

The Greek Review of Social Research

Vol 116 (2005)

116 A´



Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για τη μπουσουλμανική μειονότητα της Θράκης: Η περίπτωση της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης

Αναστασία Ματανά

doi: [10.12681/grsr.9459](https://doi.org/10.12681/grsr.9459)

Copyright © 2016, Αναστασία Ματανά



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

To cite this article:

Ματανά Α. (2016). Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για τη μπουσουλμανική μειονότητα της Θράκης: Η περίπτωση της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης. *The Greek Review of Social Research*, 116, 111–140. <https://doi.org/10.12681/grsr.9459>

*Αναστασία Ματανά**

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αποτελέσει έναν από τους σημαντικότερους χώρους αντιπαράθεσων μεταξύ του ελληνικού κράτους και της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Με την παρούσα μελέτη επιχειρείται μια προσέγγιση των συχνά αντικρουόμενων ερμηνειών και διαστάσεων που αποδίδουν κοινωνικοί, διοικητικοί και πολιτικοί δρώντες στο –ομόφωνα χαρακτηριζόμενο ως προβληματικό– πεδίο της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης, κατά την τελευταία δεκαετία. Λαμβανομένων υπόψη των ιστορικών, πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων που έχουν διαμορφώσει το σημερινό πρωτοβάθμιο μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα διερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι βασικοί αυτοί δρώντες επηρεάζουν το σχεδιασμό και την εφαρμογή της μειονοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και διατυπώνουν αιτήματα και διεκδικήσεις ή προβαίνουν σε πολιτικές επιλογές. Παράλληλα, αναζητούνται οι παράγοντες εκείνοι που λειτουργούν ανασταλτικά στην άσκηση μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη μειονότητα εκ μέρους του ελληνικού κράτους. Για τους σκοπούς της μελέτης διεξήχθη πρωτογενής επιτόπια έρευνα στην περιοχή του νομού Ροδόπης, στο πλαίσιο της οποίας λήφθηκαν συνεντεύξεις από τοπικούς παράγοντες, διοικητικά στελέχη, ανώτερους δημόσιους λειτουργούς, μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς, γονείς μουσουλμάνων μαθητών κ.ά.

* Ειδική επιστήμων στο Συνήγορο του Πολίτη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την παρούσα μελέτη επιχειρείται μια προσέγγιση του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος ως πεδίου άσκησης δημόσιας πολιτικής κατά την τελευταία δεκαετία. Αρχικά, γίνεται αναφορά στις ιστορικές και πολιτικές διαστάσεις του πρωτοβάθμιου εκπαιδευτικού συστήματος και στο ρόλο που αυτές διαδραμάτισαν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους απέναντι στη μειονότητα, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980. Παράλληλα, αναφέρονται οι παράγοντες που οδήγησαν το ελληνικό κράτος στην αλλαγή της γενικότερης μειονοτικής πολιτικής, στη βάση των αρχών της ισονομίας και της ισοπολιτείας, και ενύψωσαν την πρόσβαση του εκπαιδευτικού μειονοτικού ζητήματος στην ελληνική πολιτική ατζέντα. Εν συνεχεία, εξετάζεται η δράση και αλληλεπίδραση κοινωνικών, διοικητικών και πολιτικών δρώντων, με αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και το βαθμό συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο πεδίο του πρωτοβάθμιου μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Για τους σκοπούς της εργασίας, διεξήχθη πρωτογενής επιτόπια έρευνα στην περιοχή του νομού Ροδόπης που παρουσιάζει ενδεχομένως το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, δεδομένης της εκφρασμένης εθνικής τουρκικής συνείδησης της πλειονότητας της μουσουλμανικής μειονότητας που διαβιεί εκεί, καθώς και της πρόταξης αυτής ως πρωταρχικής διεκδίκησης της μειονότητας στο χώρο της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα της έρευνας αποτελούν προϊόν της σύνθεσης βιβλιογραφικού υλικού και πληροφοριών που συλλέχθηκαν από συνεντεύξεις με τοπικούς παράγοντες, διοικητικούς φορείς και ανώτερους δημόσιους λειτουργούς, εμπλεκόμενους στα εκπαιδευτικά ζητήματα της μειονότητας,¹ κατά το διάστημα μεταξύ 16ης Οκτωβρίου 2001 και 1ης Νοεμβρίου 2001.

1. Οι ερωτηθέντες φορείς εκπροσωπούν συγκεκριμένες ομάδες συμφερόντων, θεσμούς και τάσεις, σε επίπεδο κοινωνικό, διοικητικό και πολιτικό. Μεταξύ αυτών, ενδεικτικά αναφέρονται τα Γραφεία Μειονοτικής Εκπαίδευσης του Ν. Ροδόπης, το Συντονιστικό Γραφείο Μειονοτικής Εκπαίδευσης, το Γραφείο Πολιτικών Υποθέσεων του Υπουργείου Εξωτερικών στην Ξάνθη, αρμόδιο για τα τεκταινόμενα στο χώρο της μειονότητας της Θράκης, η Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων του Υπουργείου Παιδείας, οι τρεις κύριοι σύλλογοι μουσουλμάνων εκπαιδευτικών του Ν. Ροδόπης, εκπαιδευτικοί, γονείς μουσουλμάνων μαθητών κ.ά.

I. ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

1. Η επίσημη τοποθέτηση του ελληνικού κράτους απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης έως το τέλος της δεκαετίας του 1980

Η επίσημη θέση του ελληνικού κράτους απέναντι στο ζήτημα της μειονοτικής εκπαίδευσης υπαγορεύεται σχεδόν αποκλειστικά από τη Συνθήκη της Λωζάννης. Το ελληνικό κράτος υποστηρίζει ότι στο έδαφός του διαβιεί μόνον μία –νομικά αναγνωρισμένη– *θρησκευτική* μειονότητα, στην οποία μάλιστα έχουν παραχωρηθεί εκτεταμένα δικαιώματα,² εφάμιλλα με αυτά που αναγνωρίζονται σε «εθνικές» ή «εθνοτικές» μειονότητες σε άλλες χώρες. Οι σχετικές διατάξεις της Συνθήκης της Λωζάννης αναφέρονται ρητά στην προστασία θρησκευτικών μειονοτήτων.³ Ωστόσο, παρά την ύπαρξη κοινού θρησκευμάτος, η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης απαρτίζεται από τρεις εθνοτικές ομάδες: τους τουρκόφωνους (τουρκικής εθνικής ταυτότητας), τους πομάκους (κατοίκους της ορεινής κυρίως Θράκης) και τους αθίγγανους.

Η Συνθήκη της Λωζάννης αποτέλεσε έκτοτε αφετηρία και βάση αναφοράς της μειονοτικής εκπαίδευσης για το θεσμικό πλαίσιο, προβλέποντας γενικές υποχρεώσεις για το κάθε συμβαλλόμενο κράτος και αναγνωρίζοντας δικαιώματα στις δύο μειονοτικές ομάδες, με την επιφύλαξη της αρχής της διακρατικής αμοιβαιότητας (άρθρο 45 της Συνθήκης), κυρίαρχη τόσο στην ίδια τη Συνθήκη όσο και στο Ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968.⁴ Βάσει των σχετικών διατάξεων της Συνθήκης, η ελληνική πολιτεία έχει εξασφαλίσει μια, ξεχωριστή από τη δημόσια, πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και, παράλληλα, έχει καταστήσει υποχρεωτική στα σχολεία αυτά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Βέβαια, η μειονοτική εκπαίδευση θεμελιώθηκε στην κατά τεκμήριο χρήση της τουρκικής γλώσσας ως γλώσσας της μειονότητας από το σύνολο των μουσουλμάνων, παρά το γεγονός ότι δεν αποτελεί τη μητρική γλώσσα και των τριών εθνοτικών ομάδων της

2. Συνέντευξη με ανώτερο δημόσιο λειτουργό: «Η Ελλάδα έχει τολμήσει να κάνει μειονοτική πολιτική από το 1923 και πέρα, τη στιγμή που καμία χώρα στην Ευρώπη δεν φανταζόταν τέτοια πράγματα. Είμαστε βήματα πιο μπροστά από όλη την άλλη διεθνή κοινωνία».

3. Βλ. Συνθήκη Ειρήνης, Λωζάννη, 24.07.1923, Τμήμα Ε΄ Προστασία των Μειονοτήτων, άρθρα 37-45, η οποία κυρώθηκε με το νομοθετικό διάταγμα της 25ης Αυγούστου 1923.

4. Αναλυτικά για το Μορφωτικό Πρωτόκολλο του '68, βλ. Ν. Μ. Παναγιωτίδης, 1995, *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση*, Αλεξανδρούπολη, Τ.Ε.Δ.Κ. Ν. Έβρου, σ. 26-29.

μειονότητας.⁵ Έτσι, αν και θρησκευτική, η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης αναγνωρίστηκε σιωπηρά και ως γλωσσική.

Πάντως, η επίσημη αναγνώριση της μουσουλμανικής μειονότητας ως «τουρκικής» ουδέποτε υπήρξε προφανής για το ελληνικό κράτος:⁶ για λόγους ιστορικούς, το «εθνοτικά» ή «εθνικά» τουρκικό τμήμα της εν λόγω μειονοτικής ομάδας θεωρείται μια στρατηγική ομάδα, όργανο της Άγκυρας για την εξυπηρέτηση των επεκτατικών της σκοπών.⁷

Η επιφυλακτική στάση της Ελλάδας στην αναγνώριση του εθνικού χαρακτήρα μιας μειονοτικής ομάδας δεν είναι τυχαία: αφενός, πρέπει να εξετασθεί εντασσόμενη στο ευρύτερο πλαίσιο των βαλκανικών διακρατικών σχέσεων,⁸ αφετέρου δεν είναι ανεξάρτητη από την επίσημη ιδεολογία του ελληνικού κράτους, που αποτελεί ένα μονοεθνικό και μονοπολιτισμικό έθνος-κράτος, πιστεύει σε ένα κοινό δόγμα και χρησιμοποιεί μία κοινή γλώσσα. Τα ιδιαίτερα εθνικά, εθνοτικά, θρησκευτικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης σαφώς δεν εμπίπτουν στα συστατικά στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού.⁹ Ως εκ τούτου, θεωρούνται ως κάτι ξένο και ως δύναμη απειλή για την πολιτισμική ομοιογένεια της χώρας, πολλώ δε μάλλον όταν τα μέλη της μειονοτικής ομάδας εκφράζουν ρητά την κοινή βούληση διατήρησης των ιδιαιτεροτήτων τους και επιθυμούν να ασκήσουν δικαιώματα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, απευθύνοντας αιτήματα προς το κράτος εντός του οποίου διαβιούν. Πάντως, ο φόβος πως η ετερότητα μπορεί να υπονο-

5. Σε επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς, αν και γίνεται περιορισμένη χρήση της γλώσσας των πομάκων, σλαβικής διαλέκτου, και της ρομανί, η τουρκική γλώσσα είναι η κυρίαρχη ομιλούμενη και η μοναδική γραπτή γλώσσα του συνόλου της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης.

6. Κι όμως, η κυβέρνηση Παπάγου είχε δεχθεί να αναγνωρίσει τον εθνικό τουρκικό χαρακτήρα του συνόλου των μελών της μειονότητας, στο πλαίσιο της ελληνοτουρκικής προσέγγισης κατά τη διαδικασία της παράλληλης ένταξης των δύο χωρών στο NATO (ν.δ. 3065/54). Ο όρος «μουσουλμανική μειονότητα» επανήλθε με το ν.δ. 1109/72.

7. Βλ. Minority Rights Group, May 2000, «Minorities and Media in Greece», σ. 3 και Α. Ηρακλείδης, 1997, «Μειονότητες, εξωτερική πολιτική και Ελλάδα» στο Τσιτσελίνης Κ., Χριστόπουλος Δ., (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, σ. 226.

8. Η Θράκη, λόγω της στρατηγικής της γεωγραφικής θέσης, υπήρξε ένα υπολανθάνον, ενίοτε ενεργό, πεδίο διαμάχης μεταξύ των τριών γειτνιαζόντων κρατών, Ελλάδας, Τουρκίας και Βουλγαρίας, βλ. Α. Διβάνη, 1995, *Ελλάδα και μειονότητες. Το σύστημα προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*, Αθήνα, Νεφέλη, σ. 298 επ.

