

## Όψεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη γλωσσική ετερότητα: Η περίπτωση των Μουσουλμάνων της Θράκης και των Σλαβοφώνων της Μακεδονίας

Κλεάνθης Παπαδόπουλος  
[cleantegr@yahoo.com](mailto:cleantegr@yahoo.com)

Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης, Φιλολόγος-Ιστορικός, Μ. Α. Επιστήμες της Αγωγής

**Περίληψη.** Στο παρόν άρθρο, αφού επιχειρείται αρχικά μια συνοπτική παρουσίαση των προβληματισμών γύρω από το ζήτημα της ετερότητας των γλωσσικών μειονοτικών ομάδων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, εξετάζεται το ιδεολογικό πλαίσιο βάσει του οποίου αντιμετωπίστηκε ιστορικά η αλλοφωνία στην Ελλάδα. Παρουσιάζεται, ακολούθως, η εκπαιδευτική πολιτική για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και ερμηνεύονται οι αιτίες της μεγάλης απόκλισης των αντίστοιχων δεικτών συγκριτικά με τον εθνικό μέσο όρο, ενώ τονίζεται η σημασία των σχετικά προσφάτως θεσπισθέντων εκπαιδευτικών ενταξιακών μέτρων. Στη συνέχεια, σκιαγραφείται η αφομοιωτική πολιτική έναντι των Σλαβοφώνων της Μακεδονίας, από όπου προκύπτει ότι η γλωσσική τους ετερότητα, ταυτιζόμενη με την εθνική ανομοιογένεια, έχει διαχρονικά εκληφθεί ως απειλητική κατάσταση που πρέπει να εξαλειφθεί. Διαπιστώνεται, τέλος, η αναγκαιότητα του να συμβαδίσει πλήρως η Ελλάδα με το σύγχρονο διεθνές νομικό πλαίσιο προστασίας της γλωσσικής και εθνοπολιτισμικής ετερότητας, υπερβαίνοντας τις, ιστορικά εξηγήσιμες, αγκυλώσεις επί του ζητήματος και τα εμπόδια των εθνικισμών.

**Λέξεις κλειδιά:** Γλωσσική ετερότητα, γηγενείς γλωσσικές μειονότητες, Μουσουλμάνοι της Θράκης, Σλαβόφωνοι

### Εισαγωγή

Κάθε πληθυσμιακή ομάδα εντός μιας κρατικής επικράτειας που διαφέρει σε ορισμένα ή σε όλα τα χαρακτηριστικά της από την κυρίαρχη, όπως για παράδειγμα στη γλώσσα ή τη θρησκεία, μπορεί ενδεχομένως να χαρακτηριστεί ως μειονοτική και με την κατάλληλη μεθοδευμένη πολιτική να αναγνωριστεί ως τέτοια (Μανωλοπούλου-Βαρβιτσιώτη, 2008). Καθοριστικό πάντως στοιχείο για την ύπαρξη μιας μειονοτικής ομάδας είναι κατεξοχήν η βούληση των ανθρώπων να ανήκουν ή όχι σε αυτήν (Διβάνη, 2008). Είναι απαραίτητη, ωστόσο, η διάκριση μεταξύ εθνικής ή εθνοτικής μειονότητας και γλωσσικής μειονότητας, καθώς η παρουσία μίας ή περισσότερων μειονοτικών γλωσσών σε ένα κράτος –γεγονός που αποτελεί πρωτίστως αντικειμενική πραγματικότητα σχετιζόμενη με τις επικοινωνιακές ανάγκες κάποιων ανθρώπων– δε συνεπάγεται απαραίτητα την ύπαρξη αντίστοιχων μειονοτήτων (KEMO, 2001). Το ακριβές σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου μειονοτικές ή λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες παραμένει, εν τούτοις, ακόμα αρκετά προβληματικό (Edwards, 2010), καθώς διαφέρει αναλόγως του αν χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό του πολιτικά ή γλωσσολογικά κριτήρια (Σελλά-Μάζη, 2015).

Τα θέματα που σχετίζονται με τις γλώσσες των μειονοτικών ομάδων διευθετούνται παραδοσιακά από τα κράτη μέσω πολιτικών και νομικών πρακτικών, που αποβλέπουν στην

εξαφάνιση ή στην κατοχύρωση των γλωσσικών ανθρώπινων δικαιωμάτων των ομάδων αυτών (Τσιτσελίκης, 1996). Σήμερα, στο πλαίσιο του διαλόγου περί διαχείρισης της ετερότητας, η εκπαίδευση βρίσκεται, αυτονόητα, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, καθώς αποτελεί τον χώρο εντός του οποίου συντελείται, μεταξύ άλλων, η κατασκευή, η νομιμοποίηση, η μεταβίβαση, αλλά και η περιθωριοποίηση, ταυτόχρονα, των ποικίλων πολιτισμικών ταυτοτήτων. Τα κυρίαρχα δε θεωρητικά μοντέλα, από τα οποία καθορίζονται κατά περίπτωση οι ακολουθούμενες πολιτικές στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, βασίζονται στις έννοιες της αφομοίωσης, του πολιτισμικού σχετικισμού και του διαπολιτισμού (Νικολάου, 2008).

