



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ζητήματα γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής και μειονότητες στην Ελλάδα: μια μελέτη περίπτωσης στις πομακόφωνες περιοχές της Θράκης

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

Κρόγια Ελένη

A.M.:0118157

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

A' Επιβλέπων: Ανδρουλάκης Γεώργιος

B' Επιβλέπουσα: Τσιώλη Σοφία

-ΒΟΛΟΣ-

2022

Περίληψη

Σκοπός της παρουσιαζόμενης έρευνας ήταν να διερευνήσει τις εμπειρίες και τις απόψεις εκπαιδευτικών για τις γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές στη μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη. Πιο ειδικά εξετάζει α) τη σχέση των γλωσσικών δικαιωμάτων των Πομάκων με τις υπάρχουσες γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές στα μειονοτικά σχολεία β) την ανταπόκριση των γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών στις εκπαιδευτικές ανάγκες της μειονότητας γ) το ρόλο των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων στη διαμόρφωση των γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών.

Η συγκεκριμένη εργασία δομείται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίστηκε η εργασία. Ειδικότερα, σε αυτό αναλύεται η γενικότερη θεματική του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου της μειονότητας στη Θράκη. Κατόπιν, εξετάζονται οι όροι της διγλωσσία και πολυγλωσσίας, ενώ στην συνέχεια μελετώνται οι θεματικές των εκπαιδευτικών γλωσσικών πολιτικών και εκπαιδευτικών γλωσσικών δικαιωμάτων. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται οι μεθοδολογικές επιλογές, η ανάλυση, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές, Πομάκοι, μουσουλμανική μειονότητα, διγλωσσία, πολυγλωσσία, γλωσσικά δικαιώματα

Abstract

The main purpose of the study was to explore teachers experiences and views on language education policies in minority education in Thrace. Specifically, it examines a) the relationship of Pomaks language rights with language education policies in minority schools, b) the response of language education policies to minority education needs c) the role of minority schools teachers in shaping language education policies.

This work is structured in two parts. The first part analyzes the theoretical framework on which the thesis was based. In particular, it analyzes the general theme of the socio-cultural context of the minority in Thrace. Then, the terms bilingualism and multilingualism are examined, while then the topics of educational language policies and educational language rights are studied. The second part presents the research process's methodological choices, analysis, results, and conclusions.

Keywords: language education policies, Pomaks, Muslim minority, bilingualism, multilingualism, language rights

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	5
Εισαγωγή.....	7
Α΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ:	
1. Ερευνητικό πρόβλημα και η σημαντικότητα της έρευνας.....	9
2. Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης.....	11
2.1 Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο	11
2.2 Προσδιορισμός της μουσουλμανικής μειονότητας.....	14
2.3 Γλωσσικές πολιτικές στην Ελλάδα και στη Θράκη.....	18
3. Διγλωσσία, Τριγλωσσία	
Πολυγλωσσία.....	18
3.1 Διγλωσσία.....	18
3.2 Πολυγλωσσία.....	21
3.3 Η τριγλωσσία των Πομάκων.....	22
3.5 Γλωσσικός Θάνατος της πομακικής γλώσσας.....	23
4. Εκπαιδευτικές Γλωσσικές πολιτικές και Γλωσσικές εκπαιδευτικές Πολιτικές για τη μειονότητα της Θράκης	25
4.1 Η μειονοτική εκπαίδευση από την Συνθήκη της Λωζάνης μέχρι σήμερα.....	25
4.2 Αναλυτικό πρόγραμμα.....	30
4.3 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	31
4.4 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	32

5.	Γλωσσικά δικαιώματα και εκπαίδευση.....	34
5.1	Γλωσσικά δικαιώματα.....	34
5.2	Η προστασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση των μειονοτήτων.....	36
5.3	Μειονοτικοποιημένες Γλώσσες και η Προστασία των Γλωσσικών Δικαιωμάτων.....	38
B' ΚΕΦΑΛΑΙΟ:		
6	Η έρευνα.....	41
6.1	Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.....	41
6.2	Ταυτότητα της έρευνας.....	42
6.3	Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα.....	44
6.4	Ταυτότητα της ερευνήτριας.....	44
6.5	Μεθοδολογία.....	45
6.6	Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....	46
6.7	Ανάλυση δεδομένων.....	48
6.8	Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας της έρευνας ή/και Περιορισμοί της έρευνας	49
7.	Αποτελέσματα.....	50
7.1	Αποτελέσματα συνεντεύξεων.....	50
7.2	Αποτελέσματα story telling.....	58
8.	Συμπεράσματα και Συζήτηση.....	67
9.	Βιβλιογραφική αναφορά.....	74
10.	Παράρτημα.....	79

Εισαγωγή

Με την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης και την εξαίρεση της ανταλλαγής πληθυσμών για την περιοχή της Θράκης δημιουργείται το μειονοτικό ζήτημα και μεταξύ άλλων το ζήτημα της Μειονοτικής Εκπαίδευσης. Το τελευταίο είναι εκείνο που θα μας απασχολήσει στην παρούσα εργασία και έρευνα. Με την παραμονή μουσουλμανικών στοιχείων στη Θράκη και χριστιανικού σε περιοχές της Τουρκίας, δημιουργήθηκαν εξ αρχής θέματα τα οποία απασχολούσαν την εκπαίδευση των συγκεκριμένων πληθυσμών μεταξύ των δύο χωρών. Έτσι και για την ελληνική πολιτεία από πολύ νωρίς ξεκίνησε η θεσμοθέτηση της μειονοτικής εκπαίδευσης.

Με τον όρο μειονοτική εκπαίδευση ως επί των πλείστον αναφερόμαστε στα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία, τα οποία έχουν δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μεταξύ ελληνικής και τουρκικής. Σχολεία που απαρτίζουν την Μειονοτική Εκπαίδευση βρίσκονται αποκλειστικά στους νόμους Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου, δηλαδή στις περιοχές που εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή. Σε εκείνες τις περιοχές μετακινούνται μουσουλμάνοι, οι οποίοι δεν έχουν κατά κανόνα τουρκική καταγωγή, αλλά διαφέρουν εθνοτικά, πέρα της κοινής τους θρησκείας. Σε αυτούς συγκαταλέγονται οι Ρομά και οι Πομάκοι. Στην παρούσα έρευνα θα εστιάσουμε σε περιοχές με αμιγώς πομακικό πληθυσμό, όπως και σε σχολεία με εξ ολοκλήρου Πομάκους μαθητές και μαθήτριες.

Με την εκπαίδευση της Μειονότητας της Θράκης καθώς και με την εκπαίδευση των Πομάκων έχουν στο παρελθόν ασχοληθεί αρκετοί ερευνητές/ερευνήτριες, Παρόλα αυτά η έρευνα σε αυτό το πεδίο έχει μείνει σε αρκετά στάσιμο σημείο, καθώς το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση της μειονότητας παρουσιαζόταν εντονότερο στα μέσα της δεκαετίας του 1990 με τα μέσα της δεκαετίας του 2000. Όπως είναι φυσικό, σε όλες τις κοινότητες με το πέρασμα του χρόνου οι ανάγκες διαφοροποιούνται, έτσι έγινε και με τις ανάγκες των μαθητών των συγκεκριμένων σχολείων.

Πιο συγκεκριμένα, η Ασκούνη (2006), η οποία μελέτησε μεταξύ άλλων την πολυπλοκότητα και τη δομή του μειονοτικού εκπαιδευτικού τοπίου, τις πολιτικές συγκρούσεις που έπαιξαν ρόλο στη διαμόρφωση της μειονοτικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα επικεντρώθηκε στη διαρροή των μαθητών από το γυμνάσιο. Τα δεδομένα της μελέτης της μας κατατοπίζουν σημαντικά για τα πλαίσια λειτουργίας της εκπαίδευσης της μειονότητας, παρόλα αυτά μας πηγαίνουν πίσω στο μακρινό πλέον 2006, δεδομένα τα οποία ενδέχεται να διαφοροποιούνται σήμερα, κυρίως μετά την θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο από το

2006. Σημαντική επίσης θεωρείται και η συμβολή της Κανακίδου (1994), η οποία ασχολήθηκε με τις ιδιαιτερότητες της μειονοτικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, και σε αυτή την περίπτωση το ποσοστό τα δεδομένα σε σχέση με σήμερα πιθανώς διαφέρουν, αφού έχουν περάσει αρκετά χρόνια και η μελέτη της έλαβε μέρος πραγματοποιήθηκε πριν την κατάργηση την «Επιτηρούμενης Ζώνης» που βρισκόταν σε ισχύ στα Πομακοχώρια μέχρι το 1995. Γι' αυτό το λόγο μέσω της παρούσας έρευνας θα γίνει προσπάθεια να εξετάσουμε Μειονοτική Εκπαίδευση μέσα από μια κοινωνιογλωσσική οπτική στη σημερινή εποχή.

Αναφορικά με την παρούσα έρευνα θα ασχοληθούμε με θέματα διγλωσσίας και πολυγλωσσίας σχετικά με την εκπαίδευση των πομακόφωνων μαθητών/μαθητριών, με θέματα που άπτονται γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών και γλωσσικών δικαιωμάτων. Η εστίαση της μελέτης μας βρίσκεται στις οπτικές των εκπαιδευτικών. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις εμπειρίες τους για τη τριγλωσσία/πολυγλωσσία των μαθητών/μαθητριών με εστίαση στην πομάκινη γλώσσα, και τις σχέσεις της με τις γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Καθώς και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών ως χώρο που τους αφορά άμεσα.

Για την παρούσα εργασία κρίθηκε καταλληλότερη η ποιοτική έρευνα, η οποία προσεγγίστηκε μέσω της μελέτης περίπτωσης, καθώς το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στη μελέτη των συγκεκριμένων γεωγραφικών περιοχών όπου κατοικούν πομακόφωνοι πληθυσμοί. Αναφορικά με την συλλογή δεδομένων στηριχθήκαμε σε δύο είδη ερευνητικά εργαλεία, στην online ημιδομημένη συνέντευξη και στο artifactual story telling. Ως μέθοδοι ανάλυσης υιοθετήθηκε η θεματική ανάλυση και η «Multislicing Semiotic Analysis».

A' Κεφάλαιο

1. Ερευνητικό πρόβλημα και η σημαντικότητα της έρευνας

Μεγαλωμένη στην πόλη της Ξάνθης, σε μια περιοχή έντονης πολυπολιτισμικής πολυμορφίας έχω ζήσει με ανθρώπους οι οποίοι σε αντίθεση με τον μέσο Έλληνα πολίτη στην Ελλάδα γνωρίζουν και χρησιμοποιούν ήδη από τα πρώτα τους χρόνια πάνω από μία γλώσσες. Στο νου μου έρχεται έντονα η ανάμνηση μιας συμμαθήτριάς μου, πομακικής καταγωγής να μου απαριθμεί τις γλώσσες που ήξερε σε ηλικία 11 χρονών «...ξέρω ελληνικά, πομακικά, τουρκικά, αγγλικά, γερμανικά και ξέρω να διαβάζω αραβικά για το κοράνι...», συνολικά έξι γλώσσες, που για την ηλικία μας ακόμη και σήμερα μου γεννά τον θαυμασμό.

Στην περιοχή της Θράκης κατοικούν άτομα τα οποία ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα, ως αποτέλεσμα της εξαίρεσης τους από την ανταλλαγή πληθυσμών μετά την ελληνοτουρκική Σύμβαση μεταξύ Βενιζέλου και Ινονού στις 30 Ιανουαρίου το 1923 (Κανακίδου, 1994). Όλοι όσοι ανήκουν στη θρησκευτική μειονότητα δεν προέρχονται από μια εθνοτική ομάδα αλλά από τρεις, αποτελώντας τους Τουρκογενείς, τους Πομάκους και τους Ρομά. Στη Συνθήκη της Λωζάνης, η οποία υπογράφηκε μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, μεταξύ άλλων ορίστηκαν τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων, για τους μουσουλμάνους της Ελλάδας και τους χριστιανούς της Τουρκίας αντίστοιχα. Συστατικό στοιχείο του συγκεκριμένου δικαιώματος αποτελεί η ίδρυση μειονοτικών σχολείων στις δύο χώρες με την διδασκαλία των μαθημάτων μοιρασμένων στην ελληνική και τουρκική γλώσσα αντίστοιχα (Ασκούνη, 2006). Την ύπαρξη των συγκεκριμένων σχολείων σε μια περιοχή που μένουν τουρκόφωνοι πάντα τη θεωρούσα βάσιμη, αλλά μου δημιουργούσε προβληματισμούς η μη ύπαρξη κάποιας συγκεκριμένης πρόβλεψης για τα μειονοτικά σχολεία και πιο συγκεκριμένα για τους μαθητές/μαθήτριες οι οποίοι δεν είχαν για πρώτη γλώσσα τους την τουρκική.

Το αναλυτικό πρόγραμμα που χρησιμοποιείται στα μειονοτικά σχολεία σήμερα όπως αναφέρεται σε ανακοίνωση του Διδασκαλικού Συλλόγου Ξάνθης τον Σεπτέμβριο του 2018, είναι το ίδιο με το πρώτο που καθιερώθηκε για την μειονοτική εκπαίδευση το 1958, με την Υπουργική Απόφαση 149251/28-11-1957 (ΦΕΚ Β' 162/42-1958) το οποίο έκτοτε δεν έχει αναμορφωθεί (<https://indexanthi.gr/didaskalikos-katalipseis-vivlia/>). Γεγονός που μας δημιουργεί εύλογα ερωτήματα για το κατά πόσο ένα τόσο “παλιό” αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ανταποκρίνεται στις ανάγκες των σημερινών μαθητών/μαθητριών στην της μειονότητας.

Συγχρόνως, η ερευνητική δραστηριότητα για την εκπαίδευση της μειονότητας εντοπίζεται κυρίως στα μέσα της δεκαετίας του 1990 με τις αρχές της δεκαετίας του 2010. Ένα από τα σημαντικά ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελεί το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» (ΠΕΜ,1997-2019), στο πλαίσιο του οποίου σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε μια μακρόχρονη παρέμβαση με αντικείμενο τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών/μαθητριών σε μειονοτικά σχολεία. Από τις δράσεις και τα αποτελέσματα του έργου φαίνεται ότι δεν είχαν συμπεριληφθεί/αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία άλλες γλώσσες της μειονότητας πέρα της τουρκικής (Φραγκουδάκη κ.ά., 2020).

Είναι κρίσιμο, από τη στιγμή που οι γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές για τη μειονότητα της Θράκης έχουν μείνει, κατά τη γνώμη μας, σε ένα εξαιρετικά στάσιμο σημείο, με αποτέλεσμα σε έναν βαθμό να καταπατάται το δικαίωμα της πρόσβασης των μαθητών στην εκπαίδευση, καθώς και τα γλωσσικά τους δικαιώματα. Υπό αυτές τις συνθήκες θεωρούμε κρίσιμη κάθε ερευνητική προσπάθεια στο συγκεκριμένο πεδίο, ως μια μορφή ανάδειξης των χρόνιων γλωσσικών ζητημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης

2.1 Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο

Η Θράκη αποτελεί μια περιοχή που συγκεντρώνει «νευραλγικά σημεία της παγκόσμιας πολιτικής» (Τρουμπέτα, 2001, σελ. 38). Πριν το 1922 η εικόνα μας για τη σύνθεση του πληθυσμού της Θράκης κρίνεται εξαιρετικά δύσκολη, καθώς τα πληθυσμιακά στοιχεία που έχουν συλλεχθεί αντικρούονται μεταξύ τους. Γεγονός το οποίο εξηγείται αν αναλογιστούμε τα συνεχόμενα προσφυγικά ρεύματα μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα. Παρόλα αυτά, σε εκείνο που συμφωνούν οι περισσότερες μελέτες; είναι στην πληθυσμιακή επικράτηση του μουσουλμανικού στοιχείου έναντι του χριστιανικού. Γεγονός, το οποίο ώθησε την ελληνική πολιτική ηγεσία στην ενίσχυση του ελληνικού στοιχείου της περιοχής μέσω του εποικισμού της με πρόσφυγες (Τρουμπέτα, 2001).

Ως αντίστιξη σε αυτή την πολιτική, με τη συνθήκη της Λωζάνης (1923) επιδιώκεται ο προσδιορισμός και η ανάδειξη της ταυτότητας της μουσουλμανικής κοινότητας της Θράκης. Μετά τη Μικρασιατική καταστροφή και την υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, η Θράκη (εκτός του νομού Έβρου) εξαιρέθηκε από την ανταλλαγή, επιτρέποντας στους μουσουλμάνους κατοίκους της να παραμείνουν στην περιοχή, όπως ακριβώς έγινε και με τους μη μουσουλμάνους κατοίκους της Κωνσταντινούπολης, της Ίμβρου και της Τενέδου. Όσον αφορά το νομικό καθεστώς για την μειονότητα, η διάκριση στηρίχθηκε στη θρησκεία, με αποτέλεσμα η συγκρότησή της να θυμίζει το σύστημα οργάνωσης των μιλλιέτ της οθωμανικής αυτοκρατορίας (Ασκούνη, 2006). Σύμφωνα με τη Μήτσιου (2010, σελ. 41) βάσει της Συνθήκης που υπογράφηκε εξασφαλίστηκαν για τα μέλη της μειονότητας τα δικαιώματα:

«στην προστασία της ζωής και της ελευθερίας, θρησκευτική ελευθερία, ισότητα ενώπιον του νόμου, προστασία των εθίμων των μειονοτήτων, προστασία ιδιοκτησίας και ελευθερία ίδρυσης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ελευθερία χρήσης της μητρικής γλώσσας σε ιδιωτικές και εμπορικές σχέσεις, σε θρησκευτικές και δημόσιες συναθροίσεις, καθώς επίσης και στον μειονοτικό Τύπο»

Ειδικότερα, ισχύει η πλήρης ισονομία, όπως ισχύει με την πλειονότητα αλλά και η απαγόρευση των διακρίσεων (Μήτσιου, 2010, σελ. 41). Η παραπάνω θρησκευτική διάκριση των μελών της μειονότητας, δημιουργεί μια φυλετικά ανομοιογενή σύσταση της μειονότητας, η οποία εκφράζεται μέσα από τον τρόπο ζωής και τη χρήση διαφορετικής γλώσσας. Οι πιο σημαντικές

θησκευτικές κοινότητες είναι εκείνη των Τουρκογενών, των Πομάκων και των Ρομά (Τρουμπέτα, 2001).

Σύμφωνα με την Ασκούνη (2006), το μεγαλύτερο μέρος της μειονότητας κατοικεί στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης, ενώ ένα μικρό κομμάτι της βρίσκεται στον νομό Έβρου. Ακριβής αριθμός και επίσημα δεδομένα για τον πληθυσμό της μειονότητας δεν υπάρχουν, καθώς έχουν δημοσιευθεί πλήθος στοιχείων, χωρίς ωστόσο να συνοδεύονται από κάποια τεκμηρίωση. Σε αυτά φαίνεται ότι ο Τουρκογενής πληθυσμός αποτελεί το 70% έως το 40% του πληθυσμού της μειονότητας, ο Πομακικός το 40 έως 20% και ο Ρομά 24 με 10%. Μια πιο επίσημη καταγραφή παραδείγματος χάριν αποτελεί αυτή της απογραφής του 1951, σύμφωνα με την οποία το 56% των μελών της μειονότητας ήταν εγκατεστημένο στο νομό Ροδόπης, 38% στο νομό Ξάνθης και ένα μικρό 6% στο νομό Έβρου. Όσον αφορά την κατανομή των μελών της μειονότητας ανά περιοχή, ο νομός Ξάνθης κατοικείται κυρίως από Πομάκους, οι οποίοι βρίσκονται κυρίως στα ορεινά του νομού, ο νομός Ροδόπης από τουρκογενείς, στις πεδινές περιοχές και ενώ οι περισσότεροι Ρομά εντοπίζονται στο νομό Έβρου. Σχετικά με την κατανομή τους εντός των νομών παρατηρείται ένας γενικότερος διαχωρισμός από τον πληθυσμό της πλειονότητας. Στις περιοχές της Ξάνθης και της Ροδόπης το βόρειο τμήμα τους κατοικείται ως επί το πλείστον από τις μειονοτικές κοινότητες, με εξαίρεση τη δυτική περιοχή του νομού Ξάνθης που κατοικούν και πλειονοτικές κοινότητες. Όσον αφορά στις πεδινές περιοχές, εκεί ο πληθυσμός είναι μοιρασμένος σε κοινότητες με αποκλειστικά μειονοτικό ή πλειονοτικό πληθυσμό. Αναφορικά με τις πόλεις της Ξάνθης και της Κομοτηνής, ο πληθυσμός είναι ανάμεικτος, ωστόσο η ύπαρξη γειτονιών με αισθητό το μειονοτικό ή πλειονοτικό στοιχείο είναι εμφανής (*ibid.*).

Με βάση μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στην περιοχή, η κύρια απασχόληση της μειονότητας είναι η γεωργία και ιδιαίτερα η παραγωγή καπνού, η οποία ευδοκμεί στις ορεινές περιοχές (Ασκούνη, 2006). Από τη δεκαετία του 1980 με την ανάπτυξη της βιομηχανίας πολλά μέλη της μειονότητας των ορεινών περιοχών μετακινήθηκαν προς τα αστικά κέντρα λόγω του υψηλού αριθμού θέσεων εργασίας (Μήτσιου, 2010). Συγκρίνοντας τον νομό Ροδόπης με το νομό Ξάνθης εντοπίζουμε διαφορές ως προς τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού τους. Στην Κομοτηνή παρατηρείται παλιός αστικός πληθυσμός εμπόρων και τεχνητών, με μικρές επιχειρήσεις, ενώ στην Ξάνθη εμφανίζονται κυρίως εργάτες, προερχόμενοι από ορεινές περιοχές. Από την άλλη, όσον αφορά τις γεωργικές απασχολήσεις αυτές φαίνονται πιο αυξημένες στον πρώτο νομό απ' ότι στον δεύτερο. Τέλος, με επαγγέλματα υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου απασχολείται πολύ μικρό ποσοστό της μειονότητας το οποίο κατοικεί κυρίως στον νομό Ροδόπης. Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν σπουδάσει σε

πανεπιστήμια της Τουρκίας, καθώς μέχρι τα μέσα της δεκαετίας το 1990 η φοίτηση τους σε ελληνικά ανώτατα ιδρύματα ήταν αδύνατη. Ορισμένοι από αυτούς έχουν πτυχίο της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, και εργάζονται ως δημόσιοι υπάλληλοι (Ασκούνη, 2006).

Σχετικά με τη συνύπαρξη της μειονοτικοποιημένης ομάδας της Θράκης με την πλειονότητα, θα έλεγε κανείς ότι συνυπάρχουν αρμονικά αλλά όντας διαχωρισμένοι «οι μεν» από τους «δε». Συμβιώνουν στον ίδιο χώρο με δυσκολίες και αντιφάσεις, ενώ οι σχέσεις τους περιορίζονται στις εμπορικές συναλλαγές και σχέσεις σε εργασιακά πλαίσια. Οι διαπροσωπικές σχέσεις εμφανίζονται σε ελάχιστες περιπτώσεις (Ασκούνη, 2006).

Οι σχέσεις τους χαρακτηρίζονται εμφανώς ιεραρχικές, καθώς με τον όρο «μειονότητα» πέρα από τον αριθμητικά μικρότερο πληθυσμό, εννοείται η «κατώτερη» κοινωνική θέση. Επιπρόσθετα, χαρακτηριστικό των σχέσεων μεταξύ μειονότητας και πλειονότητας αποτελεί «μια αμφίδρομη απειλή που μοιάζει να αντιπροσωπεύει η μια κοινότητα για την άλλη» (Ασκούνη, 2006, σελ.57), η οποία γεννά τον φόβο και την καχυποψία. Γεγονός που μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα των ελληνοτουρκικών σχέσεων, καθώς η μειονότητα ταυτίζεται με το πρόσωπο του «εχθρού» (ibid.). Παρόλο που συχνά η πλειονοτική κοινότητα αναγνωρίζει τη λανθασμένη πολιτική απέναντι στην μειονότητα που την οδηγεί στην περιθωριοποίηση, συγχρόνως αποδίδει αυτή την κατάσταση στην ίδια τη μειονότητα λόγω της διαφορετικής θρησκείας και των πολιτισμικών διαφορών. Πολλές φορές ακόμη, πολιτικές αλλαγές που προσπαθούν να βελτιώσουν τη θέση της μειονότητας, λαμβάνονται ως απειλή ή ευνοϊκή μεταχείριση σε βάρος της πλειονότητας. Αυτό που δεν γίνεται κατανοητό από την πλειονότητα είναι ότι η όποια πολιτική απόφαση και αλλαγή δεν αποτελούν ειδικά προνόμια αλλά αποκατάσταση βασικών δικαιωμάτων που στερούνταν επί δεκαετίες (ibid.). Τέλος, σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των δύο «ομάδων», είναι αλήθεια πως είναι περιορισμένες, κάτι που αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι οι γάμοι μεταξύ τους σπανίζουν ακόμη και σήμερα. Παρόλα αυτά, οι φιλίες μεταξύ «χριστιανών» και «μουσουλμάνων», φαίνονται σχετικά αυξημένες σε σχέση με το παρελθόν, όπως αναφέρεται από τη βιβλιογραφία.

Όσον αφορά την εκπαίδευση της μειονότητας, με τη θέσπιση της ποσόστωσης 5% για την ένταξη στα ελληνικά ΑΕΙ, όλο και περισσότεροι νέοι/νέες της μειονότητας εισέρχονται στα ελληνικά πανεπιστήμια, με αποτέλεσμα στα επόμενα χρόνια πολύ πιθανώς να δούμε σημαντική την κοινωνική ανέλιξη των μελών της.

Η παρούσα μελέτη ασχολείται με τις γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές για τις μειονοτικές κοινότητες στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα ο φακός μας εστιάζει στους/στις εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων, και ειδικότερα του ελληνόφωνου προγράμματος σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μέλη της πλειονοτικής κοινότητας και οι απόψεις τους για τις γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές θεωρούνται κρίσιμες στο πλαίσιο της ανάδειξης μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τη μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη το 2022.

2.2 Προσδιορισμός της μουσουλμανικής μειονότητας

Όπως αναφέρθηκε και στην παραπάνω υποενότητα, η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης παρά τη θρησκευτική της συνοχή, αναφορικά με την σύσταση της διαμορφώνεται από άτομα με διαφορετικές καταγωγές. Σε αυτή συμπεριλαμβάνονται οι Τουρκογενείς, οι Ρομά και οι Πομάκοι. Αναλυτικότερα, όσον αφορά την ομάδα των Τουρκογενών, πρόκειται για άτομα με Οθωμανική καταγωγή τα οποία είναι εγκατεστημένα στη περιοχή της Θράκης από τον 14ο αιώνα, αλλά και άτομα διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης που εξισλαμίστηκαν και δέχτηκαν την ταυτότητα των Οθωμανών (Τσιούμης, 2008). Σήμερα, ορισμένοι από αυτούς κατοικούν στους πρόποδες της οροσειράς της Ροδόπης. Παλιότερα ασχολούνταν με την κτηνοτροφία και την γεωργία επαγγέλματα τα οποία τείνουν να εγκαταλειφθούν καθώς οι περισσότεροι πλέον εργάζονται ως τεχνίτες ή ασχολούνται με το εμπόριο. Όσοι κατοικούν στην πεδινή περιοχή της Θράκης ασχολούνται κυρίως με το εμπόριο ή διαθέτουν μεγάλα κτήματα. Τα παιδιά τους συνήθως προχωρούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε πανεπιστήμια της Τουρκίας (Ιμάμ & Τσακηρίδη, 2003). Ικανοποιητικός αριθμός τουρκογενών ακόμη, έχει μεταναστεύσει και κατοικεί στην Τουρκία, την Αθήνα και την Γερμανία. Η γλώσσα που μιλάνε σήμερα οι τουρκογενείς κάτοικοι της περιοχής αποτελεί διαλεκτικό συνεχές της τουρκικής γλώσσας που χρησιμοποιείται στην Τουρκία σήμερα, το οποίο περιέχει ορισμένους αρχαϊσμούς, διαφοροποιήσεις στην κλίση των ρημάτων καθώς και μερικά δάνεια της ελληνικής, γεγονός το οποίο δε σημαίνει ότι δημιουργεί δυσκολίες στην αλληλοκατανόηση των Τούρκων με τους τουρκογενείς της Θράκης (Σελλά – Μάζη, 2006).

Αναφορικά με την δεύτερη ομάδα, πρόκειται για εκείνη των Ρομά, των οποίων η παραμονή στη Θράκη χρονολογείται από τους βυζαντινούς χρόνους. Ορισμένοι Ρομά στη διάρκεια της τουρκοκρατίας μετακινήθηκαν προς την ανατολική και δυτική Ευρώπη, ενώ όσοι παρέμειναν στην περιοχή της Θράκης εξισλαμίστηκαν και μετά το 1923 θεωρήθηκαν μουσουλμάνοι μη ανταλλάξιμοι. Κατά τον Ζεγκίνη (1994), τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας έχουν καταγωγή από τη δυτική Ινδία (όπως αναφ. Μήτσιου, 2010). Κύριο χαρακτηριστικό της ζωής των Ρομά που τους ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες ομάδες της μειονότητας είναι ο τρόπος διαβίωσης τους

και η εγκατάσταση τους σε περιθωριοποιημένους οικισμούς και συνοικίες. Η θέση τους στην αγορά εργασίας είναι ως επί των πλείστων μειονεκτική.

Συνήθως ασχολούνται με εργασίες που δεν χρήζουν εξειδίκευσης, ενώ οι περισσότεροι είναι ανασφάλιστοι. Καταλαμβάνουν συνήθως τις πιο υποδεέστερες θέσεις, ασυνεχούς και κακοπληρωμένης απασχόλησης. Το συγκεκριμένο γεγονός έχει ως αποτέλεσμα την εντονότερη γκετοποίηση και περιθωριοποίηση τους (Τρουμπέτα, 2001).