9. «Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού», για πολλούς μελετητές, βλ. Σ. Τρουμπέτα, 2001, *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης*, Αθήνα, Κριτική, σ. 29.

μεύσει την εθνική ταυτότητα και ομοιογένεια είναι εμφανής και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Συνοδεύεται, μάλιστα, από την επισήμανση των κινδύνων της δίγλωσσης εκπαίδευσης.¹⁰ Ένα κοινό στοιχείο των «προειδοποιήσεων» για τους κινδύνους της δίγλωσσης εκπαίδευσης και της πολιτισμικής ετερότητας είναι ότι αναδεικνύουν σε προβληματικό πεδίο τον πολιτισμό, τη στάση και τη χρήση της γλώσσας μελών της μειονοτικής ομάδας, μόνον όταν η ομάδα αυτή αρνείται να αποδεχθεί το προκαθορισμένο status της και απαιτεί δικαιώματα.

Η πρόταξη του εθνικού χαρακτήρα της μουσουλμανικής μειονότητας – τόσο από το ελληνικό κράτος όσο και από την ίδια – οδήγησε τα μέλη της στην υιοθέτηση μιας στάσης επιφυλακτικής απέναντι σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία του ελληνικού κράτους. Σε συνδυασμό με την ιστορική ελληνοτουρκική αντιπαράθεση, το στοιχείο αυτό τελικά καθόρισε σε μεγάλο βαθμό την ακολουθούμενη στο παρελθόν μειονοτική πολιτική. Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, όπως και η ελληνική στην Τουρκία, κατέληξε να είναι θύμα του ψυχρού πολέμου Ελλάδας – Τουρκίας, που ξεκίνησε με το Κυπριακό. Έως το 1990, εφαρμόστηκε σε βάρος της μια πολιτική συστηματικών διακρίσεων.¹¹ Ακόμη και μετά τη στροφή της επίσημης ελληνικής τοποθέτησης απέναντι στη μειονότητα, στη βάση των αρχών της ισονομίας και της ισοπολιτείας, η συνεχιζόμενη ανάδειξη της εθνικής ταυτότητας της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης αναπόφευκτα διαπέρασε και σχετικοποίησε την πολιτική του ελληνικού κράτους στο σύνολό της.

2. Η εμφάνιση του μειονοτικού εκπαιδευτικού ζητήματος στην πολιτική ημερήσια διάταξη και οι παράγοντες που την ευνόησαν

Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Θράκης ως ζήτημα που χοήζει ειδικής αντιμετώπισης εμφανίζεται στη θεσμική πολιτική ημερήσια διάταξη¹²

10. Βλ. J. Cummins, 1997, «Cultural and linguistic diversity in education: a mainstream issue?», *Educational Review*, Volume 49, Number 2, σ. 106.

11. «Μέχρι πρότινος, ο μουσουλμάνος ζητούσε άδεια οικοδομής, ζητούσε δάνειο και αποκλειόταν. Αγοραπωλησίες γης και σπιτιών απαγορεύονταν, μέλη της μειονότητας υφίσταντο διακρίσεις στη δημόσια εργασία», συνέντευξη με μουσουλμάνο εκπαιδευτικό.

12. Η θεσμική ατζέντα περιλαμβάνει θέματα ειδικά και συγκεκριμένα που έχουν γίνει αποδεκτά από τους δρώντες που στελεχώνουν τα κέντρα αποφάσεων ως χρήζοντα ενεργούς και σοβαρής αντιμετώπισης. Η δημόσια ατζέντα περιλαμβάνει θέματα που έχουν συγκεντρώσει το ενδιαφέρον του ευρύτερου κοινού και έχουν απασχολήσει συστηματικά την κοινή γνώμη, βλ. R. Cobb, J. K. Ross, M. H. Ross, 1976, «Agenda building as a comparative political process», *American Political Science Review* 70(1), σ. 126.

με την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάννης. Η απευθείας εισαγωγή στη θεσμική ατζέντα του δικαιώματος των μουσουλμάνων της Θράκης στην εκπαίδευση και των αντίστοιχων υποχρεώσεων της ελληνικής κυβέρνησης υπήρξε επιβεβλημένη απόρροια διεθνών εξελίξεων και ως εκ τούτου δεν χρειάστηκε να προηγηθεί –και μάλιστα για πολλά έτη ούτε καν επακολούθησε– εγγραφή του στη δημόσια ατζέντα. Σχεδόν μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '80, χαρακτηριστικό στοιχείο της μειονοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής κατέστη η «μη δράση», η αποφυγή, δηλαδή, των εκάστοτε ελληνικών κυβερνήσεων να παρέμβουν ουσιαστικά σε ένα πεδίο που θεωρείτο σαφώς προβληματικό.¹³ Δεν είναι τυχαίο ότι για πολλά συναπτά έτη τα βασικά δείγματα παραγωγής δικαίου, αφορώντας τη μειονοτική εκπαίδευση,¹⁴ δείχνουν να ασχολούνται περισσότερο με το διοικητικό έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας¹⁵ παρά με το αντικείμενο, τους στόχους, την ουσία και τον ειδικό της χαρακτήρα. Αν και η στάση αυτή ενδεχομένως υπαγορευόταν από την αναγκαιότητα απεγκλωβισμού της μειονοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής από εξαρτήσεις της τουρκικής παρέμβασης και επιρροής, δεν έπαυε να αντανακλά μια έλλειψη ισχυρής πολιτικής βούλησης για σοβαρή αντιμετώπιση του ζητήματος.

Οι πρώτες νύξεις για το εκπαιδευτικό ζήτημα της μειονότητας άρχισαν να διατυπώνονται το 1989 με την ανάδειξη των πρώτων ανεξάρτητων μειονοτικών βουλευτών. Ωστόσο, το ζήτημα της εκπαίδευσης δεν φάνηκε ούτε τότε να συγκεντρώνει το ουσιαστικό ενδιαφέρον πολιτικών ή κοινωνικών δρώντων, αφενός γιατί επισκιάζοταν από την πρόταξη του αιτήματος για την αναγνώριση του «τουρκικού» χαρακτήρα της μειονότητας, αφετέρου γιατί οι πρωταρχικές διεκδικήσεις των μελών της μειονότητας αφορούσαν ζητήματα παραβίασης ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων και ελευθεριών τους που έπλητταν άμεσα την καθημερινή

13. Χαρακτηριστικό μιας δημόσιας πολιτικής δεν είναι μόνον οι δράσεις, στις οποίες προβαίνει μια κυβέρνηση, αλλά και η μη δράση (inaction ή nondecision), που καθίσταται στοιχείο πολιτικής όταν καταλήγει σχεδόν να επιδιώκεται με το πέρασμα του χρόνου με έναν σταθερό τρόπο, παρά τις πιέσεις προς την αντίθετη κατεύθυνση, βλ. A. J. Heidenheimer, H. Hecla, C. Teich Adams, 1990, «Comparative Public Policy», St Martins Press, NY, σ. 5.

14. Πρόκειται για το ν.δ. 3065/54 και τους μεταγενέστερους νόμους 694 και 695/77.

15. Δηλαδή, τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, την πρόσληψη του εκπαιδευτικού προσωπικού κ.ά., βλ. Θ. Ταμπάκης, Ι. Πλατή, 1996, «Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 37, σ. 14.

τους ζωή.¹⁶ Έτσι, το ζήτημα παρέμεινε εγγεγραμμένο στα κατώτερα επίπεδα της θεσμικής ατζέντας μέχρι και το 1991, οπότε και άρχισε σταδιακά να αναδεικνύεται σε πολιτικό διακύβευμα εντασσόμενο στο πλαίσιο της εν γένει μεταβαλλόμενης συνολικής πολιτικής του ελληνικού κράτους απέναντι στον μειονοτικό πολίτη.

Οι βασικές κατευθυντήριες αρχές της υιοθετούμενης από τις ελληνικές κυβερνήσεις πολιτικής κατά την τελευταία δεκαετία υπήρξαν οι αρχές της «συναίνεσης» και της «ομοφωνίας» (consensus), που συνίστανται στην αναζήτηση της γενικής επιδοκιμασίας και υποστήριξης του ευρύτερου κοινού για τις εφαρμοζόμενες πολιτικές. Σημειώθηκε, έτσι, μια σταδιακή αλλά σταθερή στροφή ως προς τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της δημόσιας πολιτικής στους διάφορους τομείς της δράσης του κράτους προς μία λιγότερο δογματική και απόλυτη στάση της έως τότε τοποθέτησής του. Παράλληλα, οι θεσμικές αλλαγές στην περιφερειακή και αναπτυξιακή πολιτική της χώρας προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης και η μεταβολή της νομαρχίας από απλό εκτελεστικό όργανο της κεντρικής εξουσίας και διοίκησης σε θεσμό τοπικής αυτοδιοίκησης είχαν ως συνέπεια τη συμμετοχή του τοπικού πληθυσμού, συμπεριλαμβανομένης της μειονότητας, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικών με τοπικά ζητήματα.

Εξάλλου, οι ιστορικές ανατροπές που έλαβαν χώρα στις αρχές της δεκαετίας του '90 και επηρέασαν ιδίως την κεντρική και νοτιοανατολική Ευρώπη, οδηγώντας σε εδαφικές ανακατατάξεις και μετακινήσεις πληθυσμών, κατέστησαν αναγκαία την ανάπτυξη ενός πλήρους και αποτελεσματικού μηχανισμού προστασίας μειονοτικών δικαιωμάτων, προκειμένου να αποφευχθεί ο ανεξέλεγκτος πολλαπλασιασμός των εθνικιστικών συγκρούσεων. Συνεπεία των ανωτέρω εξελίξεων, διεθνείς οργανισμοί –ειδικά στον ευρωπαϊκό χώρο– δραστηριοποιήθηκαν στο πεδίο των ζητημάτων των μειονοτήτων, διαμορφώνοντας ένα ευρωπαϊκό δίκαιο μειονοτήτων,¹⁷ στο επίκεντρο του οποίου βρίσκεται η ανάγκη για κατοχύρωση της έκφρασης και της διατήρησης της διαφορετικότητας, θεμελιώδους

16. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το άρθρο 19 του Κώδικα Ιθαγένειας, που, μέχρι την κατάργησή του το 1998, επέτρεπε στο κράτος να αφαιρεί την ιθαγένεια των μη εθνικά Ελλήνων μονομερώς και αυθαίρετα. Μεταξύ των ετών 1955-1998, σχεδόν 60.000 άτομα έχασαν την ιθαγένειά τους και αναγκάστηκαν να μεταναστεύσουν, βλ. Human Rights Watch World Report, 1998, «Greece: Human Rights Developments», και Human Rights Watch, «The Turks of Western Thrace», Report January 1999, vol. 11, No 1 (D).

17. Όπως ο Οργανισμός για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στη Ευρώπη και το Συμβούλιο της Ευρώπης.

στοιχείου της διαμορφούμενης πλουραλιστικής, δημοκρατικής κοινωνίας. Παράλληλα, αναπτύσσονται διεθνείς μηχανισμοί ελέγχου των επιμέρους κρατών ως προς το ζήτημα προστασίας και διασφάλισης της άσκησης των δικαιωμάτων αυτών.¹⁸ Σημαντικός αναδεικνύεται και ο ρόλος Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, με χαρακτηριστική την περίπτωση του Παρατηρητηρίου των Συμφωνιών του Ελσίνκι για τα ανθρώπινα δικαιώματα, που διαπιστώνει σε διάφορα πεδία, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού, συνεχείς παραβιάσεις δικαιωμάτων, οι οποίες μάλιστα συνδέονται έστω κι εμμέσως με τον «εθνικό χαρακτήρα» της μειονότητας.¹⁹ Το ελληνικό κράτος, γνωρίζοντας ότι πλέον η πολιτική του έναντι μειονοτικών ομάδων υπόκειται σε αυστηρό ευρωπαϊκό έλεγχο, συνειδητοποιεί ότι οφείλει να υιοθετήσει μία διαφορετική στάση απέναντι στα ζητήματα της μειονότητας, καθώς και μόνη η μομφή εις βάρος του από τέτοια όργανα ελέγχου αποτελεί πλήγμα κατά της ίδιας του της ταυτότητας ως τμήματος του ευρωπαϊκού πολιτιστικού χώρου.