Στο παρόν άρθρο, αφού γίνει συνοπτική αναφορά στους προβληματισμούς γύρω από το ζήτημα της ετερότητας και της προστασίας των μειονοτικών γλωσσών, διερευνώνται όψεις του ζητήματος της διαφορετικής πολιτικής που έχει ακολουθήσει η ελληνική πολιτεία απέναντι σε δύο από τις γηγενείς μειονοτικές ομάδες της χώρας, δηλαδή τους Μουσουλμάνους της Θράκης, που αναγνωρίζονται ως θρησκευτική μειονότητα, και τη σλαβομακεδονική γλωσσική μειονοτική ομάδα, που στερείται οποιασδήποτε αναγνώρισης. Ειδικότερα, παρουσιάζονται το νομικό πλαίσιο και η μορφή της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας, για την οποία προβλέπονται ιδιαίτεροι εκπαιδευτικοί θεσμοί, ενώ επιδιώκεται, ακολούθως, να ερμηνευτούν οι αιτίες που έχουν οδηγήσει στη μεγάλη απόκλιση των δεικτών που αφορούν το εκπαιδευτικό της επίπεδο σε σχέση με τον εθνικό μέσο όρο. Αναδεικνύεται, επίσης, η επίδραση των ελληνοτουρκικών σχέσεων επί του ζητήματος και διαγράφονται οι ενθαρρυντικές προοπτικές μετά την πρόσφατη, σχετικά, εφαρμογή καινοτόμων διαπολιτισμικών προγραμμάτων και ενταξιακών πολιτικών. Εν συνεχεία, επιχειρείται μια επισκόπηση της αφομοιωτικής πολιτικής που εφαρμόστηκε από την πολιτεία απέναντι στους σλαβόφωνους πληθυσμούς της Μακεδονίας, μετά την ενσωμάτωσή της στην Ελλάδα, από όπου προκύπτει ο αρνητικός ρόλος της καχυποψίας με την οποία αντιμετωπίστηκαν διαχρονικά οι περισσότερες από τις γλωσσικές, εθνικές ή εθνοτικές μειονοτικές ομάδες στη χώρα. Διαπιστώνεται δε ότι η στάση του κράτους σε ό,τι αφορά το συγκεκριμένο ζήτημα είναι ιστορικά εξηγήσιμη, καθώς βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με τις ανά τακτά χρονικά διαστήματα εμφανιζόμενες ενδοβαλκανικές διαμάχες για τη Μακεδονία.

Στόχος είναι να ερμηνευτούν οι παράμετροι της εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει κατά καιρούς υιοθετηθεί από πλευράς ελληνικής πολιτείας έναντι της γλωσσικής και, κατ' επέκταση, της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και να αναδειχθεί η αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός σταθερού πλαισίου με το οποίο θα διασφαλίζεται η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία στην ελληνική κοινωνία.

## **Το ζήτημα της προστασίας των γλωσσικών μειονοτήτων**

### ***Πολιτικές και ενστάσεις επί του ζητήματος***

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Χάρτη Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης, περιφερειακή ή μειονοτική γλώσσα θεωρείται η, διαφορετική από την επίσημη, γλώσσα ενός κράτους, που χρησιμοποιείται παραδοσιακά εντός ενός δεδομένου εδαφικού χώρου από μια ομάδα πολιτών αριθμητικά μικρότερη απ' ό,τι ο υπόλοιπος πληθυσμός. Από τον ορισμό αυτόν εξαιρούνται ρητώς οι διάλεκτοι της εθνικής γλώσσας και οι γλώσσες των μεταναστών (Van Dongera, van der Meer & Sterk, 2017).

Ουσιαστικά, όμως, πέραν της αριθμητικής ισχύος, δηλαδή των χρησιμοποιούμενων ποσοτικών κριτηρίων για να οριστεί μια γλώσσα ως μειονοτική, αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία για τον καθορισμό της ως τέτοιας είναι η μειονεκτική θεσμική / πολιτική ισχύς που έχει στον κοινωνικό χώρο, καθώς και η αντιμετώπιση που τυγχάνει από τις σχετικές διατάξεις της κρατικής νομοθεσίας (Τσιτσελίκης, 1996). Χρειάζεται, παράλληλα, να λαμβάνονται υπόψη και γλωσσολογικοί παράγοντες, όπως το αν η γλώσσα έχει υποστεί ρύθμιση ή αν έχει παραχθεί σε αυτήν λογοτεχνική παραγωγή, ενώ είναι κεφαλαιώδους σημασίας η διάκριση μεταξύ γηγενών και μη γηγενών γλωσσικών μειονοτήτων (Σελλά-Μάζη, 2015).

Το θέμα της προστασίας των μειονοτικών γλωσσών στην ύστερη νεωτερικότητα σχετίζεται στενά με την ανάδυση του ζητήματος της ετερότητας, του αιτήματος δηλαδή για αναγνώριση και προστασία των ποικίλων πολιτισμικών ταυτοτήτων που συνθέτουν τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, κάτι που πηγάζει από την αμφισβήτηση των παραδοχών επί των οποίων οικοδομήθηκαν τα σύγχρονα έθνη-κράτη (Νικολάου, 2008). Βεβαίως, ο σύγχρονος προβληματισμός γύρω από το δικαίωμα στη διαφορά και η γενίκευση των αιτημάτων για αναγνώριση της ετερότητας, καθώς είναι σε στενή συνάρτηση με βαθύτερες αλλαγές στα κυρίαρχα συστήματα κοινωνικών αναπαραστάσεων, δεν μπορεί να αυτονομηθεί από τα κοινωνικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα στο πλαίσιο των παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών (Τσουκαλάς, 2010).

