηκαν και τυπώθηκαν στην Τουρκία, σε εφαρμογή των σχετικών διατάξεων του Πρωτοκόλλου του 1968. Μέχρι και το 1998 τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνταν για τη διδασκαλία των μαθημάτων του ελληνόγλωσσου κομματιού του προγράμματος, ήταν αυτά που εξέδιδε ο Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων και χρησιμοποιούσαν όλα τα δημόσια σχολεία της επικράτειας. Τα βιβλία αυτά έχουν κριθεί ως ακατάλληλα για τα παιδιά της μειονότητας τόσο από πλευράς μεθόδου, καθώς είναι γραμμένα με το σκεπτικό ότι τα ελληνικά είναι η μητρική γλώσσα των παιδιών και ως τέτοια τη διδάσκουν, όσο και από πλευράς δομής και έκτασης, καθώς έχουν συγγραφεί πάνω

²⁹⁶ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, ό. π., σ. 88-89.

²⁹⁷ Βλ. πίσω σ. 79, Π.Δ. 462/1991.

²⁹⁸ Κ. Τσιτσέλικης & Λ. Μπαλτσιώτης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, ό. π., σ. 58.

²⁹⁹ Θ. Βακαλιός (επιμ.), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης...*, ό. π., σ. 51.

³⁰⁰ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση στη σχολική ηλικία*, διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα 1994, σ. 77.

³⁰¹ Θ. Βακαλιός (επιμ.), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης...*, ό. π., σ. 51.

στη λογική του α.π. που ισχύει σε όλα τα ελληνικά δημόσια σχολεία, αλλά στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης είναι σχεδόν αδύνατο να εφαρμοστεί. Επίσης, τα συγκεκριμένα βιβλία έχουν κριθεί ακατάλληλα και από πλευράς περιεχομένου, καθώς αγνοούν συστηματικά την εθνοπολιτισμική ιδιαιτερότητα των μειονοτικών μαθητών και υπάρχουν πολλές αρνητικές αναφορές για τους Τούρκους και τον τουρκικό πολιτισμό. Από το 2000, όπως προαναφέραμε, χρησιμοποιούνται εγχειρίδια που έχουν συνταχθεί ειδικά για τους μαθητές των μειονοτικών σχολείων με βάση το ισχύον α.π., αλλά λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων μαθητών.³⁰²

Τέλος, εστιάζοντας πιο πολύ ως προς τη σημασία των σχολικών βιβλίων γενικά και ειδικότερα των βιβλίων για την εκμάθηση της γλώσσας και των βιβλίων για το περιβάλλον, εκτιμώνται ως πολύ βασικά εκπαιδευτικά εργαλεία στο δημοτικό σχολείο. Μέσα από ένα σχολικό βιβλίο δεν διδάσκονται μόνο οι τεχνικές επικοινωνίας, οι πολιτιστικές τεχνικές και οι γνώσεις, αλλά συγχρόνως μέσα από τα περιεχόμενα, τον τρόπο που παρατίθενται και αξιοποιούνται λεκτικά και παραστατικά, επικροτούνται κοινωνικές καταστάσεις, αλλά και αμφισβητούνται ή απορρίπτονται. 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. Αυτή η λειτουργία είναι περισσότερο ενδιαφέρουσα.³⁰³

6.5 Εκπαιδευτικοί και μειονοτική εκπαίδευση

Οι κοινωνικοί ρόλοι μπορούν να ορισθούν γενικά ως το σύνολο των κοινωνικών προσδοκιών, των δυνατοτήτων και των περιορισμών δράσης που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση. Ο εκπαιδευτικός είναι φορέας ενός συγκεκριμένου κοινωνικού ρόλου και αυτό σημαίνει ότι καλείται να δράσει κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτευχθούν οι θεσμικά προκαθορισμένοι στόχοι της μάθησης και της αγωγής. Ο ρόλος του επομένως, είναι συνυφασμένος με ένα σύνολο κοινωνικών προσδοκιών των οποίων η εκπλήρωση εγγυάται την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.³⁰⁴

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επιβάλλεται να επικεντρωθεί στα εξής:

1. Στη διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων διδασκαλίας και στη συσχέτιση των περιεχομένων με τους διαφορετικούς πολιτισμούς.
2. Στη μείωση των προκαταλήψεων μέσω εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας που επιτρέπουν τη συνεργασία, την αυτοέκφραση και την πολύπλευρη ενεργοποίηση του μαθητή.
3. Στη δίκαιη εκπαιδευτική διαδικασία με διευκόλυνση της επίδοσης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.³⁰⁵

Κάθε εκπαιδευτικός έχει μια προσωπική, υποκειμενική εκτίμηση της ευθύνης του επαγγέλματος του. Ο τρόπος με τον οποίο όμως εξωτερικεύεται και εκφράζεται το αίσθημα της ευθύνης, εξαρτάται άμεσα από τις εκπαιδευτικές, πολιτικές και ιδεολογικές συναρτήσεις. Για μια Διαπολιτισμική Αγωγή οι συναρτήσεις αυτές έχουν ξεχωριστή σημασία και πρέπει κάθε σχεδιασμός εκπαίδευσης των δασκάλων να τις λαμβάνει υπόψη.³⁰⁶ Αυτό είναι αναγκαίο γιατί η κατάρτιση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από την απουσία εξειδικευμένων γνώσεων όσον αφορά τις παραμέτρους της διδασκαλίας σε

³⁰² Γ. Μαυρομάτης, *Τα παιδιά της Καλκάντζας...*, ό. π., σ. 79-80.

³⁰³ Θ. Βακαλιός (επιμ.), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης...*, ό. π., σ. 52.

³⁰⁴ Χ. Γκόβαρης, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα 2001, σ. 183.

³⁰⁵ Περιοδική έκδοση Διεθνούς Ένωσης, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τεύχος 2^ο, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σ. 44.

³⁰⁶ Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, β' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σ. 72.

μαθητές με διαφοροποιημένο γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο. Απουσιάζει η συντονισμένη ενημέρωση και επικοινωνία της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα μειονοτικών μαθητών.³⁰⁷

Το διαπολιτισμικό μάθημα προβάλλει μεγάλες απαιτήσεις, αφού στηρίζεται στην αρχή της εξισορρόπησης διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών και στη συστηματική καταπολέμηση των προκαταλήψεων. Είναι εύλογο ότι ο δάσκαλος που έχει μεγαλώσει και έχει μορφωθεί μακριά από τα προβλήματα και την πραγματικότητα ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, διαθέτει ένα ήδη διαμορφωμένο σύνολο στάσεων αρνητικών απέναντι στο 'διαφορετικό'. Γι' αυτό το λόγο το άτομο που έχει επιλέξει ή για διάφορους λόγους υποχρεώνεται να ακολουθήσει τις σπουδές του παιδαγωγού, πρέπει να αποκτήσει γνώσεις και να αναπτύξει εναισθησίες και διαμεσολαβητικές στρατηγικές, οι οποίες θα αφορούν τη συμβίωση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και τη σύμπραξή τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.³⁰⁸ Η προοπτική μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας έδωσε αφορμή κατά τη δεκαετία του 1980 να υποστηριχθούν θέσεις για την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο τους να εκπαιδεύσουν μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Τόσο κατά τη διάρκεια της βασικής τους μόρφωσης όσο και κατά την επιμόρφωσή τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτούν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν πολιτισμικά πλουραλιστικές από πλευράς μαθητών τάξεις. Δυστυχώς, η διδασκαλία του μαθήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις είναι ενταγμένη στο πρόγραμμα σπουδών.³⁰⁹

Ίσως δημιουργηθεί η εντύπωση ότι επιβάλλεται στο δάσκαλο να είναι ουδέτερος, κάτι που μπορεί να θεωρηθεί ουτοπική απαίτηση. Είναι δεδομένο το γεγονός ότι κάθε άνθρωπος και κάθε πολίτης ιεραρχεί τις αξίες, τις προτεραιότητες και τις εκτιμήσεις του και ότι δεν μπορεί να είναι ουδέτερος, όταν έρχεται σε επαφή και επικοινωνία με άτομα που διαφέρουν ως προς την ιεράρχησή του. Δεν απαιτείται, λοιπόν, από το δάσκαλο να εξομοιώνεται ή να εξομοιώνει και να εξισώνει τις διαφορές, προσπαθώντας να είναι δίκαιος, με την έννοια της δικαιοσύνης με την οποία έχει κοινωνικοποιηθεί στον κυρίαρχο πολιτισμό, αλλά να επιτρέπει στους άλλους να είναι διαφορετικοί, να τους ανέχεται και να συμπάσχει, με τη έννοια ότι τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του άλλου.

Στο διαπολιτισμικό μάθημα οι γνώσεις και τα βιώματα του μαθητή, που έχουν σχέση με την πολυπολιτισμική – πολυεθνική κοινωνία, μπορούν να υιοθετηθούν και να ενσωματωθούν κατάλληλα στη διδακτέα ύλη από το δάσκαλο, ο οποίος θα χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες του κάθε μαθητή ως εμπλουτισμό. Μ' αυτό τον τρόπο δίνεται η αίσθηση στα παιδιά ότι η γνώμη τους είναι σημαντική και τα αντικείμενα συζήτησης δεν είναι μονοδιάστατα. Έτσι, με την υποστήριξη του δασκάλου, διατηρείται η αυτοεκτίμηση των παιδιών στη τάξη και ενισχύεται η εκτίμηση προς τους συμμαθητές τους.³¹⁰

Ως προς την σύνθεση του διδακτικού προσωπικού, τονίζουμε ότι αυτό είναι συνάρτηση του αριθμού των μαθητών που φοιτούν σε κάθε τύπο σχολείου. Οι οργανικές θέσεις των δασκάλων (χριστιανών και μουσουλμάνων), που υπηρέτησαν στα μειονοτικά δημο-

³⁰⁷ Π. Μπερέρης & Χ. Ίγκου, *Διαπολιτισμική προσέγγιση πάνω στην εκπαίδευση ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία της 20ης εκπαιδευτικής περιφέρειας σχολικού συμβούλου Αθηνών: έρευνα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1999-2000, σ. 37.

³⁰⁸ Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, ό. π., σ. 72.

³⁰⁹ Γ. Μάρκου, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τόμος Ι, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα 1995, σ. 87-88.

³¹⁰ Ε. Κανακίδου & Β. Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, ό. π., σ. 73.

τικά σχολεία το έτος 1996 ήταν 326 χριστιανοί δάσκαλοι (οργανικά τοποθετημένοι και αναπληρωτές) και 421 μουσουλμάνοι δάσκαλοι των πιο κάτω κατηγοριών:³¹¹

α) *Απόφοιτοι τουρκικών Διδασκαλείων 'προσοντούχοι'* 93, πρόκειται για μουσουλμάνους της Θράκης που είχαν μεταβεί στην Τουρκία και σπούδασαν στα τουρκικά Διδασκαλεία-αντίστοιχα των ελληνικών Παιδαγωγικών Ακαδημιών, γι' αυτό και αποκαλούνται 'προσοντούχοι'. Μετά την αποφοίτησή τους από τα τουρκικά Διδασκαλεία, επανέρχόμενοι στην Ελλάδα, προσλαμβάνονταν από τις σχολικές εφορείες των μειονοτικών σχολείων ως δάσκαλοι. Ιδεολογικά, εκφράζουν τη νεωτεριστική (εθνικιστική) τάση της μειονότητας και όλες τους οι προσπάθειες κατατείνουν στο να μεταβάλλουν τη μουσουλμανική (θρησκευτική) μειονότητα σε τουρκική (εθνική). Σε ότι αφορά τις μηνιαίες τους αποδοχές και γενικότερα τα έσοδα συντήρησης και διαβίωσης δεν υπάρχει διαφάνεια και σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις, επιδοτούνται από το Τουρκικό Προξενείο Κομοτηνής

β) *Απόφοιτοι Ιεροσπουδαστηρίων, Γυμνασίων, Λυκείων* 81, που προσλαμβάνονταν ως δάσκαλοι από τους γονείς των μαθητών ενός σχολείου απ' τους οποίους και αμείβονταν. Βασική προϋπόθεση για την πρόσληψη ενός μουσουλμάνου δασκάλου είναι η γνώση της ελληνικής γλώσσας. Πολλοί απ' αυτούς ασκούσαν και καθήκοντα Ιμάμη στο χωριό και η αμοιβή τους, σε ετήσια βάση γινόταν αλλά και εξακολουθεί να γίνεται κυρίως με αγροτικά προϊόντα: σιτάρι, καλαμπόκι, κ. α.

γ) *Απόφοιτοι Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης* 247, ως διδακτικό προσωπικό, διορίζονται στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης για να διδάσκουν τα μαθήματα της μειονοτικής γλώσσας.³¹²

Απ' την άλλη πλευρά, οι χριστιανοί δάσκαλοι είναι μέχρι σήμερα απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών διετούς φοίτησης. Αυτοί δεν έχουν παρακολουθήσει συστηματικά μια καθαρά παιδαγωγική ειδίκευση όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έτσι φαίνεται ότι δυσκολεύονται να λειτουργήσουν ανάμεσα σε δυο πολιτισμούς. Οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι έχουν ελλιπή επιστημονική παιδαγωγική κατάρτιση, αφού όλες οι σχολές από τις οποίες αποφοιτούν είναι προσανατολισμένες στη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση.³¹³ Πρέπει να τονισθεί ότι η αναλογία των υπηρετούντων δασκάλων στα μειονοτικά σχολεία, κυρίως σ' αυτά των ορεινών περιοχών, συνήθως είναι δυο (2) μουσουλμάνοι προς ένα (1) χριστιανό άσχετα με την οργανικότητα του σχολείου και λαμβάνοντας υπόψη ότι σε μερικά σχολεία δεν λειτουργεί πραγματικά ο χριστιανός δάσκαλος.³¹⁴

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.9

Διδακτικό Προσωπικό Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχολικού έτους 1995-1996

ΧΡΙΣΤΙΑΝΟΙ	ΗΜΕΔΑΠΟΙ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΙ			ΜΕΤΑΚΛΗΤΟΙ ΤΟΥΡΚΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ
	Απόφοιτοι Ε.Π.Α.Θ.	Απόφοιτοι Τουρκικών Διδασκαλείων	Απόφοιτοι Δημοτικού, Γυμνασίου, Ιεροσπουδαστηρίου		
348	247	93	81	9	778

Πηγή: Συντονιστικό Γραφείο Μειονοτικών Σχολείων ΥΠ.Ε.Π.Θ.

³¹¹ Εκτός από τις τρεις αυτές κατηγορίες ημεδαπών μουσουλμάνων δασκάλων στα σχολεία της μειονότητας υπηρετεί και ένας άνθρωπος μουσουλμάνων Τούρκων (μετακλητών), που καθορίζεται από το Υπουργείο Εξωτερικών με βάση τη διακρατική αμοιβαιότητα.

³¹² Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, ό. π., σ. 48-63.

³¹³ Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα...*, ό. π., σ. 80.

³¹⁴ Στο ίδιο, σ. 76.

Το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης των μουσουλμάνων δασκάλων αποτελεί ουσιαστικό πρόβλημα και βασικότατο μειονέκτημα. Η εισαγωγή και καθιέρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής προϋποθέτει τη δημιουργία, μόρφωση και επιμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού. Το προφίλ του δασκάλου θα πρέπει να διαμορφωθεί ως εξής: ο δάσκαλος οφείλει να έχει ευρεία αντίληψη και γνώση για την κοινωνία, να είναι ανοιχτός στο διάλογο και να διακρίνεται για την διαμορφωμένη αντίληψή του, αναφορικά, με τη δυναμική της κοινωνικής εξέλιξης και του σύγχρονου πολιτισμού. Η παιδεία του να είναι τέτοια, ώστε να υπερβαίνει τη νοοτροπία, που αντιμετωπίζει τη σχέση μεταξύ δασκάλων (μουσουλμάνων – χριστιανών) αλλά και μεταξύ δασκάλων και μαθητών, με όρους θρησκευτικού προσδιορισμού και πολλές φορές θρησκευτικής αντιπαράθεσης. Οι δάσκαλοι – χριστιανοί και μουσουλμάνοι – δεν αρκεί να λειτουργούν ως φορείς μετάδοσης γνώσεων, αλλά και ως φορείς κοινωνικοποίησης, στο άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον, συνθετικά, κι όχι προς κατεύθυνση της διάκρισης και αντιπαράθεσης δυο πολιτισμών, ανεξάρτητων, αυτόνομων και πολλές φορές, εχθρικών μεταξύ τους. Οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι απέχουν πολύ απ' το να θεωρούνται θωρακισμένοι, για να φέρουν σε πέρας την αποστολή της διαπολιτισμικής αγωγής. Η περιρρέουσα αυταρχική ατμόσφαιρα (οικογενειακή – κοινωνική) του μειονοτικού χώρου, εύκολα, μεταφέρεται και στο σχολείο. Η χρήση βίας από το δάσκαλο είναι συχνό φαινόμενο και χαρακτηρίζει τη σχέση μουσουλμάνου δασκάλου με τους μαθητές. Το φαινόμενο τούτο εκτρέφεται, συνήθως από την προτροπή των ίδιων των γονέων προς τους δασκάλους των παιδιών τους να χρησιμοποιούν τις ποινές, ως μέσον αγωγής και διαπαιδαγώγησης.³¹⁵

Σ' αυτό το σημείο τίθεται και ένα άλλο εξίσου σημαντικό ζήτημα, αυτό της επικοινωνίας, μεταξύ δασκάλων και μαθητών μέσα στη τάξη. Η εικόνα είναι διαφοροποιημένη μεταξύ μουσουλμάνων δασκάλων – μαθητών και χριστιανών δασκάλων – μαθητών, λόγω του ότι παρατηρείται μια αυστηρή πειθαρχία και υπακοή στο μουσουλμάνο δάσκαλο, ενώ ο χριστιανός δάσκαλος έχει λιγότερες απαιτήσεις αυταρχικού τύπου. Κατά τη διάρκεια διδασκαλίας από μουσουλμάνο δάσκαλο, οι ερωτήσεις που απευθύνονται στους μαθητές είναι ελάχιστες, έχουν στην πλειοψηφία τους την κατεύθυνση δασκάλου προς μαθητή και είναι του τύπου: α) δυο και δυο κάνουν τέσσερα; ή β) πηγαίνω στη πόλη με λεωφορείο; Αντίθετα, ο χριστιανός δάσκαλος χρησιμοποιεί αντίστοιχα πολλές ερωτήσεις, όπως: α) με ποιο μέσο μπορώ να πάω στη πόλη; ή β) τι χρώμα μπορεί να έχουν τα μήλα; Συμπεραίνεται ότι, οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι ακολουθούν τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας υπερτονίζοντας κυριολεκτικά την αυθεντία, που απορρέει από την ηλικία, τη θέση στη θρησκευτική κοινότητα και τη γνώμη του Κορανίου. Ωστόσο, ο χριστιανός δάσκαλος εφαρμόζει την παιδοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας. Μέσα σ' αυτή την εναλλασσόμενη αντίφαση φαίνεται ότι δημιουργείται μια σύγχυση στη διαμόρφωση αντίληψεων για την εξουσία.³¹⁶

Πέραν αυτών όμως, ο κάθε δάσκαλος ως εκπαιδευτικός σε τάξεις με μειονοτικούς μαθητές, οφείλει να δημιουργήσει συνθήκες συνεργατικής ενδυνάμωσης στις σχέσεις του με αυτούς. Μέσω αυτών των αλληλεπιδράσεων επιβεβαιώνονται κριτικά οι ταυτότητες των μαθητών και διευρύνονται οι εννοιολογικοί τους ορίζοντες και σε τελική ανάλυση επηρεάζεται η σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μειονοτικών μαθητών. Οι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών και μαθητών προωθούν την υπεράσπιση του δικαιώματός τους να αναπτύξουν την κουλτούρα τους μ' ότι αυτό συνεπάγεται και προωθείται η καλλιέργεια ενός δίγλωσσου και δυπολιτισμικού δυναμικού. Η σχέση μαθητών και εκπαιδευτικών είναι βασικότατη προϋπόθεση για να προωθηθεί η μάθηση και να ενδυναμωθεί η ταυτότητα του αλλόφωνου και πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή.

³¹⁵ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, ό. π., σ. 221-222.

³¹⁶ Θ. Βακαλιός (επιμ.), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης...*, ό. π., σ. 61-62.

Αυτό που θα κάνει ευκολότερο το έργο των δασκάλων ώστε να αντιμετωπίσουν τα σοβαρά προβλήματα που έχουν τόσο στην επικοινωνία τους με τους μαθητές και τους γονείς όσο και στην διδασκαλία τους, κυρίως λόγω έλλειψης κατάλληλου διδακτικού υλικού, είναι η επιμόρφωσή τους.³¹⁷ Από έρευνα που διεξήχθη το έτος 2004 με σχετικό ερώτημά που αναφερόταν στην επιμόρφωση των δασκάλων πάνω σε θέματα εκπαίδευσης πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων, θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας κ.τ.λ., παρατηρήθηκε ότι ήταν από περιορισμένη έως ανύπαρκτη.³¹⁸ Γι' αυτό το θέμα τη λύση έσπευσε να δώσει το Π.Ε.Μ. για το οποίο θα αναφερθούμε στη συνέχεια. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων της Θράκης θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι συνιστά μια ιδιαίτερη συνθήκη επιμόρφωσης, κυρίως λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία των μειονοτικών δημοτικών σχολείων: συνύπαρξη τουρκόφωνου και ελληνόφωνου προγράμματος, όπως ορίζεται από τη Συνθήκη της Λοζάννης, παιδιά χωρίς ή με ελάχιστες γνώσεις ελληνικών όταν έρχονται στην Α δημοτικού, ολιγοθέσια σχολεία, κ.τ.λ.. Σε αυτές τις ιδιαιτερότητες έρχεται να προστεθεί η υπαρκτή ακόμη και σήμερα δυσκολία πραγματικής αποδοχής από την πλευρά πολλών εκπαιδευτικών των διαφορετικών εθνοτικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών τους και, φυσικά, και της μητρικής τους γλώσσας, με ότι αυτό συνεπάγεται για τον τρόπο με τον οποίο χειρίζονται τις καθημερινές τους σχέσεις με τους μαθητές και κατ' επέκταση την ίδια τη διδακτική πράξη. Την επιμόρφωση διατρέχει ως έμμεσο αλλά κεντρικό θέμα η επεξεργασία των ταυτοτήτων.³¹⁹

Το Π.Ε.Μ. είχε βασικό στόχο μέσω της επιμόρφωσης την αφομοίωση της καινούργιας παιδαγωγικής γνώσης από τους εκπαιδευτικούς. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα εκείνων που υπηρετούν στα μειονοτικά σχολεία, ήταν από τις σημαντικότερες και δυσκολότερες δράσεις του Π.Ε.Μ.. Η εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας που ανατρέπουν την καθημερινή διδακτική πρακτική πάντοτε και σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι μακρόχρονη και δύσκολη. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο πεδίο είχε να αντιμετωπίσει τις παραστάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εθνοτική ιδίως ταυτότητα των μαθητών, ιστορικά και πολιτισμικά υπερκαθορισμένη από μια πολιτική δεκαετιών που εγκλώβιζε τα εκπαιδευτικά ζητήματα στην αμοιβαιότητα.

Οι επιμορφώσεις του Π.Ε.Μ. είχαν στόχο να φέρουν για πρώτη φορά δασκάλους της πλειονότητας και της μειονότητας μαζί στον ίδιο επιμορφωτικό χώρο, ώστε να αναδυθεί η αναγκαιότητα της από κοινού αντιμετώπισης των προβλημάτων των κοινών τους μαθητών.³²⁰ Η αντικειμενικά απαραίτητη ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους ελληνικής και τουρκικής, που θα έλυνε πολλά προβλήματα και θα βελτίωνε σε μεγάλο βαθμό πολλές από τις αδυναμίες του μειονοτικού σχολείου, δεν έχει ακόμη σήμερα επιτευχθεί, πέρα από ελάχιστες εξαιρέσεις.

Αποφασιστικό ρόλο έπαιξε, εκτός από τους ειδικούς σε διάφορα αντικείμενα πανεπιστημιακούς, η συμμετοχή δασκάλων της πρωτοβάθμιας ως επιμορφωτών, με γνώσεις αντίστοιχης επιμόρφωσης και εμπειρία εφαρμογής νέων μεθόδων σε σχολεία με αλλόγλωσσα και αλλοεθνή παιδιά. Ο δρόμος για την επικοινωνία άνοιξε λοιπόν, με το μακρόπνοο όνειρο 'ενδυνάμωσης' των εκπαιδευτικών και την ενεργητική συμβολή τους στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

³¹⁷ Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*, GUTENBERG, Αθήνα 2004, σ. 182.

³¹⁸ Στο ίδιο, σ. 180.

³¹⁹ Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, ...*, ό. π., σ. 377-378.

³²⁰ Οι στόχοι μιας επιμόρφωσης που καθορίζουν και το περιεχόμενό της οφείλουν να βρίσκονται πάντα σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο θα κληθούν να εργαστούν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί.