Για τα παιδιά των Ρομά η παιδική εργασία αποτελεί ένα σύνηθες φαινόμενο, όπως και για άλλα μέλη της μειονότητας τα οποία ανήκουν σε κοινωνικά ασθενείς ομάδες. Συνηθέστερη απασχόληση τους είναι η πλανόδια πώληση μικροπραγμάτων, λαχειών και η επαιτεία. Γεγονός το οποίο συνεπάγεται την αποχή τους από την εκπαίδευση. Πολλά είναι τα παιδιά που δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο ή που φοιτούν περιστασιακά σε αυτά. Ένας επιπλέον λόγος της αποχής από το σχολείο πέρα της συνεισφοράς τους στο οικογενειακό εισόδημα αποτελούν και οι συχνές μετακινήσεις τους από πόλη σε πόλη λόγω της εποχιακής απασχόλησης των γονιών τους (Τρουμπέτα, 2001).

Όσον αφορά τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι Ρομά, αυτή διαφέρει από νομό σε νομό. Στο νομό Ροδόπης, για παράδειγμα, η ρομανί που κατά παράδοση αποτελεί την πρώτη γλώσσα των Ρομά έχει εκτοπισθεί από την τουρκική γλώσσα, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν τη δεύτερη σχεδόν αποκλειστικά στην καθημερινή επικοινωνία τους. Από την άλλη, στην Αλεξανδρούπολη και το Διδυμότειχο διατηρείται ακόμη η ρομανί, παρά τις πιέσεις που ασκούνται για την στροφή προς την τουρκική. Τέλος, η ελληνική χρησιμοποιείται κυρίως στο Ελληνο-Τουρκικό πρόγραμμα σπουδών των μειονοτικών σχολείων και κατά τη διάρκεια εργασιακών σχέσεων με ελληνόφωνους εργοδότες (Σελλά-Μάζη, 2006).

Την τρίτη και τελευταία ομάδα, συμπληρώνουν οι Πομάκοι, με τους οποίους θα ασχοληθούμε εκτενέστερα στη συγκεκριμένη εργασία. Πιο συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε στη γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών της συγκεκριμένης μειονοτικοποιημένης ομάδας. Η πομακική ομάδα αποτελεί περίπου το ένα τρίτο της μουσουλμανικής μειονότητας (Σελλά-Μάζη, 2006). Για την καταγωγή τους υπάρχουν διάφορες μεταξύ τους εκδοχές. Σύμφωνα με την Βουλγαρική άποψη οι πομάκοι αποτελούν εξισλαμισμένους βούλγαρους, γεγονός το οποίο βασίζουν στη γλωσσική ομοιότητα της πομακικής γλώσσας με τη βουλγαρική. Υποστηρίζουν μάλιστα ότι η λέξη πομάκος (romaci), προέρχεται από την βουλγαρική λέξη "romagac" που σημαίνει βοηθός ή από το «romochamedanci» με τη σημασία του εξισλαμισμένου. Από την άλλη, σύμφωνα με την τουρκική πλευρά, οι Πομάκοι αποτελούν απογόνους τουρκικών φυλών, και πιο

συγκεκριμένα των Κουμάνων και των Πετσενέγκων (Τρουμπέτα, 2001). Τέλος, κάποιοι από τους Έλληνες ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι πομάκοι κατάγονται από το αρχαίο θρακικό φύλο, καθώς πολλές φορές αυτοαποκαλούνται με το τοπωνύμιο «Αχριανοί» ή «Αγριανοί». Αρκετοί/αρκετές είναι οι διεθνείς ερευνητές/ερευνήτριες που εντάσσονται με την θρακική καταγωγή των πομάκων, παρόλα αυτά κάτι τέτοιο είναι δύσκολο να αποδειχθεί (Τσιούμης, 1994).

Αναφορικά με τη γλώσσα της συγκεκριμένης ομάδας, δηλαδή την πομακική, τείνει να εξαφανιστεί. Σύμφωνα με τον Παναγιωτίδη (1995), οι Πομάκοι είναι τρίγλωσσοι, καθώς με την εισαγωγή τους στα μειονοτικά σχολεία διδάσκονται την ελληνική και την τουρκική γλώσσα, ενώ στο σπίτι μιλάνε την πομακική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα κάποιες φορές οι μικροί/μικρές μαθητές/μαθήτριες να βρίσκονται σε μια γλωσσική σύγχυση καθώς σε ηλικία 6 χρονών έρχονται σε επαφή με δύο ξένες γλώσσες, χωρίς να διδάσκονται την πρώτη τους γλώσσα, η οποία είναι μόνο προφορική, και έτσι να ξεχνούν την πομακική ενώ συγχρόνως δε μαθαίνουν καλά ούτε την ελληνική, αλλά ούτε και την τουρκική (*ibid.*).

Από το σύνολο του πομακικού πληθυσμού, πολλοί είναι εκείνοι οι οποίοι είναι εγκατεστημένοι στα Πομακοχώρια, απ' όπου προέρχονται και οι πομάκοι μαθητές/μαθήτριες που θα μας απασχολήσουν στην έρευνα. Τα Πομακοχώρια αποτελούν σύνολο χωριών που βρίσκονται στην οροσειρά της Ροδόπης, και καταλαμβάνουν και τους τρεις νομούς της Θράκης. Βρίσκονται ανάμεσα σε ένα καταπράσινο φυσικό περιβάλλον στα ορεινά των νομών Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου, αρκετά χιλιόμετρα μακριά από τα αστικά κέντρα της Θράκης. Γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τον γεωγραφικό και κοινωνικό αποκλεισμό των μόνιμων κατοίκων τους, κάτι που ήταν αρκετά πιο έντονο μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 όπου η περιοχή βρισκόταν υπό τα πλαίσια της «Επιτηρούμενης Ζώνης» (Ασημακοπούλου & Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2002; Ιμαμ & Τσακιριδη, 2003).

Κύρια απασχόληση τους, για τους κατοίκους της υπαίθρου είναι η γεωργία και κυρίως η καλλιέργεια καπνού, ενώ όσοι μένουν στα αστικά κέντρα ασχολούνται με οικοδομικές εργασίες. Ακόμη, ένα σημαντικό ποσοστό έχει μεταναστεύσει στη Γερμανία με σκοπό την εύρεση εργασίας. Σχετικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, βρίσκεται χαμηλά, παρόλα αυτά κατέχουν υψηλότερο ποσοστό πτυχιούχων σε σχέση με τους τουρκόφωνους της μειονότητας (Σέλλα – Μάζη, 2006).

2.3 Γλωσσικές πολιτικές στην Ελλάδα και στη Θράκη

Με τη χρήση του όρου γλωσσικές πολιτικές, αναφερόμαστε σε όλες εκείνες τις στάσεις και τις αποφάσεις που λαμβάνονται από την εξουσία, μέσω συνταγματικών μεταρρυθμίσεων και νόμων, πάνω σε γλωσσικά θέματα που αφορούν τις κοινωνικές ομάδες (Γεωργιοπούλου, 2015). Σύμφωνα με την Προφίλη (2001), μέσω των γλωσσικών πολιτικών θεσπίζονται οι τρόποι με τους οποίους οι γλώσσες μας παρέχουν τα απαραίτητα εργαλεία επικοινωνίας για να είμαστε ενεργά μέλη στην κοινωνία. Με λίγα λόγια, μέσω των γλωσσικών πολιτικών προωθούνται οι τρόποι με τους οποίους κάποιες γλώσσες εξυπηρετούν την καθημερινή μας επικοινωνία, σε τυπικές και μη τυπικές περιστάσεις, εντός ενός κοινωνικού πλαισίου. Συμπερασματικά, οι γλωσσικές πολιτικές αποτελούν προϊόν πολιτικών και κοινωνικών συντελεστών και ασκούνται «εν ονόματι του κοινωνικού συνόλου» (*ibid*, σ. 14).

Στην Ελλάδα, παρόλο που εντός των συνόρων της ομιλούνται διάφορες γλώσσες μοναδική επίσημη εθνική γλώσσα θεωρείται η ελληνική (Προφίλη, 2001). Από το 2017 μαζί με την ελληνική γλώσσα αναγνωρίζεται ως ισότιμη της και η ελληνική νοηματική γλώσσα που χρησιμοποιείται από τους κωφούς της χώρας (ΦΕΚ Α' 137/13-09-2017).

Στην περιοχή της Θράκης, παρά την ύπαρξη των τριών γλωσσικών μειονοτήτων, μόνο για την πρώτη κοινότητα έχει αναγνωριστεί η τουρκική γλώσσα μέσα από πολιτικές που αφορούν στη γλώσσα. Λόγω της αξίας που έχει δοθεί στην τουρκική γλώσσα, σήμερα αποτελεί τη μητρική/πρώτη γλώσσα για πολλούς Ρομά και Πομάκους, πέρα από τους τουρκογενείς της μειονότητας. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η τουρκική γλώσσα αποτελούσε τη γλώσσα επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της μειονότητας πολύ πριν τη θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα τουρκικά και ελληνικά (Μπαλτσιώτης, 1997). Η τουρκόφωνη κοινότητα βρίσκεται σε πιο πλεονεκτική θέση σε σχέση με τις άλλες δύο, καθώς η τουρκική είναι η μόνη που διδάσκεται στα μειονοτικά σχολεία, και συγχρόνως διότι η τουρκική είναι η μόνη που αναγνωρίζεται από την Συνθήκη της Λωζάνης ως γλώσσα της μουσουλμανικής μειονότητας. Η δεύτερη γλώσσα, η πομακική, αποτελεί γλώσσα σλαβικής ποικιλίας και προφορικής παράδοσης με στοιχεία από την ελληνική και τουρκική γλώσσα. Το μέλλον της πομακικής γλώσσας βασίζεται κυρίως στη θέληση των ομιλητών/ομιλητριών της για τη διατήρηση της, γεγονός που θα μπορούσε να λειτουργήσει ανασταλτικά ως προς την ανάπτυξη του εθνικιστικού φρονήματος βουλγαρόφωνων και τουρκόφωνων ομάδων.

Τέλος, την τρίτη γλώσσα αποτελεί η ρομανί, η οποία συνιστά, όπως και η πομακική, γλώσσα προφορικής παράδοσης. Η συγκεκριμένη γλώσσα ομιλείται από τους Ρομά (μουσουλμάνους ή χριστιανούς) και περιέχει δάνεια από τη περσική, την ελληνική και την αρμενική γλώσσα. Αν και υπάρχουν διαφορετικές διάλεκτοι της ρομανί από περιοχή σε περιοχή γίνεται προσπάθεια

θέσπισης ενός κοινού τρόπου γραφής που θα συμβάλει στη διδασκαλία της γλώσσας και στον κοινό αυτοπροσδιορισμό της ταυτότητας τους παγκοσμίως (Μήτσιου, 2010).

3. Διγλωσσία, Τριγλωσσία, Πολυγλωσσία

Στην πολυπολιτισμική περιοχή της Θράκης, βάσει της προσωπικής μου εμπειρίας, η συνύπαρξη διάφορων εθνοτικών ομάδων και η συμβίωση διαφορετικών γλωσσών μεταξύ τους είναι δεδομένη. Γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα αρκετά μέλη της μειονότητας να αναγκάζονται να εναλλάσσονται μεταξύ των γλωσσών για την διευκόλυνση της επικοινωνίας τους. Πιο συγκεκριμένα, τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας, τουρκογενείς, πομάκοι και ρομά χρησιμοποιούν, κυρίως την ελληνική, για την εξυπηρέτηση των αναγκών τους, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν δύο ή περισσότερες γλώσσες στην καθημερινότητα τους. Στην περίπτωση των μαθητών/μαθητριών για τους οποίους θα αναφερθούμε στο δεύτερο μέρος της εργασίας, αποτελούν μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας που ανήκουν στον πομακικό πληθυσμό. Συγκεκριμένα, γι' αυτό το μέρος του πληθυσμού δεν έχει θεσπιστεί από τη Συνθήκη της Λωζάνης κάποια συγκεκριμένη γλώσσα επικοινωνίας ή εκπαίδευσης των μελών της. Με τις συμφωνίες του 1951 και του 1968 για το μάθημα στα σχολεία της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, προτίθεται η τουρκική γλώσσα, κάτι που λειτούργησε σε βάρος των ρομά και πομάκων μελών της μειονότητας, σε σχέση με τη ρομανί και την πομακική γλώσσα (Σέλλα-Μάζη, 2006). Η ανάπτυξη της τριγλωσσίας στους/στις ρομά και στους πομάκους μαθητές/μαθήτριες αποτελεί αποτέλεσμα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (*ibid.*). Στα παραπάνω προστίθενται και η εκμάθηση ξένων γλωσσών. Συχνά, η απουσία της πομακικής γλώσσας από την τυπική εκπαίδευση ενισχύει και την γενικότερη παραμέληση της.

3.1. Διγλωσσία

Ο όρος διγλωσσία (*bilingualism*) αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο, του οποίου το περιεχόμενο είναι δύσκολο να ορίσουμε. Γεγονός που γίνεται αντιληπτό από το πλήθος των ορισμών που προσφέρονται. Για την επιλογή του εκάστοτε ορισμού βασικό ρόλο έχουν οι στόχοι που εξυπηρετούν την μελέτη του κάθε ερευνητή/ερευνήτριας (Σελλά-Μάζη, 2006). Η Τριάρχη-Herrmann (2000) ορίζει τη διγλωσσία ως ένα γεγονός το οποίο λαμβάνει χώρα όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή και δίγλωσσο θεωρεί το άτομο που έχει την ευχέρεια να χρησιμοποιεί τον γραπτό και προφορικό λόγο χωρίς δυσκολίες σε δύο γλώσσες.

Για τον ορισμό της διγλωσσίας έχει τοποθετηθεί η Skutnabb-Kangas (1984), αναφέροντας πως ο καθένας από τους ορισμούς της είναι αυθαίρετος. Σύμφωνα με την ίδια η διγλωσσία αποτελεί ένα διεθνές φαινόμενο, το οποίο διερευνάται τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο αλλά και ως προς τα γλωσσικά συστήματα που παρατηρούνται όταν δύο ή περισσότερες ομάδες με διαφορετική γλώσσα έρχονται σε επαφή (*ibid.*) Από την άλλη, ο Mackey (1976) υποστηρίζει πως η διγλωσσία αποτελεί κάτι το σύνηθες, ενώ οι περιπτώσεις μονογλωσσίας αποτελούν μεμονωμένα περιστατικά απομονωμένων περιοχών, τόσο γεωγραφικά όσο πολιτισμικά. Τέλος, για τους Brutt-Griffler και Varghese (2004) σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2012, σελ. 12), η διγλωσσία:

μπορεί να προσδιοριστεί ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος γινόταν παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για κάποιους ανησυχητικό.

Λύση πάνω στο θέμα των πολλαπλών ορισμών δίνει η περιγραφή του φαινομένου μέσα από κατηγοριοποιήσεις, όπως αυτή ανάμεσα στην ατομική και την κοινωνική διγλωσσία. Η πρώτη σχετίζεται με την γλωσσική ανάπτυξη και συμπεριφορά του ατόμου, ενώ η δεύτερη με το κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον και τη σχέση μεταξύ ομάδων διαφορετικών γλωσσών μεταξύ τους (Hamers & Blanc, 1995 στο Σέλλα-Μάζη, 2006).

Μέχρι τη δεκαετία του 1960 κυριαρχούσε, μια ξεπερασμένη πια θεωρία η οποία κατά τον Cummins (1980 στο Σταμούλη & Κάντζου, 2014) ονομάζεται «Μοντέλο της Υποκειμενικής Ικανότητας». Βασιζόμενοι στο συγκεκριμένο μοντέλο, η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα λειτουργούν ανεξάρτητα, χωρίς τη μεταφορά της γνώσης από τη μία στην άλλη γλώσσα. Ειδικότερα, οι δύο γλώσσες συνυπάρχουν στο μυαλό των δίγλωσσων, όπως δύο μπαλόνια, καθιστώντας τους δίγλωσσους μαθητές σε χαμηλότερο μαθησιακό επίπεδο από τους μονόγλωσσους. Σύμφωνα με τον Baker (2011), οι τελευταίοι διατηρούν ένα μοναδικό μπαλόνι το οποίο είναι γεμάτο και συμβολίζει τη γνώση της πρώτης του γλώσσας, ενώ οι πρώτοι έχουν δύο μπαλόνια τα οποία δεν είναι επαρκώς γεμάτα με αέρα. Σε αντιδιαστολή του παραπάνω μοντέλου, προτάθηκε από τον Cummins το μοντέλο της «Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας», σύμφωνα με το οποίο υπάρχει η δυνατότητα μεταφοράς των γλωσσικών δεξιοτήτων από τη μια στην άλλη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, η επαρκής ανάπτυξη καθεμιάς από τις δύο γλώσσες εξαρτάται από την ανάπτυξη της άλλης (Σταμούλη & Κάντζου, 2014).

Όσον αφορά τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο αναπτύσσεται η διγλωσσία, με βάση την εισαγωγική βιβλιογραφία της διγλωσσίας χωρίζεται σε δύο βασικές κατηγορίες. Η πρώτη

αφορά στην συντονισμένη διγλωσσία, κατά την οποία υπάρχει χρονική αλληλουχία, με αποτέλεσμα ο ομιλητής/η ομιλήτρια να χρησιμοποιεί δύο διακριτά γλωσσικά συστήματα και πραγματικότητες. Η δεύτερη αποτελεί τη συντονισμένη διγλωσσία, σύμφωνα με την οποία υπάρχει ταυτόχρονη κατάκτηση των γλωσσών, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ενιαίου γλωσσικού συστήματος. Πέρα όμως από τα δύο βασικά είδη, παρατηρείται και ένα τρίτο, η περίπτωση της εξαρτημένης διγλωσσίας, είδος που αναπτύσσεται, αφού έχει κατακτηθεί πλήρως η πρώτη γλώσσα, με αποτέλεσμα να προστίθεται η δεύτερη, η οποία ανακαλεί στοιχεία της πρώτης. Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστεί πως η διάκριση ανάμεσα στα πρώτα είδη αν και βοηθητική για τις απαρχές της ανάπτυξης της διγλωσσίας, ενέχει κινδύνους για τη σημερινή εποχή, καθώς μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι γλώσσες μπορούν στην πραγματικότητα να αποτελέσουν μέρη δύο διαφορετικών συστημάτων. Στην πραγματικότητα, όμως για τον δίγλωσσο ομιλητή/ομιλήτρια παρατηρείται ένα συνολικό γλωσσικό σύστημα για τις δύο ή περισσότερες γλώσσες που έχει κατακτήσει (Σκούρτου, 2011).

Στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά και στον όρο «ημιγλωσσία» ή «διπλή ημιγλωσσία», ο οποίος χρησιμοποιήθηκε κυρίως στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 στη Σκανδιναβική χερσόνησο με σκοπό να περιγράψει την κατάσταση κατά την οποία οι μικροί μαθητές/μαθήτριες πηγαίνουν στο σχολείο «χάνουν την πρώτη γλώσσα χωρίς να αναπτύσσουν στη θέση της τη δεύτερη γλώσσα. Ήταν σαν να μην είχαν καμία πλήρως ανεπτυγμένη γλώσσα» (Σκούρτου, 2011, σς 140). Ο Cummins θεωρούσε πως η ημιγλωσσία είναι το αποτέλεσμα της μεροληπτικής σχολικής εκπαίδευσης, όπου οι δίγλωσσοι/δίγλωσσες μαθητές/μαθήτριες αποτυγχάνουν στη κατάκτηση ισχυρής ακαδημαϊκής επάρκειας (*ibid.*). Σύμφωνα με τον Hanssegard, ημιγλωσσο θεωρείται το άτομο που παρουσιάζει ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις σε σχέση με κάποιον που χειρίζεται μόνο μια γλώσσα.

Παρά την εκτεταμένη χρήση του όρου από αρκετούς ερευνητές, ο όρος της ημιγλωσσίας ή διπλής ημιγλωσσίας δέχτηκε έντονη κριτική, με αποτέλεσμα να θεωρηθεί παραπλανητική (Σκούρτου, 2011). Κριτική ασκήθηκε στο γεγονός ότι η ημιγλωσσία βασίστηκε στο στερεότυπο του ανεπαρκούς δίγλωσσου ατόμου με βάση τη θεωρία του ελλείματος, καθώς όπως αναφέρει η Σκούρτου δεν υπάρχει ισορροπημένα δίγλωσσος ομιλητής, έτσι ώστε να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες εξίσου καλά σε όλα τα επίπεδα. Με το ίδιο θέμα ασχολήθηκαν ο Hineenkamp, διατυπώνοντας κριτική απέναντι στον Cummins με τη θεωρία των «οριακών επιπέδων», αλλά και οι Edelsky et al σχετικά με τη χρήση διαφορετικής γλώσσας μετά την είσοδο των μαθητών στο σχολείο, με την εναλλαγή της καθημερινής με την ακαδημαϊκή γλώσσα.

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με την άποψη της Σκούρτου (2011), ο όρος της ημιγλωσσία δημιουργήθηκε για την περιγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές. Παρόλα αυτά είχε αποτέλεσμα να του τεθεί η κατηγορία για προσομοίωση του όρου κάθε γλωσσικής πρακτικής που φαίνεται να αποκλίνει με το γλωσσικό έλλειμα. Γι' αυτό το λόγο, η ίδια προτείνει ως εναλλακτικό όρο που δε στιγματίζει τους ομιλητές ως «ημιμαθείς» αυτόν της αφαιρετικής δίγλωσσίας.

3.2 Πολυγλωσσία

«Η πολυγλωσσία ως φαινόμενο διαχρονικό και δυναμικό διαχέεται από το ατομικό επίπεδο μέσα από τη μικροομάδα σε συλλογικό επίπεδο, σε μία κοινωνία ή σε ένα κράτος» (Κοιλιάρη, 2005, σ.27). Αποτελεί με αυτό τον τρόπο το πλαίσιο επικοινωνίας για δύο οι περισσότερες γλώσσες που έρχονται σε επαφή, όταν τα μέλη μιας ομάδας χρησιμοποιούν περισσότερες από δύο γλώσσες, χωρίς αναγκαστικά να τις διδάσκονται επισήμως. Στους παράγοντες που ενισχύουν τα πολυγλωσσικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα, βρίσκονται η μετανάστευση και η διάδοση γλωσσών με υψηλό κοινωνικό κύρος (*ibid.*).

Σήμερα, η έντονη πληθυσμιακή κινητικότητα φαίνεται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πολυγλωσσία, η οποία αναδεικνύεται ως προσόν του ατόμου. Η πολυγλωσσία έχει αναγνωριστεί από αναρίθμητες Οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης, ως θεμελιώδης αρχή για την γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη (<https://education.ec.europa.eu/el/ligia-logia-gia-tin-politiki-polyglossias>). Οι σύγχρονοι πολύγλωσσοι ομιλητές χρησιμοποιούν τις διαφορετικές γλώσσες που γνωρίζουν σε διαφορετικά κοινωνικά πεδία ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες τους, γεγονός που σημαίνει πως το επίπεδο της ικανότητας τους στην επικοινωνία δεν είναι κατά κανόνα ισόρροπα αναπτυγμένο. Για την επιλογή της γλώσσας από τον πολύγλωσσο/πολύγλωσση ομιλητή/ομιλήτρια, ρόλο παίζουν τα κίνητρα που έχει σε κάθε πλαίσιο επικοινωνίας, τα οποία καθορίζονται με βάση το θέμα συζήτησης, τον συνομιλητή, το πλαίσιο επικοινωνίας αλλά και το χώρο που εκτυλίσσεται η συζήτηση (Κοιλιάρη, 2005.).

Στα πλαίσια του φαινομένου της πολυγλωσσίας, κάτι που οφείλουμε να έχουμε στο νου μας είναι πως το κύρος για όσες γλώσσες συνυπάρχουν είναι κυρίως άνισο. Με αυτόν τον τρόπο, οι γλωσσικές και εκπαιδευτικές πολιτικές για τις αλλόγλωσσες ομάδες διαμορφώνεται μέσα σε ένα πλαίσιο ανταγωνισμού, όπου άλλες γλώσσες συρρικνώνονται και άλλες πεθαίνουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι διαφορετικές γλωσσικές ομάδες να αναγκάζονται να χρησιμοποιούν την κυρίαρχη γλώσσα, αφήνοντας πίσω τους την δική τους. Γεγονός το οποίο μας φανερώνει πως για τη διατήρηση της γλώσσας λόγο έχουν οι κοινωνίες και οι πολιτισμοί και όχι τόσο οι

φυσικοί νόμοι που διατηρούν μια γλώσσα (*ibid.*). Η εκπαίδευση ως θεσμός της κοινωνίας μπορεί να συμβάλει είτε στην αφομοίωση της γλωσσικής ποικιλομορφίας είτε στη διατήρησή της καθώς αποτελεί φορέα διαμόρφωσης εθνογλωσσικών ταυτοτήτων. Σημαντικό ρόλο έχουν οι γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές που διαμορφώνουν τους τρόπους που θα αξιοποιηθεί ή όχι, θα διδαχθεί ή όχι μια γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη, εντός του συγκεκριμένου πλαισίου η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη διεκδίκηση των κοινωνικών αλλαγών προς όφελος των αλλόγλωσσων ομάδων που περιθωριοποιούνται και εντός της εκπαίδευσης (Κοιλιάρη, 2005).

3.3 Η τριγλωσσία των πομάκων

Οι πομακόφωνοι μαθητές/μαθήτριες βιώνουν μια εξαιρετικά ιδιαίτερη κοινωνιολογική και κατ' επέκταση κοινωνιογλωσσική κατάσταση. Μετά τη Συνθήκη της Λωζάνης και την υπογραφή των μορφωτικών συμφωνιών του 1951 και του 1968 με την εισαγωγή της τουρκικής γλώσσας στα Μειονοτικά Σχολεία, ο πομακόφωνος μαθητής/μαθήτρια εισέρχεται σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον, μέσα στο οποίο και οι δύο γλώσσες του είναι ξένες, αφού από τη μία διδάσκεται τη τουρκική ως «πρώτη» του γλώσσα και την ελληνική ως την επίσημη της Ελλάδας, γεγονός που αποτελεί σημαντική διάκριση σε βάρος των ομάδων της μειονότητας που στερούνται της βασικής εκπαίδευσης στην πρώτη γλώσσα τους, σε αυτή την περίπτωση της πομακικής (Σέλλα-Μάζη, 2016). Με λίγα λόγια η πομακική αποτελεί γλώσσα που χρησιμοποιείται εντός της οικογενείας και της πομακικής κοινότητας, η τουρκική χρησιμοποιείται στο σχολείο και σε συναλλαγές εντός της μειονότητας, ενώ η ελληνική χρησιμοποιείται επίσης στο σχολείο και σε συναλλαγές με εξωμειονοτικούς καθώς και με την διοίκηση και τις αρχές (*ibid.*). Πολλές εκ των νεότερων μητέρων ακόμη, χρησιμοποιούν κυρίως την τουρκική γλώσσα, ως γλώσσα κύρους αγνοώντας την πομακική, με αποτέλεσμα τα παιδιά τους να έχουν ως πρώτη γλώσσα τους την τουρκική, ενώ παράλληλα η χρήση της ελληνικής από τις ίδιες αποφεύγεται (*ibid.*). Τα παραπάνω δείχνουν ότι η τριγλωσσία των πομάκων δεν αναπτύσσεται με τρόπο ισόρροπο.

Η πραγματικότητα γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη εφόσον αναλογιστούμε πως η κοινότητα των Πομάκων συμπεριλαμβάνει μονόγλωσσους στην πομακική, δίγλωσσους στην πομακική-ελληνική ή πομακική – τουρκική και τρίγλωσσους μεταξύ πομακικής, ελληνικής και πομακικής. Η συγκεκριμένη διάκριση είναι στενά συνδεδεμένη με την περιοχή που κατοικούν, αστική ή αγροτική. Από την άλλη σε αστικές περιοχές η τουρκική γλώσσα είναι πολύ πιο διαδεδομένη και συνήθως συνοδεύεται από την αντίστοιχη τουρκική συνείδηση, κάτι που διαφοροποιεί από άποψη συμπεριφοράς τους πομάκους της Κομοτηνής, οι οποίοι υιοθετούν τη

συγκεκριμένη συνείδηση, από εκείνους που κατοικούν στην ορεινή Ξάνθη. Ο συγκεκριμένος αστικός πληθυσμός στην Κομοτηνή αποτελείται από άτομα που ανήκουν σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα και κατέχουν υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης (*ibid.*).

Σύμφωνα με τον Παναγιωτίδη (1995), στις περιοχές που ο/η μαθητής/μαθήτρια έχει καλλιεργήσει την πομακική, σε ηλικία έξι ετών καλείται να εισέλθει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, βιώνοντας μια γλωσσική σύγχυση, καθώς δεν γνωρίζει την ελληνική και την τουρκική και αφήνει πίσω του την πρώτη του γλώσσα. Παρατηρούμε ότι, ενώ ο ρόλος του σχολείου είναι να επεκτείνει την επικοινωνιακή δεξιότητα που έχει αναπτύξει ο μαθητής/μαθήτρια μέσα από την οικογένεια του, ακυρώνει ολοκληρωτικά τη διδασκαλία της πρώτης γλώσσας στο σχολείο, και κατ' επέκταση η εξέλιξη της. Γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την απουσία της ευχέρειας στον προφορικό λόγο και την δυσκολία στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων από τους μαθητές, καθώς η εκφραστική τους ικανότητα βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Βασιζόμενοι στον Cummins (2005), ο/η ομιλητής/ομιλήτρια μπορεί να αναπτύξει τη γνωστική ακαδημαϊκή του ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα, συνήθως μόνο αν την έχει αναπτύξει αρχικά στην πρώτη του γλώσσα, κάτι που μας αποκαλύπτει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο πομακόφωνος μαθητής στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στην ελληνική και την τουρκική. Τέλος, ο αποκλεισμός της πομακικής από τις σχολικές μονάδες προκαλεί στους μαθητές το αίσθημα της κατωτερότητας, καθώς υποσυνείδητα μαθαίνουν πως η πρώτη τους γλώσσα δεν έχει αξία, γεγονός που ενέχει τον κίνδυνο της απάρνησης της ταυτότητας τους, όπως και της γλώσσας τους (Παναγιωτίδης, 1995).

