

*Ευαγγελία Σεραφείμ - Ρηγοπούλου**

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΕΜΠΛΕΚΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην έρευνά μας οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι ανέφεραν μια σειρά από παράγοντες οι οποίοι κρίνονται καθοριστικοί στη διαμόρφωση του προφίλ τους. Αυτοί είναι κυρίως η απόφασή τους να γίνουν δάσκαλοι σπουδάζοντας στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία. Η εμπειρία τους αυτή τους έφερε σε επαφή με την ελληνική κουλτούρα και τον ευρωπαϊκό τρόπο σκέψης, αλλά παράλληλα τους προξένησε προβλήματα όσον αφορά την αποδοχή τους από τη μειονοτική κοινωνία. Παρά το γεγονός ότι αρχικά είχαν υιοθετήσει τις μεθόδους που διδάχθηκαν, τελικά συμβίβστηκαν με τα δεδομένα της μουσουλμανικής κοινωνίας και επέλεξαν να εφαρμόζουν μόνο ό,τι είναι αποδεκτό από αυτήν. Η κατάσταση αυτή έχει άμεση επίπτωση στους μουσουλμάνους μαθητές, οι οποίοι με ευθύνη του μουσουλμάνου δασκάλου δεν ετοιμάζονται επαρκώς για το μέλλον. Αν θέλουμε να βελτιωθεί το μειονοτικό σχολείο θα πρέπει να πραγματοποιηθούν αλλαγές από τη μεριά του μουσουλμάνου δασκάλου αλλά και της πολιτείας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα της οποίας ορισμένα στοιχεία θα αποτελέσουν το υλικό πάνω στο οποίο στηρίζεται αυτό το άρθρο έγινε το 1998 με σκοπό να διερευνηθούν οι παράγοντες που εμπλέκονται δυναμικά στην εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δ. Θράκη, μέσα από τον τρόπο που τους αξιολογεί ο μουσουλμάνος δάσκαλος και ανάλογα με τη δική του εκτίμηση.

* Διδάκτωρ του Π.Τ.Ν. του Δ.Π.Θ..

Δύο βασικοί λόγοι οδήγησαν σ' αυτή την προσέγγιση. Ο πρώτος είναι ότι, μετά την ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής με θέμα *Η εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Α'βάθμια εκπαίδευση στο Ν. Έβρου μέσα από το ρόλο και το έργο του δασκάλου* και την επαλήθευση της υπόθεσης εργασίας, σύμφωνα με την οποία ορισμένοι εκπαιδευτικοί παράγοντες υπεισέρχονται δυναμικά στο διδασκαλικό έργο ανάλογα με τον τρόπο που τους αξιολογεί ο δάσκαλος, θεώρησα ότι η ίδια υπόθεση εργασίας θα έπρεπε να διερευνηθεί και στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι, γνωρίζοντας τις εργασίες που προηγήθηκαν¹ καθώς συμμετείχα ως μέλος της ερευνητικής ομάδας στην πρώτη σημαντική έρευνα² στο χώρο της μειονότητας με θέμα *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δ. Θράκη, με έμφαση στους Πομάκους*, με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθ. Θ. Βακαλιό, έβλεπα ως έλλειψη το γεγονός ότι η άποψη του μουσουλμάνου δασκάλου δεν είχε αποτελέσει αντικείμενο επισταμένης έρευνας.

Επιπλέον, λόγω της προηγούμενης συμμετοχής σε ερευνητικό πρόγραμμα στο χώρο αυτό, είχε δομηθεί και μπορούσε να αξιοποιηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης με πολλούς μουσουλμάνους δασκάλους με τους οποίους είχα συνεργαστεί και είχα ήδη συζητήσει τις έννοιες της έρευνας και του ρόλου του ερευνητή, ενώ είχε αποσαφηνιστεί ότι δεν υπήρχε καμία υπηρεσιακή σκοπιμότητα που θα μπορούσε να ποδηγετήσει την όλη προσπάθεια. Η εισαγωγή αυτή ήταν πραγματικά πολύτιμη και απαραίτητη, καθώς είναι γνωστό ότι η μειονότητα χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια και ο μουσουλμάνος δάσκαλος δεν έχει πολλές πιθανότητες να έχει ασχοληθεί με το θέμα και την ιδέα μιας ερευνητικής προσπάθειας ή τη δεοντολογία που επιβάλλει η ερευνητική διαδικασία, ώστε να προσαρμοστεί τόσο μεθοδολογικά όσο και αντικειμενικά όσον αφορά την ποιότητα της πληροφορίας που συλλέγεται. Κανένα από τα παραπάνω θέματα δεν θα μπορούσε σε καμία των περιπτώσεων να θεωρηθεί ως αυτονόητο ή δεδομένο για το μουσουλμάνο δάσκαλο.

Μετά την ατυχή αποστολή ερωτηματολογίων σε δοκιμαστικό δείγμα μουσουλμάνων δασκάλων, τα οποία επέστρεφαν πανομοιότυπα συμπληρωμένα πιθανώς από έναν δάσκαλο για όλους τους υπηρετούντες στο ίδιο σχολείο, επιλέχθηκε η μέθοδος της δομημένης συνέντευξης για τη διεξαγωγή

1. Ν. Παναγιωτίδης, 1995, *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση*, δ. διατριβή, Αλεξανδρούπολη· Ελ. Κανακίδου, 1994, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης*, εμπειρική έρευνα, εκδ. Ελλ. Γράμματα, Αθήνα· Θ. Βακαλιός και άλλοι, 1997, *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δ. Θράκη*, έρευνα, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

2. Θ. Βακαλιός και άλλοι, ό.π..