Μέχρι τη δεκαετία του 1960, κοινή πολιτική σε πολλές χώρες του δυτικού κόσμου υπήρξε η αφομοιωτική πολιτική στην εκπαίδευση –κάτι που σε ένα βαθμό ισχύει έως και σήμερα– στο πλαίσιο της οποίας ο πλέον ενδεδειγμένος τύπος σχολείου αποτελεί το μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό σχολείο. Σταδιακά, ωστόσο, απέκτησε ιδιαίτερη βαρύτητα η διαπίστωση του πολιτισμικού πλουραλισμού, ότι στη σύγχρονη κοινωνία η κυρίαρχη ομοιογενής πλειοψηφία συνυπάρχει με μειονότητες, οι οποίες είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμών που χρειάζεται να κατανοηθούν και να γίνουν αποδεκτοί. Έτσι, εισήχθησαν στην εκπαίδευση ποικίλα μοντέλα διαπολιτισμικού χαρακτήρα, μέσω των οποίων επιδιώκεται η αντιμετώπιση των αναδυόμενων προβλημάτων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες από τη συνύπαρξη διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων (Cummins, 2000). Γεγονός είναι πάντως ότι υφίσταται έντονη αντιπαράθεση μεταξύ της αντίληψης, αφενός, ότι η πολιτισμική ετερότητα και η γλωσσική πολυμορφία αποτελούν κίνδυνο για το θεωρούμενο ως ενιαίο σύνολο, από πολιτισμική και πολιτική άποψη, εθνικό κράτος και, αφετέρου, ότι αποτελούν θεμελιώδη χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας. Δεν προξενεί, λοιπόν, εντύπωση η συχνή εκδήλωση φόβων, πως η γλωσσική ετερότητα και, κατ' επέκταση, η δίγλωσση εκπαίδευση μπορούν να λειτουργήσουν υπονομευτικά στην εθνική ταυτότητα και ομοιογένεια (Cummins, 1997), κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την παρουσία σημαντικών ελλείψεων και αντιφάσεων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής μειονοτικής πολιτικής από πλευράς πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων (Coulby & Jones, 1995).

Ήδη πάντως από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, κυρίως στην Ευρώπη, η ανάγκη διατήρησης και προαγωγής της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας καθώς και της συλλογικής συνείδησης των μειονοτικών ομάδων, μέσω της παροχής παιδείας στη γλώσσα τους, οδήγησε στη θεσμοθέτηση της μειονοτικής εκπαίδευσης με διαφορετικό καθεστώς ανά περίπτωση στη βάση κοινωνικών, εκπαιδευτικών και πολιτικών αρχών (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, 2008). Κατά το β' μισό του 20<sup>ού</sup> αιώνα, η αναγνώριση και η νομική κατοχύρωση των συλλογικών γλωσσικών δικαιωμάτων επέτρεψε μάλιστα τη χρήση των μειονοτικών γλωσσών όχι μόνο

στην εκπαίδευση, αλλά και στα μέσα ενημέρωσης, στο κοινοβούλιο, καθώς και στη δημόσια διοίκηση αρκετών φιλελεύθερων χωρών. Και τούτο, γιατί η γλώσσα αντιμετωπίζεται πλέον ως συστατικό στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου και αδιαπραγμάτετο ανθρώπινο δικαίωμα κατοχυρωμένο από διεθνείς συμβάσεις και νομικά κείμενα υπερεθνικών οργανισμών (Ηρακλείδης, 1997; Μακρή & Ήργης, 2008). Σε ό,τι αφορά την ευρωπαϊκή πραγματικότητα, την πιο πρόσφατη εξέλιξη στον τομέα της προστασίας των μειονοτικών γλωσσών αποτελεί η λεγόμενη Έκθεση Alfonsi με την οποία οι μειονοτικές γλώσσες χαρακτηρίζονται ως παγκόσμια κληρονομιά της ανθρωπότητας και πολιτισμικός θησαυρός (Σελλά-Μάζη, 2015).

## Γηγενείς γλωσσικές μειονοτικές ομάδες στην Ελλάδα

### *Ιδεολογικό πλαίσιο*

Η διεύρυνση της ελληνικής επικράτειας με την ενσωμάτωση των Νέων Χωρών μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους (1913) και της Δωδεκανήσου (1947), συντέλεσε στη σημαντική αύξηση των ποσοστών των ελληνόφωνων, αλλόγλωσσων και δίγλωσσων πολιτών (Τσιτσελίκης, 1999). Ήδη όμως από τα αρχικά στάδια της συγκρότησης του ελληνικού κράτους, η ύπαρξη γλωσσών διαφορετικών της επίσημης εντός της επικράτειάς του αντιμετωπίστηκε με καχυποψία, δεδομένου ότι οι γλώσσες αυτές, ταυτιζόμενες συνήθως με την ύπαρξη μειονοτήτων, παρέπεμπαν στο μείζον εθνικό θέμα της προάσπισης των ελληνικών εδαφών από τις διεκδικήσεις γειτονικών κρατών. Υιοθετήθηκαν έτσι από πλευράς πολιτείας αφομοιωτικές πρακτικές που, στοχεύοντας στη γλωσσική ομοιογένεια, επέβαλαν άμεσα ή έμμεσα το ελληνόγλωσσο στερεότυπο. Επήλθε, κατ' αυτόν τον τρόπο, η συρρίκνωση του αριθμού των δίγλωσσων ή αλλόγλωσσων πολιτών και, παράλληλα, η αλλοίωση των συλλογικών δεσμών που συμβάλλουν στη συνοχή των γλωσσικά μειονοτικών ομάδων και, συνεπώς, η περιθωριοποίηση σε σημαντικό βαθμό των εθνοτικών ιδιαιτεροτήτων (Μπαλτσιώτης, 2007; Τσιούμης, 2015). Στον αποκλεισμό της προβολής του πολιτισμού των γλωσσικών μειονοτήτων καθοριστικός κατέστη ο ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών, η εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση, καθώς και η επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης, ενώ το αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία συνθηκών απαξίας και υποτίμησης των μειονοτικών γλωσσών, γεγονός που επέδρασε αρνητικά τόσο στην εκφορά της κοινωνικής έρευνας γύρω από αυτές, όσο και στη στάση των ίδιων των ανθρώπων απέναντι στη γλώσσα τους (ΚΕΜΟ, 2001).