3.4. Γλωσσικός θάνατος

Με το πέρασμα των χρόνων και των αιώνων, βάσει της φυσικής εξέλιξης των πραγμάτων, όπως εξελίσσεται η ανθρωπότητα, έτσι εξελίσσονται και μεταβάλλονται και οι γλώσσες. Πολλές φορές μάλιστα πέρα από την περίοδο της ακμής τους μπορεί να οδηγηθούν και σε περιόδους παρακμής με αποτέλεσμα τον «θάνατο» τους.

[...] οι γλώσσες πρέπει να θεωρούνται ενόργανα φυσικά σώματα, τα οποία διαμορφώνονται σύμφωνα με σταθερούς νόμους, αναπτύσσονται σαν να διαθέτουν μια εσωτερική ζωτική αρχή, και σταδιακά εκλείπουν επειδή δεν κατανοούν πια τους εαυτούς τους, γι' αυτό και αποκόπτουν ή ακρωτηριάζουν τα μέλη ή τις μορφές τους (Bopp, 1827, στο Aitchison, 2006 σ.326).

Σύμφωνα με την Aitchison (2006), όταν χρησιμοποιούμε τον όρο γλωσσικό θάνατο δε μιλάμε για μια ομαλή μεταβολή στη διάρκεια του χρόνου, όπως για παράδειγμα στη λατινική γλώσσα, αλλά όταν μια γλώσσα «πεθαίνει», λόγω της κυριαρχίας μιας άλλης, η οποία υπερτερεί για κοινωνικούς και πολιτικούς λόγους. Το γεγονός ότι μια γλώσσα είναι πλέον νεκρή δεν σημαίνει

ότι αποτελεί γλώσσα κατώτερη της κυρίαρχης, αλλά ότι δεν μπορεί να υπηρετήσει τις νέες κοινωνικές ανάγκες των ομιλητών/ομιλητριών της (*ibid.*).

Υπάρχουν δύο περιπτώσεις που μια γλώσσα μπορεί να οδηγηθεί στον γλωσσικό θάνατο (*ibid.*). Από τη μια μπορεί «καταλήξει» λόγω γλωσσικής αυτοκτονίας, φαινόμενο ορατό σε περιπτώσεις υπερβολικού δανεισμού, όπου οι ομιλητές/ομιλήτριες εισάγουν συνεχώς τύπους της κυρίαρχης γλώσσας, καταστρέφοντας την ταυτότητα της παλιάς τους. Συγκεκριμένα τα στάδια προς τη δολοφονία μιας γλώσσας είναι τα εξής: α) μείωση των ομιλητών/ομιλητριών της λόγω επαφής με πιο χρήσιμες γλώσσες με αποτέλεσμα την ανάπτυξη διγλωσσίας, β) η δεύτερη γενιά δεν κατέχει επαρκώς τη παλιά γλώσσα, λόγω μειωμένης έκθεσης σε αυτή, γ) η επόμενη γενιά χαρακτηρίζεται από τους εναπομείναντες ημι-ομιλητές, οι οποίοι αν και μπορούν να αναπτύξουν κάποια συζήτηση ξεχνούν λέξεις ή χρησιμοποιούν τη γλώσσα με αρκετά γραμματικά λάθη δ) και ως τελευταίο στάδιο θεωρείται εκείνο που οι ομιλητές γνωρίζουν μόνο τυχαίες λέξεις, στάδιο κατά το οποίο η γλώσσα πλέον έχει πεθάνει (*ibid.*).

Όσον αφορά τη γλώσσα των μαθητών/μαθητριών που θα μελετήσουμε στην παρούσα έρευνα, δηλαδή την πομακική, αποτελεί μια γλώσσα μέσης βιωσιμότητας σε σχέση με άλλες μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα (Σέλλα-Μάζη, 2016). Παρόλα αυτά, κινδυνεύει λόγω της διπλής αλλοίωσης, γλωσσικής και εθνοτικής, κυρίως ως προς την τουρκική και όχι την ελληνική, όπως θα ήταν αναμενόμενο. Αποτελεί εν ολίγοις περίπτωση, σύμφωνα με την οποία μια «πλειοψηφική μειονότητα» απορροφά μια «μειοψηφική μειονότητα».

Η πομακική γλώσσα ως «γλώσσα απόκλισης», σύμφωνα με την Σέλλα-Μάζη (2016, σ. 41) «βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση, διότι δεν κινδυνεύει να την οικειοποιηθεί κάποια από τις εντός των ορίων της Ελλάδας γειτονικές της γλώσσες, ως φύσει όμως μειονοτική βρίσκεται σε μειονεκτική θέση διότι δεν έχει σημείο αναφοράς στο οποίο θα μπορούσε να ανάγεται». Βέβαια, από την άλλη μεριά η θέση της είναι μειονεκτική λόγω του «διαλεκτικού συνεχούς» της, επειδή ως συγγενής γλώσσα της βουλγαρικής απειλείται από τις ήδη αφομοιωτικές ενέργειες της βουλγαρικής. Ενώ σε τρίτη περίπτωση, θεωρείται πως κινδυνεύει από άποψη εγκατάλειψης της χρήσης της.

Συνοψίζοντας, η βιωσιμότητα της πομακικής γλώσσας βρίσκεται στα χέρια της ίδιας της πομακόφωνης ομάδας, πέρα από τις επιδράσεις και πιέσεις εξωτερικών παραγόντων. Όσο και αν η τουρκική πολιτική αφομοίωσης κατόρθωσε σημαντική επιβολή πάνω στους πομακόφωνους, υπάρχουν πιθανότητες αναζωπύρωσης της βιωσιμότητας της πομακικής, σε περίπτωση που αποτελέσει το κοινό σημείο και συνδυαστικό κρίκο για την ταυτότητα της

πομακόφωνης ομάδας (Σέλλα-Μάζη, 2016). Στο παραπάνω σημαντικό ρόλο οφείλει να έχει και η εκπαίδευση. Κατάλληλες γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη διατήρηση της πομακικής γλώσσας καθώς και στην περαιτέρω ανάπτυξη της τριγλωσσίας και πολυγλωσσίας των πομακόφωνων μαθητών/μαθητριών.

4. Εκπαιδευτικές και Γλωσσικές εκπαιδευτικές Πολιτικές για τη μειονότητα στη Θράκη

4.1. Η μειονοτική εκπαίδευση από τη Συνθήκη της Λωζάνης μέχρι σήμερα

Πολύ πριν την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, υπήρχαν ήδη προβλέψεις για την εκπαίδευση των μουσουλμάνων του ελληνικού χώρου. Ήδη από το 1881, με την εφαρμογή της συνθήκης της Κωνσταντινούπολης, οι μουσουλμάνοι κάτοικοι της Θεσσαλίας και Άρτας μπορούσαν να διατηρήσουν τα τουρκικά σχολεία, με τον όρο της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, κάτι που ίσχυε και για τις κοινότητες της Κρητικής Πολιτείας. Μετά τους Βαλκανικούς πολέμους (1912-13), οι μουσουλμάνοι των νέων περιοχών που συμπεριλήφθηκαν στο ελληνικό κράτος είχαν τη δυνατότητα να είναι εκπαιδευτικά αυτόνομες (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, 2008). Πρόδρομο των μειονοτικών σχολείων στον ελληνικό χώρο, αποτελούν και τα σχολεία που ιδρύθηκαν, μετά την υπογραφή της Συνθήκης των Σεβρών (1920), η οποία προέβλεπε την ίδρυση δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων σε περιοχές με σημαντικό πληθυσμό που δεν είχε την ελληνική για πρώτη γλώσσα (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης 2001).

Η Συνθήκη που αποτέλεσε τη βάση της μειονοτικής εκπαίδευσης και αποτελεί από το 1923 το θεμέλιο του νομοθετικού πλαισίου των σχολείων της μειονότητας της Θράκης, είναι αυτή της Λωζάνης (Ασκούνη, 2006, σ.63). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 40 της Συνθήκης, το ελληνικό και το τουρκικό κράτος δεσμεύονται να παρέχουν αμοιβαία, όσον αφορά τη δημόσια εκπαίδευση «τας προσηκούσας ευκολίας προς εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής εν τη ιδία αυτών γλώσση, της διδασκαλίας εις τα τέκνα των εν λόγω υπηκόων» (*ibid.*) Παρόλα αυτά, για λόγους ιστορικούς και πολιτικούς, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, ως μοναδική επίσημη γλώσσα της μειονότητας αναγνωρίσθηκε η τουρκική. Έτσι, για τα παιδιά που ανήκουν στη θρησκευτική μειονότητα παρέχεται η διδασκαλία της μειονοτικής γλώσσας, ενώ παράλληλα γίνεται υποχρεωτική η διδασκαλία της επίσημης γλώσσας. Ακόμη, από τη Συνθήκη προβλέπεται η διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων στην ελληνική και άλλων στην τουρκική γλώσσα. Έχοντας στο νου μας την ύπαρξη επιπλέον γλωσσών που χρησιμοποιούνται από τις εθνοτικές ομάδες της μειονότητας μας δημιουργείται εύλογα το ερώτημα της απουσίας

από την εκπαίδευση γλωσσών, όπως της πομακικής και τα ρομανί. Από την άλλη, όσον αφορά στην θρησκευτική εκπαίδευση, βάση του άρθρου 38, πραγματοποιείται μέσα από τη διδασκαλία του Κορανίου. Η μειονοτική εκπαίδευση, μέχρι εκείνη τη δεδομένη στιγμή αφορούσε μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μπαλτσιώτης & Τσιτσλίκης 2001).

Σύμφωνα με την Ασκούνη (2006) μέχρι την δεκαετία του 1950, ο έλεγχος και η διαχείριση της μειονοτικής εκπαίδευσης απασχολούσε σε μικρό βαθμό την ελληνική κυβέρνηση, ενώ για τη μειονότητα αποτέλεσε ζήτημα εσωτερικής διαμάχης. Η σύγκρουση αφορά ανάμεσα στους «παλαιομουσουλμάνους» και στους «νεωτεριστές» της κοινότητας, δηλαδή με τους πρώτους συντηρητικούς ισλαμιστές, ενώ τους δεύτερους νεωτεριστές κεμαλιστές. Τη συγκεκριμένη περίοδο η εκπαίδευση υλοποιείται χωρίς να παρέχει ένα αξιόσεβαστο επίπεδο γνώσεων στους μαθητές και στις μαθήτριες της μειονότητας. Από τη μία, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ειδικό για τα σχολεία της μειονότητας απουσίαζε και το γενικό πρόγραμμα που ίσχυε σε όλα τα σχολεία δεν εφαρμόστηκε, ενώ από την άλλη στην πράξη η εκπαιδευτική διαδικασία είχε ως περιεχόμενο της αποκλειστικά τη διδασκαλία του Κορανίου και στοιχειωδών γνώσεων γραφής και αριθμητικής. Όλα τα μαθήματα διεξάγονταν στα τουρκικά, ενώ η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας εφαρμόστηκε σε ελάχιστα σχολεία, παρότι η χρήση και η διδασκαλία της ήταν υποχρεωτική (*ibid.*). Με αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση των μαθητών παρέμενε σε εξαιρετικά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ενώ η έλλειψη χειραπτικών υλικών και η τοποθέτηση δασκάλων αποφοίτων δημοτικού σχολείου ή ιεροσπουδαστηρίων δεν διευκόλυνε την κατάσταση (*ibid.*).

Στο πρώτο διάστημα της μεταπολεμικής περιόδου, η ελληνική διοίκηση παίρνοντας νέες αποφάσεις στήριξε την πλευρά των «νεωτεριστών» προωθώντας το λατινικό αλφάβητο και αναγνωρίζοντας τα σχολεία της μειονότητας ως «τουρκικά σχολεία» (ΦΕΚ Α239,1954 (Ασκούνη, 2006). Ένα ακόμη συμβάν που συνέβαλε στις καλές ελληνοτουρκικές σχέσεις είναι αυτό της υπογραφής της Μορφωτικής Συμφωνίας μεταξύ των δύο χωρών τον Απρίλιο του 1951. Στην υπογραφή της Συμφωνίας συνέβαλε το γεγονός ότι και οι δύο χώρες αποτελούσαν μέλη του ΣτΕ (Παναγιωτίδης, 1996). Με βάση τη συγκεκριμένη Συμφωνία, καθένα από τα δύο κράτη μπορούσε να ανοίξει μορφωτικά ιδρύματα σε έδαφος του άλλου και είχε τη δυνατότητα να διακινεί ελεύθερα σχολικά εγχειρίδια. Ακόμη, για την καλύτερη εφαρμογή της Συμφωνίας θεσπίστηκε η Μικτή Επιτροπή, με Έλληνες και Τούρκους αντιπροσώπους, η οποία συνεδρίαζε μια φορά το χρόνο για την ρύθμιση συγκεκριμένων θεμάτων. Στο ίδιο κλίμα σύσφιξης των σχέσεων, ένα χρόνο αργότερα ιδρύεται στην Κομοτηνή το πρώτο Μουσουλμανικό Γυμνάσιο

«Τζελάλ Μπαγιάρ», το οποίο προτιμούσαν περισσότερο οι «νεωτεριστές», παρά οι «παλαιομουσουλμάνοι» οι οποίοι επέλεξαν τα ιεροσπουδαστήρια (Τσιούμης, 2010).

Το 1968, ύστερα από συναντήσεις των Υπουργών Εξωτερικών Ιωάννη Τζούνη της Ελλάδας και τον Αντνάν Μπουλάκ της Τουρκίας, υπογράφηκε το ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο. Σύμφωνα με αυτό αποφασίστηκε η κατανομή των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών στις δύο γλώσσες, Ιστορία, Γεωγραφία, Πατριδογνωσία και Ελληνική Γλώσσα στα ελληνικά και τα υπόλοιπα στην τουρκική γλώσσα. Ακόμη, σύμφωνα με το Πρωτόκολλο επιβεβαιώθηκε «η αρχή της απολύτου ελευθερίας της χρήσεως της τουρκικής γλώσσας εντός των μειονοτικών σχολείων» και δόθηκε έμφαση στην αρχή «του σεβασμού της θρησκευτικής, φυλετικής ή εθνικής συνείδησης του ελληνικού και του τουρκικού λαού» κάνοντας ακόμη και σύσταση στο διδακτικό προσωπικό να μην υποβιβάζει τους μαθητές λόγω της θρησκείας τους (Μαλκίδης, 2007, σ. 81). Τέλος, σύμφωνα με τον Τσιούμη (2010), ως επίσημη γλώσσα της μειονοτικής εκπαίδευσης θεωρήθηκε από τη δικτατορία η τουρκική, αγνοώντας την ύπαρξη της πομακικής και της ρομανί, που αποτελούν γλώσσες των άλλων δύο ενθοτικών ομάδων της μουσουλμανικής μειονότητας. Ως επιχείρημα της συγκεκριμένης πρακτικής, υπήρξε το γεγονός ότι οι δύο τελευταίες ήταν μόνο προφορικές, κάτι που όπως φάνηκε στην πράξη είχε ως αποτέλεσμα τη συρρίκνωση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών/μαθητριών καθώς και της συνείδησης της εθνικής τους ταυτότητας (*ibid.*).

Κατά τη διάρκεια της κατοχής, ιδρύεται το 1968 από την κυβέρνηση της δικτατορίας η «Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία», για την εκπαίδευση των μουσουλμάνων δασκάλων. Απώτερος σκοπός των συνταγματαρχών, πέρα από την αναβάθμιση των προσόντων των εκπαιδευτικών, ήταν ο περιορισμός του ελέγχου που ασκούσε η Τουρκία στους μειονοτικούς δασκάλους (Μπαλτσιώτης, 1997, σ. 326 στο Τσιούμης, 2010). Η Ακαδημία λειτούργησε ένα χρόνο μετά την ίδρυση της, το 1969, ικανοποιώντας το παλιό αίτημα της μειονότητας για την καλύτερη εκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων (Παναγιωτίδης, 1996, στο Τσιούμης 2010). Σε αυτή φοιτούσαν κυρίως απόφοιτοι ιεροσπουδαστηρίων, ενώ η εκπαίδευση τους αφορούσε κυρίως σε θρησκευτικά θέματα και ως επί των πλείστων τα μαθήματα διδάσκονταν στην ελληνική γλώσσα. Το συγκεκριμένο γεγονός, βρήκε αντίθετη την πλευρά της Τουρκίας καθώς και ορισμένων μελών της μειονότητας που αντέδρασαν για τη μη επαρκή γνώση της τουρκικής γλώσσας από τους αποφοίτους (Τσιούμης, 2010).

Σύμφωνα με τον Μπαλτσιώτη (1997), το 1977 ψηφίζονται οι νόμοι 694 και 695 οι οποίοι διαμόρφωσαν την μειονοτική εκπαίδευση με την μορφή που έχει μέχρι σήμερα και όρισαν την στάση της διοίκησης απέναντι της. Ο νόμος 694 «Περί Μειονοτικών Σχολείων της

Μουσουλμανικής Μειονότητας της Δυτικής Θράκης», ορίζει ότι «η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας διέπεται από την Συνθήκη της Λωζάνης, το νόμο 307/76 που ίσχυε για τη δημόσια εκπαίδευση και τον ίδιο το νόμο του 694 με την επιφύλαξη της διακρατικής αμοιβαιότητας». Ο συγκεκριμένος νόμος όριζε, μεταξύ άλλων, θέματα όπως η ίδρυση σχολικών μονάδων και οι σχολικές εφορείες. Από την άλλη, ο νόμος 695 «Περί ρυθμίσεως θεμάτων τινών του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας», προέβλεπε την ευνοϊκότερη μεταχείριση των αποφοίτων της ΕΠΑ, όπως και των κατοίκων της Θράκης και των ομογενών της Τουρκίας (Τσιούμης, 2010).

Το 1984 ιδρύονται στις ορεινές περιοχές του νομού Ξάνθης και Ροδόπης τα πρώτα δημόσια γυμνάσια, 5 στο σύνολο τους. Στις συγκεκριμένες περιοχές, όπου ο πληθυσμός ήταν κατά βάση πομακικός, δεν υπήρχε πρόσβαση μέχρι τότε στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα οι μαθητές/μαθήτριες να αναγκάζονται να φοιτήσουν στα μειονοτικά γυμνάσια της Ξάνθης και της Κομοτηνής ή να μεταναστεύσουν στην Τουρκία (Ασκούνη, 2006).

Αλλαγή στην ελληνική πολιτική για τη μειονότητα παρατηρείται από το 1991, με κύριο άξονα την «ισονομία και ισοπολιτεία». Η νέα μεταβολή συνέβαλε στη δημιουργία ευνοϊκότερων συνθηκών για την μειονοτική εκπαίδευση και έπαιξε καταλυτικό ρόλο για την προώθηση κοινωνικών αλλαγών (Ασκούνη, 2006). Πιο συγκεκριμένα, το 1995 ψηφίζεται ο νόμος 2341 που έδινε ιδιαίτερη σημασία στα επιθυμητά προσόντα που οφείλουν να συγκεντρώνουν οι εκπαιδευτικοί των μειονοτικών σχολείων και θέσπισε την εισαγωγή των μουσουλμανόπαιδων της μειονότητας της Θράκης στα ελληνικά πανεπιστήμια με ειδικό ποσοστό (0,5%) (Μπαλτσιώτης, 1997 στο Τσιούμης 2010). Ειδικότερα, θεσπίστηκε ο καθορισμός ενός ξεχωριστού αριθμού θέσεων σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, για τους υποψηφίους στις πανελλαδικές εξετάσεις που ανήκουν στη συγκεκριμένη μειονότητα. Η τελευταία ρύθμιση συνέβαλε θετικά στη δημιουργία κινήτρων για την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην αύξηση των μελών της μειονότητας που επέλεξαν τα δημόσια γυμνάσια. Ως αποτέλεσμα της παραπάνω μεταβολής μαζί με άλλων, θεωρείται η έντονη κοινωνική κινητικότητα που προέκυψε μετά την εφαρμογή του νέου θεσμού, καθώς προκάλεσε ένα άνοιγμα στους ορίζοντες των μελών της μειονότητας σε σχέση με τις μέχρι τότε κλειστές αγροτικές ομάδες της (Ασκούνη, 2006).

Στη διάρκεια του 1997 στο χώρο της Θράκης ξεκινά ένα εκπαιδευτικό – ερευνητικό πρόγραμμα με τη χρηματοδότηση Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου για τη βελτίωση της μειονοτικής εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα στηρίχθηκε από τους υπουργούς Παιδείας για 15 χρόνια και επηρέασε την εκπαιδευτική πολιτική για τη μειονότητα. Συγκεκριμένα, έφερε σημαντικά αποτελέσματα επηρεάζοντας την εκπαίδευση μέσα από τα ΚΕΣΠΕΜ αλλά και με την εισαγωγή

νέων σχολικών εγχειριδίων (www.museduc.gr). Έφερε την ονομασία «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και σκοπός του ήταν η καταπολέμηση της περιθωριοποίησης των μελών της μειονότητας (Τσιούμης, 2010).

Πιο συγκεκριμένα αναφορικά με τη γλώσσα, η αντίληψη που κυριαρχούσε πριν την έναρξη του προγράμματος ήταν πως η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μπορούσε να γίνει με τον ίδιο τρόπο που την διδάσκονται οι ελληνόφωνοι μαθητές/μαθήτριες (Ιορδανίδου & Μοσχονάς, 2000). Γι' αυτό το λόγο τα βιβλία που χρησιμοποιούνταν στα μειονοτικά σχολεία μέχρι το έτος 1999-2000 ήταν τα ίδια που χρησιμοποιούσαν οι ελληνόφωνοι μαθητές σε όλα τα σχολεία της χώρας (Ασκούνη, 2006). Όπως γίνεται κατανοητό υπήρχε η ανάγκη για τη θέσπιση διαφορετικών γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών καθώς και εκπαιδευτικών πολιτικών γενικότερα με σκοπό την καλύτερη ένταξη των μαθητών/μαθητριών. Σε αυτό το πλαίσιο το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» εστίασε τόσο σε ζητήματα γλωσσικά όσο και ευρύτερα παιδαγωγικά.

Στην πρώτη φάση του προγράμματος (1997-2000), στόχους του αποτελούσαν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η πραγματοποίηση ερευνών που αφορούν τα εκπαιδευτικά δεδομένα της μειονότητας, δράσεις για την τοπική κοινωνία και η δημιουργία νέων σχολικών βιβλίων για το ελληνόφωνο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων (www.museduc.gr). Από το 2000 διανεμήθηκαν στα σχολεία της μειονότητας τα πρώτα επίσημα σχολικά εγχειρίδια του ελληνόφωνου προγράμματος, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τους το γεγονός ότι οι μαθητές/μαθήτριες στους/στις οποίους/οποίες απευθύνονται είναι διαφορετικού γλωσσικού και εθνοπολιτισμικού υποβάθρου (Ασκούνη, 2006). Στη δεύτερη φάση του προγράμματος (2002-2004) συνεχίστηκαν οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και επεκτάθηκαν στην επίβλεψη της εφαρμογής των νέων βιβλίων. Ακόμη, μεγάλη έμφαση δόθηκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η οποία στη δεδομένη φάση αντιμετώπιζε μεγάλα ποσοστά διαρροής των μαθητών από αυτήν. Το ίδιο διάστημα ιδρύθηκαν δύο Κέντρα Στήριξης Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ.) στην Κομοτηνή και την Ξάνθη στην προσπάθεια της σύνδεσης με την τοπική κοινωνία μέσα από τις δράσεις τους. Στην τρίτη φάση (2005-08) το πρόγραμμα συνέχισε στους ίδιους ρυθμούς. Όσον αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δημιουργήθηκε οδηγός δασκάλου και έγινε διεξαγωγή επιμορφώσεων για τη χρήση ηλεκτρονικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, ως προς την δευτεροβάθμια εκπαίδευση έγινε επέκταση των ωρών διδασκαλίας σε γυμνάσια με μειονοτικό πληθυσμό. Κατά την τέταρτη φάση (2010-13), το πρόγραμμα μετονομάστηκε σε «Πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας στη Θράκη 2010-13», και

μεταξύ άλλων συμπεριλάμβανε την επέμβαση σε σχολικές μονάδες που παρουσίαζαν σε μεγάλο βαθμό ασταθή φοίτηση των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και την παροχή βοήθειας σε μαθητές/μαθήτριες υποψήφιους/υποψήφιες για τις πανελλήνιες εξετάσεις για δευτεροβάθμια εκπαίδευση (www.museduc.gr).

Παρόλα αυτά, το πρόγραμμα δεν έλαβε υπόψη την ύπαρξη των υπόλοιπων πρώτων γλωσσών των μελών της μειονότητας, δίνοντας έμφαση μόνο στην τουρκική γλώσσα. Θα ήταν άραγε ωφέλιμη η ανάπτυξη προγραμμάτων και μετέπειτα πολιτικών που συμπεριλαμβάνουν αυτές τις γλώσσες; Μέσα από την παρούσα έρευνα θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα σχετικά με τη χρήση της πομακικής στο σχολείο μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών σε μειονοτικά σχολεία.

4.2 Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το 1957 θεσμοθετήθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο αναφέρεται αποκλειστικά στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης το «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Μουσουλμανικών Σχολείων» (ΦΕΚΒ΄ 162, 1958). Το πρόγραμμα που εκδόθηκε το 1979 ως συνέχεια του προγράμματος που καθιερώθηκε το 1977 (Βακαλιός, 1997). Το 1979 ψηφίζεται ο νόμος «ο Περί καθορισμού Αναλυτικού Προγράμματος μαθημάτων των Μειονοτικών Μουσουλμανικών Δημοτικών Σχολείων (Ε.Π. 4664/ 20.11.1979)» το πρόγραμμα το οποίο συνέτασσε δεν εφαρμόστηκε σύμφωνα με την έρευνα των αρχείων Υ.Σ.Μ.Ε. και τον Συντονιστή Μειονοτικής Εκπαίδευσης (Δημάση, Παπασταμάτης & Στόγιος, 2014).

Σχετικά με το ελληνόγλωσσο μέρος της διδασκαλίας, αυτό ακολουθεί το ίδιο πρόγραμμα με εκείνο των δημόσιων σχολείων (Νάκου, 2008). Από τη μεριά του το τουρκόφωνο πρόγραμμα ακολούθησε επίσης το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1957 μαζί με οδηγίες για την διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας (Δημάση, Παπασταμάτης & Στόγιος, 2014)

Με την εφαρμογή του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων το 1997, τα μαθήματα του ελληνόφωνου προγράμματος ξεκίνησαν να διεξάγονται με τους όρους της επιστημονικής ομάδας του προγράμματος (ΥΠΕΠΘ-ΕΚΠΑ, 1998), που κάνουν προσπάθεια αναμόρφωσης και εμπλουτισμού του με τρόπο που βοηθά στην επιλογή του κατάλληλου περιεχομένου διδασκαλίας και στην αντιμετώπιση των συνθηκών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των μειονοτικών σχολείων (Ανδρούσου, 2020).

4.2.1 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Οργανωμένο σύστημα διοίκησης και λειτουργίας για τη μειονοτική εκπαίδευση προβλέπεται μόνο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρότι η συγκεκριμένη παρέχεται εκτός από τα δημοτικά σχολεία και από τα νηπιαγωγεία, η ίδρυση δίγλωσσων μειονοτικών νηπιαγωγείων δεν έχει θεσπιστεί, παρά τις αντιδράσεις της μειονότητας. Το κενό αυτό έχει δημιουργηθεί καθώς την εποχή που υπογράφηκε η Συνθήκη της Λωζάνης, όπως και μεταγενέστερες συμφωνίες και πρωτόκολλα, η φοίτηση στο νηπιαγωγείο δεν είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα. (Ασκούνη, 2006). Το 2006 λειτουργούσαν μειονοτικά δημοτικά σχολεία με 6.700 μαθητές, ενώ πλήθος μαθητών/μαθητριών φοιτούσε και σε δημόσια δημοτικά σχολεία (Δημάση, Παπασταμάτης, Στόγιος, 2014). Στην πλειονότητα των μειονοτικών σχολείων φοιτούν λιγότεροι από 20 μαθητές/μαθήτριες με δύο δασκάλους το καθένα από αυτά, με αποτέλεσμα το έργο των εκπαιδευτικών να καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο, καθώς έχουν να διδάξουν διαφορετικά πράγματα σε μαθητές διαφορετικών τάξεων την ίδια στιγμή (Ασκούνη, 2006). Στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία ως διευθυντής διορίζεται μουσουλμάνος εκπαιδευτικός, ενώ για τη θέση του υποδιευθυντή χριστιανός.

Η Α/βάθμια εκπαίδευση των μειονοτικών σχολείων διέπεται από ένα διαφορετικό θεσμικό, πλαίσιο που περιλαμβάνει τη σύζευξη διατάξεων για τη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση. Την εποπτεία τους αναλαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας, ενώ έλεγχο ασκεί το Συντονιστικό Γραφείο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΥΣΜΕ) με έδρα την Κομοτηνή. Ακόμη, στην Κομοτηνή και την Ξάνθη υπάρχουν γραφεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία αναλαμβάνουν θέματα της διοίκησης και της λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων της περιφέρειας τους (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, 2008).