γή της κυρίως έρευνας. Η μέθοδος αυτή παρέχει τη δυνατότητα συλλογής πλήθους στοιχείων και βοηθά στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και εκτίμησης, που είναι στοιχεία απαραίτητα για τη διείσδυση στον προσωπικό χώρο δεδομένων ενός ατόμου που υποβάλλεται σε συνέντευξη, ιδιαίτερα στον ευαίσθητο χώρο της μειονότητας στη Θράκη, και μάλιστα από γυναίκα ερευνήτρια.

Για το λόγο ότι από τις συνεντεύξεις αυτές συγκεντρώθηκε πλήθος πληροφοριών και επειδή σε κανένα σχολείο δεν αρονήθηκαν τη συμμετοχή, παρά το γεγονός ότι η διαδικασία ήταν γνωστή στο σύνολο των διδασκόντων σε κάθε σχολείο και ήταν δύσκολη η καταφατική απάντηση τουλάχιστον για το άτομο που θα συμμετείχε πρώτο, θεωρούμε ότι πέτυχε σε μεγάλο βαθμό η διαδικασία και αξιοποιήθηκε η ευκαιρία.

Έγιναν 25 συνεντεύξεις με μουσουλμάνους δασκάλους που εργάζονται σήμερα σε μειονοτικά σχολεία των νομών Έβρου και Ροδόπης και 7 με φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Δ.Π.Θ., περισσότερο για να ελεγχθεί η διαφορά αντιλήψεων και προσανατολισμού ζωής, καθώς η απόσταση αυτή είναι η αναγκαία και ικανή συνθήκη αλλαγής στο χώρο της εκπαίδευσης της μειονότητας. Τα σχολεία που επισκεφτήκαμε ήταν αστικά, ορεινά απομακρυσμένα, σχολεία με αμιγή πομακικό μαθητικό πληθυσμό αλλά και με μικτό μαθητικό πληθυσμό.

Από τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε θα αναλύσουμε και θα αξιολογήσουμε εκείνα τα οποία αφορούν τους παράγοντες που καθορίζουν το προφίλ του μουσουλμάνου δασκάλου και εμπλέκονται στο έργο του.

ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΝΟΜΙΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ

Η λειτουργία των μειονοτικών σχολείων στη Δ. Θράκη ορίζεται από τη Συνθήκη της Λωζάνης και σχετικό μορφωτικό πρωτόκολλο που έχει υπογραφεί το 1968. Σύμφωνα με αυτά, τα μαθήματα είναι μοιρασμένα στις δύο γλώσσες, Ελληνική και Τουρκική, ανεξάρτητα από την καταγωγή των μαθητών και συνεπώς ανεξάρτητα από τη μητρική τους γλώσσα, που μπορεί να είναι η Τουρκική ή η Πομακική ή η Αθιγγανική.

Επίσης οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι είναι στην πλειοψηφία τους απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (Ε.Π.Α.Θ.), αλλά υπάρχουν ακόμη και οι δάσκαλοι του ιεροσπουδαστηρίου και αυτοί που έχουν σπουδάσει στην Τουρκία.³

3. Βλ. Ελ. Καναζίδου, ό.π., σ. 76

Διευθυντής είναι ο μουσουλμάνος δάσκαλος, ο οποίος και δίνει από θέσεως τον πολιτιστικό προσανατολισμό του σχολείου.

Τα βιβλία που χρησιμοποιούνται για όσα μαθήματα διδάσκονται στην τουρκική είναι γραμμένα και τυπωμένα στην Τουρκία. Τα βιβλία των μαθημάτων που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα ήταν μέχρι το 1998 τα ίδια με τα βιβλία των υπόλοιπων δημόσιων Δημοτικών Σχολείων του ελληνικού κράτους, ενώ μετά το 1998 συντακτική ομάδα με επιστημονική υπεύθυνη την καθ. Φραγκουδάκη έχει αντικαταστήσει τα βιβλία αυτά με άλλα γραμμένα ειδικά για τα μειονοτικά σχολεία.

ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

α) Η επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος

Η πρώτη ερώτηση που απευθύναμε στο μουσουλμάνο δάσκαλο ήταν γιατί επέλεξε να ακολουθήσει το επάγγελμα αυτό. Πραγματικά, η επιλογή του επαγγέλματος φάνηκε να αποτελεί παράγοντα σημαντικό για τη δόμηση της προσωπικότητας του μουσουλμάνου δασκάλου και σε πολλές των περιπτώσεων να τον τοποθετεί ανάμεσα σε δυο κόσμους, αυτόν της κλειστής μειονοτικής κοινωνίας και αυτόν της δυτικής κουλτούρας στο μεταίχμιό της. Ωστόσο, αυτή η κατάσταση στις περισσότερες των περιπτώσεων δεν βγαίνει προς τα έξω, αλλά παραμένει εσωτερική, προσωπική αίσθηση για τον κάθε μουσουλμάνο δάσκαλο, καθώς το επάγγελμά του του έδωσε τη δυνατότητα για μια καλύτερη ζωή, όσον αφορά τόσο τις συνθήκες εργασίας όσο και την οικονομική και κοινωνική άνοδο. Ζώντας όμως οι δάσκαλοι μέσα στα χωριά και στην κοινωνία γενικά που μεγάλωσαν, συναναστρεφόμενοι τους αγρότες και τους άλλους χωρικούς στα καφενεία, ασχολούμενοι με τα χωράφια των πατέρων τους τον ελεύθερο χρόνο τους, τελικά δεν διαφέρουν από το σύνολο όσον αφορά την έκφραση ζωής, παρά στο ότι διάκνεται σαφώς θετικά απέναντι στη μόρφωση και τις σπουδές, σε αντίθεση με τους γονείς τους ή γενικά τις παλαιότερες γενεές, επιλέγοντας τον ίδιο δρόμο και για τα παιδιά τους.