Σύμφωνα με τις επίσημες απογραφές πληθυσμού, όταν ακόμα οι γλώσσες των μειονοτικών ομάδων αναγνωρίζονταν *de facto*, οι ομιλούμενες γλώσσες στη χώρα, πλην της ελληνικής, ήταν οι: αθιγγανική (σήμερα, ρομανί), αλβανική / αρβανίτικη, αρμενική, βουλγαρική (όρος του 1928 και 1940) ή πομακική (όρος του 1951), ισπανική-εβραϊκή (αλλιώς λαντίνο), κουτσοβλαχική, μακεδονοσλαβική (όρος του 1928 και 1940) ή σλαβική (όρος του 1951) και τουρκική (Τσιτσελίκης, 2001). Σε όλες όμως τις περιπτώσεις, ο αριθμός των απογραφέντων αλλόγλωσσων πολιτών στερείται αξιοπιστίας. Ακόμα και σήμερα μάλιστα η εικόνα επ' αυτού είναι ασαφής, δεδομένου ότι από το 1961 αποφεύγεται η σχετική καταγραφή και, συνεπώς, δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία. Εδώ και δεκαετίες, πράγματι, παρατηρείται απροθυμία επίσημης καταγραφής της γλωσσικής πολυμορφίας στην Ελλάδα (Μπαλτσιώτης, 2007), γεγονός που εξηγεί και την εκκρεμότητα της κύρωσης εκ μέρους της πολιτείας συμβατικών κανόνων του διεθνούς δικαίου, που αφορούν και τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων, όπως ο Ευρωπαϊκός Χάρτης για τις Περιφερειακές ή

Μειονοτικές Γλώσσες και η Σύμβαση - Πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, 2008). Έχουν γίνει, ωστόσο, προσφάτως προσπάθειες εισαγωγής, έστω και μερικώς, στην ελληνική έννομη τάξη δεσμευτικών διατάξεων προστασίας της γλωσσικής ετερότητας, συνεπεία των διεθνών νομικοπολιτικών εξελίξεων που αντιλαμβάνονται την προστασία των μειονοτικών γλωσσών ως βασική συνιστώσα ενός κοινού ευρωπαϊκού πολιτισμού (Τσιτσελίκης, 1996). Ατομικά και συλλογικά δικαιώματα εκπαίδευσης προβλέπονται πάντως μόνο για την αρμενική και την εβραϊκή, στις οποίες αναγνωρίζεται *de facto* νομικό καθεστώς, καθώς και για την τουρκική, στην οποία αναγνωρίζεται, αντιστοίχως, *de jure* (Τσιτσελίκης, 1999).

Αναμφίβολα, λοιπόν, οι γηγενείς μειονοτικές γλώσσες εξακολουθούν να μιλιούνται στην Ελλάδα, μολονότι ο αριθμός των ομιλητών τους έχει συρρικνωθεί δραματικά, στις περισσότερες περιπτώσεις, και με βάση μετριοπαθείς εκτιμήσεις αντιστοιχεί στο 3-4% των Ελλήνων πολιτών σε σχέση με το εκτιμώμενο 10% περίπου του Μεσοπολέμου (Τσιτσελίκης, 2001). Χρειάζεται βέβαια να τονιστεί ότι, ενώ κάποιες από αυτές συνιστούν αντικειμενικά στοιχείο μιας μειονοτικής ταυτότητας, όπως για τους Μουσουλμάνους της Θράκης και της Δωδεκανήσου ή για τμήμα των Σλαβοφώνων, σε άλλες περιπτώσεις έχουν ιστορικά αποτελέσει την ιδιαίτερη πρόσβαση των ομιλητών προς την ελληνική τους ταυτότητα, όπως για τους Αρβανίτες, τους Κουτσοβλάχους –πλην μιας σύντομης παρένθεσης κατά τη διάρκεια της Κατοχής για μικρό μέρος των τελευταίων–, αλλά και για την πλειονότητα των Σλαβοφώνων (ΚΕΜΟ, 2001).

Σε κάθε περίπτωση, εξαιρουμένης της διαχωριστικής πρακτικής που ακολουθήθηκε για τη μειονότητα της Θράκης, η Ελλάδα επιδίωξε εξ αρχής την εθνική, γλωσσική και πολιτισμική ομογενοποίηση των θεωρούμενων ως απειλή για την εθνική ασφάλεια αλλόφωνων πολιτών της, μέσω εκπαιδευτικών πολιτικών αφομοίωσης (Ηλιάδου-Τάχου, 2006). Κατά τη μεταπολεμική περίοδο, προστέθηκαν πολιτικές ενσωμάτωσης, ενώ η διαχωριστική πρακτική στον χώρο της μουσουλμανικής μειονότητας συνδυάστηκε με κάποιες επιλογές ένταξης, οι οποίες όμως υπονομεύτηκαν σοβαρά από τις αρνητικές εξελίξεις στις ελληνοτουρκικές σχέσεις (Τσιούμης, 2015). Από τα μέσα δε της δεκαετίας του 1990, η συνειδητοποίηση πως το εθνοκεντρικό, μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και ομογενοποιητικό εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να αντεπεξέλθει στην εθνοπολιτισμική ετερότητα έφερε στο προσκήνιο την αναγκαιότητα εισαγωγής διαπολιτισμικών προγραμμάτων, που έχουν επικεντρωθεί ως τώρα στην εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων, καθώς και στην ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρούσου, Ασκούνη & Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

## **Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης**

### ***Νομικό πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης***

Θεσμοθετημένη μειονοτική εκπαιδευτική μέριμνα από πλευράς ελληνικού κράτους δεν υπάρχει παρά μόνο για τη θρησκευτική, με βάση τη συνθήκη της Λωζάννης, μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Πρόκειται για τη μοναδική αναγνωρισμένη μειονότητα στη χώρα, που συνιστά όμως μια γλωσσικά ανομοιογενή πληθυσμιακή ομάδα, καθώς αποτελείται από Τουρκοφώνους τουρκικής καταγωγής, Πομάκους με μητρική γλώσσα την πομακική και Ρομά με μητρική την ελληνική ρομανί. Για τον προσδιορισμό δε της εκπαίδευσής της έχουν χρησιμοποιηθεί κατά περιόδους, με βάση πολιτικά κριτήρια, οι

όροι οθωμανική, τουρκική, μουσουλμανική και, τέλος, μειονοτική (Δημάση κ.ά., 2014; Τσιτσελίκης, 2007).