Τέλος, η πολιτική ηγεσία της χώρας αντιλαμβάνεται ότι τυχόν συνέχιση της παρελθούσας πολιτικής των διακρίσεων εις βάρος της μειονότητας θα αναχαιτίσει τα σχέδια ανάπτυξης της περιοχής της Θράκης, της οποίας η στρατηγική σημασία μεταβάλλεται ως αποτέλεσμα της αύξησης της οικονομικής σημασίας των ανατολικών χωρών. Στο πλαίσιο αυτό επιδιώκεται επιπλέον η ενίσχυση της ένταξης του μειονοτικού πληθυσμού στις διαδικασίες της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης της περιοχής. Ωστόσο, ενδεχομένως λόγω της ιδιότυπης φύσεως του δικαιώματος στην εκπαίδευση, το οποίο απαιτεί συγχρόνως αποχή αλλά και παρέμβαση του κράτους εφόσον συνδέεται αφενός με την ελευθερία του ατόμου να προβαίνει σε επιλογές χωρίς κρατικές παρεμβάσεις, αφετέρου έχει συλλογικό χαρακτήρα και ως τέτοιο προϋποθέτει τη συστηματική και αποτελεσματική παρέμβαση του κράτους για την εξασφάλιση των όρων άσκησης και

18. Ως σημαντικός μηχανισμός δικαστικού ελέγχου πρέπει να αναφερθεί η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Ε.Σ.Δ.Α.), η οποία ανέδειξε σε πάρα πολλά ζητήματα την υστέρηση της ελληνικής έννομης τάξης σε θέματα προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, βλ. Ι. Σαρμάς, 1998, *Η νομολογία του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και της Επιτροπής*, Α. Ν. Σάκκουλας, σ. 345 επ.

19 Βλ., ενδεικτικά, Whitman Lois, Έκθεση του Helsinki Watch, Αύγουστος 1990, «Καταστρέφοντας την εθνική ταυτότητα – Οι Τούρκοι της Ελλάδας», σ. 48, που καταλήγει με σύσταση απειθυνόμενη στην ελληνική κυβέρνηση «να δώσει στην τουρκική μειονότητα το δικαίωμα να χτίζει, να επεκτείνει και να επισκενιάζει τα σχολεία της, να διορίζει τουρκομαθείς δασκάλους και να χρησιμοποιεί σύγχρονα βιβλία στην τουρκική γλώσσα».

πραγμάτωσής του,²⁰ οι εκάστοτε ελληνικές κυβερνήσεις φάνηκαν να προτιμούν να απέχουν από κάθε μορφής παρέμβαση στην πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση.²¹

II. Η ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΕΔΙΟ ΑΣΚΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

1. Τα χαρακτηριστικά του πρωτοβάθμιου μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος

Η πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη παρουσιάζει ορισμένες ιδιαιτερότητες, πέραν της θρησκευτικής παιδείας και της οργάνωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος στη βάση της διγλωσσίας,²² που την καθιστούν ευαίσθητο πεδίο άσκησης πολιτικής.

Ο μαθητικός πληθυσμός της μειονοτικής εκπαίδευσης προέρχεται κατ' αποκλειστικότητα από τον μειονοτικό πληθυσμό. Μολονότι η Συνθήκη της Λωζάννης δεσμεύει την ελληνική πολιτεία ως προς την υποχρέωσή της να εξασφαλίσει ειδικό εκπαιδευτικό καθεστώς για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, δεν υποχρεώνει τα ίδια της τα μέλη να κάνουν χρήση της μειονοτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η συντριπτική πλειονότητα των μουσουλμανοπαίδων παρακολουθεί την πρωτοβάθμια μειονοτική και όχι τη δημόσια εκπαίδευση.²³ Λόγω των ειδικών περιβαλλοντικών και κοινωνικοοικονομικών συνθηκών της ζωής τους, οι μουσουλμάνοι μαθητές δεν επικοινωνούν με παιδιά της ευρύτερης κοινότητας εντός ή εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και έτσι δεν εκτίθενται σχεδόν καθόλου στην ελληνική γλώσσα. Παρ' όλα αυτά, η οργάνωση του εκπαιδευτικού μειονοτικού συστήματος στηρίζεται στο λανθασμένο αυτονόητο ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές αρχίζουν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο γνωρίζο-

20. Βλ. Εμ. Ρούκουνας, 1995, *Διεθνής Προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, Εστία, σ. 13-18.

21. «Η ελληνική πολιτεία δεν επέβαλε την μόρφωση στους μουσουλμάνους για λόγους πολιτικούς, γιατί αυτό θα προσέζυρε αμέσως στα μειονοτικά δικαιώματα, στα δικαιώματα περί θρησκείας, περί γλώσσας, περί πολιτισμού, ηθών και εθίμων», συνέντευξη με στελέχη του εκπαιδευτικού διοικητικού μηχανισμού.

22. Στα ελληνικά διδάσκονται σήμερα η ιστορία, η γεωγραφία, η ελληνική γλώσσα και η μελέτη περιβάλλοντος, ενώ τα θρησκευτικά, η τουρκική γλώσσα, η αριθμητική, η φυσική, η χημεία, τα τεχνικά, η οδική και η γυμναστική διδάσκονται στα τουρκικά.

23. Βλ. Ε. Τρέσσου, 1997, «Μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη: τα αίτια της αποτυχίας», *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 63.

ντας ελληνικά στον ίδιο βαθμό με τους χριστιανούς συνομήλικούς τους, καθώς το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα και οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας δεν διαφέρουν από αυτά της γενικής εκπαίδευσης.

Τα μαθήματα διδάσκονται από χριστιανούς²⁴ και μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς. Οι μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους είναι απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας της Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ).²⁵ Στα μειονοτικά σχολεία απλώς συνυπάρχουν δύο ανεξάρτητα προγράμματα διδασκαλίας, ενώ μεταξύ του τουρκόφωνου και του ελληνόφωνου τμήματος της εκπαίδευσης που απευθύνεται στη μειονότητα δεν φαίνεται να υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία.²⁶ Επιπλέον, οι χριστιανοί εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη μειονοτική εκπαίδευση δεν έχουν ιδιαίτερη κατάρτιση σε θέματα γλωσσικών μειονοτήτων, διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρότι το γεγονός ότι οι ιδιαιτερότητες του χώρου της μειονοτικής εκπαίδευσης απαιτούν προσωπικό αυξημένων προσόντων, εξειδικευμένων γνώσεων και δεδηλωμένης επιθυμίας να εργαστούν στο χώρο.²⁷ Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων του περιβάλλοντος και του έργου που καλούνται να προσφέρουν, η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων και η ανυπαρξία επιστημονικής στήριξης συντελούν στη δημιουργία ενός κλίματος εγκατάλειψης και αδιαφορίας.

Τα ως άνω φαινόμενα καταλήγουν αναπόφευκτα σε μια εκπαίδευση *δύο ταχυτήτων*, καθώς τα δύο μέρη διδασκαλίας –ελληνόφωνο και τουρκόφωνο– αλλά και τα δύο διακεκριμένα εκπαιδευτικά συστήματα –δημόσιο και μειονοτικό– αναπτύσσονται παράλληλα και ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Λαμβανομένου υπόψη του μειωμένου ποσοστού των μου-

24. Διορίζονται βάσει του ν.1566/85. Η χρήση του όρου «χριστιανός» εκπαιδευτικός εδώ και στο εξής υιοθετείται προς οικονομία λόγου. Αναφέρεται στον μη μουσουλμάνο εκπαιδευτικό, που ενδεχομένως να μην είναι χριστιανός.

25. Η ίδρυση και το ωρολόγιο πρόγραμμα της ΕΠΑΘ προβλέπονται στα β.δ.31/68 και 725/69.

26. Συνέντευξη με μουσουλμάνο εκπαιδευτικό: «Μέχρι πρότινος, κατά προφορική εντολή του προϊστάμενου μειονοτικής εκπαίδευσης, είχε απαγορευτεί κάθε συνεργασία μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων δασκάλων».

27. Αν και η εξειδίκευση των χριστιανών εκπαιδευτικών σε τέτοια θέματα θεωρήθηκε απαραίτητη και προβλέφθηκε με το ν.2341/95, δεν φαίνεται να ελέγχεται με κάποιον τρόπο (συνέντευξη με στέλεχος του εκπαιδευτικού διοικητικού μηχανισμού).

σουλμάνων αποφοίτων δημοτικών σχολείων που συνεχίζουν τις σπουδές τους στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και εν γένει του χαμηλού επιπέδου μόρφωσης που χαρακτηρίζει το μεγαλύτερο τμήμα της μουσουλμανικής μειονότητας,²⁸ γίνεται αντιληπτό ότι η πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση παρουσιάζει σημαντικές αδυναμίες και δεν κατορθώνει να επιτελέσει το στόχο της κοινωνικής ένταξης. Βεβαίως, η κατάσταση αυτή δεν διαμορφώνεται ανεξάρτητα από τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές μεταξύ του χριστιανικού και του μουσουλμανικού πληθυσμού, ιδιαίτερα ορατή στις πόλεις και τα χωριά με μικτό πληθυσμό. Η αγροτική συγκρότηση των τοπικών μουσουλμανικών κοινωνιών είχε θέσει για δεκαετίες το ζήτημα της εκπαίδευσής τους στο περιθώριο, πολλώ δε μάλλον την ανάπτυξη αυτού προς την κατεύθυνση παροχής μιας πιο ολοκληρωμένης παιδείας.²⁹

2. Η πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση ως πεδίο άσκησης δημόσιας πολιτικής: Δράσεις και αλληλεπιδράσεις σε κοινωνικό, διοικητικό και πολιτικό επίπεδο

Όπως κάθε δημόσια πολιτική, έτσι και η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί τη συνισταμένη περίπλοκων σχέσεων μεταξύ πολιτικού, διοικητικού και κοινωνικού επιπέδου. Η συνθετότητα των σχέσεων αυτών εντείνεται στην περίπτωση του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο όχι μόνον λειτουργεί ανεξάρτητα και διαχωρίζεται πλήρως, σε επίπεδο διοίκησης και εκπαιδευτικής πράξης, από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα του κράτους αλλά προσδιορίζεται από συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες, η πολιτικοποίηση ή μη των οποίων συνδέεται άμεσα με τον εν γένει προσδιορισμό της *διαφορετικότητας* της μειονότητας.

Στο πλαίσιο αυτό ιδιαίτερη σημασία προσλαμβάνει η αντίληψη των εμπλεκόμενων κοινωνικών και πολιτικών ομάδων, οι οποίες εκπροσωπούν ιδιαίτερες αξίες και συμφέροντα και προσπαθούν να επιβάλουν στο εκπαιδευτικό σύστημα τους δικούς τους στόχους και κριτήρια για την

28. Βλ. Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, 1997, «Μειονοτική εκπαίδευση: τα στερεότυπα, τα αυτονόητα και τα παραλείπόμενα», *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 63, σ.76.

29. «Σχεδόν το 70% του πληθυσμού της μειονότητας ασχολείται με γεωργικές, ξυλουργικές, κτηνοτροφικές εργασίες που δεν απαιτούν ακαδημαϊκές γνώσεις ή γράμματα. Το παιδί δεν ενθαρρύνεται προς την κατεύθυνση του να μορφωθεί, λόγω κοινωνικών συνθηκών», συνέντευξη με γονέα μαθητή μειονοτικού δημοτικού σχολείου.

κατάσταση που ορίζεται ως «προβληματική» και θεωρείται ότι χρήζει αντιμετώπισης αλλά και των συνιστωσών της.³⁰ Η διαφορετική οπτική που υιοθετεί κάθε δρών ή ομάδα δρώντων απέναντι στα προβλήματα ή τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνει καταλυτικά τόσο τη φύση και το περιεχόμενο των σχετικών διεκδικήσεων ή αιτημάτων, όσο και τον τρόπο αντιμετώπισης του ζητήματος σε πρακτικό πλέον επίπεδο.

Ο βαθμός επιρροής των ομάδων αυτών στη διαμόρφωση του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Οι βασικότεροι εντοπίζονται στους περιορισμούς και τις δυνατότητες του σχετικού θεσμικού πλαισίου, τη συνοχή ενώσεων ή συλλόγων εκπροσώπησης, που προωθούν σχετικές διεκδικήσεις και την αποδοχή τους από το ευρύτερο κοινό, τις συγκεκριμένες σκοπιμότητες που ενδέχεται να εξυπηρετεί η προώθηση μιας συγκεκριμένης οπτικής και η πολιτικοποίηση του επισημαινόμενου προβλήματος.