Στην πλειοψηφία τους οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι απαντούσαν ότι οι σπουδές στην ΕΠΑΘ ήταν η διέξοδος από το περιβάλλον τους και ο μόνος τρόπος να ακολουθήσουν μια ζωή διαφορετική από αυτή των γονέων τους. Η απόφασή τους αυτή δεν ήταν χωρίς συνέπειες, καθώς κυρίως στους πρώτους απόφοιτους της ΕΠΑΘ ασκήθηκε έντονη κριτική από τους συντοπίτες τους όσον αφορά τον πολιτιστικό προσανατολισμό που διδάχτηκαν σπουδάζοντας σε ελληνικό εκπαιδευτικό ίδρυμα και το είδος της γνώσης που θα μετέδιδαν στα παιδιά τους.

Αυτή η στάση οδήγησε το μουσουλμάνο δάσκαλο απόφοιτο της ΕΠΑΘ σε μια συγκρουσιακή κατάσταση, καθώς ο φόβος του αποκλεισμού ελλοχεύει στις κλειστές κοινωνίες.

Με την πάροδο του χρόνου οι ΕΠΑΘίτες δάσκαλοι, όπως έχει επικρατήσει να λέγονται οι απόφοιτοι της ΕΠΑΘ, κέρδισαν την εμπιστοσύνη των συγχωριανών τους, αλλά η τοπική κοινωνία ήταν και παρέμεινε σημαντικός διαμορφωτής της στάσης που υιοθετεί ο μουσουλμάνος δάσκαλος, τόσο στη δουλειά του όσο και στην προσωπική του ζωή, παρά το γεγονός ότι για όλους η περίοδος φοίτησης στη Θεσσαλονίκη ήταν μια μοναδική ευκαιρία που τη θυμούνται με νοσταλγία. Αντίθετα, αναφέρουν την περίοδο φοίτησής τους στο ιεροσπουδαστήριο (μετά το δημοτικό σχολείο) ως τραυματική εμπειρία.

Μαζί με τον παράγοντα της κλειστής κοινωνίας στην οποία μεγάλωσαν με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά της χαρακτηριστικά, σημαντική ήταν –όπως αναμενόταν– η επίδραση της οικογένειάς τους η οποία τους στήριξε στην αρχική απόφαση, αλλά όχι στη μετέπειτα αυτονομία τους. Επιπλέον, η οικογένεια ως παράγοντας διαμόρφωσης του προφίλ του μουσουλμάνου δασκάλου παρεμβαίνει και σήμερα, με τη μορφή της οικογένειας που ο ίδιος έχει πλέον δημιουργήσει, και είναι και σ' αυτή την περίπτωση ανασταλτική, όσον αφορά τη δυνατότητα αλλαγής, βελτίωσης, ποιοτικής επιλογής σε θέματα πολιτιστικά και μορφωτικά.

Και στο σημείο αυτό εμφανίζεται μια συγκρουσιακή κατάσταση: ο μουσουλμάνος δάσκαλος δεν έχει αρωγούς στο έργο του τους γονείς των μαθητών του, αν και θα ήθελε να μπορεί να συνεργαστεί μαζί τους, για τον απλούστατο λόγο ότι αφενός είναι στην πλειοψηφία τους αγράμματοι και αφετέρου γιατί δεν έβλεπαν μέχρι τώρα να περνάει το μέλλον και η βελτίωση της ζωής τους μέσα από το σχολείο. Πολλοί μας ανέφεραν μεθόδους και τεχνάσματα που επινόησαν για να φέρουν τους γονείς στο σχολείο. Ο παράγοντας αυτός δηλώθηκε ως μέγιστη δυσκολία από το σύνολο των μουσουλμάνων δασκάλων με τους οποίους ήρθαμε σε επαφή. Από την άλλη μεριά, στη δική του οικογένεια ο ίδιος ο μουσουλμάνος δάσκαλος, έχοντας παντρευτεί μουσουλμάνα, η οποία είναι αγράμματη, δεν μπορεί να μεταφέρει στο ελάχιστο προβληματισμούς γύρω από τη δουλειά του, διότι δεν έχει με ποιον να μοιραστεί αυτούς τους προβληματισμούς.

Ο μουσουλμάνος δάσκαλος δεν μπορεί να μιλήσει με τη γυναίκα του παρά μόνο για θέματα που αφορούν την οικογένειά τους, τα βιοποριστικά. Αυτή η διαπίστωση εκφράστηκε με ενδεικτικότερες διατυπώσεις από ορισμένους μουσουλμάνους δασκάλους, διατυπώσεις χαρακτηριστικές της τραγικότητας του ατόμου που γνώρισε τη γλυκιά γεύση της γνώσης

και διαπιστώνει ότι ο πιο κοντινός του άνθρωπος δεν έχει καμία σχέση μ' αυτή την εμπειρία. Συνεπώς, όταν γυρίζει στο σχολείο από το σπίτι του, έχοντας περάσει το απόγευμα της προηγούμενης μέρας στο χωράφι ή στο καφενείο με τους χωρικούς και έχοντας ανταλλάξει μαζί τους σκέψεις, που ο καθένας μπορεί να φανταστεί πόσο απέχουν από τον προβληματισμό και την κριτική που δεν ενοούνται από τη μουσουλμανική αντίληψη ζωής, είναι ευνόητο ότι συνεχίζει το έργο του από το σημείο στο οποίο σταμάτησε, χωρίς εναλλαγές.

Οι παράγοντες λοιπόν της οικογένειας και των σπουδών λαβαίνουν μέρος στο σχηματισμό του προφίλ των μουσουλμάνων δασκάλων με τον τρόπο που αναλύσαμε παραπάνω και είναι κοινοί γι' αυτούς ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, με τη διαφορά ότι για τους δασκάλους πομακικής καταγωγής η στάση απέναντι στο δυτικό πρότυπο ζωής εμφανίζεται ελαφρώς θετικότερη.