Να διευκρινίσουμε για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του τουρκόφωνου μέρους του μειονοτικού σχολείου από το Π.Ε.Μ. υπήρξε η αφορμή να αναδυθούν βαθύτερα προβλήματα και δυσεπίλυτες αντιφάσεις. Η πολιτεία πράγματι δεν έπραξε τίποτα για το τουρκόφωνο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων, λόγω της δικαιοδοσίας της που περιορίζεται από τις διακρατικές συμφωνίες και η μειονοτική ηγεσία έχει αναπόφευκτα έντονα αρνητική στάση σε οποιαδήποτε παρεμβάσεις ή αλλαγές, για τις οποίες δεν έχει εκείνη την πρωτοβουλία ή τον έλεγχο.³²¹

Συνεχίζοντας, τα περιεχόμενα της επιμόρφωσης ήταν πολλών ειδών: α) *ειδικά παιδαγωγικά*, όπως η διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η διγλωσσία, η επικοινωνιακή μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας, οι τεχνικές διδασκαλίας που μετατρέπουν το σχολείο σε περιβάλλον φιλικό και οικείο, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που στηρίζει τα νέα σχολικά βιβλία, β) *γενικά παιδαγωγικά*, όπως τα κοινωνικά αίτια της σχολικής αποτυχίας, οι παιδαγωγικές μέθοδοι που αξιοποιούν την περιέργεια ως κίνητρο για τη μάθηση, η παιδαγωγική της επιβράβευσης, η διδακτική των μαθηματικών και της φυσικής, γ) *ειδικά κοινωνιοψυχολογικά*, όπως επικοινωνία και επικοινωνιακές τεχνικές, πλαισίωση και αναπλαισίωση του λόγου του άλλου, ανάληψη της θέσης του άλλου, παρατήρηση και αυτοπαρατήρηση, αναγνώριση και διαπραγμάτευση των αντιθέσεων.³²²

Αυτά αφορούσαν τις απαραίτητες ειδικές γνώσεις που δεν κατείχαν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας. Αυτά ήταν η αφορμή για να ασχοληθούν εκτενώς με το θέμα της διγλωσσίας στο σχολείο, ώστε να αμβλυνθεί η αντιμετώπιση της διγλωσσίας ως εμπόδιο στη μάθηση σχεδόν αξεπέραστο, καθώς οι εκπαιδευτικοί ήταν γενικότερα αβοήθητοι και χωρίς τις αναγκαίες γνώσεις και τα εκπαιδευτικά εργαλεία. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους, συστηματικά τόνιζαν τη σημασία της μητρικής γλώσσας για την εκμάθηση της ελληνικής και για τη μάθηση γενικά, αναδείκνυαν τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής και τις μεγάλες διαφορές της από την τουρκική γλώσσα.³²³ Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών είναι ότι μεγιστοποιούν τη σημασία των εξωτερικών δυσκολιών που έχουν σχέση με τον τρόπο ζωής των μαθητών και το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους, ενώ δυσκολεύονται να σταθμίσουν την επίδραση των δικών τους εσωτερικών δυσκολιών (αντιλήψεις, στάσεις, ιδεολογία) στη διδακτική τους πράξη.³²⁴ Συμπεραίνουμε ότι τα προβλήματα στο πεδίο της Θράκης δεν ήταν μόνο παιδαγωγικά, ήταν και ιδεολογικά. Άρα, για να πετύχει η οποιαδήποτε αλλαγή, θα έπρεπε να βρεθεί τρόπος να γίνει κατανοητή από την κάθε πλευρά η θέση του 'άλλου'.³²⁵

Τέλος, η επιτυχία της επιμόρφωσης σε σχέση με την ποσότητα εργασίας που επενδύθηκε είναι σχετικά περιορισμένη. Υπάρχουν αποτελέσματα και σε λίγες περιπτώσεις είναι σχεδόν θεαματικά. Οι αλλαγές ωστόσο, αφορούν μικρό αριθμό εκπαιδευτικών και άρα, μικρά ποσοστά μαθητών. Γενικά, με την πάροδο του χρόνου γίνεται ολοφάνερη η πολύ καλύτερη επίδοση των μαθητών/-τριών, εκείνων που εκπαιδευτικοί τους έχουν παρακολουθήσει την επιμόρφωση συστηματικά για περισσότερα σχολικά έτη.³²⁶

6.6 Μαθητικός πληθυσμός

Τα εκπαιδευτικά και γλωσσικά προβλήματα των μειονοτήτων, η ομαλή ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κοινωνία του σχολείου, αποτελούν τα τελευταία

³²¹ Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση*, ..., ό. π., σ. 38-42.

³²² Στο ίδιο, σ. 424-425.

³²³ Στο ίδιο, σ. 41.

³²⁴ Στο ίδιο, σ. 269.

³²⁵ Στο ίδιο, σ. 365.

³²⁶ Στο ίδιο, σ. 42.

χρόνια αντικείμενα έρευνας. Καινούργιες ιδέες, προοπτικές, δεδομένα έρχονται να συνεισφέρουν στην αναζήτηση νέων διδακτικών πρακτικών σε μεικτές τάξεις στις οποίες συνυπάρχουν παιδιά διαφορετικής προέλευσης και με τεράστιες διαφορές στο επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Το θέμα της εκπαίδευσης των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης απασχολεί εδώ και πολλά χρόνια τους επιστήμονες. Σε ότι αφορά την εκπαίδευση έχουμε να κάνουμε μεμονωμένα με το μειονοτικό μαθητή, με την αναπτυξιακή του πορεία, τις ιδιαίτερες ανάγκες του, την δυνατότητα του να αξιοποιήσει τη βοήθεια που του παρέχεται και φυσικά το οικογενειακό του περιβάλλον και τις διάφορες ομάδες με τις οποίες συναλλάσσεται μέσα και έξω από το σχολείο. Βασικός στόχος λοιπόν, τόσο του σχολείου όσο και της ίδιας της οικογένειας του μαθητή, είναι η ανατροφή και η εκπαίδευση του, καθώς είναι φορέας ενός διαφορετικού πολιτισμού τον οποίο οφείλει να γνωρίσει το σχολείο ως ισότιμο.

Το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών της μειονότητας θεωρείται ελλειμματικό σε σχέση με τους μαθητές της πλειονότητας λόγω του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα και της επικοινωνιακής ικανότητας τους. Επίσης, θεωρείται διαφορετικό λόγω διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων και χαρακτηρίζεται ως κατώτερο.

Η γλωσσική αυτή ανεπάρκεια των μουσουλμάνων μαθητών αποτελεί την ρίζα του προβλήματος καθώς παρατηρείται διακοπή της φοίτησης τους και πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου πριν ακόμα ολοκληρώσουν τον κύκλο σπουδών τους. Η μαθητική αυτή διαρροή συνδέεται άμεσα με την οργάνωση και την ποιότητα της εκπαίδευσης και καθορίζεται από κοινωνικά αίτια με σημαντικές και οικονομικές συνέπειες, ιδιαίτερα όταν η εγκατάλειψη των σπουδών πραγματοποιείται κατά την διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τόσο νωρίς το σχολείο στερούνται βασικά εφόδια για την κοινωνική τους πορεία.³²⁷

6.6.1 Φοίτηση των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Τη δεκαετία του 1960 παρατηρείται θεαματική αύξηση του αριθμού των μαθητών στα μειονοτικά σχολεία, ενώ μείωση χαρακτηρίζει τα σχολεία της πλειονότητας στη Δυτική Θράκη. Η αύξηση αυτή αποδίδεται κυρίως στην αύξηση του ποσοστού φοίτησης των παιδιών της μειονότητας στο δημοτικό σχολείο που κάνει φανερή την υλοποίηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.³²⁸ Μετά από μια δεκαετία όμως, από τις αρχές του 1970, ο μαθητικός πληθυσμός των μειονοτικών σχολείων μειώνεται σταθερά σε ποσοστό που φτάνει το 55%. Κατά το ίδιο διάστημα παρουσιάζεται μεγάλη μείωση και στον αριθμό των μαθητών των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Θράκης. Η μείωση αυτή οφείλεται στις μεγάλες πληθυσμιακές απώλειες λόγω της μετανάστευσης του μειονοτικού πληθυσμού από τα μέσα του 1950. Απ' την άλλη πλευρά, η μείωση του αριθμού των μαθητών στα δημόσια και μειονοτικά σχολεία εμφανίζεται διαφορετική στους τρεις νομούς της Θράκης. Οι μεγαλύτερες απώλειες για τα δημόσια σχολεία τα τελευταία 30 χρόνια εντοπίζονται στο ν. Έβρου με ποσοστό 54% και κατά δεύτερο λόγο στο ν. Ροδόπης με ποσοστό 37,5%, ενώ στον ν. Ξάνθης η μείωση είναι πολύ μικρότερη μόλις 10%. Όσον αφορά τα σχολεία της μειονότητας οι αποκλίσεις δεν είναι τόσο μεγάλες. Η μεγαλύτερη συρρίκνωση εμφανίζεται στο ν. Ροδόπης με ποσοστό 62,5%, πολύ ψηλό είναι το ποσοστό μείωσης και στο ν. Ξάνθης 48%, ενώ στο ν. Έβρου η μείωση φτάνει το 39%. Η αναλογία των μαθητών δημοσίων και μειονοτικών σχολείων πάντως μεταβάλλεται σταθερά εις βάρος των μειονοτικών.

Αυτή η μεγάλη μείωση του μαθητικού πληθυσμού και των δύο ομάδων οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη σημαντική γενικότερα μείωση της γεννητικότητας στην περιοχή της

³²⁷ Στο ίδιο, σ. 124.

³²⁸ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 127.

Θράκης από την δεκαετία του 1960. Όσον αφορά τον μειονοτικό πληθυσμό αποτέλεσμα της μεγάλης αυτής μείωσης είναι οι μαζικές μεταναστεύσεις για μια μεγάλη χρονική περίοδο. Η Τουρκία φαίνεται να είναι από την δεκαετία του 1960 ο βασικός προορισμός των μετακινούμενων μειονοτικών ιδίως σε περιόδους όξυνσης των ελληνοτουρκικών σχέσεων. Παράλληλα, υπάρχει και ένα ρεύμα εσωτερικής μετανάστευσης με μεγαλύτερη έκταση στη μετακίνηση στο εσωτερικό της Θράκης από τα ορεινά προς τις πεδινές περιοχές και τα αστικά κέντρα.

Είναι φανερό λοιπόν, πως η συρρίκνωση του μαθητικού πληθυσμού συνδέεται με ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές στους κόλπους της μειονότητας. Σε ότι αφορά τις διαφορές ανάμεσα στους νομούς, αυτές παραπέμπουν στο σύνθετο ζήτημα των εσωτερικών διαφοροποιήσεων της μειονότητας.³²⁹

Κάθε χρόνο από το δημοτικό σχολείο αποφοιτούν περίπου 1.300 μουσουλμάνοι μαθητές. Από αυτούς γύρω στους 900 (δηλαδή περίπου το 70%) συνεχίζουν τις σπουδές τους στα γυμνάσια και περίπου 100 – 150 άτομα φοιτούν στα δημόσια σχολεία της μέσης εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιποι εγκαταλείπουν ουσιαστικά την εκπαίδευση.³³⁰

6.6.2 Φοίτηση των μαθητών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Για τα παιδιά της μειονότητας το πέρασμα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι μια αυτόματη διαδικασία μετά το τέλος του δημόσιου σχολείου. Παρ' όλο που από το 1976 υπήρχε ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της εννιάχρονης εκπαίδευσης, λίγοι μαθητές συνέχιζαν την φοίτηση στο γυμνάσιο και ελάχιστοι την ολοκλήρωναν. Ο αριθμός των μειονοτικών μαθητών που εγγράφονταν στα δημόσια ελληνόφωνα γυμνάσια ήταν πολύ μικρός. Σύμφωνα με αδημοσίευτα στοιχεία της Διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ν. Ροδόπης ήταν 15 το 1965 – 1966 ενώ το 1980 – 1981 αυξήθηκαν σε 22. Για κάποια χρόνια η δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τα παιδιά της μειονότητας ήταν τα 2 μειονοτικά γυμνάσια/λύκεια.³³¹

Η εικόνα στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όμως αρχίζει να αλλάζει. Οι μειονοτικοί μαθητές πλέον μπορούν να φοιτήσουν σε 3 διαφορετικούς τύπους σχολείων: το μειονοτικό γυμνάσιο, το ιεροσπουδαστήριο και το ελληνόφωνο δημόσιο γυμνάσιο. Το τελευταίο βέβαια περιλαμβάνει σχολεία αρκετά διαφορετικά μεταξύ τους ως προς τη γλωσσική και εθνοτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

Τα γυμνάσια των ορεινών περιοχών έχουν μόνο μειονοτικούς μαθητές, τέσσερα από αυτά λειτουργούν στο ν. Ξάνθης και ένα στο ν. Ροδόπης. Η ύπαρξη ενός μόνο γυμνασίου σε όλο τον ορεινό όγκο του ν. Ροδόπης δείχνει τα τεράστια εμπόδια πρόσβασης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτών των περιοχών. Στα υπόλοιπα δημόσια γυμνάσια συνυπάρχουν παιδιά της πλειονότητας και της μειονότητας. Οι μειονοτικοί μαθητές αποτελούν τον κύριο όγκο του μειονοτικού δυναμικού ορισμένων γυμνασίων ημιαστικών ή αγροτικών περιοχών.

Για τα παιδιά της μειονότητας και τις οικογένειες τους η απόφαση για συνέχιση των σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κάτω από αυτές τις συνθήκες είναι δύσκολη. Την τελευταία περίοδο όμως το εκπαιδευτικό τοπίο της μειονότητας αλλάζει με πολύ γρήγορους ρυθμούς. Παρουσιάζεται μια θεαματική αύξηση του αριθμού των μειονοτικών μαθητών που φοιτούν στο γυμνάσιο. Ο προσανατολισμός των μαθητών για το πιο σχολείο θα ακολουθήσουν είναι διαφορετικός ανάμεσα στους νομούς. Την περίοδο 1989 – 2003 ο αριθμός των μαθητών μειονοτικών γυμνασίων και ιεροσπουδαστηρίων τετραπλασιάστηκε συνολικά. Αυτό απεικονίζεται στον πίνακα 6.10.

³²⁹ Στο ίδιο, σ. 127-136.

³³⁰ Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα...*, ό. π., σ. 95.

³³¹ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 217.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.10
Μαθητές γυμνασίου ανά νομό

	Νομός Ξάνθης			Νομός Ροδόπης			Σύνολο 2 νομών		
	Σύν.	Μειον. μαθητών	% στο Σύν.	Σύν.	Μειον. μαθητών	% στο Σύν.	Σύν.	Μειον. μαθητών	% στο Σύν.
1989-90	2.862	412	14,4%	2.616	357	13,6%	5.478	769	14,0%
1995-96	3.317	773	23,3%	2.755	728	26,4%	6.062	1.501	24,8%
2002-03	3.855	1.547	40,1%	3.148	1.389	44,1%	7.003	2.936	41,9%

Πηγή: Αδημοσίευτα στοιχεία Διευθύνσεως Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Μειονοτικών Γυμνασίων, Ιεροσπουδαστηρίων.

Αυτή η θεαματική αύξηση χαρακτηρίζει και τους δύο νομούς. Στο ν. Ροδόπης το ποσοστό αύξησης φτάνει το 289%, ενώ στο ν. Ξάνθης είναι 276%. Στον πίνακα 6.11 παρουσιάζεται αυτή τη μεταβολή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.11
Ποσοστό αύξησης μειονοτικών μαθητών γυμνασίου το διάστημα 1989-90 έως 2002-03 ανά κατηγορία γυμνασίου και νομό

	Ν. Ξάνθης	Ν. Ροδόπης	Σύνολο 2 νομών
Δημόσια	338,6%	688,9%	435,6%
Μειονοτικά	261,4%	147,6%	189,0%
Σύνολο	275,5%	289,0%	281,8%

Πηγή: Αδημοσίευτα στοιχεία Διευθύνσεως Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομών Ξάνθης και Ροδόπης.

Ο σταθερός αυτός ρυθμός αύξησης δείχνει ότι η αλλαγή αυτή δεν είναι συγκυριακή αλλά εδραιώνεται σταδιακά. Η σύνθεση λοιπόν του μαθητικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης αλλάζει σημαντικά. Λαμβάνοντας υπόψη ότι την ίδια περίοδο στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ο μειονοτικός πληθυσμός μειώνεται, η μεγάλη μεταβολή που υπάρχει στο επίπεδο του γυμνασίου δηλώνει ότι αυξάνονται με γρήγορο ρυθμό για την μειονότητα οι πιθανότητες πρόσβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το έτος 1989 – 1990 στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία των νομών Ξάνθης και Ροδόπης φοιτούσαν 8.859 μαθητές, ενώ στα γυμνάσια φοιτούσαν μόλις 769 μειονοτικοί μαθητές. Το 2002 – 2003 στα δημοτικά σχολεία οι μαθητές μειώνονται σε 6.338, ενώ στα γυμνάσια φτάνουν τους 2.936.

Ο συνολικός αριθμός των μειονοτικών μαθητών που φοιτούν στο γυμνάσιο δεν αρκεί για να αποτυπώσει τις πραγματικές διαστάσεις του ζητήματος. Η κατανομή των μαθητών ανά τάξη αναδεικνύει μια ασύμμετρη εικόνα. Η Α τάξη συγκεντρώνει πολύ μεγαλύτερο αριθμό μαθητών σε σχέση με τις δύο άλλες. Στον πίνακα 6.12 επισημαίνονται οι διαφορές μεταξύ των τάξεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.12
Κατανομή Μειονοτικών μαθητών γυμνασίου ανά τάξη και νομό

Ν. Ξάνθης	A	B	Γ
1989-90	199 49,5%	111 27,6%	92 22,9%
2002-03	611 39,5%	508 32,8%	428 27,7
Ν. Ροδόπης	A	B	Γ
1989-90	177	108	72

	49,6%	30,2%	20,2%
2002-03	711 51,2%	402 28,9%	276 19,9%

Πηγή: Αδημοσίευτα στοιχεία Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομών Εάνθης και Ροδόπης.

Αυτή η άνιση κατανομή κάνει εμφανή τα σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της μειονότητας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.³³²

6.6.3 Άνιση πρόσβαση μειονοτικών μαθητών ως προς το φύλο

Η σχέση φύλου και σχολικής φοίτησης έχει μεγάλη σημασία στο πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης καθώς το φύλο των μαθητών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την σχέση τους με την εκπαίδευση. Ο κατά βάση αγροτικός χαρακτήρας μεγάλου μέρους του μειονοτικού πληθυσμού, η γεωγραφική απομόνωση και η παραδοσιακή κοινωνική οργάνωση ευνοούν την διατήρηση της υποδεέστερης θέσης των γυναικών και την περιορισμένη πρόσβαση τους στην εκπαίδευση και τη δημόσια ζωή. Ένα κοινωνικά παραδοσιακό περιβάλλον διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιούνται και ενισχύονται μια σειρά απαγορεύσεων για την γυναίκα που εκπορεύονται από την μουσουλμανική θρησκεία. Είναι χαρακτηριστικό ότι το ποσοστό αναλφαριθμητισμού εμφανίζεται πάντα μεγαλύτερο στις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες. Από τη δεκαετία του 1990 όμως, με βάση τον πίνακα 6.13, η πρόσβαση στο δημοτικό σχολείο διευρύνεται για τα κορίτσια της μειονότητας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.13

Κατανομή μαθητικού πληθυσμού δημοτικών σχολείων ανά φύλο

	Σύνολο Ελλάδας		Θράκη (δημόσια)		Θράκη (μειονοτικά)	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
1960 – 61	483.083 52,4%	438.179 47,6%	15.153 51,7%	14.134 48,3%	6.712 55,0%	5.487 45,0%
1970 – 71	480.669 52,2%	439.315 47,8%	13.576 52,2%	12.426 47,8%	8.696 53,6%	7.523 46,4%
1980 – 81	465.641 51,7%	435.000 48,3%	10.942 52,0%	10.113 48,0%	6.738 54,0%	5.736 46,0%
1991 - 92	404.093 51,5%	380.614 48,5%	8.856 51,1%	8.460 48,9%	4.806 51,5%	4.518 48,5%

Πηγή: ΕΣΥΕ, Στατιστική της Εκπαίδευσης αντίστοιχων ετών.

Το ποσοστό των μαθητριών στα μειονοτικά σχολεία αυξάνεται σταδιακά από 45% που ήταν το 1960, σε 48,5% το 1991 – 1992. Το έτος 2002 – 2003 το ποσοστό των κοριτσιών φτάνει στο 48,7%, όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα 6.14.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.14

Κατανομή μαθητικού πληθυσμού μειονοτικών σχολείων ανά φύλο

	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1996 – 97	4.190 (51,9%)	3.886 (48,1%)	8.076
1997 – 98	3810 (51,2%)	3.628 (48,8%)	7.438
1998 – 99	3.692 (51%)	3.540 (49%)	7.232

³³² Στο ίδιο, σ. 218-225.

1999 – 00	3.594 (51%)	3.461 (49%)	7.056
2000 – 01	3.486 (50,3%)	3.446 (49,7%)	6.932
2002 - 03	3.536 (51,3%)	3.351 (48,7%)	6.887

Πηγή: Αδημοσίευτα στοιχεία Γραφείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μειονοτικών σχολείων των νομών Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου.

Η σταθερή αυτή αύξηση των κοριτσιών μπορεί να θεωρηθεί ενισχυτική της υπόθεσης ότι αίρονται σταδιακά τα εμπόδια για την φοίτηση των κοριτσιών της μειονότητας στο δημοτικό σχολείο. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει αναγκαστικά και δυνατότητα ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Την δεκαετία του 1990 μόνο το 71% των μειονοτικών μαθητών ολοκληρώνει το δημοτικό σχολείο. Από το ν. Έβρου το διάστημα 1986 – 1987 μέχρι το 1991 – 1992 αποφοίτησε το 56% των εγγεγραμμένων, στην Ροδόπη το 72,5%, ενώ στην Ξάνθη το 76%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.15

Μαθητές μειονοτικών σχολείων, εγγραφέντες και αποφοιτήσαντες, ανά φύλο και νομό

	1996 – 97			2001 -02		
	Εγγραφέντες στην Α' τάξη			Αποφοιτήσαντες		
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ξάνθη	279	313	592	228 (81,7%)	259 (82,7%)	487 (82,3%)
Ροδόπη	340	296	636	272 (80,7%)	241 (80%)	513 (81,4%)
Έβρος	77	75	152	35 (45,5%)	36 (48%)	71 (46,7%)
Σύνολο	696	684	1.380	535 (76,8%)	536 (78,4%)	1.071 (77,6%)

Πηγή: Αδημοσίευτα στοιχεία Γραφείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μειονοτικών σχολείων των νομών Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου.

Την τελευταία δεκαετία όμως η κατάσταση βελτώνεται. Στην Ξάνθη και τη Ροδόπη το ποσοστό αποφοίτων μεγαλώνει το διάστημα 1996 – 97 έως 2001 – 02 ενώ στον Έβρο μειώνεται. Από τον πίνακα 15 φαίνεται πως η ολοκλήρωση της εξάχρονης φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν διαφοροποιείται ως προς το φύλο. Τα ποσοστά αγοριών και κοριτσιών είναι αντίστοιχα. Στο ν. Έβρου όπου υπάρχει μεγάλος αριθμός Αθίγγανων μαθητών, ο αριθμός των εγγεγραμμένων μειώνεται δραματικά από τάξη σε τάξη, ενώ είναι ελάχιστος ο αριθμός των αποφοίτων. Οι απόφοιτοι του 2001 – 02 αντιστοιχούν μόλις στο 20% των εγγεγραμμένων στην Α' τάξη το 1996 – 97, ενώ ακόμα μικρότερο είναι το ποσοστό για τα κορίτσια.

Την τελευταία περίοδο πάντως υπάρχει μια τάση γενίκευσης της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο ειδικά σε ότι αφορά τα κορίτσια. Ωστόσο, εξακολουθεί να υπάρχει ένας αριθμός παιδιών που δεν ολοκληρώνει καν τα έξι χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.³³³ Σε ότι αφορά την δευτεροβάθμια εκπαίδευση όμως δεν συμβαίνει το ίδιο. Στο γυμνάσιο εξακολουθεί να υπάρχει ανισότητα εις βάρος των κοριτσιών. Το έτος 2002 – 03 τα κορίτσια αποτελούν λίγο παραπάνω από το 1/3 των παιδιών της μειονότητας που φοιτούν στο γυμνάσιο. Υπάρχει λοιπόν μια σημαντική απόκλιση σε σχέση με την παρουσία των κοριτσιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

³³³ Στο ίδιο, σ. 143-150.

Μεγάλος αριθμός κοριτσιών δεν συνεχίζει στο γυμνάσιο, εγκαταλείπει το σχολείο μετά το τέλος του δημοτικού σε ότι αφορά και τους δύο νομούς. Λίγα χρόνια αργότερα όμως παρατηρούμε μια σημαντική αύξηση του αριθμού των κοριτσιών. Ενώ το 1998 – 99 αποτελούσαν το 28% των μειονοτικών μαθητών το 2002 – 03 πλησιάζουν το 37%. Αν και η ανισότητα ως προς την πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι εις βάρος των κοριτσιών σιγά – σιγά αμβλύνεται με σταθερό ρυθμό, ακόμα και στις περιοχές που είναι δύσκολη η πρόσβαση στα σχολεία όπως οι ορεινές περιοχές, όπου στο παρελθόν φοιτούσαν μόνο αγόρια. Οι ανατροπές αυτές που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση των κοριτσιών είναι οι πιο καθοριστικές παράμετροι των αλλαγών που συντελούνται στο εκπαιδευτικό πεδίο της μειονότητας.³³⁴

6.6.4 Κοινωνικά χαρακτηριστικά μαθητικού πληθυσμού

Η σχέση της μειονότητας με την εκπαίδευση δεν προσδιορίζεται μόνο από τις εθνοτικές, γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που τη χαρακτηρίζουν. Τα κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά είναι παράμετροι που καθορίζουν τη σχολική φοίτηση και επίδοση. Ωστόσο πληροφορίες σχετικά με την κοινωνική και οικονομική προέλευση των μαθητών δεν υπάρχουν στα επίσημα στατιστικά δεδομένα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Μετά από σχετική έρευνα που έγινε περί αυτού, διαπιστώθηκε πως στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι μαθητές και οι μαθήτριες των μειονοτικών σχολείων είναι παιδιά αγροτών, εργατών και τεχνιτών. Ο πίνακας 6.16 παρουσιάζει τα σχετικά αποτελέσματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.16

Επάγγελμα πατέρα μαθητών μειονοτικών σχολείων και κατανομή τους ανά νομό

	Ξάνθη	Ροδόπη	Έβρος	Σύνολο
Αγρότης	958 (37,7%)	1.797 (57,2%)	177 (33,2%)	2.932 (47,2%)
Εργάτης-Τεχνίτης	1.365 (49,2%)	939 (29,9%)	306 (57,4%)	2.610 (42,0%)
Απασχόληση σε παροχή υπηρεσιών	46 (1,8%)	35 (1,1%)	4 (0,8%)	85 (1,4%)
Έμπορος – αυτοαπ/ενος	86 (3,4%)	221 (7,0%)	21 (4,0%)	328 (5,3%)
Υπάλληλος	19 (0,7%)	53 (1,7%)	6 (1,1%)	78 (1,2%)
Εκπαιδευτικός	31 (1,2%)	66 (2,1%)	14 (2,6%)	111 (1,8%)
Επιστημονικά επαγγέλματα	20 (0,8%)	24 (0,8%)	-	44 (0,7%)
Ανεργος	14 (0,6%)	8 (0,2%)	5 (0,9%)	27 (0,4%)

Πηγή: Ν. Ασκοΐνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006, σ. 153.