Κάθε κοινωνική επιθυμία ή προσδοκία που διατυπώνεται είτε ρητώς είτε εμμέσως ως αίτημα, απαιτεί απόφαση ή δράση εκ μέρους των αρμοδίων αρχών.³¹ Αν και η πλέον κρίσιμη προϋπόθεση άσκησης επιρροής του κοινωνικού περιβάλλοντος στο πολιτικό σύστημα είναι η συγκρότηση συλλογικού δρώντος³² που θα απευθύνει προς τις αρμόδιες αρχές αιτήματα και διεκδικήσεις, λόγω του απειριόριστου αριθμού και της διαφορετικής φύσεως των απευθυνόμενων στους διαχειριστές της εξουσίας αιτημάτων, η μετατροπή των προσδοκιών σε πολιτικά αιτήματα μπορεί να γίνει από έναν περιορισμένο αριθμό ατόμων, τα οποία και «φωνή»³³ είναι σε θέση να δώσουν στο αίτημα και λειτουργούν τελικά ως «δομικοί ρυθμιστές» του όγκου των εισροών. Ο ρόλος τους είναι καθοριστικός καθ' όλη τη διαδικασία πολιτικοποίησης των αιτημάτων, καθώς ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους αλλά και ανάλογα με τις αξίες και τους θεσμούς που εκπροσωπούν θα επιλέξουν να προωθήσουν στο πολιτικό σύστημα συγκεκριμένες διεκδικήσεις προκειμένου αυτές να ενταχθούν στη δημόσια και εν συνεχεία στη θεσμική πολιτική ημερήσια διάταξη.

30. Με την έννοια αυτή, κάθε κοινωνικό πρόβλημα, αλλά και η λύση του, συγκροτείται από τους διαφορετικούς ορισμούς του, στη βάση των συχνά αντικρουόμενων συμφερόντων των εμπλεκόμενων δρώντων, βλ. M. Edelman, 1988, *Constructing the political spectacle*, The University of Chicago Press, chapter 2, σ.15.

31. Βλ. D. Easton, 1965, *A framework for political analysis*, Prentice Hall, σ. 122.

32. Βλ. Κ. Σπανού, 2000, *Διοίκηση, πολίτες και δημοκρατία*, Αθήνα, Παπαζήσης, σ. 436.

33. Πρόκειται για την έκφραση δυσασφάλειας, αναγκών και προβλημάτων των ατόμων που υφίστανται τις επιπτώσεις μιας δημόσιας πολιτικής, βλ. Κ. Σπανού, ό.π., σσ. 413, 436.

2.1 Το κοινωνικό πεδίο

2.1.1 Οι δρώντες στο κοινωνικό πεδίο

Η αναγκαιότητα αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού μειονοτικού συστήματος αναδύθηκε κατά την τελευταία δεκαετία καταρχήν σε επίπεδο θεσμών που λειτουργούν σε κοινωνικό επίπεδο. Πέραν του πρωταρχικού ρόλου που διαδραμάτισαν οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις προς την κατεύθυνση ανάδειξης του ζητήματος της παρεχόμενης μειονοτικής εκπαίδευσης ως πεδίου που απαιτεί ανάληψη κυβερνητικών πρωτοβουλιών, σημαντική επιρροή στην πολιτική ηγεσία της χώρας άσκησε και το εντεινόμενο ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας απέναντι στη γλώσσα και τον πολιτισμό της μειονότητας της Θράκης. Η έμφαση που δόθηκε στον τομέα των μειονοτικών δικαιωμάτων από τις ευρωπαϊκές και διεθνείς εξελίξεις οδήγησε την επιστημονική-ακαδημαϊκή κοινότητα να κατευθύνει το ερευνητικό της ενδιαφέρον προς την προστασία των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, αναδεικνύοντας το δικαίωμά τους στην ετερότητα, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους. Στο βαθμό που το ενδιαφέρον των ακαδημαϊκών για την εκπαίδευση της μειονότητας διευκόλυνε την ένταξη του θέματος στη δημόσια ατζέντα, η επιστημονική κοινότητα λειτούργησε ως ομάδα «ειδικού κοινού»³⁴ που έφερε το θέμα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της πολιτικής ηγεσίας.

Η συμμετοχή μελών της μειονότητας στην ίδρυση και λειτουργία σωματείων και ενώσεων είχε ήδη ξεκινήσει αμέσως μετά την ψήφιση της Συνθήκης της Λωζάννης.³⁵ Ωστόσο, η χρήση του όρου «τουρκικός» στην πλειονότητα των επωνυμιών τέτοιων σωματείων προσέδιδε διάσταση εθνική στους σκοπούς και την αποστολή τους, με αποτέλεσμα να επισκιάζονται οι εκπαιδευτικές διεκδικήσεις τους από την πρόταξη του αιτήματος για τον τουρκικό χαρακτήρα της μειονότητας και της παρεχόμενης στα μέλη της εκπαίδευσης. Οι φόβοι του ελληνικού κράτους απέναντι στο

34. Μελετητές διακρίνουν το ευρύ κοινό (general public) από το προσεκτικό ή ειδικό κοινό (attentive public). Το τελευταίο περιλαμβάνει τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας, περιορισμένα συνήθως σε αριθμό, που είναι πιο καλά πληροφορημένα και εκδηλώνουν ειδικό ενδιαφέρον για τα δημόσια ζητήματα, βλ. R. Cobb, J. K. Ross, M. H. Ross, 1976, «Agenda building as a comparative political process», ό.π., σ. 129.

35. Επρόκειτο για ενώσεις που δεν είχαν χαρακτήρα αμιγώς εκπαιδευτικό. Σκοπός τους ήταν η ενίσχυση των αρχών του ισλαμισμού, η διασφάλιση των επαγγελματιών συμφερόντων των μελών τους και η ανάπτυξη κοινωνικών εκδηλώσεων, βλ. Ν. Μ. Παναγιωτίδης, *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση*, ό.π., σ. 151 επ.

αίτημα αυτό και η υποψία ότι η ίδρυση τέτοιων συλλόγων εξυπηρετούσε σκοπούς και πολιτικές σκοπιμότητες του τουρκικού κράτους είχαν ως αποτέλεσμα την πολιτική επιλογή αποφυγής ένταξης των επισημαινόμενων αδυναμιών του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος στη δημόσια ατζέντα. Ωστόσο, την τελευταία περίπου δεκαετία, οι διάφορες μορφές κοινωνικής κινητοποίησης στο πεδίο της εκπαίδευσης άρχισαν να εντείνουν τις δραστηριότητές τους απευθύνοντας αιτήματα προς την ίδια την κοινωνία, τη διοίκηση και την πολιτική ηγεσία.

Σήμερα στο νομό Ροδόπης τρεις είναι οι κύριοι εκπαιδευτικοί σύλλογοι που δραστηριοποιούνται στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης.³⁶ Αν και κάθε ένας από τους συλλόγους αυτούς αποδίδει το «πρόβλημα» της μειονοτικής εκπαίδευσης σε διαφορετικούς παράγοντες, κοινό σημείο της λογικής και των τριών συλλόγων που αρθρώνεται τελικά ως κυρίαρχο αίτημα στο χώρο της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης είναι η αναβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου των μουσουλμάνων της Θράκης. Η Ένωση Τούρκων Δασκάλων και ο Σύλλογος Επιστημόνων Μειονότητας Δυτικής Θράκης³⁷ αποδίδουν το χαμηλό επίπεδο της παρεχόμενης στα μέλη της μειονότητας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ελλιπή διαπαιδαγώγηση και την ανεπαρκή γνώση της τουρκικής γλώσσας του εκπαιδευτικού προσωπικού που διδάσκει τα τουρκόφωνα μαθήματα (συγκεκριμένα, των αποφοίτων της ΕΠΑΘ, που διορίζονται από το ελληνικό κράτος), ενώ παράλληλα θεωρούν τους χριστιανούς εκπαιδευτικούς ανεπαρκώς καταρτισμένους και ακατάλληλους για διδασκαλία σε μειονοτικά σχολεία. Η επισήμανση του προβλήματος συνοδεύεται μάλιστα από το αίτημα να επιτραπεί στους αρμόδιους φορείς της μειονότητας *«...να επιλέγουν ελεύθερα τον δάσκαλο που επιθυμούν και προτιμούν για το σχολείο τους»*³⁸ και σε περιπτώσεις διορισμού δασκάλων από το κράτος να λαμβάνεται υπόψη η σχετική πρόταση της σχολικής Εφορείας του κάθε δημοτικού σχολείου της μειονότητας. Προβληματική θεωρητική και η ροπή του

36. Η Ένωση Τούρκων Δασκάλων (Ροδόπης-Έβρου), ο Σύλλογος Αποφοίτων της Ε.Π.Α.Θ. (Ροδόπης, Έβρου και Ξάνθης) και ο Σύλλογος Επιστημόνων Μειονότητας Δυτικής Θράκης (απόφοιτοι τουρκικών διδασκαλείων, προσοντούχοι), συνεντεύξεις με εκπροσώπους συλλόγων εκπαιδευτικών.

37. Οι δύο σύλλογοι σε συνεργασία είχαν προβεί το 1987 στη σύνταξη ειδικής έκθεσης, σχετικής με τα προβλήματα της παιδείας της τουρκικής μειονότητας στη Θράκη. Βλ. «Έκθεση Ειδικής Επιτροπής, που αφορά τα προβλήματα της Παιδείας της τουρκικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη», Κομοτηνή, 12.12.1987.

38 Βλ. «Έκθεση Ειδικής Επιτροπής», 12.12.1987, Κομοτηνή.

προγράμματος των σχολείων προς την ελληνοφωνία, με την προσθήκη του μαθήματος «μελέτη περιβάλλοντος» στην ελληνική γλώσσα.³⁹

Από την άλλη πλευρά, ο Σύλλογος Αποφοίτων της ΕΠΑΘ εστιάζει το πρόβλημα της μειονοτικής εκπαίδευσης στην ανεπαρκή κατάρτιση και επιμόρφωση του συνόλου του εκπαιδευτικού προσωπικού, χριστιανικού και μουσουλμανικού, συνοδεύοντάς το με το αίτημα για οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων, απευθυνόμενων στους δασκάλους των δημοτικών μειονοτικών σχολείων, ώστε να αποκαθίσταται η συνεχής επαφή τους με τις μεθόδους της σύγχρονης παιδαγωγικής και της εξέλιξης των εκπαιδευτικών θεμάτων. Η τοποθέτηση των αποφοίτων της ΕΠΑΘ απέναντι στο εκπαιδευτικό ζήτημα είναι αρκετά επιφυλακτική και μετριοπαθής έως απολογητική, καθώς πρόκειται για μια ομάδα εκπαιδευτικών που έχει επανειλημμένως δεχθεί επικρίσεις και επιθέσεις από εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς κύκλους της μειονότητας, αλλά και εν γένει από το σύνολο της μουσουλμανικής κοινότητας, λόγω της σύνδεσής της με το ελληνικό κράτος.⁴⁰ Η «έλλειψη διαπολιτισμικής αγωγής» αναδεικνύεται ως βασική αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος που έχει ως άμεση συνέπεια την ανεπαρκή γνώση των μαθητών, τόσο της ελληνικής όσο και της τουρκικής γλώσσας και πολιτισμού και τη μη δυνατότητα ένταξης του παιδιού στην ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινωνία.⁴¹

Η ομάδα δρώντων που υφίσταται ίσως πιο άμεσα τις επιπτώσεις του νοσούντος μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι γονείς των παιδιών που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία του νομού Ροδόπης. Η δραστηριοποίηση αυτής της ομάδας στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης προσέλαβε συλλογικό χαρακτήρα μόλις πριν πέντε έτη, με την ίδρυση του πρώτου Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων μειονοτικού δημοτικού σχολείου της Κομοτηνής. Η ίδρυση τέτοιων Συλλόγων πριν από τη χρονική αυτή

39. Συνέντευξη με εκπρόσωπο συλλόγου εκπαιδευτικών.

40. Ως απόφοιτοι σχολής που ιδρύθηκε από το ελληνικό κράτος και λόγω της δημοσιοϋπαλληλικής τους σχέσης με τον κρατικό μηχανισμό, οι απόφοιτοι της ΕΠΑΘ έχουν πέσει θύματα επιθέσεων «είτε από το μειονοτικό τύπο, είτε από τον γνωστό κύκλο προπαγάνδας». Συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, αποφοίτους της ΕΠΑΘ, μέλη της μειονότητας και πολιτικά και διοικητικά στελέχη.