Το νομικό πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης έχει τις ρίζες του στο καθεστώς εκπαιδευτικής αυτονομίας των Μουσουλμανικών Ιεροσπουδαστηρίων της Θεσσαλίας και της Κρήτης και, ακολούθως, στις συνθήκες Αθηνών (1913) και Σεβρών (1920). Το θεμέλιό της, ωστόσο, αποτελεί η συνθήκη της Λωζάννης (1923) με τις διατάξεις της οποίας προστατεύεται η παρουσία και η ετερότητα της μειονότητας –όπως και της ελληνικής στην Τουρκία– και εισάγεται η υποχρέωση της Τουρκίας και της Ελλάδας να εξασφαλίζουν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και θρησκείας στα σχολεία της βασικής εκπαίδευσης των αντίστοιχων μειονοτήτων τους (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, 2008; Tsitselikis, 2012). Η μειονοτική εκπαίδευση υπάγεται, δηλαδή, στην αρχή της αμοιβαιότητας ανάμεσα στις δύο χώρες και, συνεπώς, επηρεάζεται από το πλέγμα των ελληνοτουρκικών σχέσεων (Τσιούμης, 2015; Tsitselikis, 2012). Η οργάνωση της μειονοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα συμπληρώνεται επικουρικά από τις διατάξεις της Μορφωτικής Συμφωνίας του 1951, του Μορφωτικού Πρωτοκόλλου του 1968, την ελληνοτουρκική Συμφωνία Πολιτιστικής Συνεργασίας του 2000, καθώς και μια σειρά σχετικών διαταγμάτων και νόμων, που καθιστούν το νομικό πλαίσιο το οποίο διέπει τη λειτουργία της δαιδαλώδης (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, 2008; Tsitselikis, 2012). Για τους ολιγάριθμους Τουρκοφώνους που κατοικούν στη Ρόδο και την Κω δεν υπάρχουν, εν τούτοις, ειδικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί από το 1971, εφόσον μάλιστα η παρουσία τους δεν προστατεύεται από τη συνθήκη της Λωζάννης (Μπαλτσιώτης, 2007; Tsitselikis, 2012).

### **Μορφή και εξέλιξη της μειονοτικής εκπαίδευσης**

Η μειονοτική εκπαίδευση ως ιδιαίτερο και οργανωμένο σύστημα σχολείων καλύπτει τις ανάγκες των Μουσουλμάνων της Θράκης κυρίως στο πρωτοβάθμιο επίπεδο, καθώς η συνθήκη της Λωζάννης προέβλεπε την ίδρυση μόνο δημοτικών μειονοτικών σχολείων (Ασκούνη, 2006). Σε ένα αρχικό στάδιο, η Ελλάδα προέβη σε τυπική αναγνώριση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων της μειονότητας, φροντίζοντας να αποφύγει οποιαδήποτε ανάμιξη θα προξενούσε αντιδράσεις της Τουρκίας. Πρακτικά, αυτό σήμαινε πως για μια περίπου εικοσαετία η μειονοτική εκπαίδευση είχε χαρακτήρα σχεδόν αποκλειστικά τουρκικό και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ήταν ανύπαρκτη ή περιορισμένη. Αντιθέτως, μετά την τουρκική εισβολή στην Κύπρο επιχειρήθηκε η όσο το δυνατόν «ελληνοποίηση» της μειονοτικής εκπαίδευσης, καθώς ιδρύθηκαν ελληνικά γυμνάσια στα πομακοχώρια και ελληνόφωνα νηπιαγωγεία σε αμιγώς μειονοτικά χωριά (Τσιούμης, 2015).

Η προσχολική αγωγή, ειδικότερα, αφορούσε πάντα περιορισμένο αριθμό παιδιών, αφού λόγω κενών στο θεσμικό πλαίσιο δεν υπήρχε ως το 2017 κανένα δίγλωσσο νηπιαγωγείο. Αναγκαστικά, λοιπόν, η επιλογή γινόταν μεταξύ μικτών ελληνόγλωσσων και ενός δικτύου άτυπων τουρκόγλωσσων νηπιαγωγείων που έχει αναπτυχθεί από το 2000 στη Θράκη με πρωτοβουλία του Συλλόγου Μειονοτικών Επιστημόνων (Ασκούνη, 2006). Τα δημοτικά μειονοτικά σχολεία, από την άλλη, τα οποία σύμφωνα με στοιχεία του 2017-18, ανέρχονται σε 146 σχολικές μονάδες με περίπου 6.500 μαθητές (Π.Δ.Π.Δ.Ε.Α.Μ.Θ., 2018), ορίζονται μεν ως ιδιωτικά, λειτουργούν όμως με βάση ένα ιδιότυπο πλαίσιο ρυθμίσεων της δημόσιας εκπαίδευσης. Η θεμελιώδης δε ιδιαιτερότητά τους είναι ο δίγλωσσος χαρακτήρας τους – 51% προς 49% υπέρ της τουρκικής–, δεδομένου ότι μαθήματα, όπως Ιστορία, Γεωγραφία και ελληνική Γλώσσα, διεξάγονται στα ελληνικά, ενώ άλλα, όπως Φυσική, Μαθηματικά και τουρκική Γλώσσα, στα τουρκικά (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, 2008). Η επιδίωξη του

δίγλωσσου αλφαριθμητισμού, στα τουρκικά ως πρώτης γλώσσας και στα ελληνικά ως δεύτερης (Σελλά-Μάζη, 2015), κατατάσσει, συνεπώς, τη μειονοτική εκπαίδευση στο μοντέλο της εξελικτικής και ισχυρής μορφής δίγλωσσης εκπαίδευσης (Baker, 2001). Οι δε εκπαιδευτικοί για το τουρκόφωνο μέρος είναι κυρίως απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, ελάχιστοι μετακλητοί Τούρκοι δάσκαλοι, καθώς και απόφοιτοι των δύο ισότιμων με τα αντίστοιχα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Λύκεια Μουσουλμανικών Ιεροσπουδαστηρίων (Τσιτσελίκης, 2007).