Οι δάσκαλοι αυτοί είχαν θετικότερη στάση απέναντι στη μόρφωση γενικά, στην ενημέρωση, στο διάλογο. Τα ελληνικά τους ήταν καλού έως άριστου επιπέδου, οπότε και εμφάνιζαν ένα προφίλ πιο οικείο σε έναν Έλληνα ερευνητή. Το προφίλ του τουρκογενούς μουσουλμάνου δασκάλου εμφανιζόταν περισσότερο συγκροτημένο, επιφυλακτικό στη διαδικασία και την έρευνα, ενώ οι δάσκαλοι αθιγγανικής καταγωγής που συναντήσαμε αντιμετώπισαν την όλη διαδικασία ως μια ευχάριστη συζήτηση ή ως ευκαιρία για κουβέντα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι τουρκογενείς δάσκαλοι βίωσαν σε κάποιες στιγμές της συνέντευξης ως αναμέτρηση την όλη διαδικασία, ανάμεσα στο μουσουλμανισμό και το χριστιανισμό. Είχαν έντονη την αίσθηση ότι εκπροσωπούσαν τη μειονότητα.

Για το λόγο ότι δεν ακολουθήσαμε τεχνικές συλλογής αντιπροσωπευτικού δείγματος, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα αυτά, παρά το γεγονός ότι οι όροι που ισχύουν στις κλειστές αυτές κοινωνίες, όπου οι αλλαγές επιτελούνται με πολύ αργό ρυθμό και πλήθος παραγόντων είναι κοινοί για όλα τα άτομα, θα μπορούσαν να μας παράσχουν το δικαίωμα μιας όχι και τόσο μετριοπαθούς στάσης.

Γεγονός καθολικής σχεδόν ισχύος ήταν ότι ο μουσουλμάνος δάσκαλος δεν έχει σχέση με το βιβλίο. Σε μία μόνο περίπτωση διαπιστώθηκε ότι ένας δάσκαλος διάβαζε συστηματικά εφημερίδα και είχε διαβάσει κάποιους Τούρκους ποιητές στα Τουρκικά, ενώ δέχτηκε να διαβάσει κάποιο βιβλίο που σχολιάστηκε θετικά κατά τη συνέντευξη.

Η στάση των μουσουλμάνων δασκάλων στο θέμα των σχολικών δανειστικών βιβλιοθηκών –σε όσα σχολεία υπήρχαν– ήταν «να είναι τα βιβλία ταχτοποιημένα». Τελικά, διαπιστώσαμε από τα παιδιά ότι ουδέποτε είχε

λειτουργήσει η δανειστική βιβλιοθήκη, που πρέπει να επισημάνουμε ότι περιείχε καινούργια βιβλία.

Θα πρέπει να σταθούμε χωριστά στους μουσουλμάνους δασκάλους του ιεροσπουδαστηρίου. Οι δάσκαλοι αυτοί εμφανίζουν μια εικόνα βγαλμένη από τα πιο τρομακτικά παραμύθια της Ανατολής. Άνθρωποι αγράμματοι, με παντελή έως –στην καλύτερη περίπτωση– στοιχειώδη γνώση της ελληνικής γλώσσας, με σκοτεινή βιοθεωρία, γεμάτοι προκατάληψη, χωρίς συναίσθηση της έννοιας «παιδί», χωρίς εκπαιδευτικούς στόχους. Οι «δάσκαλοι» αυτοί και μόνο ως παρουσίες μπορούν να απωθήσουν τα παιδιά από την ιδέα του σχολείου και δεν μπορεί να αιτιολογηθεί η παρουσία τους στο χώρο του σχολείου και η αντιμισθία τους από το ελληνικό δημόσιο για το ρόλο που εκπληρώνουν. Είναι σχήμα οξύμωρο από τη μια μεριά να διερευνάται η εκπαιδευτική πραγματικότητα των μειονοτικών σχολείων με σκοπό τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και κοινωνικοποίησης των μαθητών, να δαπανώνται υπερβολικά υψηλά χρηματικά ποσά για τη συγγραφή νέων βιβλίων και ταυτόχρονα, από την άλλη, να αποδυναμώνεται η όλη προσπάθεια με την παρεμβολή προτύπων που παραπέμπουν σε εποχές διάφορου ή καλύτερα ενάντιου προσανατολισμού. Συζητήσαμε μαζί τους αντί για «συνέντευξη» από ευγένεια και μόνο και για λόγους τακτικής, αλλά τους ήταν πολύ δύσκολο να κατανοήσουν και απλές διατυπώσεις, ακόμη και όταν τα Ελληνικά δεν ήταν το πρόβλημα.

Για τους δασκάλους αυτούς η επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος, και μάλιστα να είναι δάσκαλοι του Κοραΐου, δεν ήταν παρά ένας εύκολος τρόπος εξοικονόμησης χρημάτων. Πρόκειται για έναν τύπο δασκάλου διαφορετικό από αυτόν του ΕΠΑΘίτη.

β) Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις των μουσουλμάνων δασκάλων

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις των μουσουλμάνων δασκάλων υπαγορεύονται κυρίως από τις θέσεις του Κοραΐου για το δάσκαλο, που τον θεωρεί ως αυθεντία, οπότε και επιλέγει δασκαλοκεντρικές μεθόδους. Οι γνώσεις και οι προσεγγίσεις όσων φοίτησαν στην ΕΠΑΘ αποτελούν πλέον ένα γνωστικό συνονθύλευμα, από το οποίο δεν είναι σε θέση να επιλέξουν ένα θέμα προς συζήτηση.