Μεγάλες ομάδες εκτός από τους αγρότες συγκροτούν οι εργάτες σε επιχειρήσεις ή εργάτες γης, οι οικοδόμοι, οι ναυτεργάτες και ένας μεγάλος αριθμός ειδικευμένων τεχνιτών. Πολύ μικρότερη είναι η ομάδα που αποτελούν οι έμποροι και οι μικρο-επιχειρηματίες. Χαρακτηριστική είναι η απουσία των επαγγελματιών που απαιτούν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι λίγοι που υπάρχουν είναι κυρίως δάσκαλοι και σπανιότερα συναντάμε γιατρούς, δικηγόρους ή μηχανικούς.

Η μαζική προέλευση από τα λαϊκά στρώματα που χαρακτηρίζει τη μειονότητα δικαιολογεί το χαρακτηρισμό της ως κοινωνικά ομοιογενούς. Η παρουσία των αγροτών

³³⁴ Στο ίδιο, σ. 225-229.

είναι ιδιαίτερα έντονη στο ν. Ροδόπης, ενώ είναι αρκετά μικρότερη στο νομό Έβρου με βάση τον πίνακα 6.16. Σε ότι αφορά τις γυναίκες οι επαγγελματικές τους δραστηριότητες έχουν να κάνουν με τα οικιακά και τις αγροτικές εργασίες σύμφωνα με τον πίνακα 6.17.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.17

Επάγγελμα μητέρας μαθητών μειονοτικών σχολείων και κατανομή τους ανά νομό

	Ξάνθη	Ροδόπη	Έβρος	Σύνολο
Οικιακά	1.865 (72,8%)	2.758 (87,5%)	501 (94,0%)	5.124 (82,0%)
Αγρότισσα	581 (22,7%)	331 (10,5%)	28 (5,3%)	940 (15,0%)
Εργάτρια	103 (4,0%)	37 (1,2%)	4 (0,7%)	144 (2,3%)
Έμπορος – αυτοαπ/μενη	12 (0,5%)	13 (0,4%)	-	25 (0,4%)
Υπάλληλος	2 (0,08%)	5 (0,2%)	-	7 (0,1%)
Εκπαιδευτικός	-	4 (0,1%)	-	4 (0,06%)
Επιστημονικά επαγγέλματα	-	2 (0,06%)	-	2 (0,03%)
Ανεργη	-	2 (0,06%)	-	2 (0,03%)

Πηγή: Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006, σ. 156.

Στο ν. Ξάνθης η γυναικεία απασχόληση είναι μεγαλύτερη, οι αγρότισσες συγκεκριμένα πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σύγκριση με τους άλλους νομούς. Η είσοδος των μειονοτικών γυναικών στη μισθωτή εργασία έχει τεράστια κοινωνική και συμβολική σημασία παρ' όλο που γίνεται με πολύ δυσμενείς όρους για αυτές, ενώ είναι σχεδόν ανύπαρκτη η εμφάνιση επαγγελμάτων που απαιτούν ένα σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο για τις γυναίκες.

Αν το επαγγελματικό προφίλ των γονέων των μειονοτικών μαθητών αποτυπώνει την κοινωνική θέση και το μορφωτικό επίπεδο της μειονότητας κάνει εμφανή και την κοινωνική περιθωριοποίηση αυτής της ομάδας. Ένας στους επτά πατέρες και μια στις πέντε μητέρες δεν έχουν απολυτήριο δημοτικού και στην καλύτερη περίπτωση να έχουν ολοκληρώσει το δημοτικό, ενώ το ποσοστό όσων έχουν προχωρήσει στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ελάχιστο.

Είναι προφανές ότι οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων ανήκουν στις ομάδες εκείνες που κυρίως πλήττονται από την κοινωνική ανισότητα στο χώρο της εκπαίδευσης. Είναι γνωστό πως η σχολική αποτυχία χαρακτηρίζει κυρίως τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων και συνδέεται στενά με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Το εξαιρετικά χαμηλό επίπεδο των γονέων είναι αποτέλεσμα της σωρευτικής δράσης πολλών παραμέτρων, ταξικών και φύλου. Η οικονομική στέρηση, η γεωγραφική απόμκνωση, η αγροτική προέλευση, οι παρα-δοσιακές αντιλήψεις για την γυναίκα και τα εμπόδια μιας κλειστής κοινωνίας, οι εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, δεν αρκούν για να ερμηνεύσουν την εκπαιδευτική καθυστέρηση της μειονότητας.³³⁵ Αλλά και οι ελληνικές κυβερνήσεις αντιμετώπιζαν την αμάθεια και την αγραμματοσύνη αυτής της ομάδας ως προϋπόθεση για την αποτροπή των εθνικών κινδύνων που συμβόλιζε η μειονότητα.

6.6.5 Σχολική αποτυχία και μειονοτικοί μαθητές

Για τα παιδιά της μειονότητας η πιο κρίσιμη στιγμή στην εκπαιδευτική τους πορεία είναι η απόφαση για το αν θα φοιτήσουν ή όχι στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ένταξη

³³⁵ Στο ίδιο, σ. 159-161.

τους σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο από το οποίο μέχρι πρόσφατα ήταν αποκλεισμένα, χαρακτηρίζεται από μια σειρά προβλημάτων και αντιδράσεων τόσο στο παιδαγωγικό όσο και στο ιδεολογικό επίπεδο. Η αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού δημιουργεί νέα δεδομένα, αλλά και νέες ανάγκες για τα δημόσια γυμνάσια. Η μαζική παρουσία των μειονοτικών μαθητών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα άκαμπτα προσανατολισμένο σε έναν ομοιογενή γλωσσικά και εθνικά μαθητικό πληθυσμό αναδεικνύει τις ανεπάρκειες αυτού του προσανατολισμού. Κυρίως θέτει ένα οξύ πρόβλημα σχολικής αποτυχίας με δεδομένο το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας και την ελλιπή γνωστική υποδομή των μειονοτικών μαθητών.³³⁶ Οι μειονοτικοί μαθητές επιχειρώντας να κατακτήσουν μια θέση σε ένα χώρο που δεν είναι ακόμα δικός τους έρχονται αντιμέτωποι με την απόρριψη ή την περιθωριοποίηση.

Στην αρχή της φοίτησης του γυμνασίου δηλαδή κυρίως στην Α' τάξη οι μειονοτικοί μαθητές εγκαταλείπουν σε μεγάλο ποσοστό το σχολείο γεγονός που κάνει εμφανές το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας. Το χαμηλό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας και τα μεγάλα γνωστικά κενά που κουβαλούν οι μειονοτικοί μαθητές από το δημοτικό δεν τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γυμνασίου. Οι μεγαλύτερες δυσκολίες εντοπίζονται στην γλώσσα αλλά δεν αφορούν μόνο τα γλωσσικά μαθήματα. Βέβαια οι περισσότεροι μειονοτικοί μαθητές προτιμούν να προοδεύσουν σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά και όχι σε θεωρητικά αφού αντιλαμβάνονται την αδυναμία τους να αποδώσουν στα θεωρητικά μαθήματα λόγω του φτωχού γλωσσικού τους κώδικα.³³⁷

Για τους μειονοτικούς μαθητές η σχολική επιβίωση απαιτεί πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια από τους ελληνόφωνους συμμαθητές τους. Τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην επικοινωνία αναστέλλουν τη μαθησιακή διαδικασία και οδηγούν τους μαθητές σε επίπονες, αδιέξοδες και στείρες προσπάθειες για την απόκτηση σχολικών γνώσεων με αποτέλεσμα να δημιουργούνται φαινόμενα περιθωριοποίησης και στιγματισμού.³³⁸ Οι μειονοτικοί μαθητές καταβάλλουν τεράστια προσπάθεια προσαρμογής στις σχολικές απαιτήσεις, ωστόσο, αντιλαμβάνονται τις περιορισμένες δυνατότητες κινητικότητας τους στην ελληνική εκπαίδευση. Πολλοί από αυτούς προτιμούν να φοιτήσουν σε τουρκικά γυμνάσια και κάποιοι άλλοι στα ιεροσπουδαστήρια της Ξάνθης και της Ροδόπης.³³⁹ Το σημαντικότερο όμως είναι ότι η συσσώρευση της αποτυχίας των μαθητών οδηγεί σε μεγάλο ποσοστό στην παραίτηση και εγκατάλειψη του σχολείου πριν το ολοκληρώσουν.

Είναι φανερό πως η υλοποίηση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά της μειονότητας προσκρούει σε ισχυρά εκπαιδευτικά εμπόδια. Η σχολική αποτυχία των μειονοτικών μαθητών κάνει ορατή την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα που δημιουργεί η αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού. Η σχολική αποτυχία και η εγκατάλειψη του σχολείου καθορίζονται άμεσα από τα ίδια τα αναλυτικά προγράμματα, τις μεθόδους και τη λογική του εκπαιδευτικού θεσμού τα οποία είναι προσαρμοσμένα σε έναν μαθητή πολύ διαφορετικό από αυτό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά της μειονότητας.

Το πολιτισμικό πρότυπο του σχολείου παρόλο που παρουσιάζεται ως καθολικό φέρει εθνοτικές και ταξικές παραδοχές οι οποίες στηρίζουν τις κυρίαρχες ιεραρχήσεις και παράγουν ανισότητες και αποκλεισμούς. Το σχολείο εκφράζει πολιτισμικά πρότυπα της μέσης τάξης τα οποία δεν ταυτίζονται με τα πρότυπα των κατώτερων στρωμάτων. Έτσι τα παιδιά αυτών των στρωμάτων δεν μπορούν να αναπτύξουν τα εκφραστικά τους μέσα και τα

³³⁶ Στο ίδιο, σ. 351.

³³⁷ Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα...*, ό. π., σ. 99.

³³⁸ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 362-363.

³³⁹ Ε. Κανακίδου, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα...*, ό. π., σ. 99.

λογικά τους συστήματα σε μια κουλτούρα που δεν τους είναι οικεία, με αποτέλεσμα να αποκλείονται από το πρότυπο αυτό του σχολείου.³⁴⁰

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο καλούνται να ενταχθούν οι μειονοτικοί μαθητές, τα σχολικά βιβλία, οι διδακτικές προσεγγίσεις, οι παιδαγωγικές μέθοδοι, παραμένουν προσανατολισμένα στους φυσικούς ομιλήτες της ελληνικής γλώσσας. Το σχολείο εξακολουθεί να λειτουργεί έχοντας ως αναφορά ένα ομοιογενές από γλωσσική και εθνική άποψη μαθητικό κοινό. Εξακολουθεί λοιπόν να μην ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες των αλλόγλωσσων και αλλοεθνών μαθητών του οδηγώντας τους στην περιθωριοποίηση και την σχολική αποτυχία.

Τα πολιτισμικά περιεχόμενα που μεταδίδει το σχολείο, είναι ταξικά προσδιορισμένα και αντλούν από την κουλτούρα των κυρίαρχων στρωμάτων. Οι διαφορετικές πολιτισμικές εκδοχές όπως η κουλτούρα των λαϊκών στρωμάτων ιεραρχούνται ως κατώτερες και ελλειμματικές πολιτισμικές μορφές από το ίδιο το σχολείο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες της μειονότητας όμως, κατά κύριο λόγο, προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά – οικονομικά στρώματα, από φτωχές αγροτικές περιοχές και οικογένειες με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Έκτος λοιπόν από την διαφορά της γλώσσας είναι και η ταξική απόσταση που τους χωρίζει από την κουλτούρα του σχολείου. Για τα παιδιά της μειονότητας λοιπόν τόσο τα οικονομικά όσο και τα μορφωτικά χαρακτηριστικά της οικογένειας δημιουργούν ένα πλαίσιο διαφορετικό από αυτό που προϋποθέτει το σχολείο. Οι συνθήκες ζωής των περισσότερων μαθητών και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους δεν προσφέρουν το πλαίσιο εκείνο που το σχολείο θεωρεί ως δεδομένο, δηλαδή ένα ήσυχο χώρο για μελέτη με επαρκή παιδαγωγικό χρόνο.

Είναι φανερό λοιπόν πως η σχολική αποτυχία των παιδιών της μειονότητας στο γυμνάσιο είναι αποτέλεσμα της σωρευτικής δράσης πολλαπλών εμποδίων. Η ταξική τους διαφορά που τα χωρίζει από τη σχολική κουλτούρα γίνεται ακόμη μεγαλύτερη λόγω της διαφορετικής τους γλώσσας και ταυτότητας. Εκτός από το παιδαγωγικό υπάρχει και σημαντικό κοινωνικό κόστος που καθορίζει την σχολική αποτυχία των μαθητών. Δεν πρόκειται μόνο για συνέπειες σε επίπεδο μορφωτικό και κατ' επέκταση κοινωνικό για το άτομο μεμονωμένα από την πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου, αλλά πρόκειται για μαζική αποτυχία με ευρύτερες συνέπειες συνολικά για την μειονότητα ως κοινωνική ομάδα γιατί δρα ως παράγοντας ανασταλτικός των εκπαιδευτικών αλλαγών σε εξέλιξη.

Ενώ βρισκόμαστε σε μια περίοδο όπου η φοίτηση των παιδιών της μειονότητας πέρα από το δημοτικό διευρύνεται αλλά δεν έχει ακόμα εδραιωθεί ως γενικευμένη πρακτική, η σχολική αποτυχία ως μαζικό φαινόμενο ενισχύει τις αντίρροπες τάσεις, τις παγιωμένες παραδοσιακές κοινωνικές πρακτικές που δεν αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης. Η απογοήτευση που γεννά η αποτυχία αποδυναμώνει την διάθεση των γονιών να στείλουν ξανά το παιδί τους στο γυμνάσιο και οδηγεί στην πρόωγη διακοπή της φοίτησης του. Είναι λοιπόν ευθύνη του σχολείου και κυρίως της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής να εξασφαλίσει τους όρους εκείνους που θα επιτρέψουν στη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα να ενταχθεί με επιτυχία στην εκπαιδευτική διαδικασία.³⁴¹

6.7 Η στάση του κράτους και οι πολιτικές του

Οι πολιτικοί στόχοι του ΥΠ.Ε.Π.Θ. είναι σε όλες τις φάσεις μέχρι σήμερα σαφείς και ριζοσπαστικοί, καθώς προβλέπουν τη «μείωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων που έχουν ως άμεση συνέπεια να μένουν οι μειονοτικοί μαθητές χωρίς επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, με προφανείς επιπτώσεις για την τοπική αλλά και τη γενικότερη οικονομική ανάπτυξη της χώρας», την «αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθη-

³⁴⁰ Στο ίδιο, σ. 43.

³⁴¹ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 364-371.

τών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με ελκυστικό, από άποψη περιεχομένου και ειδικής παιδαγωγικής σχεδίασης, διδακτικό υλικό», την «ανετότερη και καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας», την «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε όλα τα παραπάνω», και επίσης, προβλέπουν την «κοινωνική ενσωμάτωση των νέων γενεών της μειονότητας μέσω του σχολείου και την αποδοχή τους στην κοινωνία ως ισότιμων ελλήνων πολιτών», την «ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας για την αναγνώριση και αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μουσουλμάνων».³⁴²

Καθώς η μειονότητα της Θράκης είναι επίσημα αναγνωρισμένη με τη Συνθήκη της Λοζάννης, που διακανονίζει τα δικαιώματα της στην Ελλάδα παράλληλα με τα δικαιώματα των Ελλήνων στην Τουρκία, η εκπαίδευση των παιδιών της εξαρτάται βασικά από τις ελληνοτουρκικές σχέσεις και τη διμερή διάσταση της εκατέρωθεν προστασίας των μειονοτήτων και την εκπαίδευσή τους. Πέρα από τη μακρόχρονη αντιπαλότητα των δυο χωρών και τις εξελίξεις του Κυπριακού, με αποκορύφωμα την επέμβαση τουρκικών στρατευμάτων τον Ιούλιο του 1974 και τη μερική κατοχή, η φυγή των Ελλήνων από την Τουρκία από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 μετατρέπει τη διμερή διάσταση της προστασίας των εκατέρωθεν μειονοτικών πληθυσμών σε μονομερή, με αποτέλεσμα τη μακρόχρονη κρατική πολιτική περιθωριοποίησης της μειονότητας και μια εκπαιδευτική πολιτική που έκανε ουσιαστικά αδύνατη την εκπαιδευτική λειτουργία.

Όσον αφορά το σχολικό πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων στην τουρκική γλώσσα, δεν προβλεπόταν απολύτως τίποτα, γεγονός που από μόνο του στάθηκε μια επιπρόσθετη δυσκολία. Βασικό αίτιο ήταν και είναι η διακρατική και διμερής διάσταση της εκπαίδευσης. Οι ελληνικές αρχές δεν είχαν ούτε έχουν την πρόθεση να ευνοήσουν το καθεστώς των μειονοτικών σχολείων. Παράλληλα, την όποια παρέμβαση εμποδίζουν οι συνθήκες. Οι αρχές της Τουρκίας αμφισβητούν και οι εκπρόσωποι της μειονότητας αντιστέκονται στις πρωτοβουλίες του ελληνικού κράτους να αλλάξει τα δεδομένα του τουρκικού μέρους του αναλυτικού προγράμματος. Τα σχολικά βιβλία για τα μαθήματα στην τουρκική αποστέλλονται, όπως αναφέρθηκε, από την Τουρκία, αποκλείοντας την παρέμβαση και σε αυτό το θέμα. Η ατυχής, το 1992, πρωτοβουλία της ελληνικής πολιτείας να ετοιμάσει τουρκικά βιβλία έχει ακόμη, σχεδόν 15 χρόνια μετά, αφήσει ανεξίτηλα ίχνη στη μνήμη της τοπικής κοινωνίας. Πάντως ανεξάρτητα από τις πολιτικές και νομικές αναστολές και τις προθέσεις των κυβερνήσεων των δυο χωρών, η μονομερής αναμόρφωση του ενός μόνο σκέλους του εκπαιδευτικού προγράμματος δεν παύει να αποτελεί πρόβλημα και συμβάλλει στη λειτουργία του δίγλωσσου αυτού συστήματος.³⁴³

6.7.1 Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης

Για τη μόρφωση και επιμόρφωση των ημεδαπών μουσουλμάνων δασκάλων λειτουργεί στην Θεσσαλονίκη από το 1968 η Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία οι απόφοιτοι της οποίας διορίζονται σε θέσεις διδακτικού προσωπικού στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία όπου τους ανατίθεται η διδασκαλία των μαθημάτων που διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα.³⁴⁴ Η ίδρυση της είχε στόχο να ελέγξει έναν κρίσιμο πολιτικά και ιδεολογικά τομέα, την προετοιμασία και εκπαίδευση των μειονοτικών δασκάλων και δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί ότι υπαγορεύτηκε από οποιαδήποτε μέριμνα για την άμβλυνση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού της μειονότητας.

Παρ' όλο που θεωρητικά η Ε.Π.Α.Θ. ανήκει στην ανώτερη εκπαίδευση, από αρκετές απόψεις, πρόκειται για μια ιδιαίτερα υποβαθμισμένη σχολή.³⁴⁵ Η διάρκεια σπουδών είναι

³⁴² Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση*, ..., ό. π., σ. 18.

³⁴³ Στο ίδιο, σ. 20-21.

³⁴⁴ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, ό. π., σ. 96.

³⁴⁵ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας*, ..., ό. π., σ. 75-76.

διετής, σε αρκετές περιπτώσεις όμως όπου υπάρχουν ενδιαφερόμενοι που θέλουν να φοιτήσουν σε αυτή απαιτείται επιπρόσθετα ένας χρόνος ως προκαταρκτικός οπότε τελικά γίνεται τριετής η φοίτηση. Στην προκαταρκτική τάξη της Ε.Π.Α.Θ. εγγράφονται κατόπιν ενδεικτικού οι απόφοιτοι ιεροσπουδαστηρίων της Δυτικής Θράκης, οι κάτοχοι ενδεικτικού Β' τάξης λυκείου και οι απόφοιτοι των ελληνικών τεχνικών σχολών νέου τύπου. Οι κατατακτήριες εξετάσεις των υποψηφίων διενεργούνται κατά το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Σεπτεμβρίου στην έδρα του Συντονιστικού Γραφείου Μειονοτικών Σχολείων και ο αριθμός των κατατασσόμενων καθορίζεται με απόφαση του Συντονιστή των Μειονοτικών Σχολείων.³⁴⁶ Με βάση έρευνα που αφορούσε τα μητρώα της Ε.Π.Α.Θ., η πλειοψηφία των σπουδαστών της είναι απόφοιτοι ιεροσπουδαστηρίου μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1990.

Το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθεί είναι αντίστοιχο με αυτό των Παιδαγωγικών Ακαδημιών εκείνης της περιόδου. Παρουσιάζει όμως κάποιες χαρακτηριστικές ιδιαιτερότητες ως προς τα παιδαγωγικά και τα γενικά μαθήματα. Το μάθημα των Ελληνικών καταλαμβάνει σημαντική θέση στο πρόγραμμα όλων των τάξεων, η διδασκαλία του κυμαίνεται από 5 έως 12 ώρες την εβδομάδα καλύπτοντας ένα ποσοστό 15% ως και 41% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας. Ο χρόνος που διατίθεται για την διδασκαλία των τουρκικών είναι σταθερός σε τρίωρο μάθημα την εβδομάδα και δεν ξεπερνά το 9% του συνολικού διδακτικού χρόνου. Αυτή η άνιση αναλογία ανάμεσα στα δύο μαθήματα δημιουργεί εύλογα ερωτηματικά για το περιεχόμενο και την επάρκεια της παρεχόμενης εκπαίδευσης εφόσον οι απόφοιτοι της Ε.Π.Α.Θ. προορίζονται για να διδάξουν τουρκόγλωσσα μαθήματα στα μειονοτικά σχολεία. Άλλωστε, πολλοί σπουδαστές είναι πομακόφωνοι με ελλιπή γνώση της τουρκικής γλώσσας, με αποτέλεσμα να υπάρχει ένα σαφές σημαντικό πρόβλημα.

Από την ίδρυση της μέχρι και τη δεκαετία του 1990 τουλάχιστον οι συνθήκες φοίτησης στην Ε.Π.Α.Θ. χαρακτηρίζονται από ένα αυταρχικό κλίμα και θυμίζουν περισσότερο σχολείο παρά ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την λειτουργία της αλλά και οι ίδιοι οι απόφοιτοι, αφήνουν να εννοηθεί ότι ο έλεγχος των σπουδαστών είναι αυστηρός όχι μόνο κατά την διάρκεια του διδακτικού χρόνου αλλά και εκτός αυτού, αφού οι φοιτητές διαμένουν στο οικοτροφείο της σχολής με αποτέλεσμα να είναι διαρκής η επιτήρησή τους. Ο αυταρχικός αυτός χαρακτήρας της Ε.Π.Α.Θ. συνδέεται σαφώς και με τον πολιτικό χαρακτήρα του ζητήματος της μειονότητας.

Ένα ακόμα στοιχείο που προσδιορίζει τη φυσιογνωμία της σχολής είναι ότι στην αρχή της λειτουργίας της φοιτούσαν σ' αυτή μόνο άντρες μέχρι το 1992 όπου έγινε η εγγραφή της πρώτης γυναίκας. Το ίδιο ίσχυε και για το διδακτικό προσωπικό αφού υπήρχε ρητά διατυπωμένη σε νομοθετικό κείμενο η πρόβλεψη ότι στις θέσεις αυτές τοποθετούνται κατά προτίμηση άντρες.

Μετά την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών το 1988 – 89 και την αντικατάστασή τους από τα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα τετραετούς διάρκειας σπουδών, η Ε.Π.Α.Θ. εξακολουθεί να παραμένει η μοναδική σχολή αυτού του τύπου. Προσανατολισμένη σε ένα παλαικό πρότυπο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών φέρει το στίγμα της υποβάθμισης και το βάρος μιας συντηρητικής παράδοσης, χαρακτηριστικά που στο σημερινό πλαίσιο συνθέτουν μια εικόνα ανεπάρκειας και απαξίωσης. Με αυτά τα δεδομένα δημιουργείται έντονο το αίτημα για την κατάργησή της και για αναβάθμιση της κατάρτισης των μειονοτικών εκπαιδευτικών ενταγμένης όμως στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα την σημερινή εποχή που ο δρόμος για το ελληνικό πανεπιστήμιο έχει ανοίξει για τα παιδιά της μειονότητας.³⁴⁷

³⁴⁶ Ν.Μ. Παναγιωτίδης, *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, ό. π., σ. 96.

³⁴⁷ Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας...*, ό. π., σ. 78-79.