41. Πέρα από την ανάγκη στήριξης του εκπαιδευτικού έργου με επιμορφωτικά σεμινάρια και την καθιέρωση συστήματος αντικειμενικής αξιολόγησης, προτείνεται επίσης η αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος και η αλλαγή της μορφωτικής πολιτικής της πολιτείας προς την κατεύθυνση «...της προετοιμασίας των σωστών αυριανών πολιτών της ευρωπαϊκής ένωσης», συνεντεύξεις με αποφοίτους της ΕΠΑΘ.

στιγμή δεν επιχειρήθηκε λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος εκ μέρους των γονέων και της –κατά το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών– ενασχόλησής τους στον πρωτογενή τομέα, που δεν απαιτεί ιδιαίτερες ακαδημαϊκές γνώσεις.

Ένα μεγάλο μέρος των γονέων φαίνεται να θεωρεί την έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού βασική αιτία των προβλημάτων της μειονοτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η σωστή εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας αναδεικνύεται σε πρωταρχική επιδίωξη και συνοδεύεται από το αίτημα για «διορισμό αποφοίτων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της Τουρκίας στα μειονοτικά σχολεία».42 Οι ευθύνες για το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της μειονότητας –το οποίο και αυτή τη φορά προσδιορίζεται σε σχέση με τη γνώση και εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας– αποδίδονται τόσο στο εκ των πραγμάτων «αδιάφορο» απέναντι στην εκπαίδευση οικογενειακό περιβάλλον όσο και στη μη τήρηση εκ μέρους του ελληνικού κράτους συμβατικών του υποχρεώσεων.43

Κοινό σημείο στη ρητορική των προαναφερόμενων κοινωνικών ομάδων είναι η πρόταξη του αιτήματος για τη σωστή χρήση και εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας, κατεξοχήν διαφοροποιητικού χαρακτηριστικού της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης σε σχέση με το λοιπό πληθυσμό. Το ζήτημα της γλώσσας ανάγεται σε πολιτικό διακύβευμα, καθώς αναδύεται ως πρωταρχική διεκδίκηση και ως το σημαντικότερο προβληματικό πεδίο της παρεχόμενης εκπαίδευσης.44 Τα ελλείμματα του τρόπου εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας αλλά και η ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού που τη διδάσκει υπερτονίζονται και συγχρόνως εκφράζονται αντιδράσεις απέναντι στην προοπτική διδασκαλίας των λεγόμενων «ειδικών μαθημάτων» της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης (δηλαδή της ξένης γλώσσας, της μουσικής και της φυσικής αγωγής) από χριστιανούς εκπαιδευτικούς.45 Ακόμη κι αν υποθεθεί ότι η αντίδραση αυτή πηγάζει από μια ανασφάλεια μελών της μειονότητας ως προς τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών με κλίση προς την ελληνομάθεια εις βάρος της

42. Συνέντευξη με μέλος συλλόγου γονέων και κηδεμόνων μειονοτικού δημοτικού.

43. «Η Συνθήκη της Λαζάνης... προβλέπει και τη δυνατότητα του τουρκικού κράτους να βοηθήσει προς την κατεύθυνση αναβάθμισης των εκπαιδευτικών θεμάτων με τους δασκάλους. Όμως, κατά το μέρος αυτό, δεν εφαρμόζεται καν», συνέντευξη με γονέα μαθητή μειονοτικού δημοτικού.

44. Για τη σχέση γλώσσας και έθνους-κράτος, βλ. Α. Φραγκουδάκη, 1987, *Γλώσσα και ιδεολογία*, Αθήνα, Οδυσσέας, σ. 18.

45. Συνέντευξη με εκπρόσωπο συλλόγου εκπαιδευτικών και με στέλεχος του εκπαιδευτικού διοικητικού μηχανισμού.

διδασκαλίας των τουρκόφωνων μαθημάτων και μόνη η επίμονη ανάδειξη της «εθνικής διάστασης» του ζητήματος διαχέει αναπόφευκτα τον τρόπο με τον οποίο το ζήτημα φτάνει στην πολιτική ατζέντα και δυσχεραίνει την αναγωγή του σε αντικείμενο δημόσιας συζήτησης: τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης φαίνονται να χρησιμοποιούν ως κοινωνία αναφοράς την τουρκική και όχι την ελληνική κοινωνία, με αποτέλεσμα να καταλείπονται σημαντικά περιθώρια αμφισβήτησης της δεδηλωμένης επιθυμίας τους ένταξης στην *ελληνική κοινωνία*.⁴⁶ Βέβαια, το δικαίωμα στη διαφορά δεν παύει να προβάλλεται ως πρωταρχική διεκδίκηση των ομάδων που δραστηριοποιούνται στον εκπαιδευτικό χώρο και επικεντρώνεται, ως επί το πλείστον, στη *γλωσσική ιδιαιτερότητα* της ομάδας. Εξάλλου, η κατοχύρωση του δικαιώματος σε *διαφορετική* εκπαίδευση, βάσει της Συνθήκης της Λωζάνης, δεν αποκλείει το ενδεχόμενο διαμόρφωσης εκ μέρους της μειονότητας διεκδικήσεων στο πεδίο αυτό, όταν αυτές μάλιστα επιβεβαιώνουν την ήδη αναγνωρισμένη ως διαφορετική φύση της παρεχόμενης στη μειονότητα εκπαίδευσης.

2.2 Το διοικητικό πεδίο

Η αλυσίδα των διοικητικών δρώντων που εμπλέκονται στα διοικητικά ζητήματα της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης διαμορφώνει ένα πλέγμα σχέσεων εξουσίας, στο πλαίσιο του οποίου ο κάθε δρων επιχειρεί να συμμορφώσει στο δικό του αντιληπτικό σχήμα⁴⁷ την ιδιαίτερη μορφή και άρθρωση της εκάστοτε κυρίαρχης νομιμοποιητικής ρητορικής της εκπαίδευσης. Μέσα σ' αυτό το πλέγμα σχέσεων εξουσίας διακρίνονται δύο βασικές κατηγορίες δρώντων: α) η διοίκηση, κεντρική και αποκεντρωμένη, και β) οι εκπαιδευτικοί.

2.2.1 Η διοίκηση

Έως σήμερα, η πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση ρυθμίζεται σε επίπεδο διοικητικό από μια σειρά κανονιστικών πράξεων που κατανέμουν

46. «Μόνο μέσα από τη σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας θα επιτευχθεί η ενσωμάτωση της μειονότητας στην ελληνική κοινωνία», συνέντευξη με γονέα μαθητή μειονοτικού δημοτικού.

47. Πρόκειται για την ταξινόμηση αντιληπτικών προσδοκιών, σύμφωνα με τα ήδη υφιστάμενα πλαίσια ή κατηγοριοποιήσεις προηγούμενων εμπειριών. Στη διοίκηση, τα σχήματα αυτά διαμορφώνονται από τους κανόνες, τις ρουτίνες, τις διοικητικές διαδικασίες, βλ. Α. Μακρυνδημήτρη, 1989, *Θεωρία των αποφάσεων*, Αντ. Ν. Σάκκουλας, σ. 47-48.

αρμοδιότητες σε μια πληθώρα διοικητικών φορέων. Η εμπλοκή των φορέων αυτών σε σχετικά με την πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση ζητήματα οδηγεί σε πολυδιάσπαση, σύγχυση και επικαλύψεις αρμοδιοτήτων, η οποία καθιστά συχνά δύσκαμπτη τη λειτουργία τους – παραδοσιακή δυσκαμψία της ελληνικής διοικητικής οργάνωσης. Το φαινόμενο αυτό καθιστά σχεδόν αναπόφευκτη την επίκληση της συνδρομής της κεντρικής διοίκησης σε ζητήματα αποσαφήνισης νομοθετικών διατάξεων, ενώ παράλληλα αποδυναμώνει τον επιτελικό ρόλο των διοικητικών φορέων.

Με την ψήφιση του ν. 2817/2000, η αρμοδιότητα για τη συγκρότηση των σχολικών Εφορειών των μειονοτικών δημοτικών σχολείων μεταβιβάστηκε από το Νομάρχη στον Γενικό Γραμματέα Περιφέρειας.⁴⁸ Η σχετική διάταξη, από τον τρόπο διατύπωσής της, δημιούργησε παρερμηνείες ως προς τη βούληση του νομοθέτη⁴⁹ και ερμηνεύτηκε εσφαλμένα από τη Διοίκηση, προκαλώντας αντιδράσεις στο χώρο της μειονότητας. Βάσει εγγράφου του Γενικού Γραμματέα Περιφέρειας, που διαβιβάστηκε στα αρμόδια Γραφεία Μειονοτικής Εκπαίδευσης της Θράκης, ζητήθηκαν τρία ονόματα γονέων από κάθε σχολείο προκειμένου να διοριστούν οι σχολικές Εφορείες.⁵⁰ Όταν οι προϊστάμενοι των Γραφείων ζήτησαν από τους διευθυντές των σχολείων που υπάγονται στην αρμοδιότητά τους να υποδείξουν τα ονόματα, κατ' εντολή προερχόμενη εκ των άνω, συνάντησαν την άμεση αντίδραση αυτών, οι οποίοι θεώρησαν αυθαίρετη την παρέμβαση αυτή στον έως τότε καθιερωμένο τρόπο ανάδειξης των σχολικών Εφορειών μέσω ψηφοφορίας των γονέων. Το ζήτημα έφτασε στην κεντρική διοίκηση και διασαφηνίστηκε, αλλά πολλά σχολεία συνέχισαν να δυσλειτουργούν για καιρό λόγω του μη διορισμού σχολικών Εφορειών, με αποτέλεσμα ούτε δαπάνες να μπορούν να πραγματοποιήσουν ούτε κρατικές επιχορη-

48. Μέχρι τη θέσπιση του ν. 2817/2000 (αφ. 9), ο Νομάρχης συγκροτούσε τη σχολική Εφορεία επιλέγοντας τρία μέλη εκ των 5 έως 15 αναδεικνυόμενων από τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών κάθε σχολείου (υπ' αφ. 52447/78, 70464/78 και Ζ2/219/93 υπουργικές αποφάσεις).

49. Σύμφωνα με τις διατάξεις του αφ. 9 του ν. 2817/2000, «*οι σχολικές εφορείες των μειονοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συγκροτούνται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Περιφέρειας, με την οποία ορίζεται και ο Πρόεδρος αυτής...*». Η παρερμηνεία εντοπίστηκε στο κατά πόσον η «συγκρότηση» αναφερόταν κατά κυριολεξία στους ουσιαστικούς και τυπικούς όρους της νόμιμης ύπαρξης του οργάνου, ή στην έναρξη νόμιμης υπόστασής του, δηλαδή την έκδοση της πράξης συγκρότησής του.

50. Όπως ήδη επισημάνθηκε, τα τρία μέλη αναδεικνύονταν με εκλογές των γονέων ή κηδεμόνων των μαθητών του κάθε σχολείου και η πράξη της Διοίκησης είχε κυρωτικό χαρακτήρα επί των αποτελεσμάτων των αρχαιρεσιών των γονέων.

γήσεις να μπορούν να εισπράξουν.⁵¹ Πρόκειται για ένα παράδειγμα που διαγράφει ανάγλυφα την εσωστρέφεια και τη γραφειοκρατική συμπεριφορά των διοικητικών δρώντων, οι οποίοι είχαν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν διαμεσολαβητικά, διασαφηνίζοντας τον τρόπο ανάδειξης των μελών των σχολικών Εφορειών –αποφεύγοντας μάλιστα τις συγκρούσεις κοινωνικών ομάδων και κράτους που επακολούθησαν– προτίμησαν, ωστόσο, να διατηρήσουν στάση αμυντική στο ζήτημα που ανέκυψε, επιτεινόμενη από το μη φιλικό περιβάλλον της μουσουλμανικής μειονότητας.