Η φοίτηση στην ΕΠΑΘ έχει ωστόσο αφήσει μια ατμόσφαιρα παιδαγωγική η οποία εμφανίζεται ως αποδεκτό πρότυπο. Γνωρίζει, δηλαδή, ο μουσουλμάνος δάσκαλος ποια λύση θα είναι η αποδεκτή από έναν ερευνητή ή από μια ομάδα που συζητά δημόσια πάνω σε ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα της καθημερινότητας. Πολλές φορές δεν είναι σε θέση να το εκφράσει

σωστά, αλλά θα επιλέξει με ευκολία, ιδιαίτερα όταν του δοθεί η δυνατότητα της πολλαπλής επιλογής, τη μαθητοκεντρική εκδοχή, εκδοχή που δεν θα την επιλέξει στην εκπαιδευτική πρακτική.

Άλλωστε, σε αντίθεση με ό,τι θα περίμενε ίσως ένας παρατηρητής που δρα στο περιθώριο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας αυτών των σχολείων, οι μουσουλμάνοι μαθητές έχουν περισσότερη άνεση με τους χριστιανούς δασκάλους. Από τους χριστιανούς δασκάλους ζητούν –για παράδειγμα– εκδρομή. Επιλέγουν να τους πλησιάζουν και μιλούν μαζί τους, όταν ο μουσουλμάνος δάσκαλος δεν είναι παρών.

Στα σχολεία όμως των Πομάκων, που είναι συνήθως απομακρυσμένα και δυσπρόσιτα, η κατάσταση της απόλυτης πειθαρχίας φαίνεται να «βολεύει» το μουσουλμάνο δάσκαλο, ο οποίος όχι μόνο δεν προβληματίζεται γι' αυτήν, αλλά τη συντηρεί και κάποτε την ενισχύσει. Άλλωστε, «η χρήση βίας από το δάσκαλο στους μαθητές είναι συχνό φαινόμενο και χαρακτηρίζει τη σχέση των μουσουλμάνων δασκάλων με τους μαθητές».⁴

Παρά το γεγονός, μάλιστα, ότι «είναι παράλογο να δώσει συνέντευξη ένας τέτοιος δάσκαλος»⁵ πάνω στα θέματα των μέσων πειθαναγκασμού που χρησιμοποιεί, διαπιστώσαμε, έμμεσα και διευρύνοντας αρχικά το πλαίσιο των ενδιαφερόντων μας στη διεξαγωγή μιας από τις συνεντεύξεις που πήραμε, ότι υπάρχουν μουσουλμάνοι δάσκαλοι που μπορεί να τιμωρήσουν υπερβολικά έναν μαθητή, αν προκαλέσει φθορά π.χ. στον τοίχο του σχολείου, ακόμη και κατά λάθος, καθώς περνά από την αυλή στην τάξη του, ενώ υπάρχουν διηγήσεις για τιμωρίες που επιβλήθηκαν σε μαθητές που δεν είχαν αποστηθίσει άριστα το Κοράνι. Βέβαια, αυτά τα περιστατικά είναι ακραία, αλλά δεν στερούνται ειδικού βάρους ως συνθήκες ενδεικτικές του κλίματος που παιδαγωγούνται οι μουσουλμάνοι μαθητές και οι οποίες, παρά την υπερβολή που τις χαρακτηρίζει, δεν στάθηκαν ικανές ή επαρκείς ώστε να προκαλέσουν την αντίδραση των μουσουλμάνων δασκάλων.

Ωστόσο, σε μια περίπτωση καταγράφηκε η προσπάθεια ενός μουσουλμάνου δασκάλου να διδάξει τους μαθητές γεωμετρικές έννοιες έξω, στη φύση, μετρώντας χωράφια ή τον όγκο μιας στέγνας. Ο ίδιος δάσκαλος μας είπε ότι αντιμετωπίζει την έλλειψη νηπιαγωγείου στο χωριό που υπηρετεί και προσκαλεί τα παιδιά που είναι σε ηλικία για νηπιαγωγείο να πηγαίνουν στο σχολείο από το Μάρτιο και μετά και να παρακολουθούν

4. Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δ. Θράκη, όπ.π., σ. 71.

5. Όπ.π. σ. 71.

σιωπηλά το μάθημα των άλλων παιδιών. Έτσι εξοικειώνονται, κατά την άποψή του, με την ιδέα του σχολείου και έχουν περισσότερες πιθανότητες να πιάσουν μολύβι και χαρτί στα χέρια τους πριν μπουν στην Α΄ τάξη του Δημοτικού.⁶ Σε κανέναν άλλο δεν συναντήσαμε τέτοιον προβληματισμό ούτε αποδοχή του ανοίγματος του σχολείου σε πρόσωπα από το κοινωνικό περιβάλλον, που θα είχαν να μεταφέρουν κάτι χρήσιμο από την εμπειρία τους στη σχολική τάξη.

Γενικά, όμως, ο μουσουλμάνος δάσκαλος δεν επιδιώκει το άνοιγμα και συχνά αντιστέκεται, όσο σθεναρότερα μπορεί, προσπαθώντας να μην έρθει σε ρήξη και να μην διασαλευτεί η ισορροπία –με τους χωρικούς, τους γονείς και τους υπόλοιπους δασκάλους. Αυτό σημαίνει ότι δεν θεωρεί σημαντικά την επετειακή αλλαγή του ημερήσιου προγράμματος και τις επισκέψεις με μορφωτικό, πολιτιστικό ή κοινωνικοποιητικό σκοπό, διαδικασία που μπορεί να ενταχθεί στην εκπαιδευτική πρακτική και να ωφελήσει τα παιδιά με τρόπο διαφορετικό της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η παραπάνω στάση υπαγορεύεται και πάλι από την προσπάθεια ισορροπίας ανάμεσα σε δύο αλήθειες, σε δύο οπτικές του τι είναι σωστό και τι λάθος, σε δύο κόσμους, αλλά και συνάδει με τον προσωπικό πολιτισμικό του προσανατολισμό. Αυτό που μπορεί να είναι σωστό και αναγκαίο για τον μουσουλμάνο μαθητή και άρα υποχρέωση του σχολείου –για παράδειγμα, η επίσκεψη σε μια βιομηχανική μονάδα ή η προβολή ενός βίντεο για τα βουνά της Ελλάδας– μπορεί να θεωρείται κακό για την κλειστή κοινωνία ή ακόμη να εκληφθεί και ως βάση για την αμφισβήτηση ή και την ανατροπή ορισμένων δεδομένων σε αυτήν.