6.7.2 Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων

Το Π.Ε.Μ. εξαρτάται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. που το 1995 διαμόρφωσε προς την Ε.Ε. πρόταση χρηματοδότησης έργων παρέμβασης με στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης ομάδων πολιτών απειλούμενων από κοινωνικό αποκλεισμό, μια από τις οποίες είναι η μειονότητα της Θράκης. Εποπτεύεται από τον/την εκάστοτε επικεφαλής Ειδικό/-ή Γραμματέα Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και χρηματοδοτείται με υψηλά κονδύλια, κατά 80% προερχόμενα από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο μέσω του τομέα Ευρωπαϊκών Θεμάτων και Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης του ΥΠ.Ε.Π.Θ..³⁴⁸

Από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας το Π.Ε.Μ. είναι προϊόν μιας ριζικά νέας πολιτικής του ελληνικού κράτους απέναντι στη μειονότητα της Θράκης, που αρχίζει το 1990 και οδηγεί μέσα σε λίγα χρόνια σε μέτρα που επέφεραν σημαντικές αλλαγές. Το μέτρο που ουσιωδέστερα και βαθύτερα συμβολίζει την αλλαγή αυτής της πολιτικής ισονομίας και εφαρμογής των δημοκρατικών κανόνων είναι η κατάργηση του άρθρ. 19 περί ιθαγένειας.³⁴⁹ Ως προς την εκπαίδευση, την αλλαγή πολιτικής συνοψίζουν τα ακόλουθα μέτρα που έλαβε το ΥΠ.Ε.Π.Θ. το 1995 και το 1996: α) ο νόμος περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ψηφίστηκε τον Ιούνιο 1996 και, μεταξύ άλλων, θεσμοθέτησε νέα Ειδική Γραμματεία στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., με αρμοδιότητα τα ζητήματα εκπαίδευσης των Ελλήνων σε άλλες χώρες και των αλλοδαπών και μειονοτήτων στην Ελλάδα, β) η θεσμοθέτηση πενταετούς θητείας των εκπαιδευτικών που διορίζονταν στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και γ) το μέτρο προνομιακής εισαγωγής στην ανώτερη εκπαίδευση αποφοίτων λυκείου, μελών της μειονότητας, με πρόσθετες θέσεις σε ποσοστό 0,5% των εισακτέων, που άσκησε έντονη επίδραση επισπεύδοντας την κοινωνική κινητικότητα. Αξιοσημείωτη παράμετρος της νέας πολιτικής ισονομίας απέναντι στη μειονότητα είναι ότι την εφαρμόζουν από το 1990 όλες οι κυβερνήσεις.³⁵⁰

Το ειδικό αντικείμενο του Π.Ε.Μ. ήταν η εκπαίδευση. Ας δούμε όμως τι πραγματικά συνέβαινε πριν ξεκινήσει το Π.Ε.Μ. για να καταλήξουμε στην συμβολή του στην εκπαίδευση. Την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέχρι την εφαρμογή του Π.Ε.Μ., εμπόδιζαν τα πλήρως ακατάλληλα σχολικά βιβλία και το γεγονός ότι οι δάσκαλοι ήταν απροετοίμαστοι για να έρθουν αντιμέτωποι με αλλόγλωσσους μαθητές. Τα σχολικά βιβλία ήταν τα ίδια εγχειρίδια που χρησιμοποιούνταν σε όλα τα σχολεία της χώρας, δηλαδή βιβλία γραμμένα για φυσικούς ομιλητές της ελληνικής και άρα αντικειμενικά απρόσιτα στην κατανόηση από αλλόγλωσσα παιδιά. Οι δάσκαλοι δεν διέθεταν τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να είναι ικανοποιητικά εφικτή η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας. Ακόμη, τόσο οι δάσκαλοι της πλειονότητας όσο και της μειονότητας, δεν είχαν ιδιαίτερη επικοινωνία μεταξύ τους. Αυτό οφείλεται στην απουσία πλήρους προετοιμασίας των δασκάλων και την ακαταλληλότητα των σχολικών βιβλίων περαιτέρω, που αρκούσαν ήδη για να κάνουν το έργο αυτών των δασκάλων αξεπέραστο. Η κατάσταση αυτή σε σχέση με τους μαθητές επέδρασε αρνητικά ως εξής, απέκλεισε τις όποιες πιθανότητες ανάπτυξης της σχολικής επίδοσής τους και κατά συνεπεία της επιτυχίας τους. Βασική αιτία υπεύθυνη για όλα, η κρατική πολιτική που εφαρμοζόταν για χρόνια μέσω της οποίας δικαιολογείται η αδιαφορία των υπεύθυνων αρχών για τις εκπαιδευτικές δυσκολίες των δασκάλων λόγω της αλλογλωσσίας των μαθητών.

³⁴⁸ Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση*, ..., ό. π., σ. 11-12.

³⁴⁹ Το άρθρ. 19 του 1955 περί ιθαγένειας καταργήθηκε το 1998, αφού επί 43 χρόνια της ισχύος του αφαιρέθηκε η ιθαγένεια δεκάδων χιλιάδων 'αλλογενών' πολιτών, που οι περισσότεροι ήταν μέλη της μειονότητας της Θράκης.

³⁵⁰ Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση*, ..., ό. π., σ. 17-18.

Όλα αυτά αποτελούν στοιχεία μιας πολιτικής του κράτους που κυριαρχεί μέχρι τη δεκαετία του 1990, σύμφωνα με την οποία οι δάσκαλοι διορίζονταν και καθοδηγούνταν όχι στην ουσία για να μάθουν ελληνικά στα παιδιά, αλλά για να φυλάξουν εθνικές Θερμοπύλες.

Σ' αυτό το σημείο εμφανίζεται το Π.Ε.Μ. που ξεκίνησε το Μάιο του 1997 και έπρεπε μέσα σ' αυτές τις συνθήκες να βρεθούν τρόποι να αλλάξουν τα σχολικά δεδομένα, ώστε πριν απ' όλα να μαθαίνουν τα παιδιά ελληνικά στο δημοτικό, προϋπόθεση για τη δυνατότητα εκμάθησης των λοιπών μαθημάτων στην ελληνική και για τη στοιχειώδη δυνατότητα να συνεχίσουν στο γυμνάσιο, ώστε να ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση.³⁵¹

Αυτό κατορθώθηκε πρώτον, με την παραγωγή πολιτικά ανοιχτόμυαλων και παιδαγωγικά σύγχρονων σχολικών βιβλίων και εκπαιδευτικών υλικών για το δημοτικό και το γυμνάσιο, κατάλληλα για αλλόγλωσσους μαθητές με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, που εξωτερικοί ειδικοί κρίνουν επιστημονικά άρτια και παιδαγωγικά αποτελέσματα. Στις τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν συστηματικά τα νέα βιβλία και ακολούθησαν τις μεθόδους και τις τεχνικές που εισηγήθηκε η επιμόρφωση, τα παιδιά της μειονότητας μεταμορφώθηκαν. Από σιωπηλά και ακίνητα, έδειξαν ενδιαφέρον και περιέργεια για τις γνώσεις που περιείχαν τα νέα βιβλία, ευρηματικότητα στις προτεινόμενες ατομικές και συλλογικές εργασίες, άντλησαν ευχαρίστηση από την παραγωγή του έργου και αυτό λειτούργησε ως σημαντικό κίνητρο στην επίδοση. Οι νέες γνώσεις επέδρασαν στην αλλαγή της αρνητικής προσδοκίας των δασκάλων, που άλλοτε συνειδητά και άλλοτε ασυνείδητα, ταυτίζονταν με την εθνοτική τους ταυτότητα ή με την 'μουσουλμανική κουλτούρα', ανάγοντας τους μειονοτικούς μαθητές σε περίπου ανεπίδεκτους. Με την απτή απόδειξη ότι τα παιδιά 'μπορούν να μάθουν', η προσδοκία των εκπαιδευτικών μετατράπηκε σε θετική με σωρευτικές επιπτώσεις και ταχεία εξέλιξη των μαθητών.

Ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα είναι ότι για τα παιδιά της μειονότητας γενικότερα το Π.Ε.Μ. συνέβαλε αποφασιστικά στη μετατροπή της ελληνικής γλώσσας σε εργαλείο προσιτό στην εκμάθηση και συμβατό με τις προσδοκίες κοινωνικής ένταξης με στόχο την κοινωνική άνοδο και προκοπή.³⁵²

Δεύτερον, μια από τις βασικές δράσεις του Π.Ε.Μ. αφορούσε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων σε θέματα σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη, τη διγλωσσία, τη διδακτική μεθοδολογία και το διδακτικό υλικό.³⁵³ Η δράση της επιμόρφωσης περιλάμβανε τόσο γενικές επιμορφώσεις, που απευθύνονταν στο σύνολο των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων και γίνονταν εντός του εργασιακού τους ωραρίου, όσο και σε βάθος επιμορφώσεις, που απευθύνονταν σε εθελοντές εκπαιδευτικούς και πραγματοποιούνταν εκτός του εργασιακού ωραρίου. Κύριος σκοπός των εθελοντικών επιμορφώσεων ήταν η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών, καθώς και η ανάπτυξη προβληματισμού που θα μπορούσε να οδηγήσει σε αλλαγές των παιδαγωγικών τους πρακτικών.

Προκειμένου οι στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος να επιτευχθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό, ακολουθήθηκαν τρεις μορφές επιμόρφωσης: τα *επιμορφωτικά σεμινάρια*, οι *επιτόπιες επισκέψεις στα σχολεία* και η *παιδαγωγική συμβουλευτική*.³⁵⁴

Αναλυτικότερα, τα *επιμορφωτικά σεμινάρια* (υποχρεωτικά ή εθελοντικά), που οργανώθηκαν με βάση τους αρχικούς στόχους, επαναλαμβάνονταν στην Κομοτηνή και στη Ξάνθη, είχαν βιωματικό χαρακτήρα και οργανώνονταν σε μικρές ομάδες των 25

³⁵¹ Στο ίδιο, σ. 20.

³⁵² Στο ίδιο, σ. 52-53.

³⁵³ Αυτό έγινε τόσο στην πρώτη φάση εφαρμογής του προγράμματος Π.Ε.Μ. (1997-2000) όσο και στη δεύτερη (2002-2004).

³⁵⁴ Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγάνα (επιμ.), *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, ...*, ό. π., σ. 140-141.

περίπου εκπαιδευτικών.³⁵⁵ Από την θεματική των επιμορφωτικών σεμιναρίων προκύπτει ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, που συντελούν το θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο των νέων βιβλίων, αποτέλεσαν τους κεντρικούς άξονες και κατά συνέπεια τους ρητούς στόχους της επιμόρφωσης.

Οι επιτόπιες επισκέψεις στα σχολεία, είχαν σκοπό την επιτόπια στήριξη των εκπαιδευτικών της πλειονότητας σε σχέση με την εφαρμογή στην πράξη των όσων επεξεργάστηκαν με τους ειδικούς του Π.Ε.Μ. στα σεμινάρια. Η συνεργασία με τον κάθε εκπαιδευτικό χωριστά, αλλά και με την ομάδα των εκπαιδευτικών του κάθε σχολείου λειτουργούσε σε δυο επίπεδα: α) στήριξη των εκπαιδευτικών στην καθημερινή πράξη και β) εγκαθίδρυση μιας πιο στενής σχέσης ανάμεσα σε επιμορφωτή και επιμορφούμενο και κατά συνέπεια αναίρεση του επιχειρήματος της μη οικειότητας των επιμορφωτών με το χώρο της Θράκης και το μειονοτικό σχολείο.

Προκειμένου να πολλαπλασιαστούν οι δυνατότητες επαφών ανάμεσα σε επιμορφωτές και επιμορφούμενους, αλλά και προκειμένου να δοθεί σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δίσταζαν να εκθέσουν παρουσία και άλλων συναδέλφων τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντούσαν στην τάξη τους, η δυνατότητα να συνεργαστούν σε ατομικό επίπεδο με τους επιμορφωτές, οργανώθηκε επιπλέον και σε εβδομαδιαία βάση εφημερία *παιδαγωγικής συμβουλευτικής*, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να θέσουν ερωτήματα για τη χρήση νέων βιβλίων και υλικών και να συζητήσουν με τους επιμορφωτές γύρω από τις διδακτικές τους πρακτικές, να αντλήσουν ιδέες για τη δουλειά τους, αλλά και να δανειστούν βιβλία και εκπαιδευτικό υλικό για να το αξιοποιήσουν στη τάξη.³⁵⁶

Για τις ανάγκες της επιμόρφωσης δημιουργήθηκε επιμορφωτικό υλικό με τίτλο «Κλειδιά και Αντικλειδιά» που εμπνεύστηκε, επιμελήθηκε και παρουσιάζει η Αλεξάνδρα Ανδρούσου.³⁵⁷ Πρόκειται για μια σειρά από 34 σύντομα και σύγχρονα κείμενα για τα σημαντικότερα ζητήματα της παιδαγωγικής και των μεθόδων διδασκαλίας, της ιδεολογίας και των στερεοτύπων που γεννούν τις διακρίσεις, των τεχνικών επικοινωνίας στην ομάδα – τάξη, οργανωμένα σε τρία θεματικά πεδία: α) της διδακτικής μεθοδολογίας, β) του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου της εκπαίδευσης και γ) των ταυτοτήτων/ετεροτήτων. Εκτυπώθηκαν σε μορφή μικρού βιβλίου, με ίδιο σχήμα και κοινό πρόλογο που συνθέτουν εικόνες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από ποικίλες εμπειρίες. Το υλικό χρησιμοποιήθηκε ως στήριξη στις εθελοντικές επιμορφώσεις, ενίσχυσε τις προσπάθειες για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη διαθεματική προσέγγιση και διευκόλυνε την άμβλυνση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι στις ταυτότητες των μαθητών.³⁵⁸

Τρίτον, ολοκληρώνοντας με τα έργα του Π.Ε.Μ., η σημαντικότερη καινοτομία του, που αποδείχθηκε και η επιτυχέστερη, ήταν η ίδρυση δυο Κέντρων στις πόλεις Κομοτηνή

³⁵⁵ Υποχρεωτικά ονομάζουμε τα σεμινάρια που οργανώνονταν σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους και διεξάγονταν σε εργάσιμες για τους εκπαιδευτικούς ώρες και εθελοντικά αυτά που γίνονταν σε απογεματινές ώρες και ήταν επιδοτούμενα από το Π.Ε.Μ. 2002-2004.

³⁵⁶ Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση...*, ό. π., σ. 381-384.

³⁵⁷ Η Αλεξάνδρα Ανδρούσου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Διδακτικής Μεθοδολογίας στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα κύρια ερευνητικά της αντικείμενα αφορούν τις διδακτικές πρακτικές, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση μειονοτικών ομάδων. Ασχολείται επίσης με την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για παιδιά σε διάφορες μορφές, ηλεκτρονικές και μαθησιακών παιχνιδιών καθώς και την παραγωγή επιμορφωτικών υλικών για εκπαιδευτικούς.

³⁵⁸ Τα κείμενα κυκλοφορούν παράλληλα σε ομότιτλο ιστότοπο του Π.Ε.Μ. στο διαδίκτυο, στην ιστοσελίδα www.kleidiaikaiantikleidia.net που λειτουργεί από τον Νοέμβριο του 2002, όπου 'συνομιλούν' μεταξύ τους και με τους χρήστες, εγκαθιστώντας ένα διάλογο με τους εκπαιδευτικούς, με το σκεπτικό ότι η επιμορφωτική παρέμβαση απαιτεί ουσιαστικές αλλαγές στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη που είναι αδύνατες, εάν δεν επιτευχθούν ουσιαστικές αλλαγές στο επίπεδο των αντιλήψεων. Άρα, η επιμόρφωση θέτει σε αμφισβήτηση την κατεστημένη ισορροπία του συστήματος και γι' αυτό η επιτυχία της έχει ως απολύτως αναγκαίες προϋποθέσεις τη διαμόρφωση διαύλων επικοινωνίας και το διάλογο.

και Ξάνθη, τα λεγόμενα Κέντρα Στήριξης Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων που είχαν ποικίλες δραστηριότητες και προφίλ τελείως διαφορετικό τόσο από το μειονοτικό σχολείο όσο και από το δημόσιο γυμνάσιο.³⁵⁹ Αυτό αποτέλεσε μια παρακαμπτήρια τεχνική του επίσημου σχολείου για τον επηρεασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που επίσης ενίσχυσε την ανάδειξη θετικών αποτελεσμάτων της κάθε αλλαγής και επέτρεψε να ανοίξει ο δρόμος της μεταρρύθμισης με τις εξωσχολικές μαθησιακές δραστηριότητες ώστε στην συνέχεια να επιδράσουν στο εκπαιδευτικό σύστημα.

6.7.2.1 Κέντρα Στήριξης Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων

Τα ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ. δεν είναι ένας χώρος παθητικός, εμπεριέχει τη δυνατότητα για ενεργητική δράση των υποκειμένων και μετακίνησης από το περιθώριο στο κέντρο, από τον αποκλεισμό στην ένταξη. Αυτό φέρει ως αποτέλεσμα η διεκδίκηση των ταυτοτήτων όσο και η διεκδίκηση του χώρου μέσα στο οποίο αναγνωρίζονται, να αποτελεί πολιτική πράξη.

Στόχος των ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ. ήταν να λειτουργήσουν ως χώρος που θα επέτρεπε την ενεργή δράση των υποκειμένων και τη δημιουργία ρωγμής στην παγιωμένη πραγματικότητα του μειονοτικού σχολείου και των σχέσεων μειονότητας και πλειονότητας στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης με τον επαναπροσδιορισμό κέντρου και περιφέρειας. Το προφίλ τους ήταν τελείως διαφορετικό τόσο από το μειονοτικό σχολείο με αμιγή μειονοτικό μαθητικό πληθυσμό, διδασκαλία των μισών μαθημάτων στη μια γλώσσα και των μισών στην άλλη και τη δυσκολία επικοινωνίας με τους δασκάλους των μαθημάτων στην ελληνική, όσο και από το δημόσιο γυμνάσιο στο οποίο φοιτά συνεχώς αυξανόμενο ποσοστό μειονοτικών μαθητών, όπου το σύνολο των μαθημάτων, των σχολικών βιβλίων και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών περιορίζονται σε μαθητικό πληθυσμό με την ελληνική ως μητρική γλώσσα και τη μεγάλη δυσκολία των μειονοτικών μαθητών τόσο στην κατανόηση και την επίδοση όσο και στην αρμονική ένταξη στην ομάδα της τάξης.

Συστάθηκαν το 2002 μετά από δημόσιο διαγωνισμό ως παροχή υπηρεσιών προς το Π.Ε.Μ. από τις δυο αναπτυξιακές Α.Ε. Ξάνθης και Ροδόπης. Μολονότι η ρύθμιση αυτή αρχικά ήταν προϊόν διαχειριστικών περιορισμών απέβη ιδιαίτερα θετική, διότι μέσα από αυτό το δρόμο η ανάμειξη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης επικύρωνε τη σύνδεση με την τοπική κοινωνία και αύξανε τη βιωσιμότητα του έργου. Λειτουργήσαν από τον Απρίλιο του 2003 επί οκτώ ώρες την ημέρα, επτά μέρες την εβδομάδα, εντεκάμισι μήνες το χρόνο. Οι δραστηριότητές τους ήταν παροχή μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας με τη χρήση Η/Υ σε παιδιά δημοτικού και γυμνασίου, μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε μητέρες, δανειστική βιβλιοθήκη για μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενημέρωση γονέων και μαθητών, συμβουλευτική προς εκπαιδευτικούς και γονείς, οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων και δημιουργικών δραστηριοτήτων, και παροχή ενός φυσικού, κοινωνικού και ψυχολογικού χώρου όπου οι έφηβοι και νέοι της μειονότητας και της πλειοψηφίας μπορούσαν να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν από κοινού συλλογικές, δημιουργικές δραστηριότητες.

Η βασική πρόκληση που εισήγαγαν τα ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ. ήταν η στελέχωσή τους από μεικτό, δίγλωσσο και διπολιτισμικό προσωπικό κατασκευάζοντας τη μοναδική και απύσχα απ' όλη τη Θράκη συνθήκη συνύπαρξης για την επιτέλεση ενός κοινού έργου που απαιτεί διαπραγμάτευση και συνεργασία ανάμεσα στα μέλη των δυο αυτών ανθρώπινων ομάδων. Δημιουργήθηκε έτσι ένα περιβάλλον μοναδικό στη περιοχή αυτή. Έως τότε τα παιδιά της μειονότητας γνώριζαν μόνο είτε το περιβάλλον το 'δικό' τους, όπου μιλιόταν η γλώσσα τους και αισθάνονταν άνετα ανάμεσα σε οικείους και ομοίους, είτε το περιβάλλον της πλειονότητας, όπου μιλιόταν η ελληνική που γνώριζαν ελλιπώς και αισθάνονταν δύσκολα

³⁵⁹ Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, ...*, ό. π., σ. 44-47.

ή αδέξια ανάμεσα σε αγνώστους και 'άλλους'. Βρέθηκαν στα ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ. σε μια συνθήκη όπου εναλλάσσονταν οι ταυτότητες και οι γλώσσες. Βρέθηκαν στο περιβάλλον της μείξης που προκύπτει από την ίδια την συνύπαρξη των ανθρώπινων ομάδων στην τοπική κοινωνία. Για πρώτη φορά αυτή η συνύπαρξη ήταν λειτουργική και η εναλλαγή των γλωσσών αυτονόητη.³⁶⁰

Η επιτυχία των ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ. οφείλεται στο ότι πρώτα απ' όλα, συνέβαλαν τα νέα σχολικά βιβλία και υλικά του Π.Ε.Μ., η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η μέθοδος 'σχεδίου εργασίας', η χρήση του Η/Υ και τα λογισμικά εκπαιδευτικά υλικά. Συνέβαλαν καθοριστικά οι εκπαιδευτικοί, επλεγμένοι και επιμορφωμένοι, που αντιμετώπιζαν τα παιδιά ως άτομα αλλόγλωσσα, δηλαδή χειρίζονταν την απουσία της γνώσης της ελληνικής ως φυσική συνέπεια της αλλογλωσσίας. Αυτή η έμμεση αποδοχή λειτούργησε απελευθερωτικά στα παιδιά, που έπαψαν να φοβούνται το λάθος και είχαν ταχύτατη γνωστική εξέλιξη. Σημαντικότερο απ' όλα στάθηκε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονταν με απλότητα και φυσικότητα τη μητρική γλώσσα και την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών.

Μέσα απ' την επιτυχία τους κέρδισαν την εμπιστοσύνη των γονέων, ιδίως μητέρων, καθώς είναι ο μόνος θεσμός της πολιτείας που τους παρέχει πλήρως τη δυνατότητα συνεννόησης στη γλώσσα τους. Αυτός ο συμβολισμός αποδοχής και σεβασμού προς την πολιτισμική ταυτότητα έχει πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα. Χαρακτηριστική της εμπιστοσύνης είναι η πρωτοβουλία γονέων, ιδίως μητέρων, να ζητήσουν την οργάνωση μαθημάτων ελληνικής για ενήλικες, πράγμα που γίνεται μέχρι σήμερα.

Είναι απαραίτητο να συμπληρώσουμε ότι η επιτυχία των ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ. είναι σήμερα πολύ πιο αισθητή στην τοπική κοινωνία και έχει μεγαλύτερη επίδραση, με τον πολλαπλασιασμό των κέντρων σε άλλους έξι μικρότερους οικισμούς εκτός της Κομοτηνής και της Ξάνθης και με τη δημιουργία δυο 'κινητών' ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ. που επισκέπτονται καθημερινά τα απομακρυσμένα και απομονωμένα χωριά.³⁶¹ Τα κινητά κέντρα είναι αυτοκίνητα διαμορφωμένα και εξοπλισμένα με δέκα το καθένα φορητούς υπολογιστές, βιβλιοθήκη και παιδικά παιχνίδια, με τη συνοδεία δασκάλων και ειδικών εμψυχωτών.³⁶²

Τα ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ. με λίγα λόγια, εγκαινίασαν ένα θεσμικό χώρο της ελληνικής πολιτείας όπου τα παιδιά της μειονότητας για πρώτη φορά στην ιστορία του τόπου ένιωσαν Έλληνες πολίτες, που έμπαιναν χωρίς δισταγμό και χωρίς η γλώσσα να τα περιθωριοποιεί, η ταυτότητα τους ήταν αποδεκτή και είχαν δικαιώματα σε βιβλία, σε Η/Υ, σε μαθήματα, σε δασκάλους, σε συμβούλους, σε δημιουργικές δραστηριότητες, αλλά πριν απ' όλα δεν αντιμετώπιζονταν σαν 'άλλοι'.

6.7.2.2 Δημιουργικά Εργαστήρια Νέων

Μεγάλη σημασία μέσα στα ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ. είχαν τα Δ.Ε.Ν.. Τα Δ.Ε.Ν. φιλοξένησαν ομάδες παιδιών, προεφήβων, εφήβων και νέων ενηλίκων από 18-25 ετών και οργάνωσαν δραστηριότητες που ενθάρρυναν τη δημιουργική έκφραση μέσα από διάφορα σχέδια εργασίας στα οποία συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις φάσεις από τον οραματισμό και το σχεδιασμό του έως την υλοποίησή του και την αξιολόγηση των βιωμάτων τους. Σε όλες τις φάσεις της δράσης αναπτύχθηκε ουσιαστική συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τους επίσημους φορείς της, έτσι ώστε να ενθαρρυνθεί η διαμόρφωση ενός πλέγματος στήριξης της δράσης. Τα Δ.Ε.Ν. στελεχώθηκαν επίσης από ομάδες εμψυχωτών της πλειονότητας

³⁶⁰ Στο ίδιο, σ. 440-442.

³⁶¹ Πρόκειται για τους οικισμούς Γλαύκη, Εχίνος και Σμίνθη στο ν. Ξάνθης και Ίασμος, Οργάνη και Σάπες στο ν. Ροδόπης. Παρά τις τεράστιες προσπάθειες απέβη αδύνατο να λειτουργήσει ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ. στον κάμπο της Ξάνθης διότι σε κανέναν οικισμό δεν συνεργάστηκε ούτε η μειονότητα ούτε η πλειονότητα ώστε να βρεθεί χώρος εντός ή εκτός σχολείου.

³⁶² Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση...*, ό. π., σ. 48-49.