Το ζήτημα των σχολικών Εφορειών φαίνεται, πάντως, ότι είχε απασχολήσει και στο παρελθόν τη διοίκηση. Μέχρι περίπου τις αρχές της δεκαετίας του 1990, πολλές σχολικές Εφορείες μειονοτικών δημοτικών αρνούνταν να λάβουν κρατικές επιχορηγήσεις υπό τον φόβο ότι οποιαδήποτε παρέμβαση της πολιτείας σε εκπαιδευτικά ζητήματα υποκρύπτει επιδιώξεις που απειλούν την κεκτημένη αυτονομία δράσης της σε κάποια πεδία πολιτικής. Κοινωνικοί δρώντες διαμαρτύρονται ότι οι σχολικές Εφορείες έχουν πλέον στερηθεί βασικών τους αρμοδιοτήτων, κυρίως της δυνατότητάς τους να προτείνουν το διορισμό δασκάλων της προτίμησής τους στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία. Στο αίτημα αυτό, η Διοίκηση αντιπαραθέτει το επιχείρημα της αρχής της διακρατικής αμοιβαιότητας: βάσει των συμβατικών κειμένων, οι μουσουλμάνοι έχουν το δικαίωμα να διορίζουν Τούρκους δασκάλους στα σχολεία τους, κάτι όμως που δεν συμβαίνει και δεν έχει επιτραπεί από το ελληνικό κράτος, λόγω της αντίστοιχης πρακτικής της Τουρκίας να απαγορεύει το διορισμό Ελλήνων δασκάλων στα ομογενειακά σχολεία της Πόλης.⁵² Μάλιστα, διοικητικά στελέχη και πολιτικοί παράγοντες τονίζουν ότι η διακρατική αμοιβαιότητα εφαρμόζεται μόνον στον αριθμό των μετακλητών από την Τουρκία δασκάλων, οι οποίοι τοποθετούνται σε μειονοτικά σχολεία της Κομοτηνής.⁵³

Διοικητικά στελέχη, αρμόδια για τη λειτουργία και οργάνωση των μειονοτικών δημοτικών σχολείων του Ν. Ροδόπης, εντοπίζουν ως ζητούμενο της εκπαίδευσης την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου των μουσουλμάνων της Θράκης και αποδίδουν την αναποτελεσματικότητα του μειονοτικού

51. Συνεντεύξεις με στελέχη του εκπαιδευτικού διοικητικού μηχανισμού.

52. Τα παραπάνω συμπεράσματα προκύπτουν από συνεντεύξεις με μέλη της μειονότητας, εκπαιδευτικούς, εκπροσώπους συλλόγων εκπαιδευτικών, στελέχη του εκπαιδευτικού διοικητικού μηχανισμού και γονείς μαθητών μειονοτικών σχολείων.

53. Συνέντευξη με στέλεχος του εκπαιδευτικού διοικητικού μηχανισμού. Η τοποθέτηση των δασκάλων αυτών μόνον στην πόλη της Κομοτηνής φαίνεται ότι είναι ζήτημα πολιτικής και αποσκοπεί στον αμεσότερο έλεγχο και περιορισμό της δράσης τους.

εκπαιδευτικού συστήματος σε «μηχανισμούς» που λειτουργούν στο εσωτερικό της μειονότητας⁵⁴ αλλά και σε λόγους κοινωνικούς, όπως στην ελλιπή φοίτηση των παιδιών, κυρίως στα σχολεία των ορεινών περιοχών, λόγω της απασχόλησής τους σε αγροτικές και κτηνοτροφικές εργασίες. Πάντως, είναι εντυπωσιακή η ένταση με την οποία διοικητικά στελέχη υπερασπίζονται την κεντρική κυβερνητική γραμμή και εκπαιδευτική πολιτική, τονίζοντας το ενδιαφέρον της ελληνικής πολιτείας για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων.⁵⁵

Η λογική που διέπει τη διοικητική οπτική και ρητορική ως προς τα αιτήματα που εισρέουν από το κοινωνικό περιβάλλον, χαρακτηρίζεται από μια άκαμπτη προσήλωση στο νόμο, στο πλαίσιο της οποίας οποιαδήποτε ατομική αίσθηση ευθύνης προβάλλεται ως υποχρέωση εκτέλεσης μιας διαταγής προερχόμενης από την κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας.⁵⁶ Μάλιστα, οτιδήποτε εκπίπτει των πλαισίων των σχετικών νομοθετικών διατάξεων, όπως για παράδειγμα η ίδρυση Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων στα μειονοτικά δημοτικά, αντιμετωπίζεται ως μη έχον υπόσταση και λόγο ύπαρξης και απορρίπτεται προκαταβολικά από το δημόσιο χώρο.⁵⁷ Παράλληλα, οι διοικητικοί παράγοντες αποφεύγουν να αναπτύξουν περαιτέρω πρωτοβουλίες, λόγω των τιθέμενων από το θεσμικό πλαίσιο περιορισμών, με αποτέλεσμα να μειώνεται η ικανότητα άμεσης ανταπόκρισής τους στα κοινωνικά αιτήματα και να καταλήγουν να διαδραματίζουν έναν καθαρά εκτελεστικό ρόλο.

54. Συνεντεύξεις με ανώτερο δημόσιο λειτουργό, στέλεχη του εκπαιδευτικού διοικητικού μηχανισμού και στέλεχος ΟΤΑ (συνήθως αναφέρονται στην επιρροή του τουρκικού προξενείου).

55. «Καθυστερήσεις του τουρκικού κράτους στη διανομή των ελληνικών βιβλίων στα ομογενειακά σχολεία της Πόλης και άρα, παραβίαση προθεσμιών, δεν οδήγησε το ελληνικό κράτος σε ανάλογη πρακτική, καθώς εδώ οι προθεσμίες τηρούνται με ευλάβεια», συνεντεύξεις με ανώτερο δημόσιο λειτουργό και στέλεχη του εκπαιδευτικού διοικητικού μηχανισμού.

56. Έτσι, η δημόσια πολιτική γίνεται αντιληπτή ως μια εκ των άνω διαδικασία, η οποία μάλιστα αγνοεί ή υποτιμά τη συμβολή υποκειμένων διοικητικών επιπέδων, βλ. Κ. Σπανού, 2001, «Δημόσια διοίκηση και δημόσια πολιτική» στο Επ. Σπηλιωτόπουλος, Α. Μακρουδημήτρης (επιμ.), *Η δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα*, Αντ. Ν. Σάκκουλας, σ. 171 επ. και C. Stivers, 1994, «The Listening Bureaucrat: responsiveness in public administration», *Public Administration Review*, 54(4), July-August, σ. 364-369.

57. «Ο ν. 694/77 δεν προβλέπει την ίδρυση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων στα μειονοτικά σχολεία... δεν μπορώ να κατανοήσω την αναγκαιότητα ύπαρξης τέτοιου συλλόγου σε ιδιωτικό σχολείο», συνέντευξη με στέλεχος του εκπαιδευτικού διοικητικού μηχανισμού.

2.2.2 Οι εκπαιδευτικοί

Καθώς δεν υπάρχει εκπαιδευτικός χώρος που να μένει άτρωτος από την επιρροή σχέσεων εξουσίας που χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές δημόσιες συζητήσεις περί ετερότητας και εθνικής ταυτότητας, οι εκπαιδευτικοί, στις αλληλεπιδράσεις τους με πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές τείνουν να εκδηλώνουν την ιδεολογική τους θέση απέναντι σε ζητήματα ετερότητας, ταυτότητας και εξουσίας.⁵⁸ Έτσι, η θετική ή αρνητική στάση των εκπαιδευτικών –χριστιανών και μουσουλμάνων– απέναντι στους μαθητές που φοιτούν στα μειονοτικά δημοτικά του νομού Ροδόπης διαμορφώνεται ανάλογα με την εσωτερικευμένη, κοινωνικά κατασκευασμένη, ιδεολογία τους, της θεωρούμενης ως «υποδεέστερης» ή «ανώτερης» πολιτισμικά ομάδας.

Σε θεωρητικό επίπεδο, χριστιανοί και μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων του νομού Ροδόπης ομόφωνα προβάλλουν ως ζητούμενο της μειονοτικής εκπαίδευσης την αναγκαιότητα διευκόλυνσης της πολιτισμικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών αυτών, βάσει του θεμελιώδους δικαιώματός τους να είναι διαφορετικά. Στην πράξη, όμως, ο βαθμός ομοφωνίας πάνω στο ζήτημα αυτό φαίνεται να μειώνεται σημαντικά.⁵⁹ Η μοναδική, ίσως, κοινή παραδοχή είναι ότι μόλις τα τελευταία χρόνια η κατάσταση έχει αρχίσει να βελτιώνεται με τη νεώτερη γενιά δασκάλων και κάποιες αναληφθείσες κρατικές πρωτοβουλίες⁶⁰ στο πεδίο εκμάθησης της επίσημης γλώσσας του κράτους.

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω, στη διαμόρφωση των στόχων, της οργάνωσης και του περιεχομένου του πρωτοβάθμιου μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος εμπλέκεται μία πληθώρα φορέων, διαφόρων χαρακτηρισμών και θέσεων, με στόχους συγκρουόμενους, αλληλοτεμνόμενους ή αλληλοενισχυόμενους. Στο πλαίσιο αυτό, οι μεν διοικητικοί υπάλληλοι συχνά μετατρέπονται σε παθητικά εκτελεστικά όργανα κυβερνητικών αποφάσεων, οι δε εκπαιδευτικοί αποδεικνύονται στην πλειονότητά τους

58. Βλ. J. Cummins, 1997, «Cultural and linguistic diversity in education: a mainstream issue?», ό.π., σ. 107.

59. Συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και γονείς μουσουλμάνων μαθητών («πώς είναι δυνατόν ένα παιδί να μάθει μια ξένη γλώσσα, διδασκόμενο τα βιβλία που διδάσκονται οι χριστιανοί μαθητές;», «οι χριστιανοί δάσκαλοι παίζουν συχνά ρόλο χωροφύλακα και ελέγχουν το έργο των μουσουλμάνων...δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι κι έρχονται στα σχολεία για να περάσουν την ώρα τους, ενώ θεωρούν ότι τα παιδιά μας δεν θέλουν να μάθουν ελληνικά»).

60. Βλ. παρακάτω Κεφ. 2.3.

είτε δέσμοι κοινωνικών δομών εξουσίας που τείνουν να αναπαράγουν, είτε δέσμοι των ιεραρχικών σχέσεων εξουσίας, με αποτέλεσμα να καθίστανται συχνά απλοί αποδέκτες εκ των άνω επιβαλλόμενων διοικητικών αποφάσεων.⁶¹

Πάντως, εντυπωσιακή είναι η διαπίστωση ότι η πολιτική στην εκπαίδευση της μειονότητας δεν αποτελεί μια διαδικασία που επηρεάζεται αποκλειστικά και μόνον από τα χαρακτηριστικά των προαναφερόμενων φορέων. Επηρεάζεται και από την ίδια τη θεσμική δομή, στο πλαίσιο της οποίας λαμβάνει χώρα και η οποία καταλήγει σε μεγάλο βαθμό να διαμορφώνει τα χαρακτηριστικά των δρώντων.⁶² Η συγκεντρωτική πολιτική παράδοση του ελληνικού κράτους δεν αφήνει ανεπηρέαστα τα εμπλεκόμενα στα εκπαιδευτικά μειονοτικά θέματα διοικητικά στελέχη, που εμφανίζονται απρόθυμα να αναλάβουν ευθύνες. Μάλιστα, ο δυνάμει επιτελικός τους ρόλος περιορίζεται και απονεί ακόμη περισσότερο, καθώς το μειονοτικό κοινωνικό περιβάλλον φαίνεται και το ίδιο απρόθυμο να δείξει εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ανακύπτοντα διοικητικά προβλήματα. Κατά τον τρόπο αυτό, αν και το σχετικό θεσμικό πλαίσιο παρέχει στους διοικητικούς δρώντες ευκαιρίες ανάπτυξης σημαντικού βαθμού πρωτοβουλιών και δράσης στα μειονοτικά εκπαιδευτικά διοικητικά ζητήματα, καταλήγει να λειτουργεί περιοριστικά και να προκαθορίζει τη συμπεριφορά τους (παρά τις όποιες προσωπικές τους ικανότητες), άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό, λόγω των πολιτικών και κοινωνικών θεσμών εντός των οποίων διαμορφώνεται. Έτσι, οι θεσμοί αναδεικνύονται σε σημαντικούς πολιτικούς δρώντες και καθορίζουν το πλαίσιο εντός του οποίου η πολιτική διαμορφώνεται, χωρίς ωστόσο να προδιαγράφουν ή να προβλέπουν το αποτέλεσμά της.