Το στοιχείο της διατήρησης των ισορροπιών έχει βαθιά εμφυτευτεί στο προφίλ του μουσουλμάνου δασκάλου. Ο συνεντευκτής νιώθει αυτή την τάση να ηλεκτρίζει την ατμόσφαιρα και να δίνει χροιά επικινδυνότητας ακόμη και στην πλέον «αθώα» ερώτηση ή θέμα.

Ενδεικτικό αυτής της διαπίστωσης είναι το γεγονός ότι ο δάσκαλος που μιλούσε τα Ελληνικά καλύτερα από όλους τους άλλους και στην πορεία της συνέντευξης έδωσε το πλέον δυτικό και άρα οικείο στον ερευ-

6. Παρόλο που θεωρείται γνωστό ότι ο θεσμός του δίγλωσσου νηπιαγωγείου δεν έχει εφαρμοστεί στα μειονοτικά χωριά παρά μόνο στις αστικές περιοχές για ευνόητους λόγους (όπως ο μικρός αριθμός παιδιών που δεν αιτιολογεί διορισμό δύο δασκάλων, το αδιαμόρφωτο μέχρι στιγμής μοντέλο εφαρμογής και η έλλειψη μουσουλμάνων νηπιαγωγών), πρέπει να πούμε ότι ο παράγοντας αυτός, σε συνδυασμό με το μορφωτικό-πολιτιστικό επίπεδο και τον προσανατολισμό της μουσουλμανικής οικογένειας, συντελεί ώστε η πλειονότητα των μαθητών της Α΄ δημοτικού να «πιάνει» για πρώτη φορά μολύβι όταν έρθει στο σχολείο.

νητή προφίλ, που φάνηκε να απολαμβάνει τη συνέντευξη και να εκφράζεται με πάθος σαν να περιμένε από καιρό να μιλήσει για τα θέματα που τέθηκαν, που αυτοπροσδιοριζόταν ως Πομάκος και μιλούσε στο τηλέφωνο την Πομακική μπροστά στον άλλον μουσουλμάνο τουρκογενή συνάδελφό του, στο τέλος της συνέντευξης αιφνιδίασε τον συνεντευκτή ζητώντας να φωτοτυπήσει τις σημειώσεις που είχαν κρατηθεί, λόγω της διαρκούς αίσθησης ανασφάλειας.

Κάποιο άλλο στοιχείο που δίνει χρώμα στο προφίλ του μουσουλμάνου δασκάλου που προσπαθούμε να στοιχειοθετήσουμε εδώ μέσα από τις αντιλήψεις του για παράγοντες της δουλειάς του είναι ότι προτιμά να διδάσκει Μαθηματικά, ενώ «δεν του αρέσει η Ιστορία». Οι λόγοι είναι ευνόητοι: η διδασκαλία της Ιστορίας σε ένα δίγλωσσο σχολείο, με τη δυνατότητα να μαθευτεί ό,τι ειπωθεί στην τάξη ή και να μεταφερθεί αυθόρμητα προς τους δασκάλους των Ελληνικών από τα ίδια τα παιδιά, φέρνει και πάλι στο προσκήνιο το θέμα της διατάραξης των ισορροπιών με τους συναδέλφους τους, με τους γονείς των παιδιών, με τα παιδιά, αλλά κυρίως με τον ίδιο τους τον εαυτό. Αυτή την κατάσταση βιώνουν και όταν ενημερώνονται από την ελληνική αλλά και από την τουρκική τηλεόραση.

Επιπλέον, ο μουσουλμάνος δάσκαλος, σε αντίθεση και πάλι με ό,τι θα μπορούσε να θεωρηθεί ως αναμενόμενο, στην ερώτηση αν θα ήθελε να δημιουργηθεί γυμνάσιο στο χωριό του για την εξυπηρέτηση και των γειτονικών χωριών και σχολή για τις γυναίκες δεν απάντησε σε καμία των περιπτώσεων με αμεσότητα. Απάντησαν οι περισσότεροι με ερωτήσεις του τύπου «αν τα σχολεία αυτά θα είναι δίγλωσσα», ενώ φάνηκε και πάλι να συγχέουν τους ρόλους του ερευνητή και του κράτους, της κρατικής παρέμβασης πάνω στο θέμα, ενώ και η υποθετική χροιά της ερώτησης δεν εκμαίευσε αβίαστη απάντηση.

Ένα άλλο θέμα που συζητιέται ευρέως στο δυτικό κόσμο, σχετικά με το ότι τα παιδιά σήμερα στερούνται το ομαδικό παιχνίδι και την κίνηση, δεν φαίνεται να προβληματίζει τον μουσουλμάνο δάσκαλο έστω και ελάχιστα. Είναι γεγονός ότι στα πολύ απομακρυσμένα σχολεία των Πομάκων, όπου το κάθε σπίτι απέχει από το άλλο απόσταση ενός τετάρτου με τα πόδια, οπότε οι μαθητές δεν μπορούν να παίξουν το απόγευμα μεταξύ τους και να λειτουργήσουν σαν ομάδα, παρατηρείται το φαινόμενο να μην ξέρουν πώς να περάσουν το διάλειμμα, ενώ τα κορίτσια δέχονται ευχάριστα να κάνουν δουλειές που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως οικιακές. Πολλά παιδιά δείχνουν φοβισμένα, χωρισμένα σε αγόρια – κορίτσια, περιεργάζονται το «ξένο» πρόσωπο (ερευνητή) που ήρθε στο σχολείο τους και δεν αντέχουν το πλησίασμα. Αυτά τα στοιχεία δεν τα