Σήμερα με βάση τα στοιχεία του Χάρτη Μονάδων ΠΣΔ λειτουργούν συνολικά 103 δημόσια μειονοτικά δημοτικά σχολεία σε όλη τη Θράκη. Συγκεκριμένα 38 από αυτά λειτουργούν στο νομό Ξάνθης, 56 στο νομό Ροδόπης και 9 στο νομό Έβρου (<https://maps.sch.gr/main.html>). Το πρόγραμμα διδασκαλίας των μειονοτικών σχολείων είναι δίγλωσσο και μοιρασμένο ανάμεσα στις δύο γλώσσες την ελληνική και την τουρκική. Στα ελληνικά διδάσκονται, πέρα από το μάθημα της ελληνικής γλώσσας, η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Μελέτη Περιβάλλοντος και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Στο τουρκόφωνο πρόγραμμα συμπεριλαμβάνεται το μάθημα της τουρκικής γλώσσας, της Φυσικής, των Μαθηματικών, της Γυμναστικής των Θρησκευτικών και των Εικαστικών. Για το ελληνόφωνο πρόγραμμα σπουδών, από το 2003 με τη σύνταξη των ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, η εναρμόνιση των μειονοτικών με τα δημόσια δημοτικά σχολεία καθίσταται

αδύναμη, γεγονός που επιδρά στην ισότητα ένταξη των μαθητών στην σχολική κοινότητα (Δημάση, Παπασταμάτης, Στόγιος, 2014).

Τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνταν μέχρι το 1999-2000 για το ελληνόφωνο πρόγραμμα, ήταν τα ίδια με αυτά των υπόλοιπων δημόσιων δημοτικών σχολείων, και όπως είναι επακόλουθο ήταν αναποτελεσματικά για τους μειονοτικούς μαθητές/μαθήτριες. Από το 2000, αυτά αντικαταστάθηκαν με νέα που δημιουργήθηκαν από το Πρόγραμμα Μειονοτικής Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων ειδικά για τους μειονοτικούς μαθητές, βασισμένο στις ανάγκες τους (Ασκούνη, 2006). Όσον αφορά το τουρκόφωνο πρόγραμμα, γίνεται η εισαγωγή βιβλίων από την Τουρκία, όπως προβλέπεται στο Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968. Από το 2000-2008 χρησιμοποιούνταν τα νέα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια, ενώ παράλληλα ακολουθούσαν το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Τουρκίας για το μάθημα της τουρκικής γλώσσας και λογοτεχνίας (Δημάση, Παπασταμάτης, Στόγιος, 2014). Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τα βιβλία του ελληνόφωνου προγράμματος, χρησιμοποιούνται ακόμη και σήμερα, κλείνοντας 22 χρόνια χρήσης. Το γεγονός αυτό δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με το πόσο ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών που φοιτούν στις μέρες μας στα Μειονοτικά Σχολεία.

Σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό των μειονοτικών σχολείων αυτό αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς το ελληνόφωνου και του τουρκόφωνο προγράμματος. Οι πρώτοι αποτελούν αποφοίτους Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Οι συγκεκριμένοι αποτελούν μόνιμους ή προσωρινούς δημόσιους υπαλλήλους χωρίς να έχουν επιμορφωθεί πάνω σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρά το γεγονός ότι ένα καταρτισμένο προσωπικό θα ήταν απαραίτητο για τους μειονοτικούς μαθητές/μαθήτριες (Ματανά, 2016). Όσον αφορά τους δεύτερους, στην πλειοψηφία τους αποτελούν αποφοίτους της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης ή μετακλητούς Τούρκους υπηκόους. Παλαιότερα το διδακτικό προσωπικό συμπλήρωναν και απόφοιτοι Τουρκικών Διδασκαλείων (ένας εν ενεργεία) και απόφοιτοι Ιεροσπουδαστηρίων (έχουν εκλείψει) (Στοιχεία από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Νομών Ροδόπης και Έβρου). Οι παραπάνω πληροφορίες κινούν την περιέργεια σχετικά με την τοποθέτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σε θέσεις που χρήζουν εξειδίκευση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κάτι που δημιουργεί ενδιαφέρον για τη μελέτη του επιπέδου επιμόρφωσης και εκπαίδευσης που κατέχουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε Μειονοτικά Σχολεία σήμερα.

4.2.2. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Με βάση την Συνθήκη της Λωζάνης, η παροχή της μειονοτικής εκπαίδευσης αφορούσε αποκλειστικά τη δημοτική εκπαίδευση, χωρίς να υπάρχει κάποια πρόβλεψη για την δευτεροβάθμια, καθώς δεν αποτελούσε υποχρεωτική εκπαίδευση της δεδομένης εποχής. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση της μειονότητας επεκτάθηκε με την ίδρυση δύο εξατάξιων μειονοτικών γυμνασίων. Το πρώτο αφορά το «Τζελάλ Μπαγιάρ» στην Κομοτηνή το 1952 και το δεύτερο το Μειονοτικό Γυμνάσιο Ξάνθης το 1965, τα οποία μετατράπηκαν σε τριετή γυμνάσια και λύκεια το έτος 1979. Τα δύο σχολεία ορίζονται ως ιδιωτικά, αλλά λειτουργούν έχοντας ως βάση ρυθμίσεις της δημόσιας εκπαίδευσης. Όπως και στα δημοτικά σχολεία έτσι και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το πρόγραμμα είναι δίγλωσσο, με τα μαθήματα να είναι μοιρασμένα σχεδόν ισοδύναμα στις δύο γλώσσες (Ασκούνη, 2006). Τα μαθήματα της τουρκικής γλώσσας, των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Χημείας, των Θρησκευτικών και του Σχεδίου διδάσκονται στα τουρκικά, ενώ η ελληνική γλώσσα, τα αρχαία ελληνικά, η Ιστορία, τα Καλλιτεχνικά, η Γεωγραφία και η Αγωγή του Πολίτη. Συνεχίζεται με λίγα λόγια ο διαχωρισμός των μαθημάτων και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ελληνικά και τουρκικά, χωρίς την εμπλοκή κάποιας άλλης γλώσσας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο μειονοτικό γυμνάσιο-λύκειο της Κομοτηνής διευθυντής είναι/ήταν ένας μουσουλμάνος ελληνικής υπηκοότητας και υποδιευθυντής ένας χριστιανός ελληνικής υπηκοότητας, ενώ στο σχολείο της Ξάνθης υπάρχει και ιδιοκτήτης. Στα συγκεκριμένα σχολεία οι μαθητές/μαθήτριες υποβάλουν δίδακτρα και τα βιβλία που χρησιμοποιούν για το ελληνόφωνο πρόγραμμα σπουδών είναι τα ίδια που χρησιμοποιούνται και στα υπόλοιπα δημόσια ελληνικά γυμνάσια και λύκεια. Όσον αφορά τα βιβλία του τουρκόφωνου προγράμματος, αυτά έρχονται από την Τουρκία ύστερα από έγκριση (Ασκούνη, 2006).

Η απουσία πρόσβασης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τα παιδιά των ορεινών περιοχών του νομού Ξάνθης και Ροδόπης οδήγησε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 στην ίδρυση πέντε δημόσιων ελληνικών γυμνασίων σε οικισμούς με αποκλειστικά μουσουλμανικό πληθυσμό. Συγκεκριμένα το 1984 ιδρύθηκαν τέσσερα γυμνάσια στο νομό Ξάνθης (Σμίνθη, Γλαύκη, Εχίνος, Θέρμες) και ένα στο νομό Ροδόπης (Οργάνη), στα οποία ακολουθείται το ελληνόφωνο πρόγραμμα, όπως και στα υπόλοιπα δημόσια γυμνάσια της χώρας (Ασκούνη, 2006).

Συγχρόνως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της μειονότητας εντάσσονται και τα ιερατικά σχολεία-Ιεροσπουδαστήρια (μεντρεσέδες), που παρέχουν την εκπαίδευση για την παροχή τίτλου θρησκευτικού λειτουργού, τίτλος ισότιμος των εκκλησιαστικών σχολείων (Ασκούνη, 2006). Μέχρι τη δεκαετία του 1960 με το συγκεκριμένο τίτλο, μπορούσε κανείς να διδάξει ως δάσκαλος σε σχολεία της μειονότητας (Παναγιωτίδης, 1996). Σε λειτουργία βρίσκονται μέχρι

και σήμερα δύο Ιεροσπουδαστήρια, ένα στην Κομοτηνή (μεντρεσές Χαϊριγιέ - Medrese-i Hayriyye) από το 1949 και ένα στον Εχίνο του νομού Ξάνθης (μεντρεσές Ρουσδιέ) από το 1956. Η διάρκεια φοίτησης σε αυτά από το 1960 μέχρι το 1998 ήταν πενταετής, ενώ έπειτα ορίστηκε ως εξαετής (2 τριετείς κύκλοι), καθορίζοντας συγχρόνως το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων αντίστοιχα με αυτό της δημόσιας εκπαίδευσης.

Στο πρόγραμμα σπουδών των ιεροσπουδαστηρίων προβλέπεται η διδασκαλία του κορμού των μαθημάτων στην ελληνική γλώσσα, ενώ τα μαθήματα της τουρκικής γλώσσας, των θρησκευτικών και της ισλαμικής ιστορίας διδάσκονται στα τουρκικά. Στο ¼ του χρόνου διδασκαλίας συμπεριλαμβάνεται και η αραβική γλώσσας για την διδασκαλία του Κορανίου και των αραβικών. Όσον αφορά στα σχολικά εγχειρίδια, για το ελληνόφωνο μέρος χρησιμοποιούνται τα βιβλία του Ο.Ε.Δ.Β., ενώ για τις δύο υπόλοιπες γλώσσες διαμορφώνονται από τους εκπαιδευτικούς μαζί με την έγκριση του Συντονιστή Μειονοτικών Σχολείων (Ασκούνη, 2006).

5. Γλωσσικά δικαιώματα και εκπαίδευση

5.1. Γλωσσικά δικαιώματα

Συγκριτικά με τα κλασικά δικαιώματα του ανθρώπου, οι περισσότερες νομοθετικές διατάξεις που αναφέρονται στα γλωσσικά δικαιώματα εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στα τέλη του 19ου και στη διάρκεια του 20ου αιώνα (Τσιτσελίκης, 1996). Σε αυτό το χρονικό πλαίσιο αρχικά η θρησκευτική και μεταγενέστερα η γλωσσική ομοιογένεια σε περιοχές της Ευρώπης εξυπηρετούσε πολιτικές με αφομοιωτικούς σκοπούς. Το τέλος των δύο παγκοσμίων πολέμων που προκάλεσαν την αλλαγή των συνόρων, είχε ως αποτέλεσμα τη μετακίνηση πληθυσμών σε χώρες ομοεθνών ή την εγκατάσταση σε χώρες αλλόφωνων με αποτέλεσμα τη δημιουργία μειονοτικών ομάδων (*ibid.*).

Ο όρος γλωσσικά δικαιώματα, μπορούμε να ερμηνευτεί με διαφορετικούς τρόπους. Ένας από αυτούς μπορεί να αφορά στην καθημερινή επικοινωνία, άλλος στην εκπαίδευση και άλλος στην πληροφόρηση (Τσιτσελίκης, 1996). Μελετώντας τα γλωσσικά δικαιώματα οφείλουμε να έχουμε κατά νου ότι από τη μια δεν υπόκεινται στην εφαρμογή όλης της έκτασης του περιεχομένου τους, δηλαδή το έκαστο κράτος έχει τη δυνατότητα να μην τα εφαρμόσει με τον ίδιο τρόπο και από την άλλη για την άσκηση τους δεν αρκούν τα δικαιώματα αυτά καθ' αυτά, αλλά θα πρέπει να τα συνοδεύουν θετικά μέτρα του κράτους, όπως μέτρα που αφορούν στην εκπαίδευση (*ibid.*). Η θεωρητική δομή πάνω στην οποία θεμελιώνονται είναι η αρχή της

ισότητας και της μη διάκρισης και οι θετικές ενέργειες του κράτους. Αρχές πάνω στις οποίες θεμελιώνονται και ευρύτερα δικαιώματα των μειονοτήτων.

Σχετικά με τα ειδικά γλωσσικά δικαιώματα, σε αυτά συμπεριλαμβάνεται το δικαίωμα στη χρήση της μειονοτικής γλώσσας. Στο ισχύον νομικό καθεστώς, το συγκεκριμένο δικαίωμα προβλέπεται από το άρθρο 27 του Συμφώνου για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα που έχει ως στόχο πέρα από την αρχή της διάκρισης, την προστασία της διατήρησης της γλωσσικής ταυτότητας (Τσιτσελίκης, 1996). Η αναφορά στο δικαίωμα της χρήσης της μειονοτικής γλώσσας εμπεριέχεται συχνά σε διεθνή κείμενα χωρίς όμως να δεσμεύουν τα κράτη για την εφαρμογή τους. Στην παράγραφο 32,1 κειμένου της Κοπεγχάγης, όπως και σε κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης διατυπώνεται το δικαίωμα της ελεύθερης χρήσης της πρώτης γλώσσας ιδιωτικά και δημόσια από άτομα που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες. Λόγος για το δικαίωμα στη χρήση της μειονοτικής γλώσσας γίνεται και από τον Ευρωπαϊκό Χάρτη των Περιφερειακών και Μειονοτικών Γλωσσών (1992), ο οποίος καλεί τα εκάστοτε κράτη να ενθαρρύνουν τη προφορική και γραπτή χρήση των μειονοτικών γλωσσών σε ιδιωτική και δημόσια ζωή και αφιερώνει το δεύτερο μέρος τους με προτάσεις μέτρων για τη χρήση τους (*ibid.*).

Σύμφωνα με τον Τσιτσελίκη (1996), η ελεύθερη χρήση της μειονοτικής γλώσσας στην ιδιωτική ζωή, παραπέμπει στη χρήση της σε οικογενειακό, προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο και θεωρείται πως συμπεριλαμβάνεται σε δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος σε δημόσιους χώρους. Το συγκεκριμένο δικαίωμα σχετίζεται με τη θρησκευτική ελευθερία των μειονοτήτων, καθώς αναφερόμαστε στη χρήση της πρώτης γλώσσας και σε θρησκευτικές τελετές. Από την άλλη, στο δεύτερο σκέλος του δικαιώματος η ελεύθερη χρήση της μειονοτικής γλώσσας αναφέρεται στις σχέσεις με τις αρχές. Σχετίζεται με την παροχή πληροφοριών και τη χρήση της πρώτης γλώσσας σε δομές όπως αυτές των δικαστηρίων και των διοικητικών αρχών, που απευθύνονται σε πρόσωπα που δεν κατανοούν επαρκώς την επίσημη γλώσσα που χρησιμοποιείται σε αυτά. Σύμφωνα με διατάξεις της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα, όσον αφορά στις δικαστικές διαδικασίες προβλέπεται το δικαίωμα στην πληροφόρηση αναφορικά με την αιτία της κατηγορίας και τη φύση της, στην απαγγελία της κατηγορίας κατά τη σύλληψη στη μειονοτική γλώσσα, καθώς και στην παροχή δωρεάν διερμηνείας. Σχετικά με τις διοικητικές αρχές εκεί από τον Χάρτη προβλέπεται η χρήση των μειονοτικών γλωσσών από τους υπαλλήλους των αρχών, αλλά και η χορήγηση αιτήσεων και εγγράφων στην επίσημη και μειονοτική γλώσσα (*ibid.*).

Με την έκφραση των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων σχετίζεται και το δικαίωμα της αναγραφής των τοπωνυμίων στην μειονοτική γλώσσα. Αποτελεί δικαίωμα το οποίο κατοχυρώνεται από τον Ευρωπαϊκό Χάρτη των Περιφερειακών και Μειονοτικών Γλωσσών και μπορεί να γίνει εφαρμογή του με τη ανάκτηση μονόγλωσσων ή δίγλωσσων επιγραφών. Σημαντικής σημασίας θεωρείται και το δικαίωμα στην εκπομπή και μετάδοση πληροφοριών στη μειονοτική γλώσσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Σύμφωνα με το άρθρο 11 του Χάρτη γίνεται αναφορά στο δικαίωμα της χρήσης της γλώσσας από τα ραδιοτηλεοπτικά μέσα καθώς και στην προτροπή να μην παρεμποδίζεται η εκπομπή πληροφοριών σε μειονοτική γλώσσα από τα εκάστοτε κράτη (*ibid.*).

Καταλήγοντας, από τη στιγμή που αναφερόμαστε στα γλωσσικά δικαιώματα δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την αναφορά στα πολιτιστικά δικαιώματα τα οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μαζί τους. Ο δρόμος για την κατοχύρωση των πολιτισμικών δικαιωμάτων, κυρίως για άτομα που ανήκουν σε μειονοτικοποιημένες ομάδες, άνοιξε πρώτη φορά με το πρωτόκολλο της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου κατά τη Διακήρυξη της Βιέννης στη Σύνοδο Κορυφής των μελών του ΣτΕ (*ibid.*). Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τρόπους εφαρμογής ή μη των γλωσσικών δικαιωμάτων στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, σε σχέση με τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, και συγκεκριμένα τους Πομάκους κατοίκους της.

5.2. Η προστασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση

Η παροχή της δωρεάν και υποχρεωτικής φύσης βασική εκπαίδευση αποτελεί το *minimum* περιεχόμενο του δικαιώματος στην εκπαίδευση (Τσιτσελίκης, 1996). Το συγκεκριμένο δικαίωμα, ίδιο για όλους, κατοχυρώνεται μέσα από το άρθρο 28 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, καθώς και από τα άρθρα 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και τα άρθρα 13, 14 της Διεθνούς Σύμβασης Καταργήσεως Φυλετικών Διακρίσεων. Όσον αφορά στην εκπαίδευση των μειονοτήτων, διαφοροποιείται από τη μία σε σχέση με την επιθυμία των γονέων αναφορικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των παιδιών τους και από την άλλη ως προς τη γλώσσα στην οποία παρέχεται η εκπαίδευση (*ibid.*).

Στην Ευρώπη για πρώτη φορά επίσημη πρόβλεψη για την εκπαίδευση της μειονότητας καταγράφεται μέσα από συμφωνίες και δηλώσεις που τίθενται υπό την αιγίδα της Κοινωνίας των Εθνών. Στις αρχές του 20ου αιώνα, 17 κράτη δεσμεύονταν από συνθήκες και δηλώσεις

σχετικά με το σεβασμό των δικαιωμάτων των μειονοτήτων που βρίσκονταν στην δικαιοδοσία τους, πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και η προστασία των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων για τις συγκεκριμένες ομάδες (Μπαλτσιώτης Λ. & Τσιτσελίκης Κ., 2008). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στην υποχρέωση των κρατών για την ίδρυση, χρηματοδότηση και τη διεύθυνση σχολείων από μέλη της μειονότητας, για την ελεύθερη χρήση της γλώσσας τους και κατοχυρώθηκε για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε περιοχές με αυξημένο μειονοτικό πληθυσμό (*ibid.*). Κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου, αλλά και μετά τη λήξη του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, όλες οι συμφωνίες και οι συνθήκες που τέθηκαν σε ισχύ περιείχαν προβλέψεις σχετικές με το δικαίωμα στην εκπαίδευση των μειονοτήτων. Εντός των συγκεκριμένων πλαισίων, τα κράτη υιοθετούν ένα ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα διγλωσσίας, σύμφωνα με το οποίο ο χρόνος διδασκαλίας μοιράζεται ανάμεσα της επίσημης και της μειονοτικής γλώσσας (Τσιτσελίκης, 1996).

Εκτός των νομικά δεσμευτικών κειμένων, για το δικαίωμα στην εκπαίδευση για τις μειονότητες, με τη σύσταση αντίστοιχων νομικών κειμένων έχουν ασχοληθεί και Διεθνείς Οργανισμοί, όπως για παράδειγμα ο ΟΗΕ (Μπαλτσιώτης Λ. & Τσιτσελίκης Κ., 2008). Σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, και συγκεκριμένα το άρθρο 30 του 1989, προβλέπεται το δικαίωμα της ελεύθερης χρήσης της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες, ενώ στα άρθρα 28 και 29 διατυπώνεται το δικαίωμα στη παροχή δωρεάν εκπαίδευσης. Στα πλαίσια της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ τέθηκαν μονομερείς πράξεις, οι οποίες αν και δεν έχουν αναγκαστική ισχύ συντελούν στη δημιουργία ενός διεθνούς εθίμου, στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα αναφέρονται στο δικαίωμα της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας στο σχολείο, όπως και στη διδασκαλία στην ίδια γλώσσα (*ibid.*).

Σύμφωνα με τους Μπαλτσιώτη και Τσιτσελίκη (2008), με τα δικαιώματα στην εκπαίδευση των μειονοτήτων έχει ασχοληθεί και η UNESCO με τη Διεθνή Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση (1960). Συγκεκριμένα στο άρθρο 5 της Σύμβασης, προβλέπεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση στην ιδιαίτερη γλώσσα μια εθνικής μειονότητας. Για την άσκηση του δικαιώματος τίθενται ορισμένες προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, η άσκηση του δεν θα πρέπει να εμποδίζει τα μέλη της μειονότητας να προσεγγίζουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της πλειονότητας και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των μειονοτήτων να είναι ίσο με αυτό της γενικής εκπαίδευσης. Τέλος, η ίδια η φοίτηση στις δομές της μειονοτικής εκπαίδευσης οφείλει να είναι προαιρετική (*ibid.*). Στο ίδιο κλίμα εργάστηκε και το Συμβούλιο της Ευρώπης συντάσσοντας συμβατικά κείμενα που ρυθμίζουν ζητήματα της μειονοτικής εκπαίδευσης. Το πρώτο, αποτελεί τη Σύμβαση – πλαίσιο που εμπεριέχει «προγραμματικές διατάξεις», οι οποίες

αποτελούν αρχές, τις οποίες τα κράτη – μέλη οφείλουν να εφαρμόσουν με τρόπο κάθε φορά που κρίνεται κατάλληλος για την περίπτωση τους (*ibid.*). Στο άρθρο 14 της Σύμβασης διατυπώνεται το γενικό δικαίωμα της εκμάθησης της μειονοτικής γλώσσας, όπως και η διδασκαλία μαθημάτων στην ίδια γλώσσα σε δημόσια σχολεία, τα οποία έχει ιδρύσει το κράτος, ενώ στο άρθρο 13 προβλέπεται η ίδρυση ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων από μέλη των εθνικών μειονοτήτων. Τέλος, συμπεριλαμβάνεται η δέσμευση κάθε κράτους στη δημιουργία ενός συστήματος ίσων ευκαιριών για πρόσβαση σε καθεμία από τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (*ibid.*).

Δεύτερο κείμενο το οποίο προσέγγισε τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων με τρόπο διαφορετικό από αυτόν της Σύμβασης – πλαισίου, είναι αυτό του Ευρωπαϊκού Χάρτη των Περιφερειακών και Μειονοτικών Γλωσσών. Με την προστασία των περιφερειακών ή μειονοτικών γλωσσών στην εκπαίδευση ασχολείται το τρίτο μέρος του χάρτη και συγκεκριμένα τα άρθρα 8 με 14 (Μπαλτσιώτης Α. & Τσιτσελίκης Κ., 2008). Βάσει του άρθρου 8 προβλέπεται η εξασφάλιση της διδασκαλίας κατά την προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση στη μειονοτική γλώσσα εφόσον υπάρχει ορισμένος αριθμός δημόσια διοίκηση έχει εκπαιδευτικές αρμοδιότητες. Αναφορικά με την ανώτερη εκπαίδευση πρέπει να γίνεται ή εκμάθηση της μειονοτικής γλώσσας ως μάθημα ή να γίνεται έρευνα πάνω στη συγκεκριμένη γλώσσα (Τσιτσελίκης, 1996).

5.3. Μειονοτικοποιημένες Γλώσσες και η Προστασία των Μειονοτικών Γλωσσών

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Χάρτη των Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών ως μειονοτική γλώσσα ορίζεται η γλώσσα η οποία:

α) παραδοσιακώς χρησιμοποιείται εντός ορισμένης περιοχής του κράτους από υπηκόους του κράτους αυτού, οι οποίοι συνιστούν ομάδα αριθμητικώς μικρότερη από τον υπόλοιπο πληθυσμό του κράτους, και β) διαφέρει από την επίσημη γλώσσα ή γλώσσες του εν λόγω κράτους» (Μήτσιου, 2010, 72).

Στον συγκεκριμένο ορισμό αναφέρονται οι «ιστορικές» γλώσσες και όχι οι διάλεκτοι και οι γλώσσες μεταναστών μη ευρωπαϊκής προέλευσης (*ibid.*).

Σε αντίθεση με τις μειονοτικές γλώσσες, οι μειονοτικοποιημένες γλώσσες καθιστούν την προσοχή μας στις διαδικασίες της γλωσσικής υποταγής και στις άνισες σχέσεις εξουσίας που σχετίζονται με τη διαφορά μεταξύ μειονότητας και πλειοψηφίας (Tenedero, 2017). Μια γλώσσα θεωρείται μειονοτικοποιημένη διαχρονικά, σε σχέση με τη γλώσσα της πλειοψηφίας, ως αποτέλεσμα ενός ιστορικού γεγονότος, ενώ χωρικά όταν χάνει την κυρίαρχη θέση της ως αποτέλεσμα της αναδιοργάνωσης εδαφικών συνόρων. Παρόλα αυτά, υπάρχουν και άλλες περιπτώσεις μειονοτικοποίησης μιας γλώσσας ακόμη και αν αποτελεί γλώσσα της

πλειοψηφίας, παράδειγμα αποτελούν περιπτώσεις αποικιοκρατίας. Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη, κατανοούμε ότι πέρα από το γεγονός ότι υπάρχουν μειονοτικοποιημένες ομάδες και κατ' επέκταση μειονοτικοποιημένες γλώσσες, αυτό δε σημαίνει πως, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι μειονοτικοποιημένες γλώσσες δεν μπορούν να αποτελούν γλώσσες της «πλειονότητας». Σε ορισμένες αφρικανικές γλώσσες για παράδειγμα, η γλώσσα της πλειοψηφίας στην επικράτεια της είναι δυσλειτουργική ως αποτέλεσμα της αποικιοκρατίας που επικρατεί εκεί, πράγμα που καθιστά τη γλώσσα μειονοτικοποιημένη (Chesterman, Gallardo San Salvador, & Gambier, 2000). Παρά τη διαφορά ανάμεσα στους όρους μειονοτική και μειονοτικοποιημένη γλώσσα, στα περισσότερα επίσημα έγγραφα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως θα διαπιστώσουμε και παρακάτω, χρησιμοποιείται ο όρος μειονοτική γλώσσα και γι' αυτό στην παρουσιαζόμενη έρευνα υιοθετούμε τον όρο μειονοτική όταν αναφερόμαστε σε σχετικά έγγραφα. Σε άλλη περίπτωση, επιλέγουμε τη χρήση του όρου μειονοτικοποιημένη γλώσσα.

Στη σημερινή εποχή, παρά τη ραγδαία εξέλιξη της πολύγλωσσης κοινωνίας, η επιβίωση των μειονοτικοποιημένων γλωσσών καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη. Μοναδική λύση σε αυτό το πρόβλημα φαίνεται να είναι η θέσπιση επικουρικής γλωσσικής νομοθεσίας. Όπως αναφέρει ο Τσιτσελίκης (1996) το πρώτο διεθνές κείμενο για την προστασία των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτικών ομάδων, ξεκίνησε το 1815 με την υπογραφή της Πράξης του Συνεδρίου της Βιέννης από την Αυστρία, τη Γαλλία, τη Μεγάλη Βρετανία, την Πρωσία, τη Ρωσία και τη Σουηδία. Με την ίδρυση της ΚτΕ μετά της λήξης του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου καθιερώθηκε ένα σύστημα προστασίας των μειονοτήτων υπό την επίβλεψη της. Το συγκεκριμένο σύστημα αποτελούνταν από διμερείς συνθήκες που μεταξύ άλλων προέβλεπαν την ελεύθερη χρήση οποιασδήποτε γλώσσας στην ιδιωτική και δημόσια ζωή, στις εμπορικές συναλλαγές, σε θρησκευτικές τελετές και ενώπιον των δικαστηρίων (Τσιτσελίκης, 1996). Στη συνέχεια, η Ευρωπαϊκή Ένωση με τη σειρά της, με την ιδρυτική Συνθήκη του Μάαστριχτ του 1992 αναφέρθηκε στα δικαιώματα που κατοχυρώνονται με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών, για τη διασφάλιση του σεβασμού της «εθνικής και περιφερειακής πολυμορφίας των κρατών – μελών και ενθαρρύνουν τη διακρατική συνεργασία για τη διάσωση της κοινής πολιτισμικής κληρονομιάς» έτσι τα κράτη βάσει της αρχής της επικουρικότητας, μπορούν να αποφασίζουν για την οργάνωση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης τους (Μήτσιου, 2010, σ. 23). Παρόλα αυτά, τα μέλη κράτη έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν και να οργανώνουν όπως κρίνουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο, από μεριάς του, αν και έχει

ασχοληθεί με το συγκεκριμένο ζήτημα, δεν έχει καλύψει πλήρως το θέμα για την προστασία των μειονοτικών γλωσσών (Μήτσιου, 2010).

Το όργανο που έχει ασχοληθεί σε μεγαλύτερο βάθος με την προστασία των γλωσσών των μειονοτικών ομάδων είναι αυτό του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Μετά τη σύσταση του Κοινοβουλίου του 1979, συντάσσεται από τον Gaetano Arfe σχετική έκθεση με τον τίτλο «Σχετικά με έναν Κοινοτικό Χάρτη των περιφερειακών γλωσσών και πολιτισμών και έναν Χάρτη δικαιωμάτων των εθνοτικών μειονοτήτων», που καλούσε τα κράτη μέλη να προστατέψουν τις μειονοτικές γλώσσες και να αναδείξουν την ποικιλότητα των πολιτισμικών στοιχείων, ενώ το 1982 ιδρύεται το «Ευρωπαϊκό Γραφείο των Λιγότερο Διαδεδομένων Γλωσσών» στις Βρυξέλλες.