και της μειονότητας, μεικτές ως προς το φύλο και την πολιτισμική ταυτότητα και γλώσσα και κατάφεραν να προσφέρουν ένα δομημένο χώρο – πόλο έλξης για τους νέους. Στην Ξάνθη κατάφεραν αρκετά γρήγορα να δημιουργηθούν και μεικτές ομάδες νέων, και το κέρδος ήταν ακόμη μεγαλύτερο. Έγιναν χώροι συζητήσεων και επικοινωνίας, όχι πάντα εύκολης στη διαχείριση συναισθημάτων. Μέσα σ' αυτά τα παιδιά, σε σχέση με όλους ανεξαιρέτως τους ενήλικες, αναδείχθηκαν πολύ πιο ευρηματικά να εφευρίσκουν γέφυρες στις ανομοιοότητες, πιο πολυμήχανα να διαπραγματεύονται τις διαφορές, πολύ πιο σοφά να κάνουν τους συμβιβασμούς που δεν πληγώνουν κανένα, πολύ πιο ικανά να δημιουργούν το μέλλον αντί να αναπαράγουν το παρελθόν.³⁶³

Η μεγάλη ιδιαιτερότητα των Δ.Ε.Ν. ήταν ότι αποτέλεσαν τη μόνη δράση του Π.Ε.Μ. που κατάφερε να εμπλέξει σε κοινές δραστηριότητες πολιτισμικά μεικτές ομάδες παιδιών και εφήβων. Στην πολλαπλασιαστικής σημασίας αυτή συνύπαρξη και συνεργασία, παιδιά της μειονότητας και της πλειονότητας μαζί περνούν από μια σταδιακή εκμάθηση της συνύπαρξης των ανομοιοτήτων, για να αποδεχτούν τις διαφορές ως μέρος της κοινής πραγματικότητας, οπότε επιδεικνύουν εντυπωσιακή ευρηματικότητα στη γεφύρωση των διαφορών και στην ανακάλυψη των πλεονεκτημάτων της συλλογικότητας.³⁶⁴ Ακόμη, τα Δ.Ε.Ν. είχαν ποσοτικά σχετικά μικρή εμβέλεια αλλά έκαναν πράξη συμβολικά το σημαντικότερο ζητούμενο της όλης τοπικής κοινωνίας, την αρμονική συνύπαρξη και τη συλλογική συνεργασία με αποτέλεσμα κοινό, δημιουργικό έργο.

Κλείνοντας, η δημιουργία των ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ. και των Δ.Ε.Ν. ήταν ίσως η μεγαλύτερη πρόκληση του Π.Ε.Μ.. Υπήρξαν ένα πλαίσιο μεγαλύτερης ελευθερίας, λιγότερο υπερκαθορισμένο από τους ασφυκτικούς όρους της μειονοτικής εκπαίδευσης, όπου δεν υπάρχει καμιά δυνατότητα καινοτομιών. Τα ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ. προσπάθησαν να βγουν έξω από τις κατ'αναγκαστικές σχέσεις εξουσίας, να μη γίνουν το 'γήπεδο' κανενός, να δώσουν χώρο στις διαφορετικές ταυτότητες, να επιτρέψουν στον καθένα να υπάρξει ως αυτό που είναι, να λειτουργήσουν με βάση την αποδοχή, να συμπεριλάβουν την ετερότητα, να χωρέσουν τις αντιθέσεις και τις διαφορές, να υπογραμμίσουν ότι η εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα δεν διαχωρίζονται. Και σε μεγάλο βαθμό το κατάφεραν πέρασαν από τη δυσπιστία και την επιφυλακτικότητα που στην αρχή τους εξέπεμπε η τοπική κοινωνία στην αποδοχή. Έγιναν χώρος δημιουργικός για τη μάθηση, για το παιχνίδι, για την επεξεργασία των συναισθημάτων. Ο αριθμός των παιδιών που τα αγάπησε και τα επένδυσε και ο αριθμός των γονιών που τα εμπιστεύθηκε μεγάλωνε σταθερά. Η αφοσίωση των στελεχών τόσο των ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ. όσο και των Δ.Ε.Ν. υπήρξε εντυπωσιακή και συγκινητική. Όλοι ένιωσαν ότι ήταν χρήσιμη η εργασία του καθενός ξεχωριστά και όλων μαζί με συνεργατικούς όρους. Τα ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ. και τα Δ.Ε.Ν. λειτούργησαν ως μικρόκοσμος παραδειγματικός μιας άλλου τύπου συμβίωσης στη Θράκη τόσο στο εσωτερικό τους όσο στη διασύνδεση τους με το κοινωνικό πεδίο. Αυτή η κοινωνικοπολιτική προοπτική δεν πρέπει για κανένα λόγο να χαθεί, είναι σε όλα τα επίπεδα αναγκαίο να παραμείνει ανοιχτή.³⁶⁵

³⁶³ Στο ίδιο, σ. 444-445.

³⁶⁴ Στο ίδιο, σ. 49.

³⁶⁵ Στο ίδιο, σ. 445-449.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στο πλαίσιο των σύγχρονων εθνικών κρατών το έργο της εκπαίδευσης για την κοινωνική ενσωμάτωση των νέων γενεών περιλαμβάνει την πολιτική κοινωνικοποίησή τους ως μελών ενός εθνικού σώματος. Στην περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας που εξετάσαμε, βρισκόμαστε μπροστά σε μια ιδιότυπη συνθήκη. Μελετώντας τις ιδιαιτερότητες στον τομέα της εκπαίδευσης αυτής της ομάδας, διαπιστώσαμε ότι, σε αντίθεση με το στόχο του εκπαιδευτικού θεσμού που είναι η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων, η εκπαίδευση των μελών της μειονότητας αποτελεί κυρίως μέσο περιθωριοποίησης και κοινωνικής απομόνωσης, καθιστώντας αδύνατη την ομαλή ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.

Παγκοσμίως ιδιαίτερη προσπάθεια έχει γίνει για την προστασία των μειονοτήτων και αυτό αποδεικνύεται είτε μέσω του διεθνούς καθεστώτος προστασίας που ρυθμίζει την αντιμετώπιση των μειονοτικών προβλημάτων, είτε με τα έργα διεθνών οργανισμών που κυρίως στόχο έχουν την κοινωνικοποίηση των μελών μιας μειονότητας και την ομαλή εξέλιξη της στο περιβάλλον της πλειοψηφίας. Βέβαια, δεν αρκούν μόνο καλοπροαίρετες θεσμικές ρυθμίσεις, διεθνούς ή εσωτερικού χαρακτήρα, για την αντιμετώπιση των μειονοτικών προβλημάτων. Η προστασία πρέπει να παρέχει δυνατότητες σε κάθε μειονότητα να διατηρήσει την ταυτότητά της και να ολοκληρωθεί μέσα στην κοινωνία που ζει, συμμετέχοντας στα κοινωνικά αγαθά προς αποφυγήν του αφανισμού της.

Στο πλαίσιο ειδικής αυτονομίας πρέπει να δίνεται στη μειονότητα η δυνατότητα δράσης για την προστασία της ταυτότητας και του πολιτισμού της μέσω των βασικών δικαιωμάτων και ελευθεριών. Πολλά από τα εμφανιζόμενα ως μειονοτικά δικαιώματα δεν είναι παρά υπαρκτά ανθρώπινα δικαιώματα και είναι αδύνατον να αγνοηθούν, επομένως ακόμη και αν ένα κράτος δεν δεσμεύεται νομικά, οφείλει να παράσχει μία ελάχιστη προστασία.

Οι διεθνείς οργανισμοί έχουν αναπτύξει σημαντική δραστηριότητα στο τομέα της εκπαίδευσης και της πολιτισμικής ανάπτυξης των μειονοτήτων μέσα από τα νομικά δεσμευτικά κείμενα τους, που στο σύνολο τους είναι υπέρ της αρχής της μη διάκρισης και της αρχής της ισότητας των ευκαιριών. Κοινή απαίτηση τους τα κράτη να συμβάλλουν στην όποια βελτίωση της εκπαίδευσης των μειονοτήτων τροποποιώντας την νομοθεσία αυτής, αφού είναι υποχρεωμένα να προστατεύουν τα γλωσσικά δικαιώματα αυτών και υπεύθυνα μέσω της εθνικής πολιτικής τους να οργανώνουν ειδικά εκπαιδευτικά συστήματα, επεμβαίνοντας έτσι θετικά υπέρ της προαγωγής της ισότητας και της διατήρησης της γλωσσικής, εθνοτικής ή ενδεχομένως της εθνικής ταυτότητας των μειονοτήτων.

Η ταυτότητα της μουσουλμανικής μειονότητας καθώς χαρακτηρίζεται άλλοτε γλωσσική, άλλοτε θρησκευτική και κάποιες φορές εθνική, είναι δύσκολο να διευκρινιστεί. Ο τριμερής χαρακτήρας της διαμορφώνει μια άνιση κατανομή στο χώρο της Δ. Θράκης και αυτό συνδέεται άμεσα με τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά της. Απέναντι στο φόβο της αφομοίωσης η μειονότητα ανέπτυξε ως άμυνα την εσωστρέφεια και αγκιστρώθηκε στα χαρακτηριστικά που την διαφοροποιούν, τη γλώσσα, τη θρησκεία και την πολιτισμική παράδοση, προκειμένου να υπερασπιστεί την ταυτότητά της, με αποτέλεσμα την κοινωνική και πολιτική της περιθωριοποίηση, λόγω της απουσίας κοινωνικών δυνάμεων ικανών να διαμορφώσουν αντίρροπους πολιτικούς προσανατολισμούς, του παραδοσιακού αγροτικού χαρακτήρα της και του πολύ χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου των μελών της.

Στην περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης η εκπαιδευτική πολιτική ορίστηκε από διατάξεις διεθνών συμβάσεων που δεσμεύουν την Ελλάδα, από σχετικά άρθρα της Συνθήκης των Σεβρών και της Συνθήκης της Λοζάννης, καθώς και τις Ελληνοτουρκικές μορφωτικές συμφωνίες που υπογράφηκαν μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Η σημαντικότερη αυτών είναι το Ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο (1968)

που απευθύνει συστάσεις μόνο στις αρχές των δυο κρατών. Ουσιαστικά, είναι αυτό που ρυθμίζει και τη λειτουργία των μειονοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μπορεί το Σύνταγμα, οι Νόμοι και οι Υπουργικές Αποφάσεις που αποτελούν μέρη του εσωτερικού νομοθετικού πλαισίου της Ελλάδας να ορίζουν, να καθιερώνουν και να διαμορφώνουν την μειονοτική εκπαίδευση, πρακτικώς το ισχύον εκπαιδευτικό καθεστώς δεν έχει ακολουθήσει κάποιο συνεπή σχεδιασμό, αφού στηρίζει και αναπαράγει την κοινωνική διαφοροποίηση μειώνοντας έτσι κάθε πιθανότητα για σύνδεση της μειονότητας με την πλειονότητα.

Στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας όπως η ελληνική, την λύση για την εξομάλυνση των προβλημάτων καλούνται να δώσουν η διαπολιτισμική αγωγή και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μέσω της ύπαρξή τους οριοθετούν τη στάση τους και τις αρχές τους απέναντι στο 'διαφορετικό'. Πρακτικά, με το έργο των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, οι προσδοκίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν πραγματοποιούνται ποτέ εξ' ολοκλήρου, αλλά μέχρι ένα βαθμό. Πρώτος σταθμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που μπορεί να την προωθήσει με θετικά αποτελέσματα είναι το νηπιαγωγείο. Σ' αυτό στηρίζεται η οποιαδήποτε βελτίωση των πραγμάτων και η μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου, καθώς εισέρχεται για πρώτη φορά στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τη σκυτάλη αναλαμβάνει το σχολείο όπου εκεί μέσα απ' το διαπολιτισμικό μάθημα επιδιώκεται να γίνουν κατορθωτά, η ανάπτυξη επικοινωνίας του ατόμου με τον εκπαιδευτικό αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της τάξης, ο αυτοσεβασμός της προσωπικότητάς του μειώνοντας την αυτοϋποτίμηση του, εφόσον συμμετέχει σε συλλογικές δραστηριότητες, και η αναγνώριση των διαφορετικών βιοματικών εμπειριών του. Άλλωστε, ο σεβασμός στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, η αναγνώριση και η αξιοποίηση του γνωστικού τους κεφαλαίου, η συνεχής ενθάρρυνση και ενίσχυση των μαθητών να συμμετέχουν στην διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, η συνολική αποτίμηση της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και η προσαρμογή του περιεχομένου των μαθημάτων στις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών συνιστούν το νέο πλαίσιο διδασκαλίας – μάθησης και αποτελούν παραμέτρους της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης.

Η μειονοτική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα αυτόνομο πεδίο αλλά είναι προϊόν των ειδικών συνθηκών που επικρατούν στην μειονότητα της Θράκης και σχετίζονται με ζητήματα συγκρότησης συλλογικής συνείδησης, κοινής ή μη ταυτότητας, διατήρησης της θρησκευτικής ή της γλωσσικής ιδιαιτερότητας. Καθορίστηκε από τις διακυμάνσεις της ελληνοτουρκικής αντιπαλότητας και αποτέλεσε πολιτικό διακύβευμα. Και για τις δύο πλευρές η εκπαίδευση αντιπροσώπευε ένα ισχυρό πεδίο ελέγχου της μειονότητας, με αντίθετες βέβαια βλέψεις. Παρά τις αντίπαλες προσδοκίες τους, ευνόησαν το διαχωρισμό της μειονότητας κοινωνικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά, καθηλώνοντάς την σε μια περιθωριακή και υποδεέστερη κοινωνική θέση. Σε αντίθεση με τις προσδοκίες τους, η πολιτική που ακολούθησαν οι ελληνικές αρχές, είχε τελικά ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της απαγορευμένης ταυτότητας και την διαιώνιση όχι μόνο των πολιτικών, αλλά και των κοινωνικών προβλημάτων της μειονότητας.

Θεσμικά διαχωρισμένη από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μειονοτική εκπαίδευση παραμένει καθηλωμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες του 20^{ου} αιώνα. Μέχρι πολύ πρόσφατα για το μεγαλύτερο μέρος της μειονότητας η εκπαίδευση σταματούσε στα όρια του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο η φοίτηση των μειονοτικών μαθητών στο νηπιαγωγείο, αν και περιορισμένη μέχρι σήμερα, έχει μεγάλη σημασία για την μετέπειτα σχολική πορεία τους. Επιπλέον, η ανεπάρκεια των δευτεροβάθμιων μειονοτικών σχολείων αποτυπώνει την εικόνα εκπαιδευτικής οπισθοδρόμησης με αποτέλεσμα ο κανόνας της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης να παραμένει ανεφάρμοστος.

Άμεση σύνδεση με αυτό έχει η μαθητική διαρροή που οφείλεται σε κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες. Πρώτον, το παραδοσιακό προφίλ της μειονότητας είχε θέσει τη γυναίκα σε υποδεέστερη θέση απομακρύνοντας την από την εκπαίδευση και την δημόσια ζωή. Τα τελευταία χρόνια η κατάσταση αρχίζει να αλλάζει αφού, πλέον, η γυναίκα αποκτά το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Δεύτερον, τα εκπαιδευτικά εργαλεία που δεν είναι άλλα απ' το εκπαιδευτικό υλικό και το διδακτικό προσωπικό, οδηγούν στην σχολική απότυχία των μαθητών και κατά συνέπεια στη μαθητική διαρροή. Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό υλικό κρίνεται ακατάλληλο για τους αλλόγλωσσους μαθητές εφόσον είναι σχεδιασμένο για την εκπαίδευση των ελληνόφωνων μαθητών. Όσον αφορά το διδακτικό προσωπικό, το διακρίνουν ελλειπείς γνώσεις στο να διαχειριστούν με επιτυχία τις ανάγκες των μειονοτικών μαθητών.

Απ' την αρχή της δεκαετίας του 1990, γίνονται εμφανείς οι πρώτες κινήσεις της ελληνικής πολιτείας δημιουργώντας πολιτική ισονομία απέναντι στη μειονότητα. Τα πρώτα βήματα απ' το ΥΠ.Ε.Π.Θ. λαμβάνουν χώρα το 1995-1996 και το 1997 δημιουργεί το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Μέσω αυτού επιδιώκει την πλήρη εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών, αλλά και την ελληνική, με την βοήθεια κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και την απαραίτητα συνεχή επιμόρφωση των δασκάλων που θα τους διευκολύνει στο εκπαιδευτικό τους έργο. Το Π.Ε.Μ. με τη σειρά του ανέπτυξε τα Κ.Ε.Σ.Π.Ε.Μ. και τα Δ.Ε.Ν. που δημιουργήθηκαν για να κατορθωθεί η αρμονική συνύπαρξη και η συλλογική συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές της μειονότητας και της πλειονότητας.

Μέσα στα δέκα χρόνια του Π.Ε.Μ. η πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει τετραπλασιαστεί. Στα τέσσερα τελευταία χρόνια η πρόσβαση στο Λύκειο έχει αυξηθεί κατά 60%. Το 2000 η διαρροή απ' την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν 65%. Το 2007 που έχει τελειώσει το δημοτικό η πρώτη φουρνιά παιδιών που έχουν διδαχθεί με διαφορετικά εκπαιδευτικά υλικά και διαφορετικό σύστημα, η διαρροή έχει πέσει στο μισό. Βέβαια είναι πάντα πολύ υψηλή αν αναλογιστεί κανείς ότι ο εθνικός μέσος όρος είναι 7%. Οι αλλαγές ωστόσο είναι ιδιαίτερα ταχείες, καθώς συνήθως αλλάζουν με πολύ αργότερους ρυθμούς τέτοιου είδους δεδομένα. Επίσης, σημαντικό είναι ότι η εξέλιξη των αριθμών συμμετοχής των κοριτσιών είναι ραγδαία. Όλα αυτά δεν πιστώνονται προφανώς μόνο στο έργο που έκανε το Π.Ε.Μ.. Είναι αποτέλεσμα της αλλαγής προσανατολισμού της ελληνικής πολιτικής απέναντι στη μειονότητα και των γενικότερων κοινωνικών αλλαγών που επιτελούνται στη θρακική κοινωνία.

Ολοκληρώνοντας, η Ελλάδα οφείλει στα επόμενα χρόνια να προσαρμόσει τις εκπαιδευτικές πολιτικές της έτσι ώστε να συμβαδίσει με βάση το πρότυπο της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται στην Ευρώπη για τις μειονότητες. Για να γίνει αυτό, πρέπει να υπερβούμε τις συναισθηματικές και εθνοκεντρικές προσεγγίσεις προς όφελος μιας αξιακής πολυπολιτισμικής στρατηγικής. Το πόσο έτοιμη είναι η κοινωνία να οδηγηθεί σε αυτή την κατεύθυνση είναι ένα άλλο ζήτημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΣΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Φ. & ΧΡΗΣΤΙΔΟΥ – ΛΙΟΝΑΡΑΚΗ, Σ., *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις*, Λιβάνη, Αθήνα 2002
- ΑΣΚΟΥΝΗ, Ν., *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006
- ΒΑΚΑΛΙΟΣ, Θ. (επιμ.), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη: η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*, έρευνα, Gutenberg, Αθήνα 1997
- ΒΑΦΕΑ, Α. (συντ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδιά», Αθήνα 2000
- ΒΟΥΤΥΡΑΣ, Σ., *Κοινωνική Πολιτική*, Α. Αναστασίου, Αθήνα 1980
- ΓΚΟΒΑΡΗΣ, Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα 2001
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α.Ε., *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ., *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα 2004
- ΔΙΑΚΟΦΩΤΑΚΗΣ, Ι.Γ., *Περί μειονοτήτων κατά το διεθνές δίκαιο*, ΙΜΔΑ, Αθήνα 1999
- ΔΙΒΑΝΗ, Λ., *Ελλάδα και μειονότητες: Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας Των Εθνών*, Δ' Έκδοση, Καστανιώτης, Αθήνα 1999
- ΖΕΓΚΙΝΗΣ, Ε.Χ., *Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*, Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, Θεσσαλονίκη 1994
- ΙΜΑΜ, Μ. & ΤΣΑΚΗΡΙΔΗ, Ο., *Μουσουλμάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός*, Λιβάνης, Αθήνα 2003
- ΚΑΝΑΚΙΔΟΥ, Ε., *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, 2^η έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997
- ΚΑΝΑΚΙΔΟΥ, Ε. & ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗ, Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, β' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998
- ΚΑΣΙΜΑΤΗ, Κ. (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, ΚΕΚΜΟΚΟΠ – Gutenberg, Αθήνα 1998
- ΜΑΝΩΛΟΠΟΥΛΟΥ – ΒΑΡΒΙΤΣΙΩΤΗ, Κ., *Η διεθνής προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, Ειρήνη, Αθήνα 1990

- ΜΑΡΚΟΥ, Γ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τόμος Ι, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα 1995
- ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗΣ, Γ., *Τα παιδιά της Καλκάντζας: Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005
- ΜΙΤΙΛΗΣ, Α., *Η επιρροή των μειονοτήτων πάνω στην πλειονότητα της σχολικής τάξης*, διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα 1997
- ΜΠΕΡΕΡΗΣ, Π., *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*, Απιοshora, Αθήνα 2001
- ΜΠΕΡΕΡΗΣ, Π. & ΙΚΚΟΥ, Χ., *Διαπολιτισμική προσέγγιση πάνω στην εκπαίδευση ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία της 20ης εκπαιδευτικής περιφέρειας σχολικού συμβούλου Αθηνών: έρευνα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1999-2000
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θετικές Επιστήμες*, Π.Ι., Αθήνα 2000
- ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΗΣ, Ν. Μ., *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση στη σχολική ηλικία*, διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα 1994
- ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΗΣ, Ν. Μ., *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, Γνώμη, Αλεξανδρούπολη 1996
- ΠΑΤΡΑΣ, Λ., *Κοινωνική πολιτική: εισαγωγή*, 2^η έκδοση, Σάκκουλας, Αθήνα – Θεσσαλονίκη 1974
- ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΝΩΣΗΣ, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τεύχος 2^ο, Μεταίχμιο, Πάτρα 2002
- ΠΕΡΡΑΚΗΣ, Κ., *Τα δικαιώματα των λαών και των μειονοτήτων: Μια προβληματική σε εξέλιξη*, Σάκκουλας, Αθήνα – Κομοτηνή 1993
- ΡΟΖΑΚΗΣ, Χ., *Η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε μια μεταβαλλόμενη Ευρώπη: Η αυτοδιάθεση των λαών και οι μειονότητες στην πολιτική της ευρωπαϊκής κοινότητας*, Σάκκουλας, Αθήνα – Κομοτηνή 1994
- ΣΙΛΙΑΝΟΣ, Λ., *Η προστασία των μειονοτήτων: Η Σύμβαση-Πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης: Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσαν το ΙΜΔΑ και το Συμβούλιο της Ευρώπης 9-10 Μαΐου 1996*, Σάκκουλας, Αθήνα 1997
- ΤΡΟΥΜΠΕΤΑ, Σ., *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*, Κριτική, Αθήνα 2001
- ΤΣΑΟΥΣΗΣ, Δ.Γ., *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: Βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση*, ΚΕΚΜΟΚΟΠ - Gutenberg, Αθήνα 1996

ΤΣΙΟΥΜΗΣ, Κ., «Η θεσμοθέτηση Επιθεώρησης Έθνικών, Θρησκευτικών, ή Γλωσσικών Μειοψηφιών' από τον Ελ. Βενιζέλο και η μουσουλμανική μειονότητα», *Βαλκανικά Σύμμεικτα*, αρ. 9, 1997, σσ. 187-198

ΤΣΙΤΣΕΛΙΚΗΣ, Κ., «Σύμβαση – πλαίσιο για τις εθνικές μειονότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης», *Το Σύνταγμα*, αρ. 3, 1995, σσ. 563

ΤΣΙΤΣΕΛΙΚΗΣ, Κ., *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η Ελληνική έννομη τάξη*, Σάκκουλας, Αθήνα – Κομοτηνή 1996

ΤΣΙΤΣΕΛΙΚΗΣ, Κ. & ΜΠΑΛΤΣΙΩΤΗΣ, Λ., *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, Σάκκουλας, Αθήνα - Κομοτηνή 2001

ΤΣΙΤΣΕΛΙΚΗΣ, Κ. & ΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Δ. (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα 1997

ΤΣΟΥΛΟΥΦΗΣ, Α., *Η ανταλλαγή Ελληνικών και Τουρκικών πληθυσμών και η εκτίμηση των εκατέρωθεν εγκαταλειφθησών περιουσιών*, Ένωση Συμυρναίων, Αθήνα 1989

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α., *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*, Οδυσσέας, Αθήνα 1987

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. & ΔΡΑΓΩΝΑ, Θ. (επιμ.), *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι Διαίρεση η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2008

ΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Δ., «Το δικαίωμα στην μειονοτική εκπαίδευση», *Θέσεις*, αρ. 63, 1998, σσ. 69

Ηλεκτρονικές Πηγές

Κέντρο Εκπαίδευσης Μειονοτικών Ομάδων, www.kemo.gr

Κλειδιά και Αντικλειδιά, www.kleidiakaiantikleidia.net

Βιβλιοθήκη Παντείου Πανεπιστημίου, www.library.panteion.gr

Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, www.ipode.gr

Βιβλιοθήκη Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, www.pi-schools.gr/library/index.html

Βιβλιοθήκη Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, www.lib.uoa.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Η Συνθήκη της Λοζάννης

Άρθρο 37

Η Τουρκία αποδέχεται ότι οι διατάξεις που περιέχονται στα άρθρα 38-44 της Συνθήκης, αποτελούν συνταγματικές ρυθμίσεις και κανένας νόμος ή οποιαδήποτε επίσημη πράξη δεν είναι δυνατόν να θεωρηθεί ισχυρότερη απ' αυτές.