2.3 Το πολιτικό πεδίο

2.3.1 Η πολιτική βούληση στα δεσμά της ελληνοτουρκικής αντιπαράθεσης

Η προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας να εξασφαλίσει στη μουσουλμανική μειονότητα ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες επικεντρώθηκε κυρίως στη συνεπή συμμόρφωσή της προς τις υποχρεώσεις της, όπως αυτές απορρέ-

61. Για την υλοποίηση οποιασδήποτε απόφασης που λαμβάνεται στο χώρο του σχολείου από τους μουσουλμάνους διευθυντές των μειονοτικών δημοτικών, προϋποτίθεται η έγκριση του αρμοδίου προϊσταμένου Μειονοτικής Εκπαίδευσης, του συντονιστή και τελικά των Υπουργείων Παιδείας και Ξενοτικών, συνεντεύξεις, ό.π.

62. Βλ. J. G. March, J. P. Olsen, 1989, *Rediscovering institutions: the organizational basis of politics*, The Free Press, σ. 49.

ουν από τη Συνθήκη της Λωζάννης και τις άλλες διμερείς συμφωνίες. Με την πολιτική που ασκεί στη πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι σέβεται τις διεθνείς συνθήκες και τις διμερείς συμφωνίες και ότι δεν παραβιάζει την ελευθερία πολιτισμικής και γλωσσικής έκφρασης των μελών της μειονότητας, ενώ παράλληλα, αποδίδει την γκετοποίηση και τον αποκλεισμό της μειονότητας από κοινωνικά και δημόσια αγαθά σε επιλογή των ίδιων των μελών της.⁶³

Ωστόσο, οι πολιτικές επιλογές των εκάστοτε ελληνικών κυβερνήσεων σε θέματα μειονοτικής εκπαίδευσης επέφεραν κάποιες επιπτώσεις⁶⁴ μη αναμενόμενες στο κοινωνικό πεδίο. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα θα μπορούσε να αναφερθεί η αναληφθείσα κατά το έτος 1992 πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας να αναθέσει σε καθηγητή τουρκολογίας της ΕΠΑΘ τη συγγραφή τουρκικών αναγνωστικών, λόγω της επί εικοσαετίας άρνησης της Τουρκίας να αποστείλει τα σύμφωνα προς τις συμβατικές της υποχρεώσεις τουρκόφωνα συγγράμματα στην Ελλάδα, προκειμένου αυτά να διδαχθούν στα μειονοτικά δημοτικά, φαινόμενο που είχε οδηγήσει στη χρήση φωτοτυπιών συγγραμμάτων της δεκαετίας του '50 στα σχολεία.⁶⁵ Το ζήτημα της έλλειψης κατάλληλων και σύγχρονων τουρκόφωνων βιβλίων, λόγω του χρονίζοντος χαρακτήρα του, είχε ήδη απασχολήσει ομάδες ειδικού κοινού με αποτέλεσμα να ενταχθεί καταρχήν στη δημόσια και εν συνεχεία στη θεσμική ατζέντα. Ήταν μια ευκαιρία για το ελληνικό κράτος να επιβεβαιώσει τη θετική του πρόθεση απέναντι στα προβλήματα της μειονοτικής εκπαίδευσης και στο ευρύτερο κοινό της ελληνικής κοινωνίας, ανταποκρινόμενο με αμεσότητα και αποτελεσματικότητα σε ένα πραγματικό πρόβλημα, προσέκρουσε όμως στην εν γένει αρνητική στάση της μειονότητας απέναντι σε οποιαδήποτε απόπειρα κρατικής παρέμβασης. Μέλη των εκπαιδευτικών συλλόγων της μειονότητας πρότειναν τη συγκρότηση ομάδας, αποτελούμενης και από επιστήμονες που θα είχαν ως μητρική τους γλώσσα την τουρκική, η οποία θα αναλάμβανε το έργο συγγραφής των εγχειριδίων υπό την επίβλεψη του προαναφερθέντος καθηγητή. Παρ' όλα αυτά, η σύνθεση της ομάδας εργασίας που προέβη στη συγγραφή των εγχειριδίων αποτελείτο αποκλειστικά από επιστήμονες

63. Συνέντευξη με στέλεχος του εκπαιδευτικού διοικητικού μηχανισμού.

64. Πρόκειται για τις επιπτώσεις ή συνέπειες σε κοινωνικό επίπεδο μιας συγκεκριμένης πολιτικής δράσης ή μη δράσης. Συνήθως, είναι ακούσιες και μη αναμενόμενες από την κυβέρνηση, βλ. B. Jenkins, 1993, «Policy analysis: models and approaches», in M. Hill (ed.), *The policy process. A Reader*, Harvester Wheatsheaf, σ. 37.

65. Συνέντευξη με στέλεχος του εκπαιδευτικού διοικητικού μηχανισμού.

η μητρική γλώσσα των οποίων ήταν η ελληνική. Η έκδοση και διανομή των βιβλίων στα σχολεία προκάλεσε έντονες αντιδράσεις εκ μέρους των γονέων, με αποτέλεσμα τα εγχειρίδια να αποσυρθούν.

Το πρώτο συγκεκριμένο νομοθετικό μέτρο που ρύθμισε ζητήματα μειονοτικής εκπαίδευσης μετά την υιοθέτηση της νέας πολιτικής ήταν το π.δ. 39/1992.⁶⁶ Στην ουσία όμως εναρκτήριο σημείο της νέας φάσης της μειονοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν ο ν. 2341/95, που έδωσε τη δυνατότητα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με ειδικό ποσοστό των αποφοίτων λυκείου, μελών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης.⁶⁷ Η δεύτερη σημαντική παρέμβαση της ελληνικής πολιτείας στον τομέα της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης έγκειται στο πρόγραμμα «*Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*», μια πρωτοβουλία που αναλήφθηκε στο πλαίσιο του έργου του 1ου ΕΠΕΑΕΚ, με επιστημονική υπεύθυνη την καθηγήτρια Άννα Φραγκουδάκη, και στοχεύει στη βελτίωση της ελληνομάθειας των μουσουλμανοπαίδων.⁶⁸

Πάντως, η πολιτική βούληση που εκφράζεται μέσα από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης δεν φαίνεται να διαμορφώνεται ανεξάρτητα από την ελληνοτουρκική αντιπαράθεση,⁶⁹ με αποτέλεσμα να «*παραμελεί*» σε σημαντικό βαθμό τις πραγματικές ανάγκες της μειονοτικής εκπαίδευσης, τουλάχιστον όπως αυτές διατυπώνονται από την ενδιαφερόμενη ομάδα. Η πρόθεση αύξησης των θέσεων των αποφοίτων της ΕΠΑΘ στα δημοτικά μειονοτικά σχολεία του νομού Ροδόπης φαίνεται να έχει συναντήσει την αντίδραση ορισμένων κύκλων της μειονότητας, οι οποίοι, προτάσσοντας ως αίτημα τη σωστή εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας και πολιτισμού, ζητούν τον διορισμό αποφοίτων τουρκικών πανεπιστημίων στα σχολεία. Πρόκειται όμως για αίτημα που χαρακτηρίζεται σχεδόν καταχρηστικό από επίσημους πολιτικούς φορείς.

66. Βάσει αυτού, αυξήθηκε ο αριθμός των θέσεων των διοριστέων μειονοτικών δασκάλων, αποφοίτων της Ε.Π.Α.Θ., στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης.

67. Ο νόμος αυτός προσπάθησε στην ουσία να στρέψει τους μαθητές που θα ακολουθήσουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση στα ελληνικά ΑΕΙ από τα αντίστοιχα τουρκικά, που έως το 1996 αποτελούσαν τη μοναδική, αναγκαστική επιλογή της μειονότητας.

68. Συνοδεύτηκε, μάλιστα, από διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης.

69. «*Λείπει η πολιτική βούληση για τα μειονοτικά εκπαιδευτικά ζητήματα στη χώρα μας: δύσκολα παράγεται μια σοβαρή πολιτική και σ' αυτό το ζήτημα, με τα βάρη του παρελθόντος, με τις δυσπιστίες, με τις εγγενείς δυσκολίες της...*», συνέντευξη με στέλεχος της πολιτικής ηγεσίας της μειονότητας.

Τα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας,⁷⁰ στο βαθμό που αφορούν μόνον την ελληνική γλώσσα, τείνουν να αντιμετωπίζονται με επιφυλακτικότητα. Παράλληλα, η εμπλοκή του υπουργείου Εξωτερικών στα ζητήματα της μειονοτικής εκπαίδευσης, που την επιβάλλει η αρχή της διακρατικής αμοιβαιότητας, τη στιγμή μάλιστα που τα θέματα της μειονότητας θεωρούνται κατά κύριο λόγο ζητήματα εσωτερικής πολιτικής,⁷¹ δυσχεραίνει την ουσιαστική αντιμετώπιση των αδυναμιών της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης, καθώς προσδίδει στην εκπαίδευση της μειονότητας διάσταση εθνική και την ανάγει –εν μέρει τουλάχιστον– σε ζήτημα εξωτερικής πολιτικής.

2.3.2 Οι δράντες στο πολιτικό πεδίο

Μολονότι η ανάδειξη των πρώτων ανεξάρτητων βουλευτών της μειονότητας δεν έφερε αυτομάτως το ζήτημα της μειονοτικής εκπαίδευσης στο δημόσιο στίβο, καθώς οι πρωταρχικές διεκδικήσεις της μειονότητας συνδέονταν με την κατοχύρωση παραβιαζόμενων ατομικών δικαιωμάτων, κατά την τελευταία πενταετία, τόσο οι βουλευτές της μειονότητας του Ν. Ροδόπης όσο και άλλα κυβερνητικά στελέχη έθεσαν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του πολιτικού συστήματος το ζήτημα της μειονοτικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να αναληφθούν σοβαρές νομοθετικές πρωτοβουλίες. Η επιλεκτική ανάδειξη αιτημάτων εκ μέρους στελεχών της πολιτικής ηγεσίας της μειονότητας φαίνεται να καθορίζεται κυρίως από τις πιέσεις που δέχονται από την τοπική κοινωνία. Οι ίδιοι, με τη σειρά τους, λειτουργούν ως μοχλός πίεσης απέναντι στη Διοίκηση⁷² και τον κυβερνητικό μηχανισμό, με στόχο την προώθηση αιτημάτων κοινωνικής προέλευσης.

Επιπλέον, η θέσπιση του δεύτερου βαθμού τοπικής αυτοδιοίκησης και η δυνατότητα ανάδειξης με εκλογές νομάρχη και νομαρχιακού συμβουλίου επέτρεψε στον τοπικό πληθυσμό, συμπεριλαμβανομένων των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας, να συμμετέχει στις τοπικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, όχι μόνον εμμέσως με αντιπροσώπους του, αλλά και

70. Αφορούν στα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών και θεσπίστηκαν με το π.δ. 462/1991.

71. Βλ. Υπηρεσία Ενημέρωσης Υπουργείου Εξωτερικών, Ιούνιος 1999, «Μουσουλμανική μειονότητα Θράκης».

72. Διοικητικά στελέχη ισχυρίζονται ότι υφίστανται έντονες πιέσεις από βουλευτές της μειονότητας σε ζητήματα όπως η εγγραφή ή μετεγγραφή μαθητών στα δημοτικά, αζόμη και στην απόλυση κάποιων δασκάλων λόγω ανεπάρκειάς τους. Συνέντευξη με στέλεχος του εκπαιδευτικού διοικητικού μηχανισμού.

με άμεση εκλογή στα παραπάνω όργανα (δυνατότητα η οποία υπήρχε ανέκαθεν προκειμένου περί δημάρχων και δημοτικών συμβούλων). Οι εκλεγμένοι νομάρχες, δήμαρχοι και σύμβουλοι φάνηκαν να διαθέτουν πληρέστερη γνώση των προβλημάτων της περιοχής. Με την πρωτοβουλία και τις παρεμβάσεις των ΟΤΑ, νομοσχέδια που αφορούν τη μειονοτική εκπαίδευση φαίνονται να αναθεωρούνται προς τη σωστή κατεύθυνση.⁷³ Ωστόσο, σε ζητήματα μειονοτικής εκπαίδευσης, ο ρόλος τους περιορίζεται στη διάθεση των κρατικών πιστώσεων στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία⁷⁴ ή στην κύρωση ήδη ειλημμένων αποφάσεων.