Έπειτα, το 1987 υιοθετείται από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο η έκθεση του W.Kuipers «σχετικά με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς των περιφερειακών και εθνοτικών μειονοτήτων στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα». Στο συγκεκριμένο κείμενο γίνεται λόγος για την αναγνώριση της επίσημης χρήσης των μειονοτικών γλωσσών και της συνεργασίας των ομιλητών/ομιλητριών της κοινής τους γλώσσας (Μήτσιου, 2010). Οι παραπάνω αποφάσεις αν και κατέχουν μεγάλη ηθική ισχύ, υστερούν σε νομική, καθώς αποτελούν κάλεσμα για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έτσι ώστε να κινητοποιηθούν και να υιοθετήσουν επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα, να αναγνωρίσουν τη χρήση μειονοτικών γλωσσών σε διοικητικό και δικαστικό επίπεδο αλλά και τη δυνατότητα χρήσης τους από τα Μ.Μ.Ε. (Τσιτσελίκης, 2001). Κατά τη διάρκεια του 1994, με την έκθεση του Mark Killilea κατατίθεται το πληρέστερο ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο, δίνεται έμφαση στα δικαιώματα των μειονοτήτων, ενώ παράλληλα επισημαίνεται η προστασία της επίσημης γλώσσας των κρατών-μελών, η οποία δεν μπορεί να ασκηθεί σε βάρος των γλωσσών της μειονότητας. Ακόμη, συμπεριλαμβάνει την εφαρμογή των ψηφισμάτων του 1981, του 1983 και του 1987 και επικυρώνει τον Ευρωπαϊκό Χάρτη των Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών. Σύμφωνα με αυτά, τα μέλη – κράτη οφείλουν να προωθούν τις μειονοτικοποιημένες γλώσσες μέσω της παιδείας, της δικαιοσύνης, της δημόσιας διοίκησης, των μέσων μαζικής ενημέρωσης και της τοπονομαστικής. Τέλος, γίνεται προτροπή για τη χρήση των γλωσσών των μειονοτήτων σε διάφορους τομείς της κοινοτικής πολιτικής, τόσο σε δημοσιευμένα άρθρα, όσο και μέσω χρηματοδοτήσεων για κοινοτικά προγράμματα, όπως για παράδειγμα για την μετάφραση βιβλίων ή τη χρήση υποτίτλων σε αυτές τις γλώσσες (Μήτσιου, 2010).

Το Φεβρουάριο 1998 τέθηκε σε ισχύ ο Ευρωπαϊκός Χάρτης περιφερειακών ή μειονοτικών γλωσσών για την εφαρμογή αναλυτικού διακανονισμού που προβλέπει τον τρόπο προστασίας

των μειονοτικών γλωσσών με βάση τις συνθήκες που ισχύουν σε κάθε κράτος. Η σύμβαση αποτελείται από δεσμεύσεις, τις οποίες τα κράτη επιλέγουν ανάλογα με τις ανάγκες και τα νομικά δεδομένα τους. Στη συνέχεια, το Μάρτιο του 1998 τίθεται σε ισχύ η Σύμβαση-Πλαίσιο για την προστασία των εθνοτικών μειονοτήτων που αποτελεί το πρώτο διεθνώς δεσμευτικό πολυμερές συμβατικό κείμενο σχετικά με την προστασία των δικαιωμάτων των μειονοτήτων. Με βάση τη Σύμβαση-Πλαίσιο το έκαστο κράτος μπορεί να προσδιορίσει έμμεσα ή άμεσα τις εθνικές μειονότητες που πρόκειται να θέσει υπό την προστασία της μέσα από ερμηνευτικές δηλώσεις. Τα δικαιώματα που συμπεριλαμβάνει σχετίζονται μεταξύ άλλων με τη γλωσσική ελευθερία, δηλαδή με τη χρήση της γλώσσας σε ιδιωτικό και δημόσιο τομέα, σε διοικητικές και δικαστικές αρχές και τέλος στην εκπαίδευση. Σε αυτή διατυπώνεται ακόμη, η απαγόρευση των διακρίσεων και η αρχή της ισότητας και προστασίας των μειονοτικών ομάδων και των ταυτοτήτων τους (Τσιτσελίκης, 2001).

Στον ελληνικό χώρο σύμφωνα το νόμο 3879/2010 «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις», στο άρθρο 26, ορίστηκαν Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) σε σχολικές μονάδες της χώρας με στόχο την «ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης». Οι συγκεκριμένες πολιτικές αφορούν κυρίως στην λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, όπως και στην έναρξη θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών (Νόμος 3879/2010, ΦΕΚ 163, 21-9-2010, τ. Α΄, (<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>)).

6. Η έρευνα

6.1.Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα πτυχιακή εργασία μελετά τις απόψεις εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί σε Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης με σκοπό να διερευνήσει τις εμπειρίες και τις απόψεις τους για τις γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές στη μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη αντλεί από έννοιες όπως τα γλωσσικά δικαιώματα και οι από τα πάνω προς τα κάτω καθώς και οι από τα κάτω προς τα πάνω γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές.

Με βάση τον παραπάνω σκοπό της έρευνας, διατυπώνουμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια η σχέση των γλωσσικών δικαιωμάτων των Πομάκων με τις υπάρχουσες γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές στα μειονοτικά σχολεία;

- Ανταποκρίνονται οι γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές στις εκπαιδευτικές ανάγκες της των μαθητών/μαθητριών της μειονότητας;
- Ποιος ο ρόλος των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων στη διαμόρφωση των γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών;

6.2 Ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα εργασία εστιάζει, όπως έχουμε ήδη αναφέρει στις απόψεις εκπαιδευτικών που έχουν εμπειρία σε Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης και συγκεκριμένα σε σχολεία με αμιγώς πομακικό πληθυσμό. Σχολεία όπως αυτά συναντώνται κατά βάση στην ορεινή περιοχή της οροσειράς της Ροδόπης και συγκεκριμένα στην ορεινή περιοχή του νομού Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου, δηλαδή στα Πομακοχώρια. Στην παρούσα έρευνα θα εστιάσουμε στα χωριά των πρώτων δύο νομών. Οι μαθητές/μαθήτριες που φοιτούν στα συγκεκριμένα σχολεία, με πομάκινη καταγωγή, έχουν συνήθως ως πρώτη γλώσσα τους την πομακική, ενώ άλλοι έχουν την τουρκική. Γεγονός το οποίο συνήθως διαφέρει ανάλογα με την ευρύτερη κοινότητα ή χωριό μέσα στο οποίο έχουν μεγαλώσει.

Στα Μειονοτικά Σχολεία, όπως έχουμε αναφέρει στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, το πρόγραμμα σπουδών είναι δίγλωσσο και τα μαθήματα μοιράζονται ανάμεσα σε εκείνα που διδάσκονται στην ελληνική και σε εκείνα που διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν δίγλωσσοι και τρίγλωσσοι μαθητές, ανάλογα με την πρώτη γλώσσα που υιοθετούν. Επομένως, κάποιοι/κάποιες μαθητές/μαθήτριες είναι τρίγλωσσοι με την πομακική, τουρκική, και ελληνική γλώσσα και κάποιοι άλλοι/άλλες είναι δίγλωσσοι/δίγλωσσες με την τουρκική και την ελληνική γλώσσα.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα μας έχουν εργαστεί σε σχολεία και των δύο νομών στα οποία συμπεριλαμβάνονται τα Πομακοχώρια. Από τη μια, στο νομό Ξάνθης έχουν εργαστεί στα Μειονοτικά Σχολεία Εχίνου, Διάσπαρτου και Σμίνθης, ενώ στο νομό Ροδόπης έχουν εργαστεί στα σχολεία του Κέχρου και της Χλόης. Πέρα από το χωριό του Εχίνου το οποίο αποτελεί κεφαλοχώρι με πληθυσμό τους 2.486 κατοίκους, σύμφωνα με την απογραφή του 2011, τα υπόλοιπα είναι χωριά με πολύ μικρό πληθυσμό. Συγκεκριμένα το Διάσπαρτο με 39 κατοίκους, η Σμίνθη με 277, ο Κέχρος με 199 και η Χλόη με 330 κατοίκους (<https://www.statistics.gr/el/home>). Αν και κατά παράδοση και τα τέσσερα χωριά έχουν πληθυσμό με πομακική καταγωγή, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς του νομού Ροδόπης μετά από επίσκεψη τους στο χωριό Κέχρου και Εχίνου,

μεταξύ άλλων, διαπιστώθηκε η σύγχυση των κατοίκων σχετικά με την καταγωγή τους. Το 45% των κατοίκων δήλωσαν ότι αισθάνονται Πομάκοι, το 18% μουσουλάνοι, το 8% Έλληνες και το μεγαλύτερο μέρος με 55% ότι νιώθουν Τούρκοι (Κοττάκης, 2000). Το τελευταίο ποσοστό μας δημιουργεί εύλογα ερωτήματα, παρόλα αυτά αποτελεί γεγονός το οποίο μας επιβεβαιώνουν και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας. Στο χωριό της Σμίνθης από την άλλη, όπως πληροφορηθήκαμε από μια εκ των εκπαιδευτικών με εμπειρία στο σχολείο της περιοχής, η πομακική ταυτότητα και έκφραση των κατοίκων είναι έντονη.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας βρέθηκα σε ένα από τα Πομακοχώρια και συγκεκριμένα σε αυτό του Κέχρου. Το χωριό βρίσκεται στα ορεινά του νομού Ροδόπης, 65χλμ. μακριά από την Κομοτηνή και συγκεκριμένα στον δήμο Αρριανών και έχει πληθυσμό 199 κατοίκων (2011). Στο χωριό υπάρχει ένα Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο και ένα Νηπιαγωγείο. Η διαδρομή από το αστικό κέντρο της Κομοτηνής είναι αρκετά μεγάλη και δύσκολη οδικώς, κυρίως αν αναλογιστεί κανείς ότι ο δρόμος, ο οποίος περιέχει πολλές στροφές, για να φτάσει κάποιος εκεί κατά τους χειμερινούς μήνες συνήθως είναι καλυμμένος από πάγο και χιόνι. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όπως πληροφορηθήκαμε από τη νηπιαγωγό του Κέχρου, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί των σχολείων να μην μπορούν να προσεγγίσουν το χωριό. Συμπληρωματικά, θα λέγαμε πως αποτελεί ένα πολύ μικρό χωριό το οποίο είναι ξεχασμένο πίσω στο χρόνο. Τα παιδιά του χωριού ζουν μια ανέμελη ζωή, παίζοντας ελεύθερα στους δρόμους του Κέχρου, ενώ οι επιλογές τους για εξωσχολικές δραστηριότητες είναι περιορισμένες ως και ανύπαρκτες λόγω της απόστασης από κάποιο κέντρο ή χωριό που να παρέχονται τέτοιου είδους υπηρεσίες. Οι γυναίκες του χωριού ως επί το πλείστον γνωρίζουν ελάχιστα ή και καθόλου ελληνικά, και οι εργασίες τους περιορίζονται σε εκείνες του σπιτιού. Η αμφίεση τους μαρτυρά τις θρησκευτικές αντιλήψεις τους, με τις μαντήλες στο κεφάλι να καλύπτουν τα μαλλιά τους, ενώ συγχρόνως είναι ντυμένες παραδοσιακά με ένα μακρύ μαντό το οποίο τις καλύπτει από το λαιμό μέχρι τον αστράγαλο. Από την άλλη οι άντρες γνωρίζουν την ελληνική, καθώς έρχονται σε επαφή με άτομα της πλειονοτικής κοινότητας λόγω του επαγγέλματος τους. Ασχολούνται κυρίως με την κτηνοτροφία, την γεωργία, ενώ ορισμένοι λείπουν κάποιους μήνες του χρόνου «στα καράβια».

Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι οι μαθητές/μαθήτριες μιλούν την ελληνική γλώσσα μόνο κατά την επαφή τους με τον δάσκαλο/τη δασκάλα του ελληνόφωνου προγράμματος σπουδών στο σχολείο. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα, κυρίως στην πρώτη δημοτικού δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα, κάτι που δυσκολεύει εξαιρετικά την επικοινωνία με τους ελληνόφωνους εκπαιδευτικούς. Η μη χρήση των ελληνικών σε άλλες περιστάσεις, δικαιολογείται από την έλλειψη χρησιμότητας

της, καθώς οι επαφές με ελληνόφωνους είναι περιορισμένες, ενώ συγχρόνως στην κοινότητα τους όλοι χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα (πομάκικα ή τουρκικά). Για τους/τις μαθητές/μαθήτριες ορισμένων χωριών η χρήση της πομακικής στα πλαίσια της οικογένειας και της κοινότητας είναι δεδομένη, ενώ σε κάποια άλλα χωριά η χρήση της πομακικής είναι ελάχιστη ως μηδαμινή, καθώς δεν αναγνωρίζεται από τους κατοίκους τους, με αποτέλεσμα πρώτη γλώσσα των μαθητών/μαθητριών να είναι η τουρκική. Όσον αφορά το πρώτο χωριό που περιγράφηκε η γλώσσα που μιλάνε οι μαθητές/μαθήτριες στο σπίτι αλλά και με τους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους στο σχολείο είναι κυρίως η πομακική. Παράλληλα και στις δύο περιπτώσεις χρησιμοποιούν και την τουρκική, καθώς την διδάσκονται και στο σχολείο.

6.3. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες της έρευνας

Στην έρευνα συνέβαλαν με τη συμμετοχή τους τέσσερις εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν εμπειρία σε Μειονοτικά Σχολεία στα Πομακοχώρια του νομού Ξάνθης και Ροδόπης. Πιο συγκεκριμένα, αποτελούν εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποφοίτους Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Από αυτούς οι τρεις είναι γυναίκες και ο ένας άνδρας. Τα χρόνια εμπειρίας τους σε Μειονοτικά Σχολεία κυμαίνονται ανάμεσα στον ένα χρόνο με επτά χρόνια εργασίας σε στις συγκεκριμένες περιοχές. Επιπρόσθετα, οι δύο από αυτούς είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και κατά το διδακτικό έτος 2021-22 στα συγκεκριμένα σχολεία. Τα χωριά στα οποία έχουν εργαστεί είναι εκείνα της Χλόης και του Κέχρου στο νομό Ροδόπης και σε εκείνα του Εχίνου, του Διάσπαρτου και της Σμίνθης στο νομό Ξάνθης. Πομακοχώρια Ν. Ροδόπης

6.4 Ταυτότητα της ερευνήτριας

Η ενασχόληση μου με το θέμα της παρούσας εργασίας βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι έχω γεννηθεί και μεγαλώσει στη Θράκη, συγκεκριμένα στην Ξάνθη. Έχω με λίγα λόγια εμπειρίες με άτομα που ανήκουν στην μουσουλμανική μειονότητα. Πολλοί συμμαθητές/συμμαθήτριες και φίλοι/φίλες μου ήδη από το νηπιαγωγείο ήταν μουσουλμάνοι, οι οποίοι/οποίες είτε είχαν ξεκινήσει από τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε δημόσια σχολεία, είτε είχαν ως αφετηρία την μειονοτική εκπαίδευση και στη συνέχεια ολοκλήρωσαν την φοίτηση τους σε δομές της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην καθημερινότητα μου μεγαλώνοντας πάντα είχα επαφές με τη μειονοτική κοινότητα, είτε σε εμπορικές συναλλαγές

είτε σε φιλικές σχέσεις, οπότε το άκουσμα στην πομακική και τουρκική γλώσσα μου είναι γνώριμο, όπως και το γεγονός να εμπεριέχονται καθημερινά στον περίγυρο μου γλώσσες οι οποίες διαφέρουν από την ελληνική. Βέβαια οι περισσότεροι/ περισσότερες από όσους/όσες έχω συναναστραφεί έχουν μεγαλώσει στην πόλη της Ξάνθης, οπότε έχουν από πολύ μικρή ηλικία επαφή με την ελληνική γλώσσα.

Από την άλλη, η επαφή μου με άτομα που κατοικούν σε πιο απομακρυσμένες περιοχές είναι περιορισμένη. Όπως για παράδειγμα, με άτομα που ανήκουν στα χωριά από τα οποία προέρχονται οι μαθητές/μαθήτριες για τους οποίους γίνεται αναφορά στο ερευνητικό μέρος την εργασίας. Η εικόνα μου για εκείνες τις περιοχές έγινε πιο καθαρή μετά την επίσκεψη μου, τον Δεκέμβριο του 2021 στο χωριό του Κέχρου, ερχόμενη σε επαφή με τους κατοίκους της περιοχής και βλέποντας από κοντά τον τρόπο ζωής τους.

6.5 Μεθοδολογία

Για την παρούσα έρευνα κρίθηκε καταλληλότερη η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε βάσει της φύσης των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας, τα οποία στοχεύουν στην αποτύπωση των μοναδικών εμπειριών και των απόψεων των εκπαιδευτικών που αντλούν από την επαγγελματική τους καθημερινότητα (βλ. Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Εστιάζει δηλαδή στις λέξεις και όχι στους αριθμούς (Bryman, 2017) “απαιτώντας” τη φυσική ροή των απαντήσεων των ερωτηθέντων και δεν εστιάζει σε κάποια καθοδηγούμενη κατεύθυνση της ερευνήτριας, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα διερεύνησης πλαισίων που δεν είχαν προσχεδιαστεί. Με αυτό τον τρόπο αφήνει μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης και κριτικής σκέψης για τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες. Κάτι που δεν είναι εφικτό να μελετηθεί μέσα από άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως η ποσοτική, καθώς αποτελούν στοιχεία μη μετρήσιμα. Με άλλα λόγια υιοθετώντας την ποιοτική προσέγγιση επιχειρούμε να μελετήσουμε τις εκπαιδευτικές γλωσσικές πολιτικές των μειονοτικών σχολείων σε σχέση με την πομακική γλώσσα μέσα από τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005). Η συγκεκριμένη επιλογή βασίστηκε επιπλέον στο γεγονός ότι μέσω της ποιοτικής προσέγγισης εστιάζουμε σε μια εις βάθος διερεύνηση του υπό μελέτη ζητήματος αλλά και λόγω της φύσης των ερωτημάτων τα οποία απαντούν στα ερωτήματα «γιατί» και το «πώς» (Bryman, 2017).

Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας υιοθετείται η μελέτη περίπτωσης, καθώς το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στη μελέτη των συγκεκριμένων γεωγραφικών περιοχών όπου κατοικούν πομακόφωνοι πληθυσμοί. Οι μελέτες περίπτωσης έχουν συγκεκριμένα χρονικά και χωρικά

πλαίσια, λειτουργικά μέρη, όπως και τη δική τους ξεχωριστή ταυτότητα (Μαγγόπουλος, 2014). Έτσι και στη δική μας περίπτωση θα εστιάσουμε σε ένα συγκεκριμένο χωρικό πλαίσιο – τα Πομακοχώρια. Με λίγα λόγια τις «περιπτώσεις» μπορούν να αναπαραστήσουν άνθρωποι, ομάδες, εκπαιδευτικά ιδρύματα και σε λίγες περιπτώσεις γεγονότα (*ibid.*). Κάθε μία από αυτές έχει ξεχωριστά αποτελέσματα τα οποία δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς το πλαίσιο αποτελεί μια εμπειρική έρευνα που στοχεύει σε επίκαιρα φαινόμενα της πραγματικής ζωής, μέσα στα οποία οι διαχωριστικές γραμμές φαινομένου και πλαισίου είναι δυσδιάκριτες (Gomm et al, 2000, Robson, 2002, Stake, 1995, Yin, 1994 στο Μαγγόπουλος, 2014).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφορα είδη μελέτης περίπτωσης ανάλογα με το ερευνητικό πεδίο και τους σκοπούς του κάθε ερευνητή. Πολλοί μελετητές/ερευνητές διακρίνουν διαφορετικά είδη μελέτης περίπτωσης (Stake, 1995; Yin, 2009). Σύμφωνα με τον Stake (1995 στο Μαγγόπουλος, 2014) η μελέτη περίπτωσης διακρίνεται σε τρία είδη: στην «εγγενή», στην «εργαλειακή» και στη «συλλογική ή πολλαπλή» μελέτη περίπτωσης. Στο πρώτο είδος, το οποίο αποτελεί και είδος της παρούσας έρευνας, ο ερευνητής/ερευνήτρια εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, ομάδα, οργανισμό ή γεγονός. Στη δική μας περίπτωση θα εστιάσουμε στους εκπαιδευτικούς των Μειονοτικών Σχολείων σε πομακόφωνες περιοχές στη Θράκη. Το δεύτερο είδος αφορά στην βαθύτερη κατανόηση των διάφορων πτυχών που διαμορφώνουν μια περίπτωση και τον τρόπο λειτουργίας της και όχι αποκλειστικά την περίπτωση (Hancock & Algozzine, 2014, στο Μαγγόπουλος, 2014). Τέλος, η συλλογική μελέτη περίπτωσης ασχολείται με τη διερεύνηση πλήθους περιπτώσεων την ίδια στιγμή ή διαδοχικά με σκοπό τη πολύπλευρη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος από τον ερευνητή (Μαγγόπουλος, 2014).

Συμπερασματικά, η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μία μεγάλης δυσκολίας και απαίτησης στρατηγικής έρευνα (Yin, 1994). Ο κάθε ερευνητής/ερευνήτρια για να λειτουργήσει αποτελεσματικά οφείλει να λειτουργήσει οργανωμένα και με στρατηγική, έχοντας σχεδιάσει από την αρχή τον προγραμματισμό της μελέτης του. Αποτελεσματικός κρίνεται ο εντοπισμός των ορίων της μελέτης, των ηθικών ζητημάτων, όπως και των ενδεχόμενων προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν, ζητήματα τα οποία απασχόλησαν και τη δική μας έρευνα και περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω. Τέλος, χρήσιμη φαίνεται η πρότερη μελέτη της βιβλιογραφίας και ο εντοπισμός της θεωρίας που ταιριάζει στην έρευνα του (*ibid.*).

6.6 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων στηριχθήκαμε σε δύο είδη ερευνητικών εργαλείων, στην online ημιδομημένη συνέντευξη και στο *artifactual story telling*.

Η επιλογή πάνω από ενός εργαλείου συλλογής δεδομένων στοχεύει στην προσέγγιση των δεδομένων από διαφορετικές οπτικές, έτσι ώστε να διερευνηθούν με διαφορετικούς τρόπους, να επιβεβαιωθούν ορισμένα ευρήματα, καθώς επίσης και να βοηθήσει την ερευνήτρια να προχωρήσει στην εις βάθος διερεύνηση των απόψεων και των βιωμάτων των εκπαιδευτικών. Γεγονός το οποίο μάλιστα διασφαλίζει την εγκυρότητα των δεδομένων της έρευνας, μέσα από τους διαφορετικού είδους αναλύσεις και ερμηνείες τους (Posch, Somekh & Altrichter, 1993). Τα εργαλεία μας απευθύνονταν σε τέσσερις εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν εμπειρία σε Μειονοτικά Σχολεία πομακόφωνων χωριών του νομού Ξάνθης και Ροδόπης. Το πρώτο εργαλείο που υιοθετήθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Το συγκεκριμένο εργαλείο προσφέρει την ελευθερία από τη μια στην ερευνήτρια να διερευνήσει θέματα που δεν έχουν προσχεδιαστεί και προκύπτουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, και από την άλλη στους/στις συνεντευξιαζόμενους/συνεντευξιαζόμενες να εκφραστούν, χωρίς να αισθάνονται ότι τους ασκείται κάποιος έλεγχος. Σύμφωνα με τον Bryman (2017), οι ποιοτικές συνεντεύξεις, συμπεριλαμβανομένης της ημιδομημένης, δίνουν έμφαση στην στις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων και είναι πιο ανοιχτές προς την οπτική τους. Για την διευκόλυνση της όλης διαδικασίας δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης, ο οποίος δόμησε την συνέντευξη σε τρεις άξονες. Συγκεκριμένα πρόκειται για μία λίστα θεμάτων ή ερωτήσεων προς διατύπωση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, που παρέχουν την δυνατότητα στους ερευνητές «να συλλάβουν στην έρευνα για τον κοινωνικό τους κόσμο και αφετέρου ότι υπάρχει ευελιξία στη διενέργεια των συνεντεύξεων» (Bryman, 2017, σ.516). Ο πρώτος άξονας αφορούσε στους εκπαιδευτικούς και το συγκείμενο εκπαίδευσης, ο δεύτερος στις απόψεις τους αναφορικά με τις από τα πάνω προς τα κάτω γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές και τέλος ο τρίτος άξονας στις πρακτικές των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, καθώς και στις προτάσεις τους για τις γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές.

Ακόμη, μια βασική μεθοδολογική επιλογή είναι η εξ αποστάσεως πραγματοποίηση των συνεντεύξεων (Salmons, 2015). Καταλήξαμε στη συγκεκριμένη επιλογή για δύο λόγους: i. οι περιοχές όπου μένουν και διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί είναι μακριά η μια από την άλλη και μακριά από την περιοχή όπου μένει η ερευνήτρια, ii. Η συνθήκη covid δεν επέτρεψε τη διεξαγωγή πολλών μετακινήσεων και επαφών με τους/τις εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, οι συγκεκριμένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά μέσω της online εφαρμογής του Skype. Σύμφωνα με τη Salmons (2015, σ. 62) οι εξ αποστάσεως συνεντεύξεις προσφέρουν έναν χώρο ασφάλειας και χαλαρότητας στους/στις συμμετέχοντες καθώς πραγματοποιούνται

σε οικείο γι' αυτούς/αυτές περιβάλλον. Θετικά επίσης λειτούργησε η εμπειρία και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά. Εξίσου εξοικειωμένη ήταν και η ερευνήτρια.

Το δεύτερο εργαλείο συλλογής δεδομένων που υιοθετήθηκε είναι η μέθοδος story telling. Πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο μέσα από την αφήγηση προσωπικών ιστοριών και εμπειριών δίνει τη δυνατότητα αμφισβητήσει την καθιερωμένη γνώση και τις πρακτικές γνώσης και πράξης (Huang, 2017). Το σπουδαιότερο όμως όλων είναι ότι παρέχει άμεση πρόσβαση σε ποικίλους τρόπους έκφρασης (πολυτροπικά) και δεν περιορίζεται στον προφορικό/γραπτό λόγο. Έτσι αντί να περιοριστούμε στην άντληση των δεδομένων μας μόνο μέσω του προφορικού λόγου, μέσα από τον οποίο δεν εκφράζονται όλοι το ίδιο ικανοποιητικά, αντλήθηκαν δεδομένα μέσω εργαλείων βασισμένα στις τέχνες. Με αυτή την επιλογή, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο/τους τρόπους που θα εκφραστούν για να αποτυπώσουν τις απόψεις τους. Πιο συγκεκριμένα επέλεξαν να απαντήσουν μέσα από ζωγραφιές και φωτογραφίες τις οποίες συνόδευαν με έναν μικρό προφορικό σχολιασμό.

6.6 Ανάλυση δεδομένων

Σχετικά με την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας ως καταλληλότερη μέθοδος κρίθηκε η θεματική ανάλυση αναφορικά με τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2012, σ. 57) «η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων». Μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου η ερευνήτρια στοχεύει στην αναζήτηση μοτίβων αναφορικά με το υπό μελέτη θέμα και κυρίως μοτίβων που συμβάλλουν στην απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων. Γεγονός το οποίο σημαίνει πως τα ερευνητικά ερωτήματα λειτουργούν ως οδηγός, αποτελούν δηλαδή σημαντικό συντελεστή κατά τη διάρκεια της θεματικής ανάλυσης.

Η θεματική ανάλυση, όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2016), απαιτεί την ενεργή και δημιουργική συμμετοχή του ερευνητή ή της ερευνήτριας, ο/η οποίος/οποία δημιουργώντας μια διαλογική σχέση με δεδομένα του, έχει τη δυνατότητα να παράγει τα θέματα της ανάλυσης αντί να τα ανακαλύπτει. Εν αντιθέσει με άλλες μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων, οι οποίες βασίζονται σε αυστηρές θεωρητικές βάσεις, η συγκεκριμένη μέθοδος χαρακτηρίζεται από αυξημένη ευελιξία, χαρίζοντας στον ερευνητή την ευκαιρία να επιλέξει ανάμεσα από διάφορες θεωρητικές αφηρησίες (Braun και Clarke, 2012).

Τα βήματα που ακολουθήσαμε για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας μας βασίστηκε σε εκείνα που προτείνει ο Τσιώλης (2018), ο οποίος εμπνεύστηκε από την εκδοχή που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006; 2012). Το πρώτο βήμα που ακολουθήσαμε είναι αυτό της μετεγγραφής της συνέντευξης, δηλαδή της μετατροπής σε γραπτό λόγο των βιντεοσκοπημένων ή ηχογραφημένων συνεντεύξεων, με βάση τους κανόνες της σημειογραφίας (βλ. Παράρτημα). Όσον αφορά το δεύτερο βήμα, αφορούσε αρχικά, στην εξοικείωση με τα δεδομένα και έπειτα στον εντοπισμό και στην συγκέντρωση των αποσπασμάτων που συνδέονται με το έκαστο ερευνητικό ερώτημα. Σε τρίτη φάση, περάσαμε στο βήμα της κωδικοποίησης, κατά το οποίο έγινε προσπάθεια να δοθεί στα δεδομένα ένας εννοιολογικός προσδιορισμός. Σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2012), με τους κωδικούς γίνεται η προσπάθεια απόδοσης ενός χαρακτηριστικού σε μέρος των δεδομένων από τον ερευνητή. Κατά το τέταρτο βήμα, γίνεται η μετάβαση από τους κώδικες στα θέματα. Αφού συγκεντρώθηκαν όλα τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα με τους κωδικούς τους, επιχειρήθηκε η δημιουργία των ενός θεματικού χάρτη των θεμάτων, τα οποία συνιστούν «αυτόνομες εννοιολογικές οντότητες» οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν μέρος της απάντησης ερευνητικών ερωτημάτων (Τσιώλης, 2018, σ. 110).