Άρθρο 38

Η τουρκική κυβέρνηση αναλαμβάνει την υποχρέωση να εξασφαλίζει την προστασία της ζωής και της ελευθερίας όλων των κατοίκων της Τουρκίας, αδιακρίτως, φύλου, εθνικότητας, γλώσσας, καταγωγής ή θρησκείας. Όλοι οι κάτοικοι της Τουρκίας έχουν το δικαίωμα να εκπληρώνουν τα θρησκευτικά τους καθήκοντα ελεύθερα, είτε φανερά (δημόσια), είτε ιδιωτικά, αρκεί τούτο να μην αντίκειται στη δημόσια τάξη και να μην προσβάλλει τα χρηστά ήθη. Οι μη μουσουλμανικές μειονότητες θα είναι ελεύθερες να μετακινούνται και να μεταναστεύουν, με την επιφύλαξη, βέβαια, των μέτρων που εφαρμόζονται στο σύνολο ή σε τμήμα της επικράτειας για λόγους εθνικής άμυνας και δημόσιας τάξης.

Άρθρο 39

Οι μη μουσουλμάνοι, Τούρκοι υπήκοοι, θα απολαμβάνουν τα ίδια, με τους μουσουλμάνους αστικά και πολιτικά δικαιώματα. Όλοι οι κάτοικοι της Τουρκίας, ανεξαρτήτως θρησκευόμενου θα είναι ίσοι ενώπιον του νόμου.

Το διαφορετικό θρήσκευμα δεν θα σταθεί εμπόδιο σε κανέναν Τούρκο υπήκοο να ασκήσει τα αστικά και πολιτικά του δικαιώματα, να καταλάβει και να διακριθεί σε δημόσιες θέσεις και να ασχοληθεί με οποιοδήποτε επάγγελμα.

Κανένα εμπόδιο δε θα τεθεί σε οποιονδήποτε Τούρκο υπήκοο ώστε να μην μπορεί να χρησιμοποιεί, όποια γλώσσα θέλει, τόσο στις ιδιωτικές και εμπορικές συναλλαγές, όσο και σε θέματα που άπτονται των θρησκευτικών του πεποιθήσεων, των μέσων επικοινωνίας και των δημόσιων συγκεντρώσεων.

Παρά την ύπαρξη επίσημης γλώσσας του κράτους θα παρέχονται οι αναγκαίες διευκολύνσεις σε Τούρκους υπηκόους που ομιλούν διαφορετική γλώσσα από την τουρκική να κάνουν χρήση της γλώσσας τους, προφορικά, ενώπιων των δικαστηρίων.

Άρθρο 40

Οι Τούρκοι υπήκοοι που ανήκουν στις μη μουσουλμανικές μειονότητες θα είναι σε ίση μοίρα, θεωρητικά και πρακτικά, με τους υπόλοιπους Τούρκους υπηκόους και θα έχουν την ίδια προστασία και τις ίδιες εγγυήσεις.

Ιδιαίτερα, θα έχουν εξίσου το δικαίωμα να ιδρύουν, διοικούν και ελέγχουν, με δικές τους δαπάνες, κάθε είδους φιλανθρωπικά και θρησκευτικά ιδρύματα, σχολεία και πάσης φύσεως, εκπαιδευτήρια, και να χρησιμοποιούν σ' αυτά ελεύθερα τη γλώσσα τους, καθώς και να εκτελούν ανεμπόδιστα τις θρησκευτικές τους τελετές και λειτουργίες.

Άρθρο 41

Σε θέματα γενικής παιδείας η τουρκική κυβέρνηση θα εξασφαλίζει στους νομούς και στις υποδιοικήσεις όπου κατοικούν, σε σημαντικό ποσοστό, μη μουσουλμάνοι Τούρκοι υπήκοοι, τις αναγκαίες διευκολύνσεις, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά των

υπηκόων αυτών να διδαχθούν, στα σχολεία της βασικής εκπαίδευσης, τη μητρική τους γλώσσα. Η διάταξη αυτή δεν εμποδίζει τη τουρκική κυβέρνηση να καταστήσει στα σχολεία αυτά υποχρεωτική τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας.

Σε νομούς και στις υποδιοικήσεις που το ποσοστό των υπηκόων που ανήκουν σε μη μουσουλμανικές μειονότητες είναι σημαντικό, οι μειονότητες αυτές θα επωφελούνται από επιχορηγήσεις κρατικού, δημοτικού ή άλλου φορέα, λαμβάνοντας το ανάλογο μερίδιο από τα έσοδα που διατίθενται για θέματα παιδείας, θρησκείας ή φιλανθρωπίας. Τα χρηματικά αυτά ποσά θα καταβάλλονται στους εξουσιοδοτημένους εκπροσώπους των αρμόδιων ιδρυμάτων και οργανισμών.

Άρθρο 42

Η τουρκική κυβέρνηση δέχεται να λάβει όλα τα ενδεικνύμενα μέτρα, ώστε τα προβλήματα που αναφέρονται στην οικογενειακή και προσωπική κατάσταση των μη μουσουλμάνων να επιλύονται με βάση τα ήθη και έθιμα των μειονοτήτων αυτών. Τα μέτρα αυτά θα καθορισθούν από ειδικές επιτροπές που θα συγκροτηθούν από ίσο αριθμό αντιπροσώπων από κάθε μια από τις μειονότητες και της τουρκικής κυβέρνησης. Σε περίπτωση διαφωνίας, η τουρκική κυβέρνηση και το Συμβούλιο της Κοινωνίας των Εθνών θα επιλέξουν από κοινού έναν επιδιαιτητή από τους ευρωπαϊούς νομοπαθείς.

Η τουρκική κυβέρνηση αναλαμβάνει την υποχρέωση να παρέχει κάθε προστασία στις εκκλησίες, συναγωγές, νεκροταφεία και λοιπά θρησκευτικά ιδρύματα των εν λόγω μειονοτήτων. Στα ευαγή ιδρύματα, καθώς και στα θρησκευτικά και φιλανθρωπικά κατήματα, θα παρέχονται κάθε είδους διευκολύνσεις και άδειες και η τουρκική κυβέρνηση, όταν πρόκειται για την ίδρυση νέων θρησκευτικών και φιλανθρωπικών ιδρυμάτων, δεν θα παραλείπει να εξασφαλίζει όλες ανεξαιρέτως τις διευκολύνσεις που παρέχονται στα υπόλοιπα ιδιωτικά ιδρύματα.

Άρθρο 43

Οι Τούρκοι υπήκοοι που ανήκουν στις μη μουσουλμανικές μειονότητες, δεν θα αναγκάζονται να συμπεριφέρονται κατά τρόπο που αντίκειται στις πεποιθήσεις και τα θρησκευτικά τους έθιμα ούτε θα χάνουν τα δικαιώματά τους, εάν δε θα παρευρίσκονται στα δικαστήρια ή δεν εκπληρώνουν, οποιαδήποτε διαδικασία, που προβλέπεται από το νόμο, στις μέρες αργίας.

Από την άλλη, όμως η διάταξη αυτή δεν έχει την έννοια ότι οι εν λόγω Τούρκοι υπήκοοι απαλλάσσονται των υποχρεώσεων που έχουν οι λοιποί Τούρκοι υπήκοοι, σε ότι αφορά την τήρηση της δημόσιας τάξης.

Άρθρο 44

Η Τουρκία δέχεται ότι οι διατάξεις των προηγούμενων άρθρων του τμήματος αυτού, καθ' όσον αναφέρονται στις μη μουσουλμανικές μειονότητες της Τουρκίας, αποτελούν γι' αυτήν διεθνείς δεσμεύσεις και τίθενται υπό την εγγύηση της Κοινωνίας των Εθνών. Οι διατάξεις αυτές δεν μπορούν να τροποποιηθούν χωρίς την συγκατάθεση της πλειοψηφίας των μελών της Κοινωνίας των Εθνών. Οι κυβερνήσεις του Ηνωμένου Βασιλείου, της Γαλλίας, Ιταλίας και Ιαπωνίας δέχονται ότι θα συναινέσουν σ' οποιαδήποτε τροποποίηση που θα γίνει δεκτή από την πλειοψηφία των μελών της Κοινωνίας των Εθνών, σύμφωνα με τις διατάξεις της παρούσας συνθήκης.

Η Τουρκία δέχεται ότι κάθε μέλος της Κοινωνίας των Εθνών έχει το δικαίωμα να επισύρει την προσοχή του Συμβουλίου, για κάθε παράβαση ή κίνδυνο παράβασης, για οποιανδήποτε από τις εν λόγω υποχρεώσεις κι ότι το Συμβούλιο μπορεί να ενεργεί ανάλογα με τις περιστάσεις και να δίνει τις αναγκαίες οδηγίες.

Επιπλέον, η Τουρκία δέχεται ότι σε περίπτωση διχογνωμίας, επί πραγματικών ή νομικών ζητημάτων, που αναφέρονται στα άρθρα αυτά, μεταξύ της τουρκικής κυβέρνησης και οποιουδήποτε από τα υπόλοιπα συμβαλλόμενα κράτη ή οποιουδήποτε άλλου μέλους της Κοινωνίας των Εθνών, η διχογνωμία αυτή έχει διεθνή χαρακτήρα, σύμφωνα με το άρθρο 14 του καταστατικού της Κοινωνίας των Εθνών. Η τουρκική κυβέρνηση δέχεται ότι κάθε τέτοιου είδους διαφορά, όταν το άλλο μέρος το ζητήσει, παραπέμπεται στο Διεθνές Δικαστήριο Διαρκούς Δικαιοσύνης.

Οι αποφάσεις του Δικαστηρίου είναι οριστικές και θα έχουν την ισχύ και το κύρος των αποφάσεων που προβλέπονται από το άρθρο 13 του καταστατικού της Κοινωνίας των Εθνών.

Άρθρο 45

Τα δικαιώματα που αναγνωρίζονται από τις διατάξεις του παρόντος τμήματος στις μη μουσουλμανικές μειονότητες της Τουρκίας, αναγνωρίζονται, επίσης από την Ελλάδα, για τις μουσουλμανικές μειονότητες που βρίσκονται στην επικράτεια της.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Η Μορφωτική Συμφωνία του 1951

Μεταξύ του Βασιλείου της Ελλάδος και της Τουρκικής Δημοκρατίας,
(Ν. 2073 της 18/23 Απριλίου 1952 (Α 103). Περί κυρώσεως της μεταξύ Ελλάδος και Τουρκίας μορφωτικής Συμφωνίας της 20^{ης} Απριλίου 1951).

Η Βασιλική Ελληνική Κυβέρνησις και η Τουρκική Κυβέρνησις επιθυμούσαι να συνάψωσι Συμφωνίαν επί τω σκοπώ της προαγωγής, δια φιλικής συνεργασίας και ανταλλαγών, της πληρεστέρας δυνατής συνεννόησεως μεταξύ των οικείων αυτών χωρών επί του πνευματικού, καλλιτεχνικού και επιστημονικού πεδίου, ως επίσης και της κατανοήσεως των θεσμών και του κοινωνικού βίου των χωρών των. Διόρισαν κατά συνέπειαν προς το σκοπόν τούτον, πληρεξούσιους οι οποίοι δεόντως εξουσιοδοτημένοι επί τω τέλει τούτω υπό των οικείων Κυβερνήσεων, συνεφώνησαν τα ακόλουθα:

Άρθρο 1

Εκάστη των Συμβαλλομένων Κυβερνήσεων θέλει καταβάλει πάσαν προσπάθειαν προς εξασφάλισιν της ιδρύσεως εις τα Πανεπιστήμια ή έτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα κείμενα επί του εδάφους της, έδρας, μαθημάτων ή διαλέξεων πραγματευόμενων περί της γλώσσης, της φιλολογίας και της ιστορίας της χώρας της ετέρας των Συμβαλλομένων Κυβερνήσεων ως και περί παντός άλλου σχετικού προς αυτά αντικειμένου.

Άρθρο 2

Εκάστη των Συμβαλλομένων Κυβερνήσεων θα δύναται να εγκαταστήση μορφωτικά ιδρύματα επί του εδάφους της ετέρας, υπό τον όρο όπως συμμορφωθή προς τας γενικάς διατάξεις της νομοθεσίας της χώρας της ρυθμιζούσης την εγκατάστασιν τοιούτων ιδρυμάτων.

Άρθρο 3

Αι Συμβαλλόμεναι Κυβερνήσεις θα ενθαρρύνουν την ανταλλαγήν μεταξύ των οικείων αυτών χωρών, πανεπιστημιακού προσωπικού, καθηγητών, φοιτητών επιστημονικών ερευνητών, τεχνικών και αντιπροσώπων άλλων επαγγελμάτων δράσεων.

Άρθρο 4

Εάν τα δικαιώματα εγγραφής και άλλα εις τα Πανεπιστήμια και τα επιστημονικά ιδρύματα μιας των Συμβαλλομένων Κυβερνήσεων είναι ανώτερα εις τη μίαν ή εις την άλλην χώραν, η Συμβαλλόμενη Κυβέρνησις της χώρας εις την οποίαν τα δικαιώματα είναι ανώτερα, θέλει ν' αντιμετωπίσει την δυνατότητα ελαττώσεως των δικαιωμάτων δια γενόμενον αποδεκτόν αριθμόν φοιτητών εις το ύψος των ισχυόντων εις την χώραν του ετέρου Συμβαλλόμενου Μέρους, λαμβανομένου υπ' όψιν του αριθμού των φοιτητών της ίδιας αυτής χώρας οίτινες σπουδάζουσιν εις την ετέραν χώραν.

Άρθρο 5

Εκάστη των Συμβαλλομένων Κυβερνήσεων θα θεσπίση επιχορηγήσεις και υποτροφίας σπουδών επί τω σκοπώ όπως επιτραπή εις τους φοιτητάς ή τους διπλωματούχους της χώρας της ετέρας Συμβαλλομένης Κυβερνήσεως να παραμείνωσιν επί τίνα χρόνον εις την έδραν της πρώτης ίνα αναλάβωσιν εν αυτή σπουδάς, έρευνας ή προς αποπεράτωσιν της τεχνικής αυτών καταρτίσεως.

Άρθρο 6

Αι Συμβαλλόμεναι Κυβερνήσεις θέλουν να ενθαρρύνει κατά το δυνατόν την στενότεραν συνεργασίαν μεταξύ των επιστημονικών εταιρειών των οικείων αυτών χωρών προς αμοιβαίαν προς αλλήλους βοήθειαν επί του πεδίου της πνευματικής, επιστημονικής, αστικής και κοινωνικής δράσεως.

Άρθρο 7

Εκάστη των Συμβαλλομένων Κυβερνήσεων θα διευκολύνει τη αιτήσι του ετέρου Μέρους και εφ' όσον τούτο θα είναι δυνατόν εν τη πράξει, τας επιστημονικάς και μορφωτικάς έρευνας τας γινομένας επί του εδάφους της υπό των υπηκόων ή ομάδας υπηκόων του δευτέρου Μέρους.

Άρθρο 8

Αι Συμβαλλόμεναι Κυβερνήσεις θα μελετήσωσιν τους όρους υπό τους οποίους θα δύναται να αναγνωρίζεται το ισότιμον των εξετάσεων τόσο των εισαγωγικών εξετάσεων όσο και των ετήσιων εξετάσεων, ας υπέστη τις ως προς την απόκτησιν νομίμου ακαδημαϊκού βαθμού, ή εις ορισμένας περιπτώσεις επί επαγγελματικό τίνι σκοπώ επί του εδάφους της μιας ή της άλλης χώρας, προς τας αντιστοιχούς δοκιμασίας εις την ετέραν χώραν.

Άρθρο 9

Εκάστη των Συμβαλλομένων Κυβερνήσεων θέλει να ενθαρρύνει το σύστημα των θερινών μαθημάτων για το πανεπιστημιακό προσωπικόν, τους καθηγητάς, τους φοιτητάς ως και τους μαθητάς (α) μιας των χωρών επί του εδάφους της ετέρας και (β) αντιθέτως της τελευταίας ταύτης χώρας επί του εδάφους της πρώτης.

Άρθρο 10

Αι Συμβαλλόμεναι Κυβερνήσεις θέλουν να ενθαρρύνει, δια προσκλήσεων και επιχορηγήσεων τας αμοιβαίας επισκέψεις αποστολών εκλεγομένων προς τον σκοπόν τούτον, επί τω τέλει προαγωγής της μορφωτικής και επαγγελματικής συνεργασίας.

Άρθρο 11

Αι Συμβαλλόμεναι Κυβερνήσεις θέλουν να ενθαρρύνει την συνεργασίαν μεταξύ των οργανώσεων νεολαίας και των οργανώσεων ανδρών των επιδιωκουσών εκπαιδευτικών σκοπόν και ανεγνωρισμένων υπό των οικείων αυτών χωρών. Αύται θέλουν να ενισχύσει την προσέγγισιν, τας συναντήσεις και την αλληλοβοήθειαν επί του πεδίου των σπορ και του προσανατολισμού και θα οργανώνουν προσκοπικά ταξίδια και καταυλισμούς.

Άρθρο 12

Αι Συμβαλλόμεναι Κυβερνήσεις θα παρέχουν προς αλλήλας βοήθειαν προς εξασφάλισιν εις εκάστην χώραν καλύτερας γνώσεων της μορφωτικής αναπλάσεως του ετέρου δια των ακολούθων μέσων: α) βιβλίων, περιοδικών και άλλων δημοσιευμάτων, β) διαλέξεων και συναυλιών, γ) καλλιτεχνικών και άλλων μορφωτικού χαρακτήρος εκθέσεων, δ) δραματικών παραστάσεων, ε) ραδιοφωνίας, κινηματογραφικών ταινιών, δίσκων γραμμοφώνου και άλλων μηχανικών μέσων.

Άρθρο 13

Αι Συμβαλλόμεναι Κυβερνήσεις θα παρέχουν προς αλλήλας βοήθειαν δια: Την ανταλλαγήν αρχαίων αντικειμένων και αντικειμένων μουσείων, των αι δυο χώραι κατέχουσι πλεονάζοντα αντίτυπα. Την ενημέρωσιν των ενδιαφερομένων ειδικών της γείτονος χώρας

επί ενεργουμένων ερευνών και αρχαιολογικών ανασκαφών, επί επιδιορθώσεων και αναστηλώσεων ιστορικών μνημείων ή την πρόσκλησιν αυτών να μετάσχουν εις τα έργα ταύτα εξασφαλίζοντες ούτω αμοιβαίαν συνεργασίαν είτε εις την εκτέλεσιν των έργων είτε εις την εκτίμησιν των επιτυγχανομένων αποτελεσμάτων. Την χορήγησιν αμοιβαίας αδείας εντός του πλαισίου της οικείας των δυο Συμβαλλομένων Κυβερνήσεων νομοθεσίας, προς λήψιν ομοιωμάτων αρχαιολογικών υλικών και υλικών μουσείων, προς φωτογράφησιν χειρογράφων διατηρουμένων εις βιβλιοθήκας, την προσωρινήν παράδοσιν των ρηθέντων χειρογράφων και την ανταλλαγήν των πλεοναζόντων αντιτύπων αυτών ως και την χρησιμοποίησιν των εγγράφων και βιβλίων οιασδήποτε φύσεως κρατικών αρχείων (συμπεριλαμβανομένων των αρχείων των δικαστικών αρχών και του κτηματολογίου) δι' ιστορικής μελέτης.

Άρθρο 14

Αι Συμβαλλόμεναι Κυβερνήσεις θα μεριμνούν, εντός των επιτρεπομένων υπό της οικείας αυτών εσωτερικής νομοθεσίας ορίων, ίνα, τα σχολικά βιβλία τα εκδιδόμενα εις τας δυο χώρας, μη παρέχωσι ανακρίβειας αναφερομένας εις εκάστην των δύο χωρών.

Άρθρο 15

Αι Συμβαλλόμεναι Κυβερνήσεις θα ανταλλάσσωσι γνώμας επί της χρησιμότητος ενθαρρύνσεως συναντήσεων εμπειρογνομόνων και διασκέψεων προς μελέτην των μορφωτικών και επιστημονικών προβλημάτων των ενδιαφερόντων την γεωγραφικήν ζώνην εν τη οποία περιλαμβάνονται αι δύο χώραι.

Άρθρο 16

Προς εφαρμογήν της παρούσας Συμφωνίας θέλει συσταθή Μόνιμος Μικτή Επιτροπή περιλαμβάνουσα τέσσαρα μέλη άτινα δεν είναι απαραίτητον να είναι κρατικά όργανα. Η Επιτροπή αύτη θα περιλαμβάνη δύο τμήματα, το έν αποτελούμενον εκ μελών Ελλήνων και εδρεύον εν Αθήναις και το έτερον αποτελούμενον εκ μελών Τούρκων και εδρεύον εν Αγκύρα. Έκαστον τμήμα θα περιλαμβάνη δύο μέλη. Το Ελληνικόν Υπουργείον Δημοσίας Εκπαιδεύσεως από συμφώνου μετά του Ελληνικού Υπουργείου Εξωτερικών, θα διορίση τα μέλη του ελληνικού τμήματος και το Τουρκικόν Υπουργείον Εθνικής Παιδείας από συμφώνου μετά του Τουρκικού Υπουργείου Εξωτερικών, θα διορίση τα μέλη του Τουρκικού Τμήματος. Έκαστος κατάλογος θα διαβιβάζεται προς έγκρισιν εις την ετέραν των Συμβαλλομένων Κυβερνήσεων, δια της διπλωματικής οδού.

Άρθρο 17

Η Μόνιμος Μικτή Επιτροπή θα συνέρχεται εις γενικήν συνεδρίασιν οσάκις θα καθίσταται αισθητή η προς τούτο ανάγκη, τουλάχιστον δε άπαξ του έτους εναλλάξ εν Ελλάδι και εν Τουρκία.

Δια τας συνεδριάσεις ταύτας αι Επιτροπαί θα συμπληρούνται διά πέμπτου προσώπου διοριζομένου υπό της Κυβερνήσεως της χώρας εις την πρωτεύουσαν της οποίας θα λαμβάνη χώραν η συνεδρίασις.

Άρθρο 18

1. Εκ των πρώτων σκοπών της Μικτής Επιτροπής θα είναι να προβή κατά γενικήν τίνα συνεδρίασιν, εις την εκπόνησιν λεπτομερών προτάσεων, διά την εφαρμογήν της παρούσης Συμφωνίας. Μετά την έγκρισιν αυτών υπό των Συμβαλλομένων Κυβερνήσεων, αι προτάσεις αύται θέλουσι συγκεντρωθή εις παράρτημα συναπτόμενον εις την παρούσαν Συμφωνίαν. Η έγκρισις των Συμβαλλομένων Κυβερνήσεων θέλει κοινοποιηθή δι' ανταλλαγής Διακοινώσεων.

2. Εν συνεχεία η Μικτή Επιτροπή θα εξετάζη την λειτουργίαν της Συμφωνίας και θέλει προτείνει εις τας Συμβαλλομένας Κυβερνήσεις πάσαν τροποποίησιν του Παραρτήματος θεωρηθησομένην αναγκαίαν.

3. Μεταξύ των συνεδριάσεων της Μονίμου Μικτής Επιτροπής δύναται ωσαύτως να προταθώσι τροποποιήσεις του Παραρτήματος υπό του ενός ή του άλλου τμήματος υπό την επιφύλαξιν της συμφωνίας του ετέρου.

4. Αι τροποποιήσεις του παραρτήματος θα ισχύουν μετά την έγκρισιν αυτών υπό των Συμβαλλομένων Κυβερνήσεων. Η έγκρισις αύτη θα κοινοποιήται δι' ανταλλαγής Διακοινώσεων.

Άρθρο 19

Εκάστη των Συμβαλλομένων Κυβερνήσεων θα έχη την δυνατότητα να διορίση οργάνωσεις ή πρόσωπα όπως βοηθήσουν ή όπως προβούν εις την εκτέλεσιν των σχετιζομένων προς την εφαρμογήν της Συμφωνίας ταύτης διατάξεων.

Άρθρο 20

Η παρούσα Συμφωνία θέλει κυρωθή. Αύτη θέλει ισχύσει από της παρελεύσεως δεκαπενθημέρου μετά την εν Αθήναις ανταλλαγήν των οργάνων επικυρώσεως.

Άρθρο 21

Η παρούσα Συμφωνία θα παραμείνη εν ισχύ τουλάχιστον επί μίαν περίοδον πέντε ετών. Ακολούθως και πλην αν έχη καταγγελθή υπό μιας των Συμβαλλομένων Κυβερνήσεων έξ, τουλάχιστον, μήνας προ της εκπνοής της περιόδου ταύτης θέλει παραμείνει εν ισχύ μέχρι της εκπνοής περιόδου έξ μηνών από της ημερομηνίας καθ' ην μία των Συμβαλλομένων Κυβερνήσεων θέλει κοινοποιήσει την καταγγελίαν της. Εφ'ω οι υπογεγραμμένοι πληρεξούσιοι υπέγραψαν την παρούσαν Συμφωνίαν και εναπέθεσαν τας σφραγίδας των. Εγένετο εις διπλούν εν Άγκυρα τη 20η Απριλίου 1951.

Διά την Ελληνικήν Κυβέρνησιν: ΚΟΝΤΟΥΜΑΣ.

Διά την Τουρκικην Κυβέρνησιν: ΑΚΝΤΟΥΡ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Η Έκθεση της Βιέννης

1. Την 22αν Φεβρουαρίου 1968 οι Υπουργοί των Εξωτερικών της Ελλάδος και της Τουρκίας απεφάσισαν όπως έκαστος διορίση έναν αντιπρόσωπον, οίτινες θα είχαν ως αποστολήν να εξετάσουν τα εκκρεμούντα διμερή ζητήματα και ειδικότερα τα μειονοτικά ζητήματα επί τω τέλει, όπως προβάσιν εις προτάσεις προς τας Κυβερνήσεις των επί των ληπτέων μέτρων εν προκειμένω.

2. Κατόπιν της αποφάσεως ταύτης οι κ. Ι. Α. Τζούνης, Πληρεξούσιος Υπουργός εις το Υπουργείον Εξωτερικών της Ελλάδος, και ο ADNAN BULAK, Γενικός Διευθυντής εις το Τουρκικόν Υπουργείον Εξωτερικών, διορίσθησαν ως αντιπρόσωποι και συνηντήθησαν αλληλοδιαδόχως εν Αθήναις, Άγκυρα και Βιέννη την 11-24 Μαρτίου την 15-27 Απριλίου και την 20-31 Μαΐου 1968 αντιστοιχώς, ίνα ετοιμάσωσι AD REFERENDUM, την παρούσαν έκθεσιν, η οποία θα υποβληθή εις τους δύο Υπουργούς των Εξωτερικών, προς μελέτην.