παρατηρεί και σαφώς δεν τα αξιολογεί ο μουσουλμάνος δάσκαλος. Δεν ετοιμάζει τους μαθητές του για το μέλλον, για τον κόσμο, αλλά για το χωριό τους, για όσα βιώνουν αυτή τη στιγμή. Επίσης, εργάζεται με τον ίδιο τρόπο τόσο στα παραπάνω σχολεία όσο και σε σχολεία όπου οι μαθητές είναι Αθίγγανοι –οπότε και ιδιαίτερα ατίθασοι και ανυπάκουοι–, χωρίς αίσθηση σεβασμού και δυνατότητες αυθυποβολής και αυτοελέγχου.

Δηλαδή, ο μουσουλμάνος δάσκαλος δεν ξεετάζει τη θέση των μαθητών του και αρκείται στην εφαρμογή –το πολύ– των προβλεπόμενων από το πρόγραμμα. Δεν διαλέγεται με τη ζωή, με τους παράγοντες του μέλλοντος. Η στάση του χαρακτηρίζεται από μοιρολατρία και στατικότητα, όπως και η σκέψη του σε πολλά θέματα, ενώ η εξατομίκευση της αγωγής είναι άγνωστος όρος.

Στο σημείο αυτό όμως πρέπει να επισημανθεί ότι ο Πομάκος δάσκαλος έχει συνείδηση ότι στα πομακικά χωριά οι μαθητές είναι πειθαρχημένοι και υπάκουοι, οπότε και ο ίδιος μπορεί να εργαστεί καλύτερα· σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα «ξέφυγαν» διατυπώσεις όπως: «Τα δικά μας παιδιά είναι αλλιώς ή είναι πιο έξυπνα ή είναι καλύτερα», ενώ Αθίγγανος δάσκαλος είπε: «Τι θέλουν οι Πομάκοι με τα δικά μας παιδιά;». Αυτός ο αυτοπροσδιορισμός του διαφορετικού, ο απαγορευμένος από την Τουρκία και θεσμικά απών με τη διδασκαλία των Τουρκικών από την Ελλάδα σε όλους τους μουσουλμανικούς πληθυσμούς, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, είναι πολύ σημαντικό να βγαίνει προς τα έξω, αλλά και πολύ τραγικό να βγαίνει σε στιγμές και συγκυρίες που ο ερευνητής-γνώστης δεν έχει δυνατότητες αξιοποίησης των γνώσεών του άλλες, παρά στη δόμηση ενός άρθρου, το οποίο θα διαβαστεί από συγκεκριμένες κατηγορίες αναγνωστών και πάντως όχι από το νομοθέτη, τον δυνάμενο να διορθώσει λάθη του παρελθόντος.

ΟΙ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΩΝ Π.Τ.Δ.Ε. ΤΟΥ Δ.Π.Θ.

Το προφίλ των μουσουλμάνων φοιτητών όσον αφορά τα παραπάνω θέματα, αν και αυτοί έχουν σαφώς γαλουχηθεί στο κλίμα όπως αυτό απορρέει από το προφίλ των υπηρετούντων μουσουλμάνων δασκάλων, έχει προφανή διαφορά στον προσανατολισμό, και αυτό για πολλούς λόγους.

Έχει παρατηρηθεί πως η εξέλιξη του ατόμου και η μεταπήδησή του σε ανώτερο οικονομικό επίπεδο ή κοινωνική τάξη συμβαίνει πρώτα στον αστικό πληθυσμό παρά στον πληθυσμό της επαρχίας, πρώτα στο ανδρικό φύλο παρά στο γυναικείο και περισσότερο στα παιδιά των εύπορων οικο-

γενειών.⁷ Ωστόσο, η διαπίστωση αυτή, όσον αφορά το φύλο δεν ισχύει στην περίπτωση των μουσουλμάνων φοιτητών, καθώς τα άτομα που επωφελήθηκαν της ποσόστωσης πρώτα είναι κυρίως γυναίκες (για τα Παιδαγωγικά Τμήματα), προερχόμενες όμως από αστικές περιοχές και από σχετικά ευκατάστατες οικογένειες.

Τα παιδιά αυτά λόγω του νεαρού της ηλικίας δεν συνυπολογίζουν όλους τους παράγοντες, έχουν μεγαλώσει σε καλύτερες συνθήκες και επηρεάζονται περισσότερο από την επικρατούσα αντίληψη. Ντύνονται και θέλουν να ζουν με δυτικό τρόπο, αλλά επιτελούν τα θρησκευτικά τους καθήκοντα χωρίς να τα αμφισβητούν ή να τα κρίνουν. Αναγνωρίζουν ότι καθοριστικός παράγοντας για τη μετέπειτα ζωή τους θα είναι ο άνθρωπος με τον οποίο θα παντρευτούν και είναι όλοι προσανατολισμένοι προς την οικογένεια.

Θέλουν να εργαστούν –και αυτό προέχει στη σκέψη τους–, ενώ απολαμβάνουν τα φοιτητικά τους προνόμια και μιλούν γι' αυτά στις οικογένειές τους οι οποίες και τους στηρίζουν με πάθος σε όλη αυτή την προσπάθεια.

Οι μουσουλμάνοι φοιτητές έχουν απορρίψει την πραγματικότητα της Τουρκίας με την επιλογή τους να σπουδάσουν σε ελληνικό πανεπιστήμιο και δεν φοβούνται να διατυπώσουν την άποψή τους αυτή, ο καθένας με τον προσωπικό του τρόπο.