Το επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι, πάντως, εξαιρετικά χαμηλό και σε συνδυασμό με τις αναστολές των παραδοσιακών Μουσουλμάνων απέναντι στο σχολείο συνεπάγεται διαχρονικά την προβληματική πρόσβαση των παιδιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ασκούνη, 2008). Το πρόβλημα επιτείνεται από το ότι, εφόσον η νομική δέσμευση της Ελλάδας για παροχή εκπαίδευσης αφορά μόνο το δημοτικό, ο κύριος όγκος των Μουσουλμανοπαίδων υποχρεώνεται να εγγράφεται σε ελληνόγλωσσο γυμνάσιο ή λύκειο, καθώς τα μόνα δίγλωσσα μειονοτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το «Τζελάλ Μπαγιάρ» στην Κομοτηνή και το «Μειονοτικό Γυμνάσιο Ξάνθης», που ιδρύθηκαν βάσει ειδικής ελληνοτουρκικής συμφωνίας, ικανοποιούν μέρος μόνο της ζήτησης (Τσιτσελίκης, 2007; 2012). Σε κάθε περίπτωση, το μειονοτικό δημοτικό σχολείο δεν έχει κατορθώσει να ανταποκριθεί στην αποστολή του, αφού κληροδοτεί στους μαθητές του μεγάλα γνωστικά κενά και ελλείψεις στην ελληνική γλώσσα. Η συνειδητοποίηση, μάλιστα, του γεγονότος αυτού εκ μέρους αρκετών Μουσουλμάνων και η ανάγκη πληρέστερης ένταξης στην ελληνική κοινωνία των παιδιών τους οδήγησε πριν μερικά χρόνια στη μεγάλη αύξηση των εγγραφών μειονοτικών μαθητών σε ελληνόφωνα σχολεία. Παρά τα προβλήματα και την υποβάθμισή του, διατηρεί, ωστόσο, πολύ ισχυρά ιδεολογικά ερείσματα στη μειονότητα, αφού συμβολίζει για αυτή το «δικό της» σχολείο, μέσω του οποίου διασφαλίζεται η προστασία της ταυτότητάς της (Ασκούνη, 2006).

Αναμφισβήτητα, οι δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μειονοτικοί μαθητές, με πρώτη ίσως το ότι πολλοί εγγράφονται στο σχολείο χωρίς να γνωρίζουν ελληνικά (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008), προκαλούν πολύ υψηλότερα από τον εθνικό μέσο όρο ποσοστά διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση, που το 2000 άγγιζαν το 65% (78% για τα κορίτσια) έναντι του 7% πανελλαδικά (Ασκούνη, 2008). Η σημαντική απόκλιση από τον εθνικό μέσο όρο μπορεί να εξηγηθεί, αν ληφθούν επίσης υπόψη η αναποτελεσματικότητα του δημοτικού μειονοτικού σχολείου, ο περιορισμένος αριθμός κοριτσιών από τις ορεινές περιοχές που ολοκληρώνει την υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς και η ελλιπής φοίτηση και εγκατάλειψη του σχολείου από τους μουσουλμάνους Ρομά (Δημάση κ.ά., 2014). Αυτονόητο είναι ότι η δυσμενής αυτή πραγματικότητα δεν επέτρεπε, ως το πρόσφατο παρελθόν, στους μειονοτικούς μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις εισαγωγής στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όσοι μπορούσαν, βέβαια, κατέφευγαν για πανεπιστημιακές σπουδές συνήθως στην Τουρκία, αφού η μόνη ουσιαστικά δυνατότητα που είχαν στην Ελλάδα ήταν η εισαγωγή τους στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης, που ιδρύθηκε το 1969 με σκοπό την προετοιμασία δασκάλων για τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία (Τσιτσελίκης, 2007).

Η ανεπάρκεια, λοιπόν, της μειονοτικής εκπαίδευσης και η ευνοϊκή προς τα ζητήματα των μειονοτήτων σύγχρονη διεθνής συγκυρία ώθησαν την Ελλάδα στην εισαγωγή θεσμικών μέτρων θετικής διάκρισης για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους Μουσουλμανόπαιδες (Ανδρούσου κ.ά., 2001). Τομή αποτέλεσε ειδική νομοθετική ρύθμιση του ΥΠΕΠΘ του 1995, με την οποία ορίστηκε ποσόστωση πρόσβασης 0,5% στην ελληνική