3. Ίνα διευκολύνωσι μιαν ανταλλαγήν απόψεων μεταξύ των δύο Υπουργών οι δύο Αντιπρόσωποι επεδίωξαν:

α) να εντοπίσουν τα υπάρχοντα προβλήματα

β) να διατυπώσουν προτάσεις διά να τεθούν εκποδών ωρισμένα προβλήματα.

γ) να αναφέρουν τα ζητήματα, άτινα χρήζωσι μιας βαθυτέρας μελέτης.

Τούτο πράττοντες οι δύο αντιπρόσωποι είχαν πλήρη επίγνωσιν του γεγονότος, ότι οι δύο Υπουργοί είχαν θέσει ως σκοπόν των να επιδιώξουν δια των καταλληλοτέρων μέσων την εξομάλυνσιν των παρουσών δυσχερειών και την κατ' αυτόν τον τρόπον εξυγίανσιν των σχέσεων μεταξύ Ελλάδος και Τουρκίας.

4. Κατά την διάρκειαν των συνομιλιών των οι δύο αντιπρόσωποι έλαβον κυρίως υπ' όψιν των τας ακολούθους σκέψεις:

α) Διά του γράμματος και του πνεύματος της Συνθήκης της Λοζάνης, αι δύο Κυβερνήσεις συνομολόγησαν συγκεκριμένας υποχρεώσεις έναντι των μειονοτήτων, ελληνικής και τουρκικής, των εγκατεστημένων επί των αντιστοιχων εδαφών των. Η εν τω συνόλω και καλόπιστος εφαρμογή των υποχρεώσεων αυτών τυγχάνει ουσιώδης διά την διατήρησιν των καλλιτέρων σχέσεων μεταξύ των δύο χωρών, βασιζομένων επί της αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

β) Αποφασίζουσαι να χωρήσουν εις την εξέτασιν των διμερών ζητημάτων και ειδικώτερον του ζητήματος των μειονοτήτων, αι δύο Κυβερνήσεις απέβλεπον ιδίως εις την αποκατάστασιν του κλίματος καλής συνεννοήσεως και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο χωρών. Η απόφασις αυτή εστηρίζετο επίσης επί μιας κοινής εκτιμήσεως της Διεθνούς καταστάσεως και αντικατόπτριζε την πεποίθησιν των δύο Κυβερνήσεων, ότι τα μακροπρόθεσμα συμφέροντα της Ελλάδος και της Τουρκίας εξαρτώνται από μιαν εγκάρδιον συνεννόησιν και μιαν καρποφόρον συνεργασίαν μεταξύ των δύο χωρών εφ' όλων των πεδίων.

γ) Η Συνθήκη της Λοζάνης εδημιούργησεν επίσης μιαν ισοροπίαν μεταξύ της Ελλάδος και της Τουρκίας επί μειονοτικών θεμάτων. Αι δύο Κυβερνήσεις έχουσι πλήρη επίγνωσιν της αναγκαιότητος να διαφυλάξουν και ν' αποκαταστήσουν το πνεύμα αυτής της ισοροπίας δια μίας αυστηράς εφαρμογής των διατάξεων της Συνθήκης ταύτης, των σχετικών προς τας δύο μειονότητας, λαμβανομένης υπ' όψιν της προβλεπομένης, εν προκειμένω αμοιβαιότητος.

5. Οι δύο αντιπρόσωποι ησχολήθησαν όλως ιδιαίτερος με ζητήματα της μειονοτικής εκπαιδευσεως εις τας δύο χώρας. Υπεγράμμισαν την ανάγκην της επειγούσης συγκλήσεως και την σπουδαιότητα της καλής λειτουργίας της Μικτής Επιτροπής, της προβλεπομένης υπό της Μορφωτικής Συμφωνίας της υπογραφείσης μεταξύ της Ελλάδος και της Τουρκίας την 20ην Απριλίου 1951.

6. Οι δύο αντιπρόσωποι, αναφερόμενοι εις τας εν προκειμένω ρητάς διατάξεις της Συνθήκης της Λοζάνης συνεφώνησαν επί της κεφαλαιώδους σπουδαιότητος, την οποίαν ενέχει διά τας δύο μειονότητας η διδασκαλία της γλώσσης των εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς, εν ίση μοίρα προς εκείνην (την διδασκαλίαν) της επισήμου γλώσσης της χώρας.

7. Συνεφώνησαν, όπως διατυπώσουν τας ακόλουθους προτάσεις:

Η χρήσις της μειονοτικής γλώσσης εν ταις σχολαίς της μειονότητος, θα έδει να επιτρέπεται άνευ περιορισμών.

Η χρήσις οπτικού εκπαιδευτικού υλικού συντεταγμένου εν' τη μειονοτική γλώσση θα έδει να επιτρέπεται άνευ περιορισμού εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς.

Ο σχηματισμός εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς βιβλιοθηκών αποτελουμένων εκ βιβλίων εν τη μειονοτική γλώσση, εγκεκριμένων υπό των αρμοδίων αρχών των δύο χωρών, θα έδει να επιτρέπεται και η χρήσις των βιβλιοθηκών αυτών υπό των μαθητών και του διδακτικού σώματος θα έδει ωσαύτως να είναι ελεύθερα.

Η χρήσις σχολικών βιβλίων εν τη μειονοτική γλώσση επί τω τέλει της διδασκαλίας των εν γλώσση ταύτη παραδιδομένων μαθημάτων θα έδει να επιτρέπεται. Ουχ' ήττον τα βιβλία ταύτα θα έδει να επιθεωρώνται και να εγκρίνονται προηγουμένως υπό των αρμοδίων αρχών, ίνα εξασφαλισθή, ότι δεν περιέχουσι ύλην επιβλαβή διά τας σχέσεις των δύο χωρών.

8. Οι δύο αντιπρόσωποι διεπίστωσαν, ότι αι μειονοτικαί σχολαί υποφέρουσιν αυτήν την στιγμήν, αμφοτέρωθεν, εις όλα τα επίπεδα της διδασκαλίας από μίαν σοβαρωτάτην έλλειψιν σχολικών βιβλίων συντεταγμένων εις την μειονοτικήν γλώσσαν. Προς πλήρωσιν της ελλείψεως αυτής οι δύο αντιπρόσωποι προτείνουν ως μέτρα επειγούσης φύσεως:

- α) Όπως επιτραπή εκ νέου η χρήσις των βιβλίων, άτινα είχαν εγκριθή κατά το παρελθόν.
- β) Όπως, εν η περιπτώσει σχολικά βιβλία ή χειρόγραφα σχολικών βιβλίων υπεβλήθησαν ήδη προς έγκρισιν εις τας αρμοδίας αρχάς, η περί ης πρόκειται έγκρισις χορηγηθή.
- γ) Όπως ο τρόπος διακανονισμού επί μονίμου βάσεως του ζητήματος τούτου αποτελέση εν εκ των αντικειμένων των εργασιών της Μικτής Μορφωτικής Επιτροπής.

9. Επί του θέματος του διδακτικού προσωπικού των μειονοτικών σχολών όπερ απηλλάγη των καθηκόντων του εκατέρωθεν, κατά την διάρκεια των ετών 1967 και 1968, οι δύο αντιπρόσωποι προτείνουν όπως τούτο επανενταχθή αμοιβαίως και κατά το μέτρον του δυνατού.

10. Οι δύο αντιπρόσωποι συνεφώνησαν επίσης επί της ανάγκης, όπως απαγορευθή, εν τω εσωτερικώ των μειονοτικών σχολών η χρήσις επιγραφών ή η οργάνωσις δραστηριοτήτων δυναμένων να προσβάλωσιν την θρησκευτικήν εθνικήν ή εθνικιστικήν συνείδησιν του ελληνικού και του τουρκικού λαού.

11. Συνεφωνήθη ωσαύτως, ότι οι γονεΐς και οι κηδεμόνες μειονοτικών μαθητών θα έδει να δύνανται να επικοινωνούν ελευθέρως μετά της Διευθύνσεως και του Διδακτικού σώματος των σχολών, εις τας οποίας φοιτώσιν οι υπό την φροντίδα των μαθηταί.

Δια την ακρίβειαν της υπογραφής
Ι. Α. ΤΖΟΥΝΗΣ
Πληρεξούσιος Υπουργός

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Το Ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο της 20-12-1968

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ

Συνεδριάσεις της Ελληνοτουρκικής Μορφωτικής Επιτροπής
εν Αγκύρα και Αθήναις.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Συμφώνως προς τας προτάσεις τας περιλαμβανομένας εν τη εκθέσει των αντιπροσώπων της Ελληνικής και της Τουρκικής Κυβερνήσεως, και εγκριθείσας υπό των Υπουργών Εξωτερικών των δύο χωρών κατά την εν Λονδίνω συνάντησιν αυτών τη 27 Ιουνίου 1968, η υπό της Ελληνοτουρκικής Μορφωτικής Συμφωνίας της 20ης Απριλίου 1951 προβλεπομένη Μικτή Επιτροπή συνήλθε διαδοχικώς εν Αγκύρα από της 21ης Οκτωβρίου μέχρις της 9ης Νοεμβρίου 1968, και εν Αθήναις από της 11ης μέχρι της 20ης Δεκεμβρίου 1968.

Κατά τας εργασίας αυτής η Επιτροπή εξέφρασεν την εκτίμησιν αυτής διά τας αμοιότροπες μέχρι σήμερον καταβληθείσας προσπάθειας επί τω τέλει εξασφαλίσεως εις τας δύο μειονότητες των συνθηκών και των μέσων καλυτέρας και συγχρονισμένης εκπαίδευσως.

Εν τω πνεύματι των εν τη εκθέσει των δύο αντιπροσώπων καθοριζομένων αρχών η Επιτροπή εκφράζει την ελπίδα ότι εν όψει του ιδιαίτερου χαρακτήρος της μειονοτικής εκπαίδευσως, αι κατωτέρω διατυπούμεναι συστάσεις θέλουσιν αμοιότροπες εφαρμοσθή εν πνεύματι καλής θελήσεως.

Η Επιτροπή υπογραμμίζει εξ άλλου την σπουδαιότητα ην ενέχει διά τα δύο Μέρη η εκ του σύνεγγυς παρακολούθησις της εφαρμογής των κατωτέρω συστάσεων, και συνομολογεί ότι εκάτερον των Μερών θα είχε πάντοτε την ευχέρειαν όπως εισηγηθή διά των καταλλήλων μέσων αναθεωρήσεις των συστάσεων καθ' όσον αφορά εις τας λεπτομερείας της εφαρμογής αυτών.

Εκφράζει την πεποίθησιν ότι αι συστάσεις αύται δεν είναι φύσεως ευνοούσης μίαν μειονότητα επί ζημίας της ετέρας, και υπογραμμίζει την σημασίαν του κατά την εφαρμογήν αυτών σεβασμού της αρχής της αμοιβαιότητος.

Η Επιτροπή υιοθέτησε τας ακόλουθους συστάσεις:

I. ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

1. Η Επιτροπή συνιστά όπως το υφιστάμενον καθεστώς εν τω θέματι της χρήσεως εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς της μειονοτικής και της επισήμου γλώσσης, εξακολουθήση εφαρμοζόμενον εν τω μέλλοντι ως και κατά το παρελθόν. Ειδικότερον:

α) Τα μέχρι σήμερον εις την επίσημον γλώσσαν διδασκόμενα μαθήματα θα διδάσκωνται και εν τω μέλλοντι εις την αυτήν γλώσσαν.

β) Η διδασκαλία πάντων των άλλων μαθημάτων θα γίνεται εις την μειονοτικήν γλώσσαν άνευ εξαιρέσεως.

γ) Εν σχέσει προς τας προηγουμένας διατάξεις η Επιτροπή συνιστά την δια της διπλωματικής οδού ανταλλαγής καταλόγων των εν ταις αντιστοίχοις μειονοτικαίς σχολαίς εις την επίσημον και μειονοτικήν γλώσσαν διδασκομένων μαθημάτων. Εις τους κατά λόγους τούτους θα εμφανίηται ο εν εκάστη τάξει των μειονοτικών, σχολών των διαφόρων βαθμών αριθμός ωρών των μαθημάτων.

2. Υπό την επιφύλαξιν των διατάξεων του εδαφίου (α) της παραγράφου (1), η υπό των μαθητών και των διδασκόντων εν ταις σχολαίς χρήσις της μειονοτικής γλώσσης θα επιτρέπηται άνευ περιορισμού εις πάσαν άλλην περίπτωσιν ως εις τα διαλείμματα, σχολικάς

δραστηριότητας, διαλέξεις, συμβούλια διδασκόντων.

II. ΕΠΟΠΤΙΚΟΝ ΥΛΙΚΟΝ

3. Συμφώνως τη ήδη εν Βιέννη μεταξύ των αντιπροσώπων των δύο χωρών συναφθείσα συμφωνία, (Εκθεσις Βιέννης, κεφάλαιον II παράγραφος 7), η Επιτροπή συνιστά όπως η χρήση του εις την μειονοτικήν γλώσσαν, εποπτικού υλικού είναι κατόπιν ελέγχου απεριορίστως ελευθέρα εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς κατά την διδασκαλίαν των εις την γλώσσαν ταύτην διδασκομένων μαθημάτων.

4. Η Επιτροπή συνιστά την ακόλουθον διαδικασίαν διά την αποστολήν, τον έλεγχον, και την εις τας σχολάς διανομήν του υπό των δύο Μερών χορηγουμένου εποπτικού υλικού:

α) Τα δύο Μέρη θα υποβάλλωσιν δια της διπλωματικής οδού εις τήν έγκρισιν των εκατέρωθεν αρμοδίων Αρχών τον κατάλογον και δύο δείγματα του εποπτικού υλικού. Τα δύο Μέρη θα δύνανται ταυτοχρόνως να διατυπώσιν ευχάς όσον αφορά εις την διανομήν του υλικού τούτου. Η σχετική απόφασις των Αρχών δέον να ανακοινωθή εις το ενδιαφερόμενον Μέρος εντός προθεσμίας ενός μηνός από της λήψεως του καταλόγου και των δειγμάτων.

β) Τα δύο Μέρη θα αποστέλλωσιν εις τας οικείας Προξενικάς αυτών Αρχάς το εν τοις εγκριθείσι καταλόγοις εμφανιόμενον υλικόν.

γ) Τα Προξενεία θα παραδίδωσιν εις τας αρμοδίας Αρχάς προς διανομήν το περί ου πρόκειται υλικόν. Αι ρηθείσαι Αρχαί υποχρεούνται να προβαίνωσιν εις την διανομήν το υλικού προς πάσας τας μειονοτικάς σχολάς άνευ οιασδήποτε εξαιρέσεως.

δ) Ο συμφώνως προς τον κατάλογον έλεγχος, και η εις τας σχολάς παράδοσις του φέροντος την σφραγίδα του ελέγχου υλικού θα συντελώνται υπό των αρμοδίων Αρχών εντός ενός, το βραδύτερον, μηνός και ο πίναξ διανομής θα αποστέληται εις το ενδιαφερόμενον Μέρος.

5. Αι εν τη προηγουμένη παραγράφω αναφερόμεναι προθεσμίαι θα ισχύσωσι επι αμοιβαιότητι.

III. ΣΧΟΛΙΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΑΙ

6. Συμφώνως τη εκθέσει των αντιπροσώπων των δύο Κυβερνήσεων η Επιτροπή συνιστά όπως επιτραπή η κατάρτισις βιβλιοθηκών τάξεων και βιβλιοθηκών σχολείων και ενθαρρυνθή ο εμπλουτισμός των ήδη εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς υφισταμένων βιβλιοθηκών.

7. Επί τω τέλει εξασφαλίσεως της βάσει της αμοιβαιότητος καλής εφαρμογής της συστάσεως ταύτης τα δύο Μέρη θα συμμορφωθώσι προς την ακόλουθον διαδικασίαν:

α) Οι κατάλογοι και εν αντίτυπον των διά τας περί ων πρόκειται βιβλιοθήκας προτεινομένων βιβλίων δέον να υποβάλλωνται εις την έγκρισιν των αντιστοίχων αρμοδίων Αρχών υπό των Διευθυντών των μειονοτικών σχολών ή, εν απουσία αυτών, υπό των αναπληρωτών αυτών.

β) Εντός ενός, το βραδύτερον, μηνός, αι Αρχαί αύται οφείλουσι να ανακοινώσιν εγγράφως τας αποφάσεις αυτών εις τους Διευθυντάς των σχολών ή τους αναπληρωτάς αυτών.

8. Πλήρης κατάλογος πάντων των βιβλίων των ήδη υφισταμένων Βιβλιοθηκών σχολών και τάξεων θα υποβληθή υπό των Διευθυντών των μειονοτικών σχολών εις την έγκρισιν των αρμοδίων Αρχών. Αι Αρχαί αύται θα προβάσιν εις την κατά τρόπον κατάλληλον και πρακτικόν εξέτασιν των βιβλίων και θα ανακοινώσωσι το ταχύτερον, εγγράφως, τας αποφάσεις αυτών εις τους Διευθυντάς των σχολών. Εν πάση περιπτώσει η

εξέτασις αὐτή δεν θα κωλύη την ελευθέραν εἰς τὰς Βιβλιοθήκας ταύτας προσέλευσιν τῶν διδασκόντων καὶ τῶν μαθητῶν.

9. Τα δύο Μέρη δύνανται νὰ προβαίνωσιν εἰς δωρεάς βιβλίων πρὸς τὰς οἰκείας μειονοτικὰς σχολὰς μέσω τῶν Προξενείων τῶν. Τα Προξενεία θὰ παραδίδωσι τὰ βιβλία ταῦτα εἰς τὰς αρμοδίας Ἀρχὰς ἐπὶ τῷ τέλει ἐγκρίσεως καὶ διανομῆς, συντελεστέας ἐντὸς διμήνου προθεσμίας. Τα δύο Μέρη δύνανται νὰ δηλώσωσι διὰ τῆς διπλωματικῆς οδοῦ τὰς ἐπιθυμίας τῶν καθ' ὅσον ἀφορᾷ εἰς τὴν διανομὴν τῶν βιβλίων τούτων. Ὁ πίναξ διανομῆς θὰ διαβιβάζεται εἰς τὸ ἐνδιαφερόμενον μέρος ἀμέσως μετὰ τὴν διανομὴν τῶν βιβλίων εἰς τὰς μειονοτικὰς σχολὰς.

10. Ἡ εἰς τὰς Βιβλιοθήκας προσέλευσις θὰ εἶναι ἐλευθέρα διὰ τοὺς διδάσκοντας καὶ τοὺς μαθητάς.

IV. ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

11. Ἡ Ἐπιτροπὴ διαπιστεῖ μεθ' ἰκανοποιήσεως ὅτι τὰ δύο Μέρη συνεμορφώθησαν ἤδη ἐν εὐρεῖ μέτρῳ πρὸς τὰς προτάσεις τῆς ἐκθέσεως τῆς Βιέννης σχετικῶς πρὸς τὰ ἐπιεγόντως ληφθέντα μέτρα πρὸς ἐξεύρεσιν προσωρινῆς λύσεως τοῦ ζητήματος τῶν σχολικῶν βιβλίων.

Κατὰ τὴν μεταγενεστέραν ἐφαρμογὴν τῶν ἐπιεγόντων μέτρων, τὰ δύο Μέρη θὰ κατὰβάλλωσιν ἐπιμέλειαν ὅπως μὴ δυσχερανθῆ ἡ ἐν ταῖς μειονοτικαῖς σχολαῖς διδασκαλία.

Πρὸς συμπλήρωσιν τῆς ἐφαρμογῆς τῶν προτάσεων τούτων ἡ Ἐπιτροπὴ συνιστᾷ τὰ ἀκόλουθα:

12. α) Αἱ δύο Ἀντιπροσωπείαι υπέβαλον εἰς τὴν Ἐπιτροπὴν τοὺς συνημμένους κατὰλόγους ἐγχειριδίων. Δύο ἀντίτυπα τῶν ἐν τοῖς καταλόγοις ἐμφαινόμενων ἐγχειριδίων δέον νὰ παραδοθῶσι τῷ ταχύτερον δια τῆς διπλωματικῆς οδοῦ. Οἱ κατάλογοι οὗτοι περιλαμβάνουσι τὴν κατηγορίαν τῶν σχολῶν, τὰς τάξεις, καὶ τὰ μαθήματα διὰ προορίζονται τὰ ἐγχειρίδια.

β) Τα δύο Μέρη οφείλουσι νὰ ἀνακοινώσωσιν ἀντιστοίχως τὰς ἀποφάσεις αὐτῶν μέχρι τέλους Φεβρουαρίου 1969. Ἐντὸς τῆς αὐτῆς προθεσμίας τὰ δύο Μέρη δύνανται νὰ προτείνωσι τροποποιήσεις ἐν τοῖς ἐγχειριδίοις ὧν τὰ σημερινὰ κείμενα δεν θεωροῦνται ἀποδεκτά.

γ) Το σύμφωνον πρὸς τὰς προταθείσας τροποποιήσεις κείμενον τῶν ἐγχειριδίων τούτων δέον νὰ παραδοθῆ δια τῆς διπλωματικῆς οδοῦ εἰς τὸ ἐνδιαφερόμενον μέρος μέχρι τέλους Μαΐου 1969, καὶ ἡ οριστικὴ ἐγκρίσις τῶν ἐγχειριδίων τούτων δέον νὰ δοθῆ μέχρι τέλους τοῦ σχολικοῦ ἔτους 1968-69.

δ) Τυπικαί κατὰ τὴν διαδικασίαν ταύτην ἐλλείψεις θὰ εἶναι ἐκατέρωθεν ἀνεκταί, τοιαῦται δ' ἐλλείψεις δέον ὅπως μὴ παρακωλύωσι τὴν ταχείαν περαιώσιν τῶν διατυπώσεων.

13. Χάριν τῆς καλῆς λειτουργίας τῆς διδασκαλίας ἐν ταῖς μειονοτικαῖς σχολαῖς, τὰ δύο Μέρη οφείλουσι νὰ μὴ ἀπαγορεύσωσι, μέχρι τῆς, κατὰ τὴν προηγούμενην παράγραφον, οριστικῆς ἐγκρίσεως, τὴν χρῆσιν τῶν ἤδη ἐγκεκριμένων ἢ ἀνεκτῶν ἐγχειριδίων.

14. Εἰς τὴν περίπτωσιν χειρόγραφα ἐγχειριδίων ἔχουσιν υποβληθῆ εἰς τὴν ἐγκρίσιν τῶν αρμοδίων Ἀρχῶν, ἡ ἐγκρίσις αὐτὴ θὰ χορηγηθῆ ἐντὸς δεκαήμερου ἀπὸ τῆς υπογραφῆς τοῦ παρόντος πρωτοκόλλου. Ἀμα τὴ ἐκτυπώσει τῶν περὶ ὧν πρόκειται χειρογράφων, τὰ βιβλία θέλουσιν υποβληθῆ ὑπὸ τὴν οριστικὴν αὐτῶν μορφήν εἰς τὰς αρμοδίας Ἀρχὰς πρὸς ἔλεγχον τοῦ περιεχομένου αὐτῶν, καὶ χορήγησιν τῆς ἀδείας χρησιμοποίησεώς τῶν. Ὁ ἔλεγχος οφείλει νὰ περαιωθῆ, καὶ ἡ ἀδεία νὰ χορηγηθῆ ἐντὸς

προθεσμίας είκοσιν ημερών, από της υποβολής των περί ων πρόκειται βιβλίων. Η άδεια θέλει ανακοινωθεί εγγράφως εις τους Διευθυντάς των ενδιαφερομένων μειονοτικών σχολών και το ενδιαφερόμενον Μέρος θέλει ενημερωθή σχετικώς.

Εις περίπτωσιν καθ' ήν τα ενδιαφερόμενα Μέρη θέλουσι προτείνει την προσωρινήν χρησιμοποίησιν εγχειριδίων τινων διά διδακτικήν ύλην τα δι ήν οριστικά εγχειρίδια τελούσιν υπό εκτύπωσιν, τα δύο Μέρη θέλουσι διευκολύνει τας δια την έγκρισιν των προσωρινών εγχειριδίων απαιτούμενας διατυπώσεις. Χορηγηθείσης της αδείας ταύτης, τούτο θέλει ανακοινωθεί εις τους Διευθυντάς των Σχολών εντός προθεσμίας 20 ημερών από της παραδόσεως των εγχειριδίων τούτων, και το ενδιαφερόμενον Μέρος θέλει σχετικώς ενημερωθή.

15. Τα δύο Μέρη θα δύνανται, οσάκις ήθελον κρίνει τούτο αναγκαίον, να προτείνωσι νέα εγχειρίδια (χειρόγραφα ή έντυπα) διαδιδασκτέαν ύλην διδασκομένην εις την μειονοτικήν γλώσσαν.

Προς τον σκοπόν τούτον, και συμφώνως προς την υπό του Πρωτοκόλλου της Βιέννης δοθείσαν αυτήν εντολήν, η Επιτροπή συνιστά, την ακόλουθον διαδικασίαν διά την υπό των ενδιαφερομένων Μερών αποστολήν, τον έλεγchon και την διανομήν των εις μειονοτικήν γλώσσαν εγχειριδίων (χειρογράφων ή εντύπων), των προοριζομένων δια χρήσιν εις τας μειονοτικάς σχολάς:

α) Τα εγχειρίδια ή τα χειρόγραφα των εγχειριδίων θα υποβάλλωνται δια της διπλωματικής οδού εις τας αρμοδίας Αρχάς μέχρι της 30ης Σεπτεμβρίου εκάστου έτους τα χειρόγραφα θα συνοδεύονται υπό των τυχόν εν αυτοίς περιλαμβανομένων εικόνων.