Για την ανάλυση των δεδομένων που αντλήθηκαν από το εργαλείο του story telling, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Multislicing Semiotic Analysis, η οποία σύμφωνα με τον Huang (2017) αποτελεί μια στοχαστική, συστηματική και ανταντακλαστική προσέγγιση για την εμπλοκή των δημιουργικών εικαστικών τεχνών με ένα είδος ποικίλων ειδών δεδομένων και διαφορετικών κλάδων. Η συγκεκριμένη μέθοδος ανάλυσης βασίζεται σε τρία βασικά στάδια τα οποία στηρίχθηκε και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας μας. Με αφετηρία το πρώτο βήμα, ξεκινήσαμε με μια γενική περιγραφή των ζωγραφιών και των φωτογραφιών που μας παρείχαν οι συνεντευξιαζόμενοι. Έπειτα, προχωρήσαμε στην ανάλυση πολλαπλών μερών των έργων, αναλύοντας την βαθύτερη σημασία των κομματιών που αποτελούσαν τα έργα που είχαμε στα χέρια μας. Καταλήγοντας στο τρίτο στάδιο, περάσαμε στην σημειωτική ανάλυση, της οποίας στόχος ήταν η σε βάθος διερεύνηση συγκεκριμένων σημείων στα οποία είχε εστιασθεί η προσοχή μας με βάση τα δύο προηγούμενα στάδια της ανάλυσης.

6.7 Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας και Περιορισμοί της έρευνας

Αναφορικά με την διεξαγωγή των συνεντεύξεων, έχουν συμπληρωθεί από τους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένες φόρμες συγκατάθεσης. Σύμφωνα με αυτές οι εκπαιδευτικοί είχαν ενημερωθεί για το περιεχόμενο της έρευνας, για τα οφέλη της καθώς και για την επιλογή διακοπής της συμμετοχής τους ανά πάσα στιγμή εφόσον οι ίδιοι είχαν τη συγκεκριμένη επιθυμία. Τέλος, μέσω της φόρμας διαβεβαιώθηκαν για την εμπιστευτικότητα των προσωπικών τους δεδομένων

και την τήρηση της ανωνυμίας τους, καθώς και ότι κάποιες θεματικές της έρευνας άπτονται ευαίσθητων θεμάτων.

Αναφορικά με την εξ αποστάσεως διαδικασία, σημειώνεται επίσης, ότι οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και δεν βιντεοσκοπήθηκαν καθώς κάτι τέτοιο δεν είχε συμφωνηθεί στην ενυπόγραφη άδεια. Κρατήθηκαν, ωστόσο, σημειώσεις για τα εξωλεκτικά στοιχεία, όπου χρειάστηκε.

Όσον αφορά την διεξαγωγή της έρευνας, αντιμετωπίσαμε αρκετούς περιορισμούς, κυρίως λόγω της ιδιαίτερης περιόδου συνθηκών την διάρκεια που εκπονήθηκε η έρευνα, με τα μέτρα προφύλαξης κατά της νόσου Covid-19. Για τον συγκεκριμένο λόγο η έρευνα περιορίστηκε στην εξ αποστάσεως λήψη των δεδομένων μέσω διαδικτυακών συνεντεύξεων, με τη χρήση του Skype.

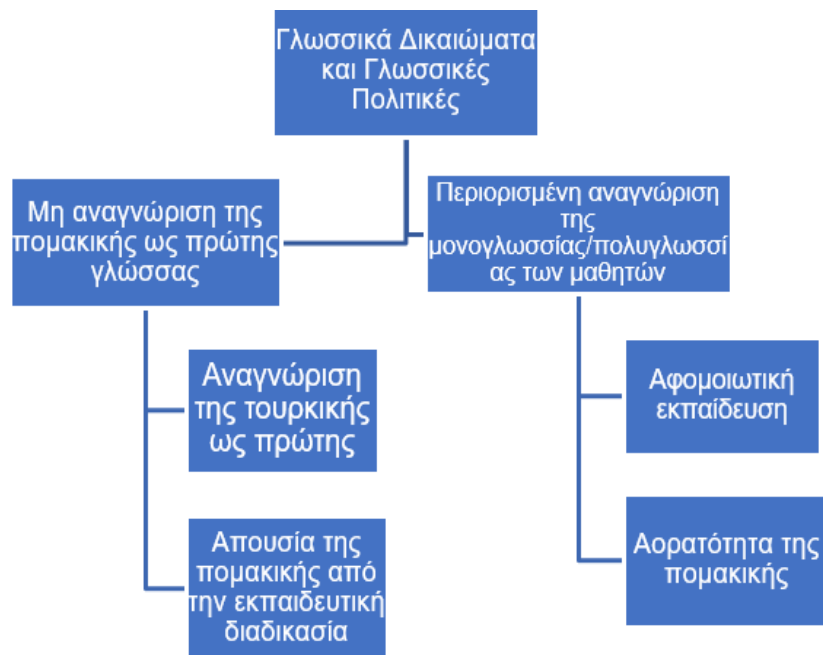
7. Αποτελέσματα

7.1 Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων καταλήξαμε σε συγκεκριμένες θεματικές οι οποίες διαμορφώνουν και τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία θα παρουσιαστούν στο παρόν κεφάλαιο. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με βάση τρεις θεματικούς άξονες οι οποίοι προκύπτουν από τα ερευνητικά μας ερωτήματα και διαμορφώνονται από τις ευρύτερες θεματικές της ανάλυσης. Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με τα γλωσσικά δικαιώματα και τις γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές, ο δεύτερος με τις γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές εστιασμένες στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών και ο τρίτος με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών.

Θεματικός άξονας: Γλωσσικά Δικαιώματα και Γλωσσικές Εκπαιδευτικές Πολιτικές

Ερευνητικό ερώτημα: Α. Ποια η σχέση των γλωσσικών δικαιωμάτων των Πομάκων με τη διαμόρφωση των γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών;



Ο πρώτος θεματικός άξονας διαμορφώνεται από δύο θεματικές κατηγορίες και τέσσερις υποκατηγορίες. Αναφορικά με την πρώτη θεματική, γίνεται ορατό ότι η πομακική γλώσσα συνήθως δεν αναγνωρίζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς ως πρώτη γλώσσα των Πομάκων μαθητών/μαθητριών των Μειονοτικών Σχολείων, γιατί απουσιάζει από το πρόγραμμα σπουδών που υιοθετούν. Μάλιστα λόγω αυτής της πραγματικότητας η πομάκικη γλώσσα, που είναι η γλώσσα που μιλούν οι μαθητές/μαθήτριες στο σπίτι, βρίσκεται στο περιθώριο σε σχέση με τις υπόλοιπες γλώσσες που αποτελούν μέρος των δυο προγραμμάτων σπουδών (τουρκική, ελληνική, αγγλική). Φαίνεται δηλαδή ότι η πομακική απουσιάζει από τον ορίζοντα τους, αποτελώντας μία αόρατη γλώσσα για τους/τις εκπαιδευτικούς.

«Τα πομάκικα δεν υπάρχουν πουθενά στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή δεν τα αναγνωρίζουν σαν γλώσσα, διδάσκονται τούρκικα, δεν διδάσκονται πομάκικα» (Νάντια)

«Όχι ούτε το πρόγραμμα, ούτε τα βιβλία ενθαρρύνουν τη (πομακική) γλώσσα, ίσα ίσα επειδή και τα πομακικά είναι μια γλώσσα που δεν υπάρχει γραπτά είναι μια γλώσσα καθαρά προφορική, σκέψου τώρα αυτά τα παιδιά μιλάνε στο σπίτι πομακικά και εμείς στο σχολείο προσπαθήσαμε να τα μάθουμε ελληνικά, οι συνάδελφοι τουρκικά, γιατί τα βιβλία ήταν στα τουρκικά γραμμένα τα άλλα και φυσικά υπήρχαν και τα αγγλικά που ήταν η ξένη γλώσσα. Τα πομακικά δεν υπήρχαν πουθενά, άρα στην ουσία είναι σαν να μιλάω μια γλώσσα και να πηγαίνω στο σχολείο να μάθω άλλες τρεις γλώσσες. Η γλώσσα τους δεν είχε αντίκρισμα πουθενά...Τα πομακικά δεν υπήρχε πουθενά κάτι ούτε στα βιβλία ούτε πουθενά.» (Στέλλα)

Αντ' αυτού στις περισσότερες περιπτώσεις ως πρώτη γλώσσα των μαθητών/μαθητριών αναγνωρίζεται η τουρκική, η οποία αποτελεί τη μόνη μειονοτική γλώσσα στην οποία παρέχονται τα μαθήματα στα Μειονοτικά Σχολεία.

«Στο τουρκόφωνο πρόγραμμα βεβαίως ναι την ενθαρρύνουν (την τουρκική γλώσσα) γιατί διδάσκονται και τα τουρκικά, τα Μαθηματικά, τη Φυσική, τα Θρησκευτικά που έχουν, όλα αυτά είναι στη δική τους μητρική γλώσσα (την τουρκική)» (Γιώργος)

Μια δεύτερη θεματική κατηγορία, αφορά στην αναγνώριση μιας “μονόπλευρης”, “περιορισμένης” διγλωσσίας/πολυγλωσσίας των μαθητών/μαθητριών καθώς η πομακική λείπει από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως παρόλο που οι μαθητές/μαθήτριες είναι συνήθως τρίγλωσσοι στα πομακικά, τουρκικά, ελληνικά ή/και πολύγλωσσοι εάν προσθέσουμε και τα αραβικά, αγγλικά, στο σχολείο τα προγράμματα σπουδών λαμβάνουν υπόψη μόνο τη διγλωσσία τους σε τουρκικά, ελληνικά. Ενώ τα αγγλικά προστίθενται ως ξένη γλώσσα. Από τα παραπάνω, διαφαίνεται μια προσέγγιση αφομοιωτικής εκπαίδευσης ως προς την πομάκινη γλώσσα, και κατ’επέκταση την τριγλωσσία των πομάκων μαθητών/μαθητριών. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί παρόλο που πιστεύουν ότι η πομάκινη γλώσσα, πρέπει να αποτελεί κομμάτι της εκπαίδευσης των πομακόφωνων μαθητών/μαθητριών, δεσμεύονται από τις θεσπισμένες γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές, καθώς και από τις δικές τους στάσεις απέναντι στην ελληνική και στις άλλες γλώσσες.

«Το θεωρώ πολύ καλό, πολύ σημαντικό (τη διδασκαλία της ελληνικής και τουρκικής), θα πρέπει βέβαια να συνεχίσουν τη μητρική τους γλώσσα και να συνεχίσουν να τη διδάσκονται αλλά εννοείται και την ελληνική. Σε αυτό είναι μια χαρά, ο τρόπος νομίζω είναι λάθος... νομίζω έχει να κάνει με αυτό που είπαμε προηγουμένως, ότι ορθώς διδάσκονται τα παιδιά και την τουρκική γλώσσα και την ελληνική στην προκειμένη περίπτωση της Ελλάδος» (Αννα)

«Ναι, συμφωνώ με αυτό που λέει (...) (δηλ. τη διδασκαλία στην τουρκική γλώσσα) γιατί όντως η μοναδική μειονότητα, επίσημη μειονότητα αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα είναι οι μουσουλμάνοι ας πούμε, οι οποίοι σαν μητρική έχουν την τουρκική ή την πομακική, πομακική διάλεκτο έτσι. Ναι, συμφωνώ απόλυτα με αυτό, γιατί το ζούμε και εμείς καθημερινά στο σχολείο» (Γιώργος)

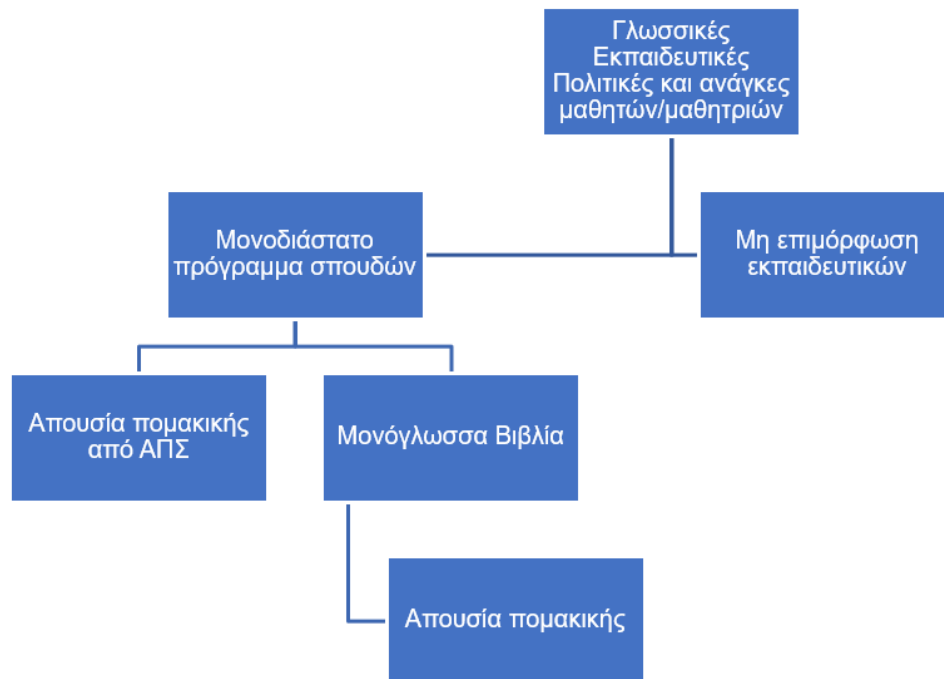
Μια τέτοια προσέγγιση επηρεάζει και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ενίσχυση της αορατότητας των πομακικών.

«πλέον δε θα έπρεπε να υφίσταται αυτή η διάκριση γιατί δε μιλάμε για μουσουλμάνους ή πρόσφυγες που έχουν έρθει από άλλες χώρες, μιλάμε για παιδιά τρίτης και τέταρτης γενιάς και πέμπτης ίσως που έχουν γεννηθεί εδώ πέρα και μεγαλώνουν εδώ πέρα και δε θα έπρεπε να υφίσταται η διγλωσσία» (Νάντια)

Από τον πρώτο άξονα και τις θεματικές κατηγορίες και υπό-κατηγορίες φαίνεται ότι οι σχέσεις εξουσίας που εντοπίζονται μεταξύ των γλωσσών και οι οποίες αναπαράγονται από τις ευρύτερες πολιτικές καθώς και τις γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές, οδηγούν είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα στην ορατότητα της πομακικής από τους/τις εκπαιδευτικούς. Κάτι τέτοιο, όπως θα συζητήσουμε και στο επόμενο κεφάλαιο, καταλήγει στην καταπάτηση των γλωσσικών τους δικαιωμάτων, και πιο συγκεκριμένα στην καταπάτηση του δικαιώματος της χρήσης και αξιοποίησης της πομακικής γλώσσας στην εκπαίδευση.

Θεματικός Άξονας: Γλωσσικές Εκπαιδευτικές Πολιτικές και ανάγκες μαθητών/μαθητριών

Ερευνητικό Ερώτημα: Β. Ανταποκρίνονται οι γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές στις εκπαιδευτικές ανάγκες της μειονότητας;



Ο δεύτερος θεματικός άξονας διαμορφώνεται μέσα από δύο θεματικές κατηγορίες και τρεις υποκατηγορίες. Το πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίζεται μονοδιάστατο αναφορικά με τις γλώσσες καθώς δεν λαμβάνει υπόψη του τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές/μαθήτριες στο σπίτι, αλλά και σε άλλες καθημερινές επικοινωνιακές συνθήκες εκτός σχολείου. Χωρίς να μπορεί να ανταποκριθεί στις γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Συγκεκριμένα, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δε συμπεριλαμβάνει την πομακική γλώσσα ως γλώσσα διδασκαλίας, ούτε την αξιοποιεί ως «διαμεσολαβητή» για την διδασκαλία της ελληνικής ή της τουρκικής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της άποψης ότι οι οικογένειες θα ήταν καλό να βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν την ελληνική γλώσσα και στο σπίτι.

«...δηλαδή έχει ας πούμε ασκήσεις που μπορούν να βοηθήσουν και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, αλλά γενικά είναι για παιδιά τα οποία πρέπει να ξέρουνε την γλώσσα καλύτερα και από το σπίτι. Δηλαδή για παιδιά τα οποία έρχονται στο σχολείο και δεν ξέρουνε καθόλου ελληνικά είναι πολύ δύσκολο να ανταποκριθούν» (Αννα)

Ακόμη, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στο τούρκικο πρόγραμμα σπουδών, σημειώνοντας ότι αξιοποιεί κυρίως την τουρκική γλώσσα τόσο όσο γλώσσα σχολειοποίησης όσο και ως γλώσσας εκμάθησης. Χωρίς όμως να γνωρίζουν παραπάνω πληροφορίες. Κάτι που ωστόσο μας δείχνει ότι και τα τουρκικά συχνά αποτελούν γι' αυτούς μια γλώσσα άγνωστη.

«Γιατί το κάνουν σε άλλη γλώσσα και επειδή μιλάνε και πομακικά και αυτά που κάνουν στα τουρκικά τους είναι και αυτά άγνωστα και τα μαθαίνουν τότε δηλαδή τους είναι ένα πράγμα έτσι» (Στέλλα)

«Σκέψου τώρα αυτά τα παιδιά μιλάνε στο σπίτι πομακικά και εμείς στο σχολείο προσπαθήσαμε να τα μάθουμε ελληνικά, οι συνάδελφοι τουρκικά, γιατί τα βιβλία ήταν στα τουρκικά γραμμένα τα άλλα και φυσικά υπήρχαν και τα αγγλικά που ήταν η ξένη γλώσσα» (Στέλλα)

Φαίνεται, επίσης, ότι τα βιβλία, ως μια διάσταση των γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών, διαμορφώνουν έναν «χώρο» διαχωρισμού των γλωσσών καθώς πρόκειται για μονόγλωσσα βιβλία που προορίζονται για πολύγλωσσους/πολύγλωσσες μαθητές/μαθήτριες. Όπως επίσης και έναν «χώρο» που ενισχύει την αορατότητα της πομακικής γλώσσας καθώς δεν υπάρχει καμία αναφορά σε αυτή. Στα παρόντα βιβλία του ελληνόφωνου και τουρκόφωνου προγράμματος σπουδών ο διαχωρισμός ανάμεσα στις γλώσσες εμφανίζεται αυστηρός, ενώ παράλληλα από άποψη περιεχομένου, το επίπεδο των μαθητών/μαθητριών στο οποίο απευθύνονται δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

«Νομίζω και αυτά (τα σχολικά βιβλία) συμβαδίζουν με το ΑΠΣ, δηλαδή έχει ας πούμε ασκήσεις που μπορούν να βοηθήσουν και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, αλλά γενικά είναι για παιδιά τα οποία πρέπει να ξέρουνε την γλώσσα καλύτερα και από το σπίτι. Δηλαδή για παιδιά τα οποία έρχονται στο σχολείο και δεν ξέρουνε καθόλου ελληνικά είναι πολύ δύσκολο να ανταποκριθούν» (Αννα)

«Ωχ και εκεί νομίζω ότι είναι αρκετά παλιά και θα πρέπει λίγο να αναβαθμιστούν, έχει γίνει μια προσπάθεια βέβαια τα τελευταία χρόνια να εντάξουν τα βιβλία του δημόσιου σχολείου, όχι όμως επίσημα, είναι στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού, τα οποία όμως και πάλι δε μπορούν να τα ακολουθήσουν οι μουσουλμάνοι μαθητές στο 100%» (Νάντια)

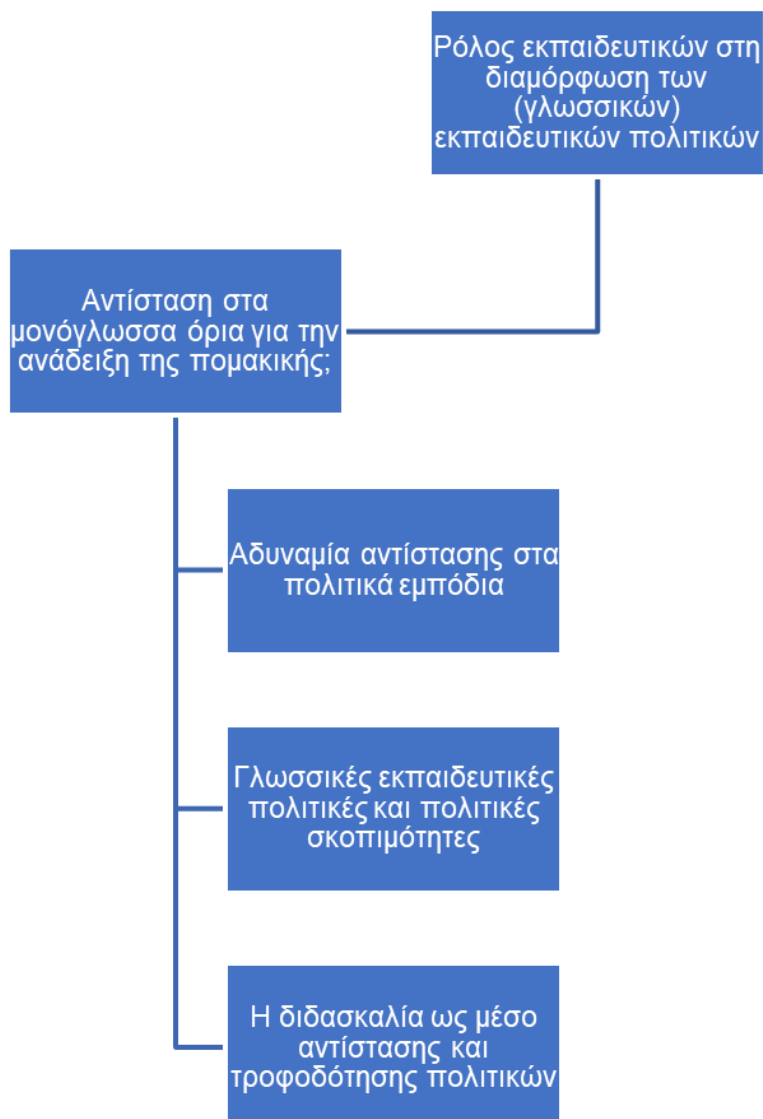
«Δεν νομίζω ότι βοηθάνε (τα βιβλία) ιδιαίτερα, εγώ δηλαδή δεν ακολούθησα ούτε το ΑΠΣ έτσι όπως το δίνανε, αλλά ακολούθησα τον τρόπο που δουλεύανε στα άλλα σχολεία. Δηλαδή ξεκίνησα με γραμματική, ξεκίνησα με τα γράμματα όπως θα τα μάθαινα στην πρώτη δημοτικού και στην πέμπτη, έκτη τους ξεκίνησα κανονικά γραμματική και συντακτικό για να μπορούν τα παιδιά να βάλουν σε μια σειρά αυτά που μαθαίναμε, γιατί αλλιώς πολλά πράγματα που ίσως σε έναν ιδανικό κόσμο θα γινόταν πράξη το αναλυτικό πρόγραμμα έτσι όπως το δίνουνε. Και ακόμη και τα βιβλία δεν νομίζω ότι βοηθάνε παρόλο που λέγαν ότι είναι γραμμένα για τα συγκεκριμένα προγράμματα... τα βιβλία που δίνουν εκεί, τα οποία βιβλία ήταν οκ, βιβλία που είχαν δικά τους ονόματα. Στην ουσία το ίδιο ήταν περιπέτειες με ονόματα δικά τους και ακολουθώντας, όχι πάρα πολύ διαφορετική πορεία. Προσπαθούσαν να εμπλέξουν τον κόσμο τους μέσα σε ένα άλλο βιβλίο» (Στέλλα)

Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα μειονοτικής εκπαίδευσης ή ακόμη και χρήσης/αξιοποίησης των μητρικών γλωσσών των μαθητών/μαθητριών αποτελεί άλλο ένα αποτέλεσμα. Με τον όρο επιμόρφωση αναφέρονται κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

« Μα δεν είχα ποτέ, ούτε στο πανεπιστήμιο μας είχαν πει, δεν μας είχαν δείξει καν τα βιβλία ότι υπήρχαν. Δεν μας είχε πει ποτέ κάτι κάποιος, πάντοτε λέγαμε όσον αφορά το γλωσσική επίπεδο να διδάξεις κάποιο παιδί που έρχεται μέσα στην τάξη σου και είναι άλλης γλώσσας, όπως φέτος στη τάξη μου για παράδειγμα (εργάζεται σε Δημόσιο Πλειονοτικό Σχολείο), έχω φέτος έναν μαθητή από τη Γερμανία και τα μουσουλμανάκια που έχω δύο τρία, αλλά εδώ μιλάμε για το σύνολο, αυτό το πράγμα όχι, δεν υπήρχε καμία επιμόρφωση. Σαν δίγλωσσο ένα παιδί και δύο να κάνεις μια εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα στην τάξη ναι, αλλά εδώ μιλάμε τώρα ότι είναι το σύνολο και χρειάζεται μια διδασκαλία για όλα τα παιδιά» (Στέλλα)

Θεματικός άξονας: Ρόλος εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των (γλωσσικών) εκπαιδευτικών πολιτικών

Γ. Ποιος ο ρόλος των εκπαιδευτικών των μειονοτικών στη διαμόρφωση των γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών;



Ο τρίτος θεματικός άξονας περιλαμβάνει μια θεματική κατηγορία και τρεις υποκατηγορίες. Αφενός παρατηρείται προσπάθεια από πλευράς των εκπαιδευτικών για την ενημέρωση και την ενεργή συμμετοχή τους στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών, από την άλλη όμως από πλευρά της πολιτείας υπάρχει μια στασιμότητα ή ακόμη και απουσία πάνω στα θέματα της γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

«Εμείς κάνουμε ότι μπορούμε για να διαμορφώνεται το πρόγραμμα, το επίσημο πρόγραμμα σπουδών, το κάνουμε όσο μας το επιτρέπουν. Δηλαδή, με αξιολογήσεις που γίνονται στις σχολικές μονάδες, αναφέρουμε γραπτά τα πράγματα τα οποία χρήζουν βελτίωσης. Τώρα από εκεί και πέρα αν η κοινωνία ή ο παράγοντας που ευθύνεται γι αυτό θα κάνει κάτι, αυτό προσωπικά δεν το γνωρίζω. Εμείς κάνουμε ότι μπορούμε, αναφέρουμε τις δυσλειτουργίες, όχι τις δυσλειτουργίες τα μειονεκτήματα αυτής της εκπαίδευσης για να μπορέσουμε να το βελτιώσουμε. Μας είπαν πως κάποια στιγμή θα αλλάξει, το πότε όμως θα συμβεί δεν το γνωρίζουμε» (Γιώργος)

Παράλληλα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν νέες ιδέες βασισμένες στην εμπειρία τους με σκοπό η μειονοτική εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών αλλά αυτές δεν λαμβάνονται υπόψη από τα αρμόδια γραφεία του Υπουργείου και της Πολιτείας.

«Με την πραγματικότητα νομίζω είμαστε μακριά και δεν νομίζω ότι ακουγόμαστε πολύ, γιατί αν ακουγόμασταν θα έπρεπε να μειωθεί και η ύλη, στα αναπροσαρμοστεί το πρόγραμμα, στα Μειονοτικά σίγουρα» (Στέλλα)

Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα, η εφαρμογή των γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών ακολουθεί μια «γραμμή» πολιτικών σκοπιμοτήτων, χωρίς να λαμβάνει υπόψη της τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Συνθήκη στην οποία οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αντιδράσουν. Η έννοια της πολιτικής διευρύνεται από κάποιους/κάποιες εκπαιδευτικούς και στους τρόπους που διαμορφώνονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται στη μη επικοινωνία με όσους/όσες σχεδιάζουν τις πολιτικές καθώς και στην επιρροή άλλων παραγόντων όπως οι οδηγίες της ΕΕ.

«Δηλαδή όσο και να πασχίζουμε εμείς όσο και να ζητάμε κάποια πράγματα εάν αυτά τα πράγματα δεν έχουν αντίκρισμα να ακουστούνε κάπου, σωστό αποτέλεσμα δε θα έχουμε. Πρέπει ο εκπαιδευτικός μα φορέας να δράσει άμεσα (...) για μια ουσιαστικότερη, ποιοτικότερη εκπαίδευση» (Γιώργος)

«Τώρα εδώ (...) γενικότερα θα έλεγα όχι μόνο στα Μειονοτικά, θα έλεγα γενικότερα δε λαμβάνονται, όχι μόνο στα Μειονοτικά, γιατί ξέρεις άλλο είναι να είσαι στο γραφείο και να παίρνεις αποφάσεις και άλλο να είσαι μες την τάξη. Όλα καλά και τα ΑΠΣ και οι οδηγίες και όλα αυτά που κάθε φορά μας ζητάν να τα κάνουμε, αλλά η επαφή με την πραγματικότητα έχει μεγάλη διαφορά με τις πολιτικές αποφάσεις. Πολιτικές αποφάσεις νομίζω παίρνονται με βάση άλλα πράγματα, με τι πρέπει να προωθήσουμε, με το τι πρέπει από την Ευρωπαϊκή Ένωση, με το άλλα πράγματα (Στέλλα)

«Εμείς κάνουμε ότι μπορούμε για να διαμορφώνεται το πρόγραμμα, το επίσημο πρόγραμμα σπουδών, το κάνουμε όσο μας το επιτρέπουν. Δηλαδή, με αξιολογήσεις που γίνονται στις σχολικές μονάδες, αναφέρουμε γραπτά τα πράγματα τα οποία χρήζουν βελτίωσης. Τώρα από εκεί και πέρα αν η κοινωνία

ή ο παράγοντας που ευθύνεται γι αυτό θα κάνει κάτι, αυτό προσωπικά δεν το γνωρίζω. Εμείς κάνουμε ότι μπορούμε, αναφέρουμε τις δυσλειτουργίες, όχι τις δυσλειτουργίες τα μειονεκτήματα αυτής της εκπαίδευσης για να μπορέσουμε να το βελτιώσουμε. Μας είπαν πως κάποια στιγμή θα αλλάξει, το πότε όμως θα συμβεί δεν το γνωρίζουμε» (Γιώργος)

Παρόλα αυτά, προσπαθούν να αντιμετωπίσουν και να περιορίσουν τις δυσκολίες, μέσα από εναλλακτικές μεθόδους στον τρόπο διδασκαλίας τους και να αντισταθούν στην τροφοδότηση της πολιτικής. Συγκεκριμένα, κάποιες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι αυτή της αξιοποίησης των μαθητών/μαθητριών ως διαμεσολαβητές-διερμηνείς μεταξύ ελληνικής και πομακικής ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/μαθήτριες ή τη χρήση λεξικών, λογισμικών μετάφρασης. Ακόμη, μια από τις εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια της να διευκολύνει την είσοδο των μαθητών/μαθητριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δημιούργησε ένα μικρό «λεξικό» ορολογίας, που μετέφραζε τουρκικούς όρους στα ελληνικά, έτσι ώστε να τους γνωρίζουν στο ελληνόφωνο Γυμνάσιο.