Για την πολιτική ηγεσία της χώρας το ζητούμενο είναι η ένταξη της μουσουλμανικής μειονότητας στην ελληνική κοινωνία, διαδικασία που ξεκινάει ήδη από τη δημοτική εκπαίδευση. Έτσι, δημιουργείται ένα μείζον δίλημμα: πώς θα επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος ομαλά χωρίς να απειληθούν οι ιδιαιτερότητες, πολιτισμικές, γλωσσικές και θρησκευτικές της μειονότητας; Το δίλημμα επιδεινώνεται από την εν γένει αρνητική στάση των μελών της μειονότητας σε οποιαδήποτε θεσμοθετημένη απόπειρα κρατικής παρέμβασης σε ζητήματα που την αφορούν, λόγω της προηγούμενης δυσάρεστης εμπειρίας της.

Πάντως, ανταποκρινόμενη στην εκφρασμένη δυσaréσκεια της μειονότητας για το επίπεδο γνώσης της τουρκικής γλώσσας των δασκάλων, αποφοίτων της ΕΠΑΘ, η πολιτική ηγεσία της χώρας έχει ήδη εντάξει το ζήτημα αναβάθμισης της εν λόγω σχολής στην πολιτική ημερήσια διάταξη, αναζητώντας τρόπους να ξεπεράσει διοικητικά κωλύματα ισοτίμησης των χορηγούμενων από αυτή τίτλων σπουδών προς τα πτυχία που απονέμονται από τα ελληνικά ΑΕΙ.⁷⁵ Παρά ταύτα, κύκλοι της μειονότητας συνεχίζουν να υποστηρίζουν ότι η αναβάθμιση της εν λόγω σχολής δεν θα οδηγήσει στην εξάλειψη του προβλήματος της μη σωστής εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας.

Συνοψίζοντας, το ελληνικό κράτος φαίνεται να αποφεύγει αποφασιστικές παρεμβάσεις –ακόμη και αδιαμφισβήτητα θετικές– στον αμιγώς μειονοτικό χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.⁷⁶ Στο μείζον πρόταγμα της μειονότητας, που παραμένει η αναγνώριση της εθνοτικής –τουρκικής– ταυτό-

73. Συνέντευξη με στέλεχος ΟΤΑ.

74. Συνεντεύξεις με στελέχη του εκπαιδευτικού διοικητικού μηχανισμού.

75. Συνέντευξη με ανώτερο δημόσιο λειτουργό.

76. «Εάν η μειονότητα θέλει να αλλάξει οτιδήποτε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει η ίδια να το προτείνει. Οι κυβερνήσεις σήμερα δεν μπορούν να κάνουν παρεμβάσεις σε αμιγώς μειονοτικούς χώρους», συνέντευξη με ανώτερο δημόσιο λειτουργό.

τητάς της ακόμη και στον εκπαιδευτικό χώρο, το ελληνικό κράτος αντιπαραθέτει το πρόταγμα της ενσωμάτωσης της μειονότητας στην ελληνική –και όχι σε κάποια άλλη– κοινωνία. Ο προβληματισμός, όμως, δεν πηγάζει από την αποδοχή ή μη της εθνοτικής ταυτότητας της μειονότητας. Αντίθετα, πηγάζει από το κατά πόσον η εθνοτική ταυτότητα μιας ομάδας έχει τέτοια δυναμική ώστε να διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, εντός του οποίου αυτή διαβιεί, πολιτική η οποία ενδεχομένως θα απέκλινε από την ήδη υιοθετούμενη, εάν η ομάδα αυτοπροσδιοριζόταν διαφορετικά. Σε κάθε περίπτωση, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος που επιτείνει τις αδυναμίες του ελληνικού κράτους στην ουσιαστική άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, καθώς οι προσπάθειές του να καθοδηγήσει σημαντικές πρωτοβουλίες και να υλοποιήσει αποφάσεις του προσκρούουν στους αμυντικούς μηχανισμούς που έχει αναπτύξει η ίδια η μειονότητα, η οποία εκ των προτέρων απορρίπτει την οποιαδήποτε παρέμβασή του στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης, όσο θετική και αν είναι, εκλαμβάνοντάς την ως εν δυνάμει «απειλή» κατά της πολιτισμικής, γλωσσικής, αλλά και εθνοτικής ετερότητάς της.

ANTI ΕΠΙΛΟΓΟΥ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την προηγηθείσα ανάλυση γίνεται αντιληπτό ότι ο χώρος της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης, ειδικά στο νομό Ροδόπης, έχει καταστεί ένα πεδίο συνεχών αντιπαραθέσεων μεταξύ του κράτους και της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Οι διαφορετικές ερμηνείες που προσδίδουν στο «πρόβλημα» οι δρώντες, σε κοινωνικό, διοικητικό και πολιτικό επίπεδο, εκφράζουν τόσο τη σχέση τους με αυτό όσο και τις διαφορετικές επιδιώξεις τους. Ο βασικός στόχος της μειονοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να συγκεντρώνει υψηλό βαθμό συναίνεσης, σε όλα τα επίπεδα δράσης: η άνοδος του μορφωτικού επιπέδου της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, προκειμένου να ενταχθεί στο κοινωνικοοικονομικό γίγνεσθαι της χώρας.⁷⁷ Ωστόσο, οι τρόποι που θα οδηγήσουν στην επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου διαφοροποιούνται σημαντικά και καθίστανται αντικείμενα ανταγωνισμού και σύγκρουσης σε όλα τα πεδία.

Η ανάγκη αναθεώρησης της εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης προβάλλε-

77. Το γεγονός αυτό δεν είναι, βέβαια, ανεξάρτητο από τις σημαντικές συμβολικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού χώρου. Ακριβώς για το λόγο αυτόν, επισύρει συναίνεση.

ται απ' όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Κοινή παραδοχή είναι ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την ευδοκίμηση της εφαρμογής μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί ο σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων και των ευαισθησιών της μειονότητας και η αποκατάσταση της εμπιστοσύνης της μειονότητας προς την ελληνική πολιτεία και κοινωνία. Βεβαίως, με αφετηρία την εξαγγελία των αρχών της ισονομίας και της ισοπολιτείας στην αντιμετώπιση χριστιανών και μουσουλμάνων Ελλήνων υπηκόων της Θράκης, το ελληνικό κράτος άρχισε να εφαρμόζει μια πολιτική εξάλειψης των διακρίσεων στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Στον τομέα της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης δείγματα της πολιτικής αυτής εμφανίζονται μόλις την τελευταία πενταετία, όπως αντανακλώνται μέσα από αποσπασματικές νομοθετικές πρωτοβουλίες και «θετικές διακρίσεις». Τα μέτρα αυτά, αν και σημαντικά, δεν αποτελούν επαρκή εργαλεία για την αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων, τα οποία πρωτογενώς πηγάζουν από την ίδια την έννοια που προσδίδει ένα κράτος στους πολίτες του, ιδιαίτερα όταν αυτοί ανήκουν σε μια μειονότητα, κατοχυρωμένη ως θρησκευτική, που δεν παύει ωστόσο να προσλαμβάνει και διάσταση γλωσσική, πολιτισμική, ακόμη και εθνοτική. Στο πλαίσιο αυτό, μόνη λύση για την υπέρβαση οιονδήποτε γλωσσικών, εθνοτικών, θρησκευτικών ή πολιτισμικών διαφορών φαίνεται να είναι η απομάκρυνση από την αναγωγή της εκπαίδευσης της μειονότητας σε νομικό ζήτημα. Όμως, αυτό αποτελεί ένα σημαντικό βήμα που προϋποθέτει ωρίμαση του θέματος, η οποία δεν φαίνεται να έχει επιτευχθεί ούτε σε επίπεδο πολιτικής ηγεσίας και ελληνικής διοίκησης, ούτε στο επίπεδο της ίδιας της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ – ΜΕΛΕΤΕΣ – ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Cobb R., Ross J. K., Ross M. H., 1976, «Agenda building as a comparative political process», *American Political Science Review*, 70(1), σ. 126-138.
- Cummins J., June 1997, «Cultural and linguistic diversity in education: a mainstream issue?», *Educational Review*, Volume 49, Number 2, σ. 105-113.
- Easton D., 1965, *A framework for political analysis*, Prentice Hall, σ. 103-135.
- Edelman M., 1988, *Constructing the political spectacle*, The University of Chicago Press, chapter 2, σ. 12-36.
- Heidenheimer A. J., Hecló H., Adams Teich C., 1990, «Comparative Public Policy», *St Martins Press*, NY, σ. 1-17.
- Human Rights Watch World Report, 1998, «Greece: Human rights developments», <http://www.hrw.org/worldreport/Helsinki-14.htm>.

- Human Rights Watch, 1999, «The Turks of Western Thrace», Report January, vol.11, No 1 (D), <http://www.hrw.org/reports/1999/greece/index.htm>.
- Jenkins B., 1993, «Policy analysis: models and approaches», στο M. Hill (ed.), *The policy process. A reader*, Harvester Wheatsheaf, σ. 34-44.
- March G. James, Olsen P. Johan, 1989, *Rediscovering institutions: the organizational basis of politics*, The Free Press.
- Minority Rights Group, 2000, «Minorities and Media in Greece», May, <http://www.greekhelsinki.gr>.
- Stivers C., 1994, «The Listening Bureaucrat: responsiveness in public administration», *Public Administration Review* 54(4), July/August, σ. 364-369.
- Whitman Lois, Έκθεση του Helsinki Watch για τα ανθρώπινα δικαιώματα, 1992, «Ελλάδα: Βελτιώσεις για την τουρκική μειονότητα: Τα προβλήματα παραμένουν», 20.04, τόμος 4ος, τεύχος 6ο.
- Whitman Lois, Έκθεση του Helsinki Watch, 1990, «Καταστρέφοντας την εθνική ταυτότητα – Οι Τούρκοι της Ελλάδας», Αύγουστος.
- Διβάνη Λ., 1995, *Ελλάδα και μειονότητες. Το σύστημα προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*, Αθήνα, Νεφέλη.
- Ελληνικό Ινστιτούτο Διοικητικών Επιστημών, Σπηλιωτόπουλος Επ., Μακροδημήτρης Α. (επιμ.), 2001, *Η Δημόσια Διοίκηση στην Ελλάδα*, Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων, 2001, *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*, Διημερίδα για τις γλώσσες της μειονότητας της Δυτικής Θράκης, Κομοτηνή, 30-31 Μαΐου 1998, Αλεξάνδρεια.
- Μακροδημήτρης Αντ., 1989, *Θεωρία των αποφάσεων*, Αθήνα-Κομοτηνή, Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Παναγιωτίδης Ν., 1995, *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση*, Αλεξανδρούπολη, Τ.Ε.Δ.Κ. Ν. Έβρου.
- Ρούκουνας Εμ., 1995, *Διεθνής προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, Αθήνα, Εστία.
- Σαομάς Ι., 1998, *Η νομολογία του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και της Επιτροπής*, Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Σπανού Κ., 2000, *Διοίκηση, πολίτες και δημοκρατία*, Αθήνα, Παπαζήση.
- Συνεντεύξεις στη Θράκη*, 16 Οκτωβρίου 2001 έως 1 Νοεμβρίου 2001.
- Ταμπάκης Θ., Πλατή Ι., 1996, «Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 37, σ. 14-17.
- Τρέσσου Ευαγγελία, 1997, «Μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη: τα αίτια της αποτυχίας», *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 63, Απρίλιος – Ιούνιος, σ. 49-53.
- Τρουμπέτα Σεβαστή, 2001, *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης*, Αθήνα, Κριτική.
- Τσιτσέλινης Κ., Χριστόπουλος Δ., 1997, *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική.
- Υπουργείο Εξωτερικών, Υπηρεσία Ενημέρωσης, 1999, «Μουσουλμανική μειονότητα Θράκης», Ιούνιος.

Φραγκονδάκη Α., 1987, *Γλώσσα και ιδεολογία*, Αθήνα, Οδυσσέας.

Χρηστίδου-Λιοναράκη Σεβαστή, 1997, «Μειονοτική Εκπαίδευση: τα στερεότυπα, τα αυτονόητα και τα παραλειπόμενα», *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 63, Απρίλιος-Ιούνιος, σ. 76-78.