β) Τα εγχειρίδια και τα χειρόγραφα ουδέν δέον να περιλαμβάνωσι το δυνάμενον να παραβλάψη τας μεταξύ των δύο χωρών σχέσεις. Αι αρμόδια Αρχαί θα δύνανται να διαγράψωσι παν ότι εις τα κείμενα των χειρογράφων ή τας εικόνας θα αντέκειτο προς την αρχήν ταύτην.

γ) Η εξέτασις των κειμένων δέον να περατωθή, και το αποτέλεσμα να ανακοινωθεί εις το ενδιαφερόμενον Μέρος μέχρι τέλους Φεβρουαρίου του επομένου έτους. Τα σημεία ων ζητείται η αφαίρεσις θα εμφανίζωνται εν τη ανακοινώσει ταύτη.

δ) Τα δυο Μέρη θα είναι ελεύθερα όπως αποβαίνωσιν εις την εν τη ίδια Χώρα εκτύπωσιν των εις την γλώσσαν αυτών συντεταγμένων χειρογράφων.

ε) Δύο αντίτυπα των εκτυπωθέντων βιβλίων θα αποστέλλωνται δια της διπλωματικής οδού προς οριστικήν έγκρισιν μέχρι τέλους του μηνός Ιουλίου του αυτού έτους.

στ) Η οριστική έγκρισις δέον να ανακοινούται μέχρι της 1^{ης} Σεπτεμβρίου.

ζ) Τα εγκριθέντα βιβλία θα αποστέλλωνται μέσω των οικείων Προξενείων εις τας αρμοδίας Αρχάς, αίτινες αφού επιθέσωσιν επ' αυτών την σφραγίδα του ελέγχου, οφειλώσι να θέτωσι ταύτα εις την διάθεσιν πάσων των μειονοτικών σχολών μέχρι της 15^{ης} Σεπτεμβρίου. Το ενδιαφέρον Μέρος θα ενημερούται περί τούτου εγγράφως.

Αι προθεσμιαί αυταί θα ισχύωσι επ' αμοιβαιότητα.

16. Η εν τη προηγούμενη παραγράφω καθοριζόμενη διαδικασία θα είναι δυνατόν να αναθεωρηθή, αιτήσιν εκατέρου των Μερών, επί τω τέλει όπως καταστή πλέον αποτελεσματική, υπό το φως της εκ της πρακτικής αυτής εφαρμογής πείρας.

17. Τα ενδιαφερόμενα Μέρη θα έχωσι το δικαίωμα να προτείνωσι μεταγενεστέρως τροποποιήσεις και διορθώσεις εις τα ήδη εγκριθέντα κείμενα των εγχειριδίων. Πάντως η αρχή της καλής λειτουργίας της παιδείας δέον να είναι σεβαστή.

V. ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΦΥΛΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΕΩΣ

18. Η Επιτροπή υπογραμμίζει την σπουδαιότητα της εν παραγράφω 10 της Εκθέσεως

της Βιέννης τιθεμένης αρχής περί του σεβασμού της θρησκευτικής, φυλετικής ή εθνικής συνειδήσεως του ελληνικού και του τουρκικού λαού, και συνιστά:

α) Όπως αι επιγραφαί, εικόνες, προσωπογραφίαι κλπ. εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς είναι τοιαύται ώστε να ενισχυσώσι τους δεσμούς φιλίας μεταξύ των δύο χωρών.

β) Όπως ληφθώσιν αμφοτέρωθεν τα κατάλληλα μέτρα προς άρσιν των παραβλαπτόντων την εφαρμογήν της αρχής ταύτης στοιχείων.

γ) Όπως εξαιρέσει του μορφωτικού χαρακτήρος διακοσμητικού υλικού, η μόνιμος διακόσμησις των σχολικών κτιρίων περιορίζεται εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς της Δυτικής Θράκης εις την προσωπογραφίαν του Αρχηγού του Ελληνικού Κράτους και εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς της Κων/πόλεως εις την προσωπογραφίαν του Ατατούρκ. (Οίκοθεν νοείται ότι επ' ευκαιρία των εθνικών εορτών της Χώρας εν τη εδρεύει η σχολή, ή επ' ευκαιρία άλλων εκτάκτων περιστάσεων, αι μειονοτικά σχολαί θα είναι δυνατόν να διασκομώνται καταλλήλως, καταβαλλομένης επιμελείας όπως αποφεύγηται πάσα εν τη διακοσμήσει υπερβολή).

δ) Όπως απαγορεύεται η οργάνωσις δραστηριοτήτων ασυμβιβάστων προς την ανωτέρω τιθεμένην αρχήν.

ε) Όπως απαγορεύεται εις τους διδασκόντας εν ταις μειονοτικαίς σχολαίς να προβαίνωσιν εις παρατηρήσεις δυναμένας να ταπεινώσωσι τους μαθητάς λόγω του ότι ούτοι ανήκουσιν εις ωρισμένον έθνος ή θρησκείαν.

στ) Όπως αποφεύγηται αμφοτέρωθεν πάσα δραστηριότης δυναμένη να αγάγη τους μειονοτικούς μαθητάς εις αλλαξοπιστίαν.

Αι δυο αντιπροσωπείαι είναι εξουσιοδοτημέναί όπως δηλώσωσιν ότι αι Κυβερνήσεις αυτών αποδέχονται πάσας τας ανωτέρω συστάσεις, αίτινες συνεπώς τίθενται εν ισχύ από της χρονολογίας της υπογραφής του παρόντος Πρωτοκόλλου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

ΠΡΟΟΙΜΙΟ

Επειδή η αναγνώριση της αξιοπρέπειας, που είναι έμφυτη σε όλα τα μέλη της ανθρωπίνης οικογένειας, καθώς και των ίσων και αναπαλλοτριωτών δικαιωμάτων τους, αποτελεί το θεμέλιο της ελευθερίας της δικαιοσύνης και της ειρήνης στον κόσμο.

Επειδή η παραγνώριση και η περιφρόνηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου οδήγησαν σε πράξεις βαρβαρότητας, που εξεγείρουν την ανθρωπίνη συνείδηση, και η προοπτική ενός κόσμου όπου οι άνθρωποι θα είναι ελεύθεροι να μιλούν και να πιστεύουν, λυτρωμένοι από τον τρόπο και την αθλιότητα, έχει διακηρυχθεί ως η πιο υψηλή επιδίωξη του ανθρώπου.

Επειδή έχει ουσιαστική σημασία να προστατεύονται τα δικαιώματα του ανθρώπου από ένα καθεστώς δικαίου ώστε ο άνθρωπος να μην αναγκάζεται να προσφεύγει, ως έσχατο τελευταίο καταφύγιο, στην εξέγερση κατά της τυραννίας και της καταπίεσης.

Επειδή έχει ουσιαστική σημασία να ενθαρρύνεται η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα έθνη.

Επειδή με τον Καταστατικό Χάρτη οι λαοί των Ηνωμένων Εθνών διακήρυξαν και πάλι την πίστη τους στα θεμελιώδη δικαιώματα ανδρών και γυναικών, και διακήρυξαν πως είναι αποφασισμένοι να συντελέσουν στην κοινωνική πρόοδο και να δημιουργηθούν καλύτερες συνθήκες ζωής στα πλαίσια μιας ευρύτερης ελευθερίας.

Επειδή τα κράτη-μέλη ανέλαβαν την υποχρέωση να εξασφαλίσουν σε συνεργασία με τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών τον αποτελεσματικό σεβασμό των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών σε όλον το κόσμο.

Επειδή η ταυτότητα αντιλήψεων ως προς τα δικαιώματα και τις ελευθερίες αυτές έχει εξαιρετική σημασία για να εκπληρωθεί πλήρως αυτή η υποχρέωση.

Η ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΝΕΛΕΥΣΗ

Διακηρύσσει ότι η παρούσα Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου αποτελεί το κοινό ιδανικό στο οποίο πρέπει να κατατείνουν όλοι οι λαοί και όλα τα έθνη, έτσι ώστε κάθε άτομο και κάθε όργανο της κοινωνίας, με την Διακήρυξη αυτή διαρκώς στη σκέψη, να καταβάλει, με την διδασκαλία και την παιδεία, κάθε προσπάθεια για να αναπτυχθεί ο σεβασμός των δικαιωμάτων και των ελευθεριών αυτών και να εξασφαλισθεί προοδευτικά, με εσωτερικά και διεθνή μέσα, η παγκόσμια και αποτελεσματική εφαρμογή τους, τόσο ανάμεσα στους λαούς των ίδιων κρατών-μελών, όσο και ανάμεσα στους πληθυσμούς χωρών που βρίσκονται στη δικαιοδοσία τους.

Άρθρο 1: Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Είναι προικισμένοι με λογική και συνείδηση, και οφείλουν να συμπεριφέρονται μεταξύ τους με πνεύμα αδελφοσύνης.

Άρθρο 2: Κάθε άνθρωπος δικαιούται να επικαλείται όλα τα δικαιώματα και όλες τις ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα Διάσκεψη, χωρίς καμιά απολύτως διάκριση, ειδικότερα ως προς την φυλή, το χρώμα, το φύλλο, τη γλώσσα, τις θρησκείες, τις πολιτικές ή οποιοσδήποτε άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία, την γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση.

Δεν θα μπορεί ακόμη να γίνεται καμιά διάκριση εξαιτίας του πολιτικού, νομικού ή διεθνούς καθεστώτος της χώρας από την οποία προέρχεται κανείς, είτε πρόκειται για χώρα ή εδαφική περιοχή ανεξάρτητη, υπό κηδεμονία ή υπεξούσα, ή που βρίσκεται υπό

οποιοδήποτε άλλον περιορισμό κυριαρχίας.

Άρθρο 3: Κάθε άτομο έχει δικαίωμα στη ζωή, την ελευθερία και την προσωπική του ασφάλεια.

Άρθρο 4: Κανείς δεν επιτρέπεται να ζει υπό καθεστώς δουλείας, ολικής ή μερικής. Η δουλεία και το δουλεμπόριο υπό οποιαδήποτε μορφή απαγορεύονται.

Άρθρο 5: Κανείς δεν επιτρέπεται να υποβάλλεται σε βασανιστήρια ούτε σε ποινή ή μεταχείριση σκληρή, απάνθρωπη ή ταπεινωτική.

Άρθρο 6: Καθένας, όπου κι αν βρίσκεται, έχει δικαίωμα στην αναγνώριση της νομικής του προσωπικότητας.

Άρθρο 7: Όλοι είναι ίσοι απέναντι στο νόμο και έχουν δικαίωμα σε ίση προστασία του νόμου χωρίς καμιά απολύτως διάκριση. Όλοι έχουν δικαίωμα σε ίση προστασία από κάθε διάκριση που θα παραβίαζε την παρούσα Διακήρυξη, και από κάθε πρόκληση για μια τέτοια δυσμενή διάκριση.

Άρθρο 8: Καθένας έχει δικαίωμα να ασκεί αποτελεσματικά ένδικα μέσα στα αρμόδια εθνικά δικαστήρια κατά των πράξεων που παραβιάζουν τα θεμελιώδη δικαιώματα τα οποία του αναγνωρίζουν το Σύνταγμα και ο νόμος.

Άρθρο 9: Κανείς δεν μπορεί να συλλαμβάνεται, να κρατείται ή να εξορίζεται αυθαίρετα.

Άρθρο 10: Καθένας έχει δικαίωμα με πλήρη ισότητα, να εκδικάζεται η υπόθεσή του δίκαια και δημόσια, από δικαστήριο ανεξάρτητο και αμερόληπτο, που θα αποφασίσει είτε για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, είτε σε περίπτωση ποινικής διαδικασίας, για το βάσιμο της κατηγορίας που στρέφεται εναντίον του.

Άρθρο 11: 1. Κάθε κατηγορούμενος για ποινικό αδίκημα πρέπει να θεωρείται αθώος έως ότου διαπιστωθεί η ενοχή του σύμφωνα με το νόμο σε ποινική δίκη κατά την οποία θα του έχουν εξασφαλιστεί όλες οι απαραίτητες για την υπεράσπιση του εγγυήσεις.
2. Κανείς δεν θα καταδικάζεται για πράξεις ή παραλείψεις που, κατά το χρόνο που τελέστηκαν, δεν συνιστούσαν αξιόποινo αδίκημα, κατά το εσωτερικό ή το διεθνές δίκαιο. Επίσης δεν επιβάλλεται ποινή βαρύτερη από εκείνη που ίσχυε κατά τον χρόνο που τελέστηκε η αξιόποινη πράξη.

Άρθρο 12: Κανείς δεν επιτρέπεται να υποστεί αυθαίρετες επεμβάσεις στην ιδιωτική του ζωή, την οικογένεια, την κατοικία ή την αλληλογραφία του, ούτε προσβολές της τιμής και της υπόληψης του. Καθένας έχει το δικαίωμα να τον προστατεύουν οι νόμοι από επεμβάσεις και προσβολές αυτού του είδους.

Άρθρο 13: 1. Καθένας έχει το δικαίωμα να κυκλοφορεί ελεύθερα και να εκλέγει τον τόπο της διαμονής του στο εσωτερικό ενός κράτους.
2. Καθένας έχει το δικαίωμα να εγκαταλείπει οποιαδήποτε χώρα, ακόμα και τη δική του, και να επιστρέφει σ' αυτήν.

Άρθρο 14: 1. Κάθε άτομο που καταδιώκεται έχει το δικαίωμα να ζητά άσυλο και να

του παρέχεται άσυλο σε άλλες χώρες.

2. Το δικαίωμα αυτό δεν μπορεί κανείς να το επικαλεσθεί σε περίπτωση δίωξης για πραγματικό αδίκημα του κοινού ποινικού δικαίου ή για ενέργειες αντίθετες προς τους σκοπούς και τις αρχές του Ο.Η.Ε..

Άρθρο 15: 1. Καθένας έχει το δικαίωμα σε μια ιθαγένεια.

2. Κανείς δεν μπορεί να στερηθεί αυθαίρετα την ιθαγένειά του, ούτε το δικαίωμα να αλλάξει ιθαγένεια.

Άρθρο 16: 1. Από τη στιγμή που θα φθάσουν σε ηλικία γάμου, ο άνδρας και η γυναίκα, χωρίς κανένα περιορισμό εξαιτίας της φυλής, της εθνικότητας ή της θρησκείας, έχουν το δικαίωμα να παντρεύονται και να ιδρύουν οικογένεια. Και οι δύο έχουν ίσα δικαιώματα ως προς το γάμο, κατά τη διάρκεια του γάμου και κατά τη διάλυση του.

2. Γάμος δεν μπορεί να συναφθεί παρά μόνο με ελεύθερη και πλήρη συναίνεση των μελλονόντων.

3. Η οικογένεια είναι το φυσικό και βασικό στοιχείο της κοινωνίας και έχει το δικαίωμα να την προστατεύει η κοινωνία και το κράτος.

Άρθρο 17: 1. Κάθε άτομο, μόνο του ή με άλλους μαζί έχει το δικαίωμα της ιδιοκτησίας.

2. Κανείς δεν μπορεί να στερηθεί αυθαίρετα την ιδιοκτησία του.

Άρθρο 18: Κάθε άτομο, έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας στο δικαίωμα αυτό περιλαμβάνεται η ελευθερία για την αλλαγή θρησκείας ή πεποιθήσεων, όπως και η ελευθερία να εκδηλώνει κανείς τη θρησκεία του ή τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, μόνος ή μαζί με άλλους, δημόσια ή ιδιωτικά, με τη διδασκαλία, την άσκηση, τη λατρεία και με τη τέλεση θρησκευτικών τελετών.

Άρθρο 19: Καθένας έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της γνώμης και της έκφρασης, που σημαίνει το δικαίωμα να μην υφίσταται δυσμενείς συνέπειες για τις γνώμες του και το δικαίωμα να αναζητεί, να παίρνει και να διαδίδει πληροφορίες και ιδέες, με οποιοδήποτε μέσο έκφρασης, και από όλο τον κόσμο.

Άρθρο 20: 1. Καθένας έχει το δικαίωμα να συνέρχεται και να συνεταιρίζεται ελεύθερα και για ειρηνικούς σκοπούς.

2. Κανείς δεν μπορεί να υποχρεωθεί να συμμετέχει σε ορισμένο σωματείο.

Άρθρο 21: 1. Καθένας έχει το δικαίωμα να συμμετέχει στη διακυβέρνηση της χώρας του, είτε έμμεσα είτε άμεσα, με αντιπροσώπους ελεύθερα εκλεγμένους.

2. Καθένας έχει το δικαίωμα να γίνεται δεκτός, υπό ίσους όρους, στις δημόσιες υπηρεσίες της χώρας του.

3. Η λαϊκή θέληση είναι το θεμέλιο της κρατικής εξουσίας, η θέληση αυτή οφείλει να εκφράζεται με τίμες εκλογές οι οποίες πρέπει να διεξάγονται περιοδικά, με καθολική, ίση και μυστική ψηφοφορία, ή με αντίστοιχη διαδικασία που να εξασφαλίζει την ελευθερία της εκλογής.

Άρθρο 22: Κάθε άτομο, ως μέλος του κοινωνικού συνόλου, έχει δικαίωμα στην κοινωνική προστασία. Αυτή με την εθνική πρωτοβουλία και τη διεθνή συνεργασία ανάλογα πάντα με την οργάνωση και τις οικονομικές δυνατότητες κάθε κράτους, έχει χρέος να του

εξασφαλίσει την ικανοποίηση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων, που είναι απαραίτητα για την αξιοπρέπεια και την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Άρθρο 23: 1. Καθένας έχει το δικαίωμα να εργάζεται και να επιλέγει ελεύθερα το επάγγελμά του, να έχει δίκαιες και ικανοποιητικές συνθήκες δουλειάς και να προστατεύεται από την ανεργία.

2. Όλοι χωρίς καμιά διάκριση, έχουν δικαίωμα ίσης αμοιβής, για ίση εργασία.

3. Κάθε εργαζόμενος έχει δικαίωμα σε δίκαιη και ικανοποιητική αμοιβή, που να εξασφαλίζει σ' αυτόν και την οικογένειά του, συνθήκες ζωής άξιες στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Η αμοιβή της εργασίας πρέπει να συμπληρώνεται αν υπάρχει, με άλλα μέσα κοινωνικής προστασίας.

4. Καθένας έχει το δικαίωμα να ιδρύει μαζί με άλλους συνδικάτα και να συμμετέχει σε συνδικάτα για την προάσπιση των συμφερόντων του.

Άρθρο 24: Καθένας έχει το δικαίωμα στην ανάπαυση, σε ελεύθερο χρόνο, και ιδιαίτερα σε λογικό περιορισμό του χρόνου εργασίας και σε περιοδικές άδειες με πλήρεις αποδοχές.

Άρθρο 25: 1. Καθένας έχει δικαίωμα σε ένα βιοτικό επίπεδο ικανό να εξασφαλίσει στον ίδιο και στην οικογένειά του υγεία και ευημερία, και ειδικότερα τροφή, ρουχισμό, κατοικία, ιατρική περίθαλψη, όπως και τις απαραίτητες κοινωνικές υπηρεσίες. Έχει ακόμα δικαίωμα σε ασφάλιση για την ανεργία, την αρρώστια, την αναπηρία, τη χηρεία, τη γεροντική ηλικία, όπως και για όλες τις άλλες περιπτώσεις που στερείται τα μέσα της συντήρησής του, εξαιτίας περιστάσεων ανεξάρτητων της θέλησής του.

2. Η μητρότητα και η παιδική ηλικία έχουν δικαίωμα σε ειδική μέριμνα και περίθαλψη. Όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα αν είναι νόμιμα ή εξώγαμα, απολαμβάνουν την ίδια κοινωνική προστασία.

Άρθρο 26: 1. Καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν τουλάχιστον στην στοιχειώδη και βασική της βαθμίδα. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους. Η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους, υπό ίσους όρους, ανάλογα με τις ικανότητες τους.

2. Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και την φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης.

3. Οι γονείς έχουν, κατά προτεραιότητα, το δικαίωμα να επιλέγουν το είδος της παιδείας που θα δοθεί στα παιδιά τους.

Άρθρο 27: 1. Καθένας έχει το δικαίωμα να συμμετέχει ελεύθερα στη πνευματική ζωή της κοινότητας, να χαίρεται τις καλές τέχνες, και να μετέχει στην επιστημονική πρόοδο και στα αγαθά της.

2. Καθένας έχει το δικαίωμα να προστατεύονται τα ηθικά και υλικά συμφέροντά του που απορρέουν από κάθε είδους επιστημονική, λογοτεχνική ή καλλιτεχνική παραγωγή του.

Άρθρο 28: Καθένας έχει το δικαίωμα να επικρατεί μια κοινωνική και διεθνής τάξη μέσα στην οποία τα δικαιώματα και οι ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα Διακήρυξη

να μπορούν να πραγματοποιούνται σε όλη τους την έκταση.

Άρθρο 29: 1. Το άτομο έχει καθήκοντα απέναντι στην κοινότητα, μέσα στα πλαίσια της οποίας και μόνο είναι δυνατή η ελεύθερη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

2. Στην άσκηση των δικαιωμάτων του και στην απόλαυση των ελευθεριών του κανείς δεν υπόκειται παρά μόνο στους περιορισμούς που ορίζονται από τους νόμους, με αποκλειστικό σκοπό να εξασφαλίζεται η αναγνώριση και ο σεβασμός των δικαιωμάτων και των ελευθεριών των άλλων και να ικανοποιούνται οι δίκαιες απαιτήσεις της ηθικής, της δημόσιας τάξης και του γενικού καλού σε μια δημοκρατική κοινωνία.

3. Τα δικαιώματα αυτά και οι ελευθερίες δεν θα μπορούν, σε καμιά περίπτωση, να ασκούνται αντίθετα προς τους σκοπούς και τις αρχές των Ηνωμένων Εθνών.

Άρθρο 30: Καμιά διάταξη της παρούσας Διακήρυξης δεν μπορεί να ερμηνευθεί ότι παρέχει σε ένα κράτος, σε μια ομάδα ή σε ένα άτομο οποιοδήποτε δικαίωμα να επιδίεται σε ενέργειες ή να εκτελεί πράξεις που αποβλέπουν στην άρνηση των δικαιωμάτων και των ελευθεριών που εξαγγέλλονται σ' αυτήν.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Νόμος 2413, ΦΕΚ 124, τεύχος 1^ο 17-6-1996
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ'

Άρθρο 34 Σκοπός - Περιεχόμενο

1. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.
2. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους.

Άρθρο 35 Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

1. Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα προβλεπόμενα από τις διατάξεις των άρθρων 3, 4, 5 και 6 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α') νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια, λύκεια κάθε τύπου και τεχνικές-επαγγελματικές σχολές.
2. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μπορεί να εφαρμόζονται στα σχολεία αυτά ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη.
3. Τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.. Με την ίδια διαδικασία ή με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να μετατρέπονται άλλα δημόσια σχολεία σε δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή να ορίζονται ως πειραματικά και να υπάγονται σε Α.Ε.Ι. και να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία.
4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μπορεί να εγκρίνεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επί ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τα σχολεία αυτά μπορεί να επιχορηγούνται από το Λογαριασμό Ιδιωτικής Εκπαίδευσης.

Άρθρο 36 Εκπαιδευτικό προσωπικό

1. Με την απόφαση της παραγράφου 3 του προηγούμενου άρθρου συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά κλάδους και ειδικότητες, για τη λειτουργία των ιδρυόμενων δημόσιων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
2. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα προσόντα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μετατίθενται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η διαδικασία μετάθεσής τους.
3. Οι διατάξεις των παραγράφων 1 και 3 του άρθρου 24 του παρόντος νόμου εφαρμόζονται ανάλογα για την πρόσληψη εκπαιδευτικών στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου.

Άρθρο 37 Διοίκηση των σχολείων

1. Οι διατάξεις του ισχύουν για τη διοίκηση των δημόσιων σχολείων και τη στήριξη του έργου τους εφαρμόζονται και στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2. Οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων επιλέγονται σύμφωνα με τα ισχύοντα για την επιλογή των διευθυντών των άλλων δημόσιων σχολείων. Το οικείο συλλογικό όργανο επιλογής καταρτίζει ιδιαίτερο πίνακα διευθυντών των δημόσιων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στον οποίο κατατάσσονται με αξιολογική σειρά εκπαιδευτικοί που, πέρα απ' τα γενικά προσόντα, διαθέτουν και τα προσόντα που θα οριστούν με την απόφαση της παραγράφου 2 του άρθρου 36. Επί των αιτήσεων των υποψήφιων διευθυντών σχολείων εκφράζει την άποψή του το Σχολικό Συμβούλιο, εφόσον στις αιτήσεις περιλαμβάνεται προτίμηση για τοποθέτηση στο συγκεκριμένο σχολείο.

3. Η διοίκηση των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ασκείται από τις οικείες διευθύνσεις ή γραφεία εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

ΠΙΝΑΚΑΣ Ζ1

Μαθητές στα δημοτικά μειονοτικά σχολεία της Θράκης 1960-2003

Σχολικό έτος	Αριθμός μαθητών
1960-61	11.268
1961-62	11.399
1962-63	11.880
1963-64	12.165
1964-65	13.040
1965-66	13.646
1966-67	14.276
1967-68	14.922
1968-69	16.078
1969-70	15.945
1970-71	15.637
1971-72	15.237
1972-73	14.966
1973-74	14.754
1974-75	13.978
1975-76	13.461
1976-77	13.191
1977-78	13.101
1978-79	12.885
1979-80	12.500
1980-81	12.307
1981-82	12.085
1982-83	11.633
1983-84	11.495
1984-85	11.295
1985-86	10.965
1986-87	10.474
1987-88	10.328
1988-89	9.931
1989-90	9.468
1990-91	9.829
1991-92	9.344
1992-93	9.090
1993-94	8.665
1994-95	8.627
1995-96	8.359
1996-97	8.062
1997-98	7.561
1998-99	7.200
1999-00	7.046
2000-01	7.107
2001-02	6.842
2002-03	6.694

Πηγή: K. Tsitselikis & G. Mavrommatis, *The Turkish in Greece*, Mercator – Education, 2003