«(Χρησιμοποιώ) το Google Translate, λεξικά, παντομίμα. Και εγώ από το ΑΠΣ δεν το ακολουθώ ακριβώς, κοιτάω να συμβαδίζω με τις ανάγκες των παιδιών. Προσπαθώ να κάνω ότι μπορώ, γιατί θα πάνε και γυμνάσιο, δεν μπορώ να μην κάνω και τίποτα από αυτά που λέει» (Άννα)

«Εγώ για παράδειγμα τη χρονιά που ήμουν στη Σμίνθη για να βοηθήσω τα παιδιά που θα συνέχιζαν, αφιέρωσα τους τελευταίους δύο μήνες μια ώρα στη οποία μαθαίναμε στα ελληνικά τους όρους των Μαθηματικών στα ελληνικά. Είχαμε ένα τετραδιάκι και γράφαμε δίπλα ένα παράδειγμα και γράφαμε μια πρόσθεση και λέγαμε αυτό είναι ένα άθροισμα, αυτό είναι το αποτέλεσμα, η διαφορά και το γράφαν στα ελληνικά γιατί τα παιδιά δεν τα γνωρίζουν αυτά. Είναι μεγάλο πρόβλημα αυτό δηλαδή, να ξέρεις κάτι πως να το κάνεις αλλά να μην ξέρεις τι σου ζητάνε μερικές φορές» (Στέλλα)

«Τα παιδιά στο διάλειμμα μεταξύ τους μιλούσαν πομακικά, τώρα στην τάξη με εμένα μιλούσαν σαφώς ελληνικά, προσπαθούσαμε να μιλάμε ελληνικά. Αν και στην πρώτη δημοτικού αν θυμάμαι καλά είχε ένα ή δύο παιδάκια, ένα κοριτσάκι είχα σίγουρα, δεν μιλούσε καθόλου και χρησιμοποιούσαμε μεταφραστές. Δηλαδή ένα παιδάκι της πρώτης, έλεγα εγώ στα ελληνικά και αυτό μετέφραζε στα πομακικά και μετά μου μετέφραζε αυτό που έλεγε το μικρό στα πομακικά στα ελληνικά» (Στέλλα)

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν πρακτικές που βασίζονται στο παιχνίδι ή ακόμη σε άλλες μορφές τέχνης όπως η ζωγραφική. Μια τέτοια διάσταση ενισχύει την προσπάθεια τους να δημιουργήσουν έναν χώρο ελεύθερης έκφρασης, με απώτερο σκοπό να υπερκεράσουν τα γλωσσικά «εμπόδια».

«Παιχνίδι, πολύ παιχνίδι πολύ... είχα γεμίσει την τάξη όλη την τάξη με αφίσες που είχα κάνει εγώ, με μεγάλα γράμματα, με έντονα χρώματα, με λουλούδια, ξέρεις μες στο λουλουδάκι τα φωνήεντα.. έτσι για να τους τραβήξω στην προσοχή και για να μπορούν τα παιδιά να έχουν μνήμη. Μέσα στο λουλουδάκι για παράδειγμα είναι τα φωνήεντα, μέσα στην πεταλουδίτσα είναι τα σύμφωνα, γιατί αλλιώς τα παιδιά δεν είχαν κάπου αλλού για να πατήσουν να θυμηθούν πράγματα. Οπότε μέσα από παιχνίδι και πάρα πολλές κατασκευές που γίνανε και δεν υπήρχε τοίχος, ούτε ένα κομματάκι γύρω γύρω στην τάξη μας. Αλλά αυτό τους βοήθησε πάρα πολύ γιατί βλέπε γύρω γύρω τα θυμόντουσαν και τα κάνανε και πολλά παιχνίδια.... Και πολλά παραμύθια, δηλαδή να τα ακούνε για να μπαίνουν στην διαδικασία να μαθαίνουν την γλώσσα, πολύ παραμύθι. Μια φορά τουλάχιστον την εβδομάδα αφιερώναμε ένα δίωρο στην γλώσσα που διαβάζαμε παραμύθια και τα αναλύαμε και προσπαθούσαμε να τα ξαναπούμε. Δηλαδή πέρα από την κατανόηση τους έβαζα να τα ξαναλένε, για να μπορέσουμε

εύκολα να έρθουμε σε επαφή με την ελληνική γλώσσα. Γιατί μετά το μεσημέρι το χάναμε το παιχνίδι» (Στέλλα)

«Τα παιδιά επειδή πριν δεν είχαν έρθει σε επαφή με σχολικό περιβάλλον, δεν τα πήγαιναν στο νηπιαγωγείο. Οπότε δεν έκαναν καλή χρήση της ελληνικής και υπήρχε κυρίως δυσκολία στους μαθητές της πρώτης δημοτικού, ακόμη και συνεννόηση. Για να συνεννοηθούμε έπρεπε να ζωγραφίσουμε στον πίνακα για να μπορέσουμε να συνεννοηθούμε με τα παιδιά της πρώτης δημοτικού» (Νάντια)

7.2 Αποτελέσματα story telling

Όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα 6, για την ανάλυση των δεδομένων μας πέρα της θεματικής ανάλυσης, αξιοποιήθηκε και η μέθοδος Multislicing Semiotic Analysis (MSA) (Huang, 2017) με στόχο την ανάλυση των ζωγραφιών και εικόνων των εκπαιδευτικών. Τα συγκεκριμένα έργα βασίστηκαν σε δύο άξονες (βλ. Παράρτημα II). Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την εφαρμογή κάποιων γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών στην τάξη, ενώ ο δεύτερος επικεντρώνεται στις απόψεις τους σχετικά με το ιδανικό σχολείο για τους πομακόφωνους μαθητές/μαθήτριες. Παρακάτω παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα όπως αυτά προέκυψαν μέσα από βασικά Σημεία Κλειδιά στα οποία καταλήξαμε κατά την ανάλυση των ζωγραφιών/εικόνων.

Α θεματικός άξονας: Δυσκολίες στην εφαρμογή των γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών

Γιώργος



Γιώργος: Ζωγραφιά 1

Από την ανάλυση της πρώτης ζωγραφιάς του αντλούμε τρία συγκεκριμένα Σημεία Κλειδιά. Ως πρώτο αναγνωρίζεται το «βιβλίο», το οποίο εμπλουτίζεται με επιπρόσθετα στοιχεία, όπως οι μύγες που πετούν από πάνω του. Γεγονός που μας δίνει να καταλάβουμε πως πρόκειται για ένα βιβλίο απαρχαιωμένο, με μικρή λειτουργικότητα για τη συγκεκριμένη τάξη. Ειδικότερα από τις λέξεις «ΜΠΛΑ ΜΠΛΑ» που είναι γραμμένες σε αυτό καταλαβαίνουμε ότι δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες της τάξης. Η θέση του βιβλίου μακριά από τους/τις μαθητές/μαθήτριες και τον εκπαιδευτικό ενισχύει την απόσταση που υπάρχει από τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών και τον εκπαιδευτικού.

Στη συνέχεια ως δεύτερο Σημείο Κλειδί παρουσιάζονται τα «συναίσθηματα», τα οποία αποτυπώνονται μόνο στο πρόσωπο του δασκάλου. Σε αντίθεση στα πρόσωπα των μαθητών/μαθητριών δεν βλέπουμε κανένα συναίσθημα. Επομένως, μας δηλώνουν πως ο συμμετέχοντας αποφάσισε να εστιάσει στην οπτική της εμπειρίας του εκπαιδευτικού. Κάτι που ενισχύεται και με το «?» το οποίο αποτελεί και πάλι έκφραση του προβληματισμού του δασκάλου.

Τέλος, το τρίτο Σημείο Κλειδί που χρησιμοποιείται είναι η «γλώσσα/γλώσσες», που εμφανίζονται ως εμπόδιο. Φαίνεται ότι οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν και επικοινωνούν

μεταξύ τους (στα τουρκικά), χωρίς όμως να γίνονται κατανοητοί/κατανοητές από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μένει με μια έκφραση απορίας. Η μη συνάντηση των διαφορετικών γλωσσών που χρησιμοποιούν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές/μαθήτριες αναδεικνύει την έλλειψη επικοινωνίας, την έλλειψη κοινού κώδικα είτε λεκτικού είτε εξωλεκτικού. Η παρουσία ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας και η συμπερίληψη της πρώτης γλώσσας των μαθητών/μαθητριών στο μάθημα, φαίνεται πως θα έλυνε το πρόβλημα.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η τάξη χωρίζεται σε τρεις τύπους με αυστηρά όρια τα οποία γίνονται κατανοητά και από την απόσταση που υπάρχει μεταξύ τους αλλά και από τους γλωσσικούς κώδικες που χρησιμοποιούνται: τουρκικά οι μαθητές/μαθήτριες, «ΜΠΛΑ ΜΠΛΑ» το βιβλίο, ελληνικά ο εκπαιδευτικός.

Στέλλα



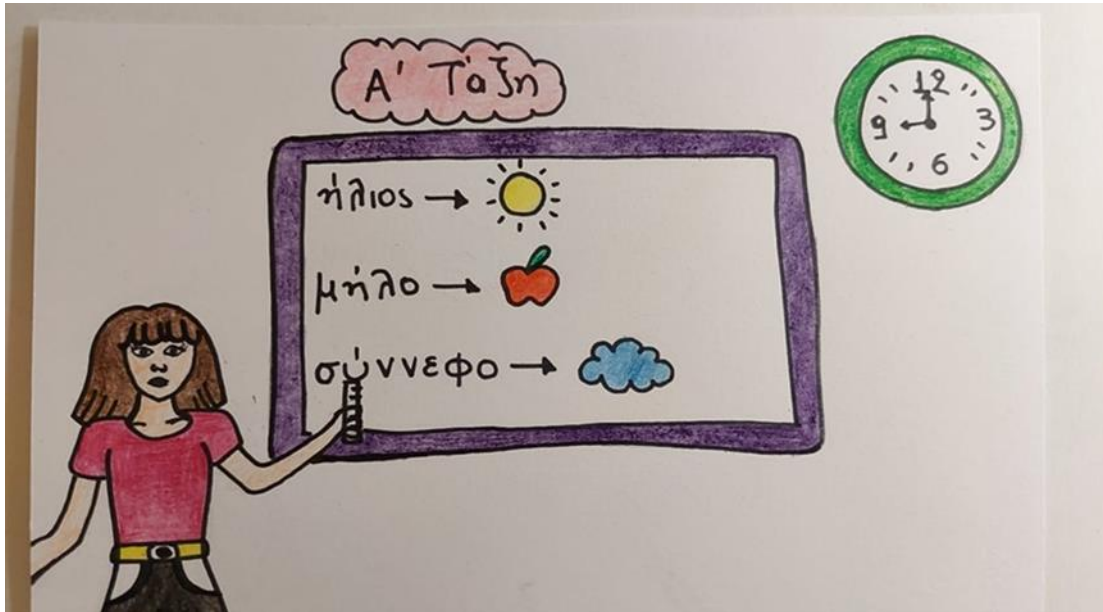
Στέλλα: Ζωγραφιά 2

Στην περίπτωση της δεύτερης εκπαιδευτικού επαναλαμβάνεται η επιλογή της έκφρασης εμπειριών μέσω της ζωγραφικής, ενώ παράλληλα παρατηρείται επανάληψη ορισμένων Σημείων Κλειδιών. Ως πρώτο Σημείο Κλειδί εμφανίζονται τα «συναισθήματα». Συγκεκριμένα, εκφράζεται η απορία μέσα από τα ερωτηματικά πάνω από τα κεφάλια των παιδιών. Σε αυτή τη ζωγραφιά η έλλειψη επικοινωνίας εκδηλώνεται εντονότερα μέσα από τα συναισθήματα απορίας των μαθητών/μαθητριών. Βλέπουμε δηλαδή ότι οι δίγλωσσοι μαθητές/μαθήτριες βρίσκονται σε μια τάξη όπου αναπτύσσεται μια διαφορετική μορφή διγλωσσίας από αυτή που ήδη έχουν εξελίξει. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει τρόπος να επικοινωνήσουν μεταξύ τους προκαλεί αμηχανία. Χαρακτηριστική είναι και η ύπαρξη ενός ακόμη «ατόμου» μέσα στην τάξη. Φαίνεται ότι πρόκειται για τον εκπαιδευτικό που διδάσκει το τουρκικό πρόγραμμα σπουδών, ο οποίος μιλάει στα τουρκικά. Οι μαθητές/μαθήτριες εξακολουθούν να έχουν αισθήματα απορίας, κάτι που δείχνει ότι δεν κατανοούν (καλά) ούτε την τουρκική γλώσσα.

Παράλληλα, παρουσιάζεται το Σημείο Κλειδί της «γλώσσας». Η έλλειψη κοινής γλώσσας προκαλεί προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. Οι μαθητές/μαθήτριες γνωρίζουν μόνο την πομακική, ενώ οι εκπαιδευτικοί μόνο την ελληνική

γλώσσα, χωρίς, όπως είδαμε και μέσα από τις συνεντεύξεις, να είναι επιμορφωμένοι πάνω στην πρώτη γλώσσα των μαθητών/μαθητριών τους ή στους τρόπους που μπορούν να προσεγγίσουν καλύτερα αυτή τη γλωσσική συνθήκη. Δεν υπάρχει ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας πάνω στο οποίο θα μπορούσαν να στηριχθούν.

Νάντια



Νάντια: Ζωγραφιά 3

Στην περίπτωση της τρίτης εκπαιδευτικού έχουμε την αξιοποίηση του Σημείου Κλειδιού «γλώσσα», μέσα από το οποίο αναδεικνύεται το πρόβλημα της έλλειψης επικοινωνίας και η απουσία χρήσης της πρώτης γλώσσας από την εκπαιδευτικό. Συγχρόνως εμφανίζεται ένα νέο Σημείο Κλειδί αυτό του «πίνακα». Η απουσία κάποια κοινής γλώσσας, ενός κοινού κώδικα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ωθεί την εκπαιδευτικό να βρει εναλλακτικές λύσεις, πιο δημιουργικές μέσα από τη ζωγραφική. Έτσι, με σκοπό να διδάξει το λεξιλόγιο επιλέγει να χρησιμοποιήσει τη ζωγραφική στον πίνακα, έτσι ώστε να εξασφαλίσει την επικοινωνία τους.

Άννα

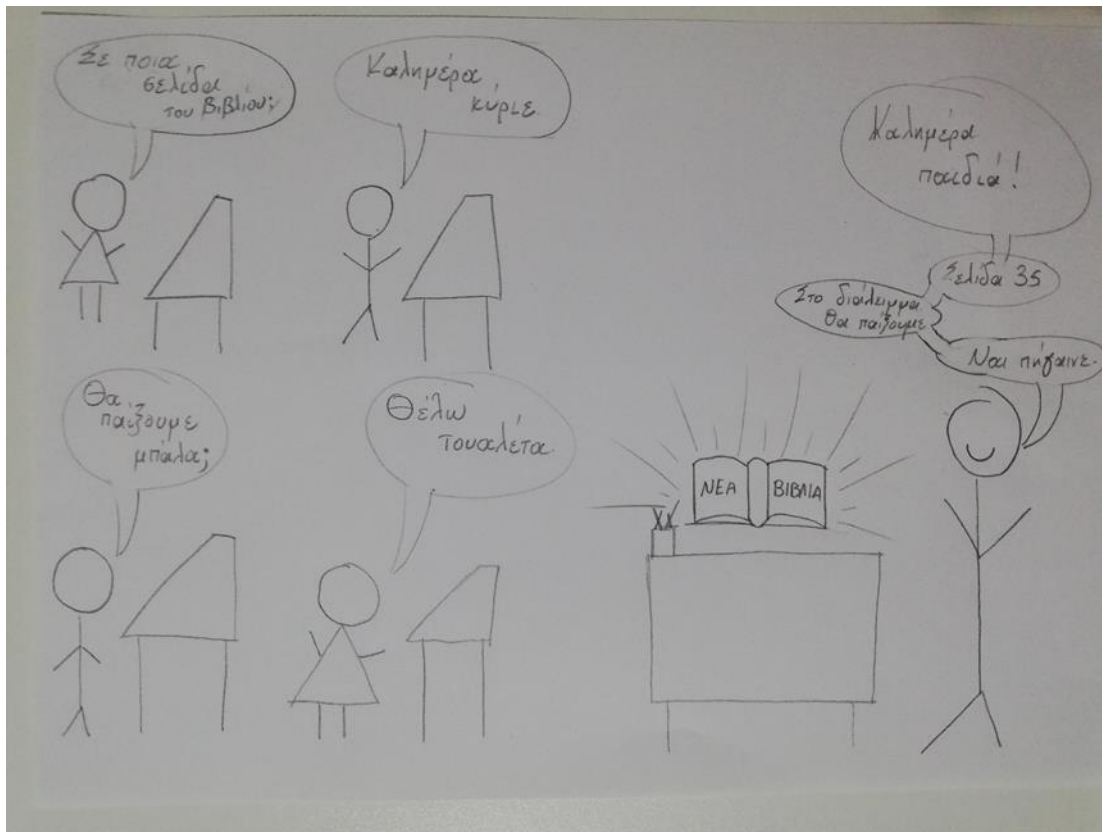


Άννα: Εικόνα 1

Εν αντιθέσει με τις προηγούμενες εκπαιδευτικούς και τον προηγούμενο εκπαιδευτικό, η τέταρτη εκπαιδευτικός επέλεξε να εκφραστεί στο συγκεκριμένο άξονα μέσω ενός γνωστού πίνακα που απεικονίζει τον Πύργο της Βαβέλ. Σε αυτή την περίπτωση, καταλήξαμε στο Σημείο Κλειδί του «Πύργου». Σύμφωνα με τον μύθο για τον Πύργο της Βαβέλ, ο Θεός «τιμώρησε» τους ανθρώπους μοιράζοντας τους διαφορετικές γλώσσες, καθιστώντας αδύνατη την επικοινωνία ανάμεσα τους. Έτσι και εδώ η εκπαιδευτικός θέλει να εκφράσει μέσω αυτής της της επιλογής την απουσία ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας και την αδυναμία στην επικοινωνίας μεταξύ της ίδιας και των μαθητών της. Κάτι που καθιστά το εκπαιδευτικό της έργο εξαιρετικά δύσκολο.

Β' Θεματικός άξονα: Το ιδανικό σχολείο

Γιώργος



Γιώργος: Ζωγραφιά 4

Αναφορικά με τον δεύτερο άξονα, παρατηρούμε την επανάληψη των Σημείων Κλειδιών από τον πρώτο εκπαιδευτικό, αλλά μέσα από μια διαφορετική πιο αισιόδοξη οπτική. Επαναλαμβάνεται το «ΝΕΟ βιβλίο», το οποίο σε αυτή τη περίπτωση παρουσιάζεται με έναν ελκυστικό τρόπο, με τις γραμμές από πάνω του που παραπέμπουν στον ήλιο και στο φως. Κάτι που δείχνει ότι το βιβλίο είναι πια ελκυστικό και λειτουργικό και πως ανταποκρίνεται θετικά στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο ο δημιουργός προσπαθεί να εκφράσει την ανάγκη για ένα νέο και πιο εκσυγχρονισμένο βιβλίο για τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών του, αλλά και του ίδιου. Στη συνέχεια, προβάλλεται και πάλι το Σημείο Κλειδί των «συναισθημάτων», τα οποία συνεχίζουν να αποτυπώνονται μόνο στο πρόσωπο του δασκάλου. Το συγκεκριμένο Σημείο μας δείχνει πως η ζωγραφιά αποτελεί έκφραση της πραγματικότητας εστιασμένη στην εμπειρία του εκπαιδευτικού, η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση φαίνεται να είναι εξαιρετικά θετική. Ωστόσο, τα συναισθήματα στους/στις μαθητές/μαθήτριες δεν αποτυπώνονται από τον δημιουργό. Τέλος, για πρώτη φορά προκύπτει το Σημείο Κλειδί της «επικοινωνίας», το οποίο αντικαθιστά την έλλειψη επικοινωνίας λόγω

ύπαρξης διαφορετικών γλωσσών. Μέσα στη συγκεκριμένη τάξη αναπτύσσονται συννεφάκια που αναπαριστούν τους διαλόγους και φανερώνουν την καλή επικοινωνία που έχουν οι μαθητές/μαθήτριες με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Παρόλα αυτά η μοναδική γλώσσα που φαίνεται να οδηγεί στη μεταξύ τους επικοινωνία είναι η ελληνική γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο εκφράζεται δηλαδή η ανάγκη για αναδιαμόρφωσης της διδασκαλίας με τρόπο που οι μαθητές/μαθήτριες θα μπορούν να ανταποκριθούν στην ελληνική γλώσσα.

Στέλλα

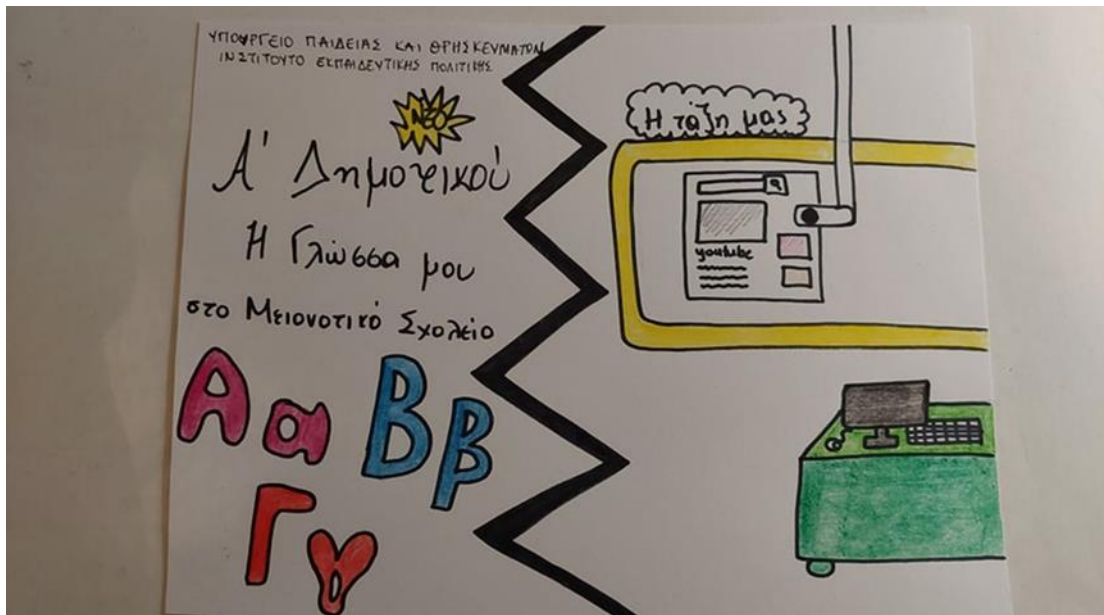


Στέλλα: Ζωγραφιά 5

Στην δεύτερη ζωγραφιά της Στέλλας επαναλαμβάνονται τα ίδια Σημεία Κλειδιά των «συναισθημάτων» και της «γλώσσας». Από τη μία, τα χαμόγελα που αποτυπώνονται στα πρόσωπα των παιδιών δηλώνουν την προθυμία τους για συμμετοχή στο μάθημα, καθώς και την ικανοποίησή τους για τον τρόπο διεξαγωγής του.

Τα χαρούμενα συναισθήματα είναι άμεσα συνδεδεμένα με το Σημείο Κλειδί «γλώσσα». Η γλώσσα που κυριαρχεί είναι τα ελληνικά καθώς πια μπορούν να εκφράζονται σε αυτή και οι μαθητές/μαθήτριες. Παράλληλα όμως στη συγκεκριμένη τάξη συμπεριλαμβάνεται η πρώτη γλώσσα των μαθητών /μαθητριών η πομακική. Η χρήση της λειτουργεί ως στήριγμα για την εκμάθηση της ελληνικής φαίνεται να λειτουργεί θετικά!

Νάντια



Νάντια: Ζωγραφιά 6

Τα Σημεία Κλειδιά που εμφανίζονται στη ζωγραφιά της Νάντιας επικεντρώνονται σε εκείνα του «βιβλίου» και της «τεχνολογίας». Μέσα από την ετικέτα «νέο» πάνω στο σχολικό βιβλίο της ζωγραφιάς, τονίζεται η ανάγκη ενός νέου και εκσυγχρονισμένου βιβλίου που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Στο δεύτερο μισό της ζωγραφιάς δίνεται έμφαση στην έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, τον οποίο έχουν ανάγκη τα μειονοτικά σχολεία. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η δημιουργία νέου βιβλίου συνδέεται άμεσα με αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές αφού δηλώνεται ρητά με τις λέξεις «Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής». Παρατηρούμε τέλος ότι η ελληνική είναι η μοναδική γλώσσα που υπάρχει μέσα στην τάξη, και σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, μπορεί να οδηγήσει στο ιδανικό σχολείο.

Άννα



Άννα: Ζωγραφιά 7

Αναφορικά με τη ζωγραφιά της Άννας παρατηρούμε το Σημείο Κλειδί «Επικοινωνία». Η προσοχή μας σε αυτή την περίπτωση εστιάζεται στο συννεφάκι με τα λόγια της εκπαιδευτικού, η οποία κάνει χρήση της ελληνικής και τουρκικής γλώσσας. Γεγονός που αποδεικνύει την ανάγκη συμπερίληψης της τουρκικής γλώσσας και στο ελληνόφωνο μέρος του προγράμματος σπουδών, όπως και την ανάγκη επιμόρφωσης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πάνω στην τουρκική γλώσσα. Άλλο ένα σημείο που μας κάνει εντύπωση είναι το χρώμα. Η εκπαιδευτικός αποφάσισε να δημιουργήσει μια τάξη με χρώμα κάτι που υποδηλώνει αισιοδοξία.

8. Συμπεράσματα και Συζήτηση

Ο κύριος σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσει τις εμπειρίες και τις απόψεις εκπαιδευτικών Μειονοτικών Σχολείων για τις γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές της μειονοτικής εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα για τη σχέση της με τα γλωσσικά δικαιώματα για τη μειονότητα των Πομάκων.

Στο παρόν κεφάλαιο επιδιώκουμε να συζητήσουμε τα σημαντικότερα συμπεράσματα της έρευνάς μας υπό το πρίσμα των θεωρητικών διαδρομών που διαμόρφωσαν τη σκέψη μας σχετικά με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα.

Οι γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές και η ορατότητα της πομακικής γλώσσας

Από τις συνεντεύξεις και από τις ζωγραφίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι έκδηλη η προσέγγιση της γλώσσας/των γλωσσών (πομακικής, τουρκικής, ελληνικής) ως πρόβλημα. Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που αναδείχθηκαν μέσα από τους εκπαιδευτικούς ήταν η απουσία ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας μεταξύ μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικών. Από τη μια οι μαθητές/μαθήτριες επικοινωνούν μεταξύ τους στα πομάκικα, και κάποιες φορές στα τουρκικά, από την άλλη οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν μόνο ελληνικά, αδυνατώντας να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Παναγιωτίδη (1995), ρόλος του σχολείου είναι να εξελίξει την επικοινωνιακή δεξιότητα που έχει καλλιεργηθεί ήδη από το σπίτι, στην περίπτωση των πομάκων μαθητών ακυρώνεται η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας, με αποτέλεσμα την τοποθέτηση της εκφραστικής τους ικανότητας σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα. Όπως αναφέρθηκε και στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας οι μαθητές/μαθήτριες στις περισσότερες περιπτώσεις έχουν καλλιεργήσει την πομάκικη από το σπίτι και όταν εισέρχονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση βιώνουν μια γλωσσική σύγχυση, με την εκμάθηση της ελληνικής και της τουρκικής, ενώ συγχρόνως εγκαταλείπουν την πρώτη τους γλώσσα στα πλαίσια του σχολείου (*ibid.*).