Αυτά τα παιδιά θυμούνται καθαρά το αυταρχικό προφίλ των μουσουλμάνων δασκάλων τους, θυμούνται και στηλιτεύουν την αδιαφορία της πλειοψηφίας των χριστιανών δασκάλων και τρέφουν τα καλύτερα αισθήματα για τους φιλόλογους, που έδειξαν κατανόηση στο γυμνάσιο για την εύλογη αδυναμία τους στα γλωσσικά μαθήματα και τα στήριξαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι, αν πραγματικά υπάρχει θέληση να βελτιωθεί η κατάσταση στα μειονοτικά σχολεία, θα πρέπει να αξιοποιηθεί το δυναμικό των μουσουλμάνων αποφοίτων των Παιδαγωγικών Τμημάτων, αλλά και να επιμορφωθούν οι υπηρετούντες μουσουλμάνοι δάσκαλοι με επιμορφωτικό μοντέλο ειδικά δομημένο για τις δικές τους ανάγκες και ελλείψεις. Δεχόμενοι μάλιστα την άποψη ότι «ο εκσυγχρονισμός βιώνε-

7. Βλ. εφημ. *Η Καθημερινή*, Κυριακή 2/5/99, σ. 26 του ένθετου έντυπου αφιερώματος στη γυναίκα.

ται ως ρήξη με το παρελθόν», αλλά και παίρνοντας ως δεδομένο ότι ο μουσουλμάνος δάσκαλος δεν είναι σε θέση να προχωρήσει προς αυτή την κατεύθυνση, συμπεραίνουμε ότι το μειονοτικό σχολείο θα πρέπει να ενισχυθεί θεσμικά και να του επιβληθούν τα κοινωνικά ανοίγματα, διότι ο τρόπος που κοινωνικοποιούνται οι μαθητές του έως τώρα μοιάζει εργαστηριακός με την ευθύνη να βαραίνει τον μουσουλμάνο δάσκαλο πρώτιστα.

Αυτό που είναι πραγματικότητα εύκολα προσεγγίσιμη στο χώρο της μειονότητας είναι ότι συντηρείται μια πόλωση ανάμεσα στην παράδοση και τον εκσυγχρονισμό, ως αναπόφευκτη συνάρτηση της διαδικασίας δόμησης των περιφερειακών κοινωνικών σχηματισμών, καθώς και υποτονικότητα της κοινωνίας των πολιτών, που οδηγούν στον αποπροσανατολισμό των πολιτικών επιλογών στο χώρο αυτό.⁸ Όμως αυτό δεν θα πρέπει να αναστέλλει τη θεσμικά κατοχυρωμένη παρέμβαση της πολιτείας και τον καθορισμό στόχων στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης.

ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗΣ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΘΗΚΕ

- Βακαλιός Θ. και άλλοι, 1997, *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εμπειρική έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Blackleage D., Hunt B., 1995, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση.
- Βοσνιάδου Στ. (επιμ.), 1999, *Εισαγωγή στην Ψυχολογία, τόμ. Β΄, Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Cohen L., Manion L., 1998, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (4η έκδοση), Αθήνα, εκδ. Έκφραση.
- Ζούμα Ε., *Σχεδιάγραμμα παράλληλης βιβλικής και κορανικής ανθρωπολογίας*, Θεσ/νίκη, εκδ. Πουρνάρα.
- Καθημερινή*, Κυριακή 2/5/99, σ. 26 του ένθετου έντυπου αφιερώματος στη γυναίκα.
- Κανακίδου Ελ., 1994, *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά γράμματα.
- Κανακίδου Ελ., 1996, *Η προσωπικότητα της μουσουλμάνας γυναίκας και η συμβολή της στις παραδοσιακές δομές αγωγής και εκπαίδευσης των μουσουλμάνων της Δ. Θράκης*, διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ., Αλεξανδρούπολη.
- Μάρκου Γ., 1996, «Ο κοινωνικός ρόλος του Πανεπιστημίου σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες», εισήγηση στο Συνέδριο του Δ.Π.Θ. με θέμα *Μειονότητες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* I, 14-16 Ιουνίου, Αλεξανδρούπολη.

8. Οι επιλογές είναι από το κείμενο του Κ. Τσουκαλά: «Παράδοση και εκσυγχρονισμός: Μερικά γενικότερα ερωτήματα», στο Δ. Γ. Τσαούσης (επιμ.), *Ελληνισμός και ελληνικότητα*, Αθήνα, Εστία, σ. 47-48.

- Ντούσα Δ., «Η εκπαίδευση των ΡΟΜΑ», *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τεύχ. 36, σ. 58-73.
- Παναγιωτίδης Ν., 1995, *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση*, διδακτορική διατριβή, Αλεξάνδρουπολη.
- Πεσμαζόγλου Στ., *Ευρώπη-Τουρκία, Ιδεολογία και Ρητορεία*, εκδ. Θεμέλιο, Ι.Μ.Μ..
- Σαφβανάκη Θ., 1987, *Παράγοντες που επηρεάζουν τους μουσουλμανόπαιδες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*, Αλεξάνδρουπολη.
- Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*, Εφημερίδα της κυβερνήσεως, Αθήνα 2/12/92.
- Τζαφέστα Σπ., 1999, «Είναι χρήσιμη η βασική έρευνα», εφημερίδα *Το Βήμα*, Κυριακή 31/10/99.
- Τελική έκθεση του προγράμματος του Συμβουλίου της Ευρώπης με θέμα *Καινοτομίες στην Α΄βάθμια εκπαίδευση*, υλικό θεωρητικής στήριξης του προγράμματος, Στρασβούργο, 1988.
- Τσουκαλάς Κ., «Παράδοση και εκσυγχρονισμός: Μερικά γενικότερα ερωτήματα», άρθρο, στο Δ.Γ. Τσαούσης (επιμ.), *Ελληνισμός και ελληνικότητα*, σ. 37-48.