Ειδικότερα, η Πομακική γλώσσα με βάση τα ευρήματα μας δε συμπεριλαμβάνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ούτε ως μάθημα ούτε ως «μέσο διδασκαλίας» κάποιου άλλου μαθήματος. Η ύπαρξη της αγνοείται πλήρως από τις θεσπισμένες εκπαιδευτικές γλωσσικές πολιτικές καθώς φαίνεται να μην υπάρχει οδηγία για την χρήση και αξιοποίησή της από τους/τις εκπαιδευτικούς. Τα παραπάνω έρχονται σε αντίθεση με την ύπαρξη δεκάδων ευρωπαϊκών κειμένων για την προστασία των γλωσσών των μειονοτήτων στην εκπαίδευση. Επίσημα κείμενα όπως το άρθρο 27 του Συμφώνου για τα Ατομικά και Πολιτικά δικαιώματα το οποίο προβλέπει μεταξύ άλλων την διατήρηση της γλωσσικής ταυτότητας, το άρθρο 13 και 14 της Σύμβασης-Πλαισίου του Συμβουλίου της Ευρώπης, τα οποία προβλέπουν την ίδρυση

δημοσίων και ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων για την εκμάθηση και τη διδασκαλία στη μειονοτική γλώσσα, το ίδιο και αντίστοιχα κείμενα του άρθρου 8 και 14 του Ευρωπαϊκού Χάρτη των Περιφερειακών και Μειονοτικών Γλωσσών αλλά και κειμένων διεθνών οργανισμών, όπως του ΟΗΕ και της UNESCO (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, 2008; Τσιτσελίκης, 1996). Πιο ειδικά για τον ελληνικό χώρο έχει θεσπιστεί ο νόμος 3879/2010 «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις», στο άρθρο 26, ο οποίος προβλέπει την έναρξη τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης, κάτι το οποίο στην συγκεκριμένη περίπτωση παρουσιάζεται αντιφατικά (Νόμος 3879/2010, ΦΕΚ 163, 21-9-2010, τ. Α', <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>).

Στις περιοχές που μελετήθηκαν παρατηρούμε ότι είναι υπαρκτό το φαινόμενο της τριγλωσσίας. Στην καθημερινότητα οι κάτοικοι των περιοχών χρησιμοποιούν την πομάκινη και την τουρκική γλώσσα, ενώ στο σχολείο χρησιμοποιείται και καλλιεργείται η τουρκική και η ελληνική γλώσσα. Στα Μειονοτικά Σχολεία τα οποία είναι τα μοναδικά που υπάρχουν σε περιοχές με αμιγώς πομακικό πληθυσμό, παρατηρείται η απουσία της πρώτης γλώσσας για τη μειονοτικοποιημένη ομάδα των Πομάκων, διδάσκονται αντί της δικής τους γλώσσας αυτή μια άλλης μειονοτικοποιημένης ομάδας που εντάσσεται στη μουσουλμανική μειονότητα, την τουρκική. Γίνεται κατανοητό ότι οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να χαρακτηριστούν ως τρίγλωσσοι χωρίς ωστόσο να τους δίνεται η δυνατότητα να εξελίξουν την πομάκινη στο σχολείο. Σε αυτές τις συνθήκες η μια από τις τρεις γλώσσες μένει στάσιμη καθώς ο χώρος που συνήθως χρησιμοποιείται είναι το σπίτι χωρίς να τους παρέχεται κάποια άλλη επιλογή. Σύμφωνα με τη Σελλά-Μάζη (2016), παρατηρείται διπλή αλλοίωση της πομακικής απέναντι στην τουρκική, απορροφώντας η μία «πλειοψηφική μειονότητα» τη γλώσσα της «μειοψηφικής μειονότητας». Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκμάθηση των άλλων δυο γλωσσών στο σχολείο (ελληνική και τουρκική) λειτουργεί αφαιρετικά ως προς την ανάπτυξη της πομακικής γλώσσας. Παρατηρούνται λοιπόν, σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις γλώσσες της συγκεκριμένης μειονότητας, οι οποίες αναπαράγονται όλα αυτά τα χρόνια και ενισχύονται και από τις επίσημες γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές.

Ένα ακόμη σημείο που διαφαίνεται έντονα είναι οι περιορισμένες πληροφορίες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα συγκεκριμένα σχολεία για την πομακική γλώσσα. Ενώ πολλοί και πολλές από αυτούς/αυτές γνωρίζουν ότι οι μαθητές/μαθήτριες μιλούν μια άλλη γλώσσα στο σπίτι και καλλιεργούν άλλες γλώσσες στο σχολείο. Μια τέτοια διάσταση οδηγεί κατά τη γνώμη μας σε δυο διαδρομές. Από τη μια φαίνεται να μην έχουν αντιληφθεί πλήρως την ανάγκη της καλλιέργειας της πομακικής γλώσσας, ως μέσο ενίσχυσης της εκμάθησης και

της καλλιέργειας και των άλλων γλωσσών, ακόμη και των άλλων μαθημάτων. Για τους/τις συγκεκριμένους/συγκεκριμένες μαθητές/μαθήτριες αν υπήρχε η δυνατότητα ανάπτυξης σε ικανοποιητικό επίπεδο της ακαδημαϊκής τους ικανότητας στην πρώτη γλώσσα, δηλαδή την πομακική, ίσως να υπήρχαν περισσότερες πιθανότητες εκμάθησης της ελληνικής και της τουρκικής, τις οποίες διδάσκονται στο σχολείο (Cummins, 2005). Από την άλλη η μερική πληροφόρηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την πομακική γλώσσα, συχνά τους φέρνει σε αμηχανία και αδυνατούν να αξιοποιήσουν στοιχεία αυτής της γλώσσας μέσα στην τάξη.

Παράλληλα, γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το “ελληνικό” πρόγραμμα σπουδών δεν έρχονται (συχνά) σε επαφή με τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το “τουρκικό” πρόγραμμα σπουδών. Αυτό συμβαίνει λόγω κοινωνικών συνθηκών και λόγων γλωσσικών εμποδίων που επίσης παρατηρούνται ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς. Κάτι τέτοιο δεν δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν γέφυρες στα δυο προγράμματα σπουδών. Φαίνεται επομένως ότι οι τρεις γλώσσες λειτουργούν με βάση συγκεκριμένα όρια τα οποία εντοπίζονται τόσο στους χώρους χρήσης των γλωσσών δηλαδή στο σπίτι τα πομακικά, στο σχολείο από τη μια τα τουρκικά και από την άλλη τα ελληνικά. Όσο και όρια στους ρόλους των δρώντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας δηλαδή των μαθητών/μαθητριών που μιλούν πομακικά, των εκπαιδευτικών που μιλούν και διδάσκουν από τη μια μεριά τουρκικά και από την άλλη μεριά ελληνικά.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητή η καταπάτηση των γλωσσικών δικαιωμάτων των μαθητών/μαθητριών καθώς η μητρική τους γλώσσα, η πομακική, αποκλείεται από το σχολικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να περιορίζεται η πρόσβαση των μαθητών/ μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως θα λέγαμε με λίγα λόγια ότι οι σχέσεις των γλωσσικών δικαιωμάτων των Πομάκων με τις διαδικασίες διαμόρφωσης της γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ανύπαρκτες.

Οι γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές και οι ανάγκες των μαθητών/μαθητριών

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές δεν ανταποκρίνονται ιδιαίτερα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών της μειονότητας. Γεγονός που φαίνεται ήδη από τα ευρήματα του θεωρητικού πλαισίου καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που ακολουθείται στα Μειονοτικά Σχολεία παραμένει ίδιο με

εκείνο που καθιερώθηκε το 1958. Όπως είναι φυσικό, οι ανάγκες των μαθητών/μαθητριών αλλάζουν καθώς αλλάζει η κοινωνία. Σε αυτό το πλαίσιο ένα πρόγραμμα σπουδών του 1958 είναι αρκετά δύσκολο να απαντά στις σημερινές ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών/μαθητριών.

Τα σχολικά βιβλία, ως κομμάτι των εκπαιδευτικών πολιτικών απασχολεί ιδιαίτερα τους/τις εκπαιδευτικούς. Από τους/τις εκπαιδευτικούς, έγινε αντιληπτό ότι αποτελούν την πυξίδα της διδασκαλίας τους, και γι' αυτό το πλαίσιο έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην αρχιτεκτονική και τον ρόλο τους. Σε αυτό το πλαίσιο είδαμε ότι τα σχολικά βιβλία δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, καθώς χαρακτηρίζονται “παλιά”. Χαρακτηριστικές είναι και οι αποτυπώσεις των βιβλίων στις ζωγραφιές των εκπαιδευτικών τόσο ως κομμάτι των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν όσο και ως σημαντικό κομμάτι αναθεώρησης προς ένα ιδανικό σχολείο. Οφείλουμε, ωστόσο να σημειώσουμε ότι τα βιβλία παραμένουν μονόγλωσσα, γεγονός που περιορίζει τη φαντασία των μαθητών/μαθητριών και των εκπαιδευτικών ενισχύοντας παράλληλα την αορατότητα της πομακικής. Η εισαγωγή και η χρήση δίγλωσσων ή πολύγλωσσων σχολικών βιβλίων θα μπορούσε να παίξει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της πρώτης γλώσσας και στη συνέχεια να καταλήξει σε μια πιο συμπεριληπτική διδασκαλία-μάθηση.

Το σχολείο μέσω του βιβλίου και της εστίασης σε διαφορετικά επίπεδα ύφους των κειμένων, στην οργάνωση τους και στο επικοινωνιακό πλαίσιο του λόγου, μπορεί να δομήσει μια υγιής σχέση μεταξύ της δεύτερης γλώσσας και της γλώσσας που μιλάνε οι μαθητές/μαθήτριες στο σπίτι, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που κατέχει ο μαθητής/μαθήτρια (Φραγκουδάκη, 1987 στο Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Ακόμη ένα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει στη σύνδεση εκπαιδευτικών πολιτικών και αναγκών των μαθητών/μαθητριών είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι τόσο οι σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και οι μετέπειτα επιμορφώσεις που παρακολουθούν είτε από το Υπουργείο Παιδείας είτε από άλλους Φορείς δεν περιλαμβάνουν θεματικές που αφορούν την εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Σε αυτό προστίθεται και η έλλειψη επιμόρφωσης σε διαπολιτισμικά ζητήματα. Επίσης, σημαντικό κρίνουν το γεγονός ότι δεν γνωρίζουν την πομάκικη γλώσσα. Φαίνεται δηλαδή πως δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για να διδάσκουν σε σχολεία της μειονότητας.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι (γλωσσικές) εκπαιδευτικές πολιτικές και πιο συγκεκριμένα οι πολιτικές που αφορούν στην ανάπτυξη σχολικών βιβλίων, όπως και οι

πολιτικές που αφορούν στον σχεδιασμό και στο περιεχόμενο επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους/τις εκπαιδευτικούς, δεν λαμβάνουν υπόψη τους τη γλωσσική και κοινωνική συνθήκη που υπάρχει στη Θράκη, και ιδιαίτερα στις Πομακόφωνες περιοχές, ενώ παράλληλα η ως επί το πλείστον αναφέρονται σε αποκλειστικά δίγλωσσους/δίγλωσσες μαθητές/μαθήτριες μεταξύ ελληνικής και τουρκικής. Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών αφορούν άμεσα και τις γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές καθώς δεν υπάρχει πρόβλεψη για την αξιοποίηση (μέσω των βιβλίων, των διδακτικών μεθόδων, κ.ά.) άλλων γλωσσών (πομάκινη, τουρκική) στο ελληνόφωνο πρόγραμμα σπουδών, αλλά και μεθόδων οι οποίες να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητών.

Η απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικών και διαμόρφωσης των γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πρόθυμοι για να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση των γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών αναφέροντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και συζητώντας λύσεις με τους αρμόδιους φορείς. Φαίνεται ότι βιωματικά και διαισθητικά χρησιμοποιούν ή επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν πτυχές της πολυγλωσσίας στη διδασκαλία τους (εναλλαγή κωδίκων, μετάφραση του λεξιλογίου σε άλλες γλώσσες, προσπάθεια αξιοποίησης της μητρικής (πομακικής) μέσα στην τάξη, κ.ά.). Επιπλέον, διαφαίνεται και η χρήση/ανάγκη πολυτροπικών κειμένων (εικόνων, βίντεο), στοιχεία που ενισχύουν τη διαπολιτισμική κατανόηση και τη γλωσσική επικοινωνία. Εντοπίζουμε δηλαδή κάποιες από τα κάτω προς τα πάνω εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες μπορούν να φανούν ιδιαίτερα κρίσιμες στη γεφύρωση των γλωσσικών “εμποδίων” και στην απόσταση που υπάρχει μεταξύ των γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών και των πραγματικών αναγκών των μαθητών/μαθητριών. Σύμφωνα με τον Honig (2004), βάσει των από κάτω προς τα πάνω εκπαιδευτικών πολιτικών, οι αρμόδιοι της χάραξης τους αναζητούν πληροφορίες σχετικές με τους στόχους, τις στρατηγικές και τις εμπειρίες των σχολείων, τις οποίες χρησιμοποιούν για την παροχή της κατάλληλης υποστήριξης και της υλοποίησης των συγκεκριμένων στόχων των εκάστοτε σχολείων. Στην περίπτωση των Μειονοτικών Σχολείων κάτι τέτοιο δεν υποστηρίζεται από τους αρμόδιους, αλλά όπως έχει αναφερθεί η κάθε προσπάθεια στηρίζεται στις επιτεύξεις και στην προσπάθεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Παρόλα αυτά η πολιτεία φαίνεται να αγνοεί τα προβλήματα που αναφέρονται και τις ανάγκες των μαθητών της μειονότητας, καθώς οι περισσότερες αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές συνήθως συνοδεύονται από πολιτικές σκοπιμότητες. Παρά τα εμπόδια που δημιουργεί η στασιμότητα της πολιτείας, όπως είδαμε και πιο πάνω οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διαμορφώνουν το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία τους βασιζόμενοι στις ανάγκες των

μαθητών/μαθητριών τους, κάνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία όσο το δυνατό πιο προσιτή. Γεγονός το οποίο αποτελεί μια εξαιρετικά δύσκολη πραγματικότητα, καθώς από τη στιγμή που τα εμπόδια που θέτει η εκπαιδευτική πολιτική είναι μεγάλων διαστάσεων, η αντίσταση σε αυτά με μεμονωμένες προσπάθειες εξελίσσεται σε έναν διαρκή «αγώνα».

Συμπερασματικά, κατά την εκπαίδευση των Πομάκων εδώ και πολλές δεκαετίες καταπατώνται τα γλωσσικά εκπαιδευτικά τους δικαιώματα, καθώς παρά την πρόβλεψη ευρωπαϊκών και διεθνών κειμένων για την εκπαίδευση τους στην πρώτη τους γλώσσα, έχει αποδειχθεί πως κάτι τέτοιο απουσιάζει από την μειονοτική εκπαίδευση. Με την εισαγωγή της πομακικής στην εκπαιδευτική διαδικασία ως γλώσσα εκμάθησης και διδασκαλίας θα δινόταν μια ώθηση στην εκπαίδευση των Πομάκων προς την βελτίωση των επιδόσεων τους τόσο στην ελληνική, όσο και στην τουρκική γλώσσα. Συγχρόνως θα μειωνόταν σημαντικά το αίσθημα της κατωτερότητας που γεννάται από τον αποκλεισμό της πρώτης γλώσσας τους από τις σχολικές μονάδες (Παναγιωτίδης, 1995). Μόνο από την ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής ικανότητας στην πρώτη γλώσσα, θα υπήρχε δυναμικά η ευκαιρία ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας, έτσι και στην περίπτωση μας μόνο με την εκμάθηση της πομακικής οι μαθητές θα μπορούσαν να διδαχθούν σε ικανοποιητικό επίπεδο την ελληνική (Cummins, 2005).

Στις προτάσεις μελλοντικής διερεύνησης συμπεριλαμβάνεται η μελέτη του τουρκόφωνου και ελληνόφωνου προγράμματος σπουδών, κυρίως αναφορικά τα σημεία σύγκλισης, καθώς και με τα σημεία και τους τρόπους που ενδείκνυνται βελτίωσης. Παράλληλα, χρήσιμη κρίνεται η μελέτη της επικοινωνίας και των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο προγραμμάτων, εστιάζοντας στην ανάδειξη του τρόπου συνεργασίας των δύο τομέων για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ανταπόκρισης στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Τέλος, ένα θέμα το οποίο δεν προσεγγίστηκε στην παρούσα έρευνα αλλά δυναμικά θα προσέφερε σημαντικές πληροφορίες είναι αυτό της μελέτης της ανταπόκρισης του δημόσιου «πλειονοτικού».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th Edition). Clevedon: Multilingual Matters.

Braun,V. Clarke,V. (2012) Thematic analysis στο: H. Cooper (επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, Ουάσινγκτον: American Psychological Association, 51-77.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg

Chesterman A., Gallardo San Salvador N. & Gambier Y. (2000). *Translation in Context*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.). Schooling and language minority students: A theoretical rationale*, (pp. 3-49). Los Angeles. CA: California State University.

Cummins, J. (2005). *Ταντότητες υπό Διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Gutenberg

Gomm, R., Hammersley, M., Foster, P. (2000). *Case Study Method*. London: Sage

Hancock, D. & Algozzine, B. (2014). *Doing case study research*, Teachers College, Columbia University, New York

Huang, Z. M. (2017). *Multislicing Semiotic Analysis (MSA): Engaging with the Meanings of Creative-Visual-Arts Data. In Building interdisciplinary and intercultural bridges: Where practice meets research and theory*

Honig, M. (2004). *Where's the "Up" in Bottom-Up Reform? Educational Policy*. Ανακτήθηκε από

[https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1342/Arthra%20gia%20omades/HO NIG%20%282004%29.%20Where%20the%20%3FUp%3F%20in%20Bottom-Up%20Reform.pdf](https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1342/Arthra%20gia%20omades/HO%20NIG%20%282004%29.%20Where%20the%20%3FUp%3F%20in%20Bottom-Up%20Reform.pdf)

- Mackey, W.F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Klincksieck. Paris
- Posch, P., Somekh, B. & Altrichter, H. (1993). *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. Psychology Press
- Robson, C. (2002) *Real World Research: Second Edition*. Oxford: Blackwell.
- Salmons, J. (2015). *Qualitative Online Interviews*. Sage.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not? The Education of Minorities. Multilingual Matters*. Clevedon
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- Tenedero P. (2017). *From Minority Languages to Minoritized Languages. Language on the move*, November 30. Ανακτήθηκε 27/01/22 από <https://www.languageonthemove.com/from-minority-languages-to-minoritized-languages/>
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage.
- Ανδρούσου Α. (2020), Παιδαγωγικές προκλήσεις του ΠΕΜ: Επιτυχίες και όρια της εκπαιδευτικής και κοινωνικής παρέμβασης. *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 147-148 Οκτώβριος-Απρίλιος 2020, σελ. 130-132σχ.σελ.131. Ανακτήθηκε από <https://www.synchronathemata.gr/teychos-147-148>
- Ασημακοπούλου, Φ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ.(2002). *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις*. Αθήνα: Α. Α. Λιβάνη
- Ασκούνη Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια
- Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Γεωργιοπούλου, Θ. (2015). *Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας σε σχέση με τη γλωσσική πολιτική (Διδακτορική διατριβή)*. Ανακτήθηκε από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36690?lang=el#page/1/mode/2up>

Δημάση Μ., Παπασταμάτης Α. & Στόγιος Ι. (2014) *Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη: Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί*. Ανακτήθηκε 12/01/22 από http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/Dimasi_4.pdf

Ζεγκίνης, Ε. (1994). *Οι μουσουλμάνοι αθίγγανοι της Θράκης*. ΙΜΧΑ. Θεσσαλονίκη(1923-1940).

Ιμάμ, Μ. & Τσακηρίδη, Ο. (2003). *Μουσουλμάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη

Ιορδανίδου Α., Μοσχονάς Σ., (2000), *Οδηγίες για τη διδασκαλία του βιβλίου της Γ τάξης, βιβλίο του δασκάλου, Υπ.Ε.Π.Θ., Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

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

Κουλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση : μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας

Κοττάκης, Μ. (2000). *Θράκη, Η Μειονότητα Σήμερα*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, τ.ΙΣΤ, Χειμώνας 2014

Μαλκίδης Θ., (2007). *Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις την περίοδο της δικτατορίας και ελληνοτουρκικό μορφωτικό σύμφωνο του 1968*. Peri istorias, 5, 74-100 Ανακτήθηκε 12/01/22 από <https://epublishing.ekt.gr/>

Ματανά, (2016). *Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης: Η περίπτωση της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης*. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 116, 111-140. Ανακτήθηκε 20/01/22 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/9459/9657>

Μήτσιου Η.(2010), *Η μειονοτική εκπαίδευση στη Δ. Θράκη: κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις και προοπτικές για την πρόσβαση στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση των Τουρκόφωνων και των Αθίγγανων* (Διατριβή). Πάντειον Πανεπιστήμιο, Τμήμα Κοινωνιολογίας

Μπαλτσιώτης Λ. & Τσιτσελίκης Κ. (2001). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Συλλογή νομοθεσίας-σχόλια*. Αθήνα: Α. Ν. Σακκουλά

Μπαλτσιώτης Λ. & Τσιτσελίκης Κ. (2008). Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 59-90). Αθήνα: Μεταίχμιο

Μπαλτσιώτης Λ. (1997), Ελληνική Διοίκηση και Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη. Αιτιότητες και Αντιφάσεις μιας Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Κ.Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος, *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα*, σς. 317-348.

Μπαλτσιώτης Λ. (1997). Η πολυγλωσσία της Ελλάδα. *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 63, Αθήνα, σ.σ.89-95.

Νάκου Ε. (2008). Σχεδιασμός πολύπλευρου εκπαιδευτικού υλικού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Στο Δραγώνα Θάλεια & Φραγκουδάκη Άννα (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*, (σς. , σελ. 233-252, σχ.σελ.237,238. Αθήνα: Μεταίχμιο

Παναγιωτίδης Ν.Μ. (1996). *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*. Αλεξανδρούπολη: Γνώμη.

Παναγιωτίδης, Ν. (1995). *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση στη σχολική ηλικία* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/3655>

Πουρκός, Μ. (2010). Η Διαμάχη μεταξύ Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στη Μεθοδολογία και τον Ερευνητικό Σχεδιασμό. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σς. 131-176). Αθήνα: Τόπος.

Προφίλη, Ό. (2001). Γλωσσική πολιτική και Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Α. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_c3/index.html.

Σέλλα – Μάζη, Ε. (2006). *Διγλωσσία και Κοινωνία*. Αθήνα: Προσκήνιο

Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π. *Διγλωσσία*

& Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις, κεφ 9. <http://hdl.handle.net/11419/6345>

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Σταμούλη, Σ. & Κάντζου, Κ. (2014). *Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία. Επιμορφωτικός Οδηγός, Βασικές Αρχές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας, Επίπεδα Α1-Β2*, σ.σ 21-42. Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου / Ε.Κ. «Αθηνά»

Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Τσιούμη, Κ. (1994). *Η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/3738>

Τσιούμης Κ.Α. (2010). *Λεπτές ισορροπίες. Μειονοτικά ζητήματα και εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων στη Μεταπολεμική Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη

Τσιούμης, Κ. (2008). *Μειονοτικές Ομάδες στην Ελλάδα (1919 – 1945)*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσιτσελίκης Κ. (1995). *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη*. (Διατριβή), Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Τσιτσελίκης Κ.(2001), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός, Προστασία των μειονοτικών γλωσσών. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. Ανακτήθηκε 27/01/22 από https://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_c5/index.html

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. & Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη Ν. (2020). Είκοσι δύο χρόνια ΠΕΜ. Στο *Σύγχρονα Θέματα τ. 147-148, σ.σ. 107-110*. Ανακτήθηκε από <https://www.synchronathemata.gr/teychos-147-148/>

Φραγκουδάκη, Α. (1987). Στο Γεωργακοπούλου, Α. Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παράρτημα

Παράρτημα I

Σύμβολα μετεγγραφής:	
(...)	Σημαντική παύση
[γέλιο]	Εκτός ομιλίας πληροφορία που αναφέρεται από τον ερευνητή
_____	δηλώνει έμφαση μέσω της ανύψωσης του τόνου και της έντασης της φωνής

Πίνακας 1: Σύμβολα μετεγγραφής

Παράρτημα II

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΜΕΡΟΣ Α:

ΑΞΟΝΑΣ Α' ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΓΚΕΙΜΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1) Μιλήστε μου για το επάγγελμα σας, για την εμπειρία σας ως εκπαιδευτικός και το σχολείο που εργάζεσθε

2) Περιγράψτε μου το προφίλ των μαθητριών/μαθητών σας;

[αναμένουμε να μας μιλήσουν για τις καταγωγές, τις γλώσσες, τα ενδιαφέροντα των μαθητριών/μαθητών]

3) Τι γνωρίζετε για τη πομακική γλώσσα ;

[Εάν δεν απαντήσουν: Τη χρησιμοποιούν οι μαθήτριές/μαθητές σας στο μάθημα; στο σχολείο; εσείς τη γνωρίζετε; τη χρησιμοποιείτε; [γλωσσικά δικαιώματα, και ρόλος εκπαιδευτικών]

ΑΞΟΝΑΣ Β' ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ

4) Ποια είναι η γνώμη σας για το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των μειονοτικών σχολείων

a. [Εάν δεν απαντήσουν: ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητριών/μαθητών; στις δικές σας ανάγκες; της κοινωνίας που βρίσκονται τα σχολεία που διδάσκετε;] [εκπαιδευτικές γλωσσικές πολιτικές και γλωσσικά δικαιώματα]

b. [Εάν δεν απαντήσουν: πιστεύετε ότι ενισχύουν/ενθαρρύνουν την αξιοποίηση/χρήση της πομακικής γλώσσας; άλλων γλωσσών που γνωρίζουν οι μαθήτριες/μαθητές;]

5) Ποια είναι η γνώμη σας για τα σχολικά εγχειρίδια;

a. [Εάν δεν απαντήσουν: πιστεύετε πως τα σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις γλωσσικές ανάγκες των δίγλωσσων/τρίγλωσσων μαθητριών/ μαθητών;] [εκπαιδευτικές γλωσσικές πολιτικές και γλωσσικά δικαιώματα]

6) Θεωρείτε πως είστε καταλλήλως επιμορφωμένη/ος για να διδάξετε στις πολυγλωσσικές τάξεις σε μειονοτικά σχολεία;

ΑΞΟΝΑΣ Γ' ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΑΝΩ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ

7) Υιοθετείτε συγκεκριμένες πρακτικές ώστε να μπορούν να παρακολουθούν και να συμμετέχουν όλα τα παιδιά στο μάθημα;

a. [Εάν δεν απαντηθεί στην ερώτηση 4.] Ποια/ποιες γλώσσα/γλώσσες χρησιμοποιείτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

8) Οι απόψεις σας ως εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων λαμβάνονται υπόψη κατά τη διάρκεια διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Αν όχι, με ποιο τρόπο διαμορφώνονται;

9) Πως κρίνετε τις αποφάσεις που έχει λάβει η πολιτεία για την εκπαίδευση της μειονότητας και για τους πομάκους μαθητές/μαθήτριες;

[Εάν στην απάντησή τους δεν αναφερθούν στη γλώσσα, τους/τις ρωτάμε ευθέως]

10) Σχολιάστε το παρακάτω κείμενο:

“Το δικαίωμα να εκφράζεσαι στη μητρική σου γλώσσα είναι ένα από τα πιο βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, αφού η γλωσσική έκφραση είναι κατεξοχήν χαρακτηριστικό της ελευθερίας, της προσωπικότητας και της βαθύτερης υπόστασης του ανθρώπου [...] Στην Ελλάδα η μόνη υπάρχουσα μειονότητα, η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, απολαύει ορθώς των γλωσσικών της δικαιωμάτων όχι μόνο να μιλάει ελεύθερα αλλά και να διδάσκονται τα μουσουλμανόπαιδα στα σχολεία την τουρκική γλώσσα παράλληλα με την επίσημη γλώσσα της χώρας της οποίας είναι πολίτες, την ελληνική γλώσσα”.

(Γ. Μπαμπινιώτης, ΤΟ ΒΗΜΑ, 2/3/1997 (Διασκευασμένο κείμενο στο βιβλίο της Β' Λυκείου).

ΜΕΡΟΣ Β:

Με βάση την εμπειρία σας σε Μειονοτικά Σχολεία μπορείτε:

i. Να “αφηγηθείτε” πολυτροπικά (με φωτογραφίες, βίντεο, ζωγραφική, μουσική, κολάζ) δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζετε αναφορικά με την εφαρμογή κάποιων γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών στην τάξη.

[όσον αφορά: το ΑΠΣ, την επιμόρφωση των δασκάλων, τις διδακτικές μεθόδους σχετικά με τις γλώσσες]

ii. Να αποτυπώσετε πολυτροπικά (με φωτογραφίες, βίντεο, ζωγραφική, μουσική, κολάζ) το ιδανικό σχολείο για τις/τους πομακόφωνες/πομακόφωνους μαθήτριες/μαθητές σας
[Διευκρινίσεις : Μπορείτε να μας περιγράψετε πώς θα ήταν διαμορφωμένο το ιδανικό σχολείο για εσάς; Τι θα προέβλεπε οι εκπαιδευτικές πολιτικές για την επαρκή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και τη διασφάλιση της πρώτης γλώσσας (εάν είναι τα πομακικά) και της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών;]

Παράρτημα III

Φόρμα Δήλωσης Συγκατάθεσης για Έρευνα

Καλείστε να συμμετάσχετε σε μία επιστημονική έρευνα του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ο τίτλος της έρευνας είναι "Ζητήματα γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής και μειονότητες στην Ελλάδα: μια μελέτη περίπτωσης στις πομακόφωνες περιοχές της Θράκης"

Σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι ι να διερευνήσει τις εμπειρίες και τις απόψεις εκπαιδευτικών Μειονοτικών Σχολείων για τις γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές στη μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη.

Μπορείτε να αποχωρήσετε από την έρευνα ανά πάσα στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια / κύρωση ενημερώνοντας την ερευνήτρια.

Η ερευνήτρια δεσμεύεται να τηρεί πλήρη εμπιστευτικότητα για όλες τις πληροφορίες που θα αποκτηθούν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας και οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην ταυτοποίησή σας.

Φόρμα Δήλωσης Συγκατάθεση για συμμετοχή στην έρευνα