τριτοβάθμια εκπαίδευση και υποτροφίες για τους μειονοτικούς αποφοίτους λυκείου. Η ρύθμιση αυτή φαίνεται, μάλιστα, ότι έχει ήδη αρχίσει να συμβάλει σε κάποιο βαθμό στον περιορισμό της μαθητικής διαρροής, στη διεύρυνση της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην ανακοπή του ρεύματος της φοιτητικής μετανάστευσης (Δημάση κ.ά, 2014). Πράγματι, χάρη σε αυτό το μέτρο, κατέστη δυνατόν να εισαχθούν σε ΑΕΙ και ΤΕΙ 66 Μουσουλμάνοι το 1996-97, 152 το 2002-03, ενώ η αυξητική τάση είναι συνεχής (Ασκούνη, 2006). Με την εφαρμογή δε του διαπολιτισμικού Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» από το 1997 (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008) η κατάσταση φαίνεται να βελτιώνεται σταθερά, αφού ο αριθμός των μειονοτικών που φοιτούν στο γυμνάσιο τετραπλασιάστηκε, ενώ η μαθητική διαρροή στην υποχρεωτική εκπαίδευση, μολονότι παραμένει υψηλή, μειώνεται με ταχύτατο ρυθμό. Ταυτόχρονα, αυξάνεται ο αριθμός των κοριτσιών που ολοκληρώνουν την εξάχρονη φοίτηση, κάτι που δε συνέβαινε στο παρελθόν λόγω των περιορισμών της παραδοσιακής μουσουλμανικής κοινωνίας. Έτσι, ενώ μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 ελάχιστοι μειονοτικοί εγγράφονταν στα διάφορα είδη λυκείου, επιλέγοντας συνήθως την τεχνική εκπαίδευση, σήμερα πολλαπλάσιοι συνεχίζουν στον επόμενο δευτεροβάθμιο κύκλο (Ασκούνη, 2008).

Παράλληλα, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου διαπολιτισμικού Προγράμματος, το Υπουργείο Παιδείας συνέταξε ειδικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας για το ελληνικό πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων, καθώς τα υπάρχοντα, γραμμένα για φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των Μουσουλμανοπαίδων. Κατά τη συγγραφή τους ελήφθη, φυσικά, υπόψη η αλλογλωσσία και η εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα, ώστε να αναπτυχθεί επαρκώς η ελληνομάθεια και να προωθηθεί ο σεβασμός προς την ιδιαίτερη ταυτότητα των μαθητών (Ασκούνη, 2006). Επιπλέον, διενεργήθηκαν σεμινάρια επιμόρφωσης των μειονοτικών εκπαιδευτικών επί του νεοεισαχθέντος εκπαιδευτικού υλικού και, αντιστοίχως, των πλειονοτικών επί θεμάτων διγλωσσίας και διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Ανδρούσου, 2008; Μάγος, 2008).

Έχει, ωστόσο, υποστηριχτεί πως πολλά από αυτά τα μέτρα σχετίζονται ελάχιστα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γιατί όχι μόνον δεν αμφισβητούν τον σταθερό πυρήνα της μειονοτικής εκπαίδευσης, δηλαδή τις παράλληλες δομές, αλλά αντίθετα τον ενισχύουν, καθώς αντιβαίνουν την αρχή ότι δεν μπορεί να υπάρξει διαπολιτισμική εκπαίδευση χωρίς κοινό πρόγραμμα, κοινό σχολείο και κοινές εμπειρίες. Πράγματι, η μειονοτική εκπαίδευση εξακολουθεί να έχει την παραδοσιακή της δομή και ουσιαστικά πάσχει ως σύλληψη, δεδομένου ότι επιχειρεί να συγκεράσει ταυτοχρόνως στοιχεία από έναν προεθνικό και έναν εθνικό θεσμό –κοινωνική εκπαίδευση και δημόσιο σχολείο αντίστοιχα– στο πλαίσιο ενός ημιδημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (Γκότοβος, 2007). Πρόβλημα αποτελεί, επίσης, η ασταθής κρατική πολιτική, όπως δείχνουν οι παλινωδίες γύρω από την εκπαίδευση των μειονοτικών δασκάλων. Έτσι, το 2011 καταργήθηκε η Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης και συστάθηκε Τομέας Μειονοτικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα ΔΕ του ΑΠΘ, η λειτουργία του οποίου όμως εν συνεχεία ανεστάλη. Επίσης, το 2014 ιδρύθηκε, χωρίς να λειτουργήσει ποτέ, Διδασκαλείο Εκπαιδευτικών Μειονοτικού Προγράμματος στην Αλεξανδρούπολη, στο οποίο είχαν δικαίωμα φοίτησης μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας, απόφοιτοι ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Η κατάσταση φαίνεται ότι άρχισε να ομαλοποιείται μόλις το 2017 με την (επαν)ενεργοποίηση, εν τέλει, του Τομέα Μειονοτικής Εκπαίδευσης στο ΑΠΘ και τη σύσταση κλάδου εκπαιδευτικών ΠΕ73 για τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία (ΥΠΠΕΘ, 2017). Θετική εξέλιξη



αποτελεί, βέβαια, η ίδρυση στη Θεολογική Σχολή του ΑΠΘ από το 2016-2017 του Προγράμματος «Εισαγωγική Κατεύθυνση Μουσουλμανικών Σπουδών» με σκοπό να παράσχει θεολογική εκπαίδευση σε μουσουλμάνους μέλλοντες εκπαιδευτικούς στα μειονοτικά σχολεία (ΑΠΘ, 2017). Ενστάσεις, τέλος, εκτός μειονότητας για «παιδαγωγικούς και εθνικούς» λόγους έχει προκαλέσει η υλοποίηση από το 2017-2018 πιλοτικού Προγράμματος Προσχολικής Εκπαίδευσης σε έξι αμιγώς μειονοτικούς οικισμούς, στο οποίο προβλέπεται, πέραν της ελληνικής, η χρήση και της τουρκικής ως γλώσσας στήριξης με τη διαμεσολάβηση στην τάξη τουρκόφωνου/ης εκπαιδευτικού (ΔΣΞ, 2017). Η συγκεκριμένη πιλοτική παρέμβαση, όπως υποστηρίζεται πάντως από πλευράς των σχεδιαστών της, αποβλέπει στην αρμονική κοινωνικοποίηση των μειονοτικών νηπίων στον θεσμό του νηπιαγωγείου, την αποτελεσματικότερη εκμάθηση των ελληνικών και την προετοιμασία τους για να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σχολικές απαιτήσεις (ΙΕΠ, 2017).

Σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητο να υπογραμμιστεί ότι, εκτός των εγγενών δομικών ελλειμμάτων της μειονοτικής εκπαίδευσης, σημαντικό μερίδιο ευθύνης για το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της μειονότητας πρέπει να αποδοθεί οπωσδήποτε και στην καλλιέργεια ενός ακραίου τουρκικού εθνικισμού από πλευράς ηγεσίας της, που έχει οδηγήσει στην απαξίωση και, κατά συνέπεια, στην ανεπάρκεια χρήσης των πλειονοτικών γλωσσικών και πολιτισμικών κωδίκων από μεγάλο μέρος των Μουσουλμάνων (Γκότοβος, 2007). Ενδεικτική δε του ιδεολογικού κλίματος που επικρατεί διαχρονικά εντός μειονότητας είναι η στάση της το 1992 κατά την έκδοση εγχειριδίων στην τουρκική γλώσσα από την ελληνική πολιτεία, σε αντικατάσταση των εισαγομένων από την Τουρκία, τα οποία θεωρούνταν μέσα προώθησης του τουρκικού εθνικισμού. Λόγω όμως των σφοδρών αντιδράσεων εκ μέρους των μειονοτικών, η παρέμβαση αυτή απέτυχε και τα βιβλία τελικά αποσύρθηκαν (Ασκούνη, 2006).

### ***Κοινωνιογλωσσική ιδιομορφία των Πομάκων και των μουσουλμάνων Ρομά***

Σημαντική επίπτωση στις εκπαιδευτικές επιδόσεις της μειονότητας φαίνεται να έχει επίσης και η ιδιομορφή κατάσταση τριγλωσσίας που βιώνουν κάποια μέλη της, καθώς υπολογίζεται πως το 40-70% των μειονοτικών είναι τουρκικής, το 20-40% πομακικής και το 10-24% τσιγγάνικης καταγωγής (Φραγκουδάκη, 2008). Αυτονόητα, η εθνοτική αυτή διαφοροποίηση, που αντανακλάται και στη γλώσσα, προβάλλεται ποικιλοτρόπως κατά τις τελευταίες δεκαετίες από το ελληνικό κράτος στην προσπάθεια να παρεμποδιστεί η επικράτηση του τουρκικού εθνικισμού στη μειονότητα, ενώ αποτελεί μάλλον ενοχλητικό θέμα για το μεγαλύτερο μέρος αυτής (ΚΕΜΟ, 2001). Οπωσδήποτε, η ρητή καθιέρωση της τουρκικής γλώσσας ως μητρικής για το σύνολο των Μουσουλμάνων με το ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968 αποτέλεσε το κομβικό σημείο στον μεγάλο αποκλεισμό, ως πρόσφατα τουλάχιστον, των μη τουρκόφωνων μειονοτικών από το σχολείο, γιατί κατά την είσοδό τους στην εκπαίδευση πολλοί εξ αυτών έρχονται αντιμέτωποι με δύο διαφορετικές από τη μητρική τους γλώσσες, την ελληνική και την τουρκική (Ασκούνη, 2006). Γενικά, η γλωσσική πραγματικότητα μεταξύ των Μουσουλμάνων της Θράκης περιλαμβάνει μονόγλωσσα, δίγλωσσα και τρίγλωσσα άτομα, αναλόγως, αφενός, της εθνοτικής τους προέλευσης και, αφετέρου, του αν πρόκειται για κατοίκους αγροτικών ή αστικών περιοχών, ενώ η όποια γλωσσική και εθνοτική διαφοροποίηση τέμνεται από κοινωνικές και πολιτισμικές ιεραρχήσεις (Σελλά-Μάζη, 2015).

Οι Πομάκοι, ειδικότερα, βιώνουν μια εντελώς ιδιαίτερη κοινωνιογλωσσική κατάσταση. Η σλαβικής προέλευσης μητρική τους αποτελεί μια γλώσσα προφορικής παράδοσης, που

ικανοποιεί ενδοοικογενειακές και ενδοεθνοτικές ανάγκες, εμφανίζοντας όμως τάσεις υποχώρησης υπέρ της τουρκικής, η οποία αποτελεί τη γλώσσα επικοινωνίας στις ενδομειονοτικές συναλλαγές τους. Η ελληνική είναι, προφανώς, η γλώσσα των εξωμειονοτικών επικοινωνιακών συναλλαγών, για όσους βέβαια τη γνωρίζουν, δεδομένου ότι υπάρχουν ιδίως πολλές γυναίκες σε ορεινές περιοχές που την αγνοούν εντελώς (Σελλά-Μάζη, 2015). Εν τούτοις, αν και δεν αμφισβητείται εκ μέρους των Πομάκων η αναγκαιότητα εκμάθησης της τουρκικής, είναι ενδιαφέρον ότι τις τελευταίες δεκαετίες έχει προβληθεί από λίγα άτομα της κοινότητας αυτής το αίτημα για διδασκαλία της μητρικής τους. Έχουν μάλιστα εκδοθεί –σε κάποιες περιπτώσεις με κρατική χρηματοδότηση– γλωσσικά εγχειρίδια και λεξικά στην πομακική με τη χρήση του ελληνικού ή του λατινικού αλφαβήτου. Ωστόσο, σε αυτές τις πολιτικού χαρακτήρα πρωτοβουλίες, που αποσκοπούν κυρίως στον επαναπροσδιορισμό της ταυτότητας των Πομάκων, αντιτίθεται έντονα όχι μόνο η άτυπη ηγεσία της μειονότητας, αλλά και η πλειονότητά τους, κάτι που καθιστά την απήχηση τέτοιων ενεργειών εξαιρετικά αρνητική. Οπωσδήποτε, θεωρείται διασπαστική και υποβολιμαία κίνηση, στρεφόμενη ενάντια στον τουρκικό, όπως υποστηρίζουν, χαρακτήρα του συνόλου της μειονότητας και άρα στην αυτονόητη εκπαιδευτική χρήση της τουρκικής για όλους τους μειονοτικούς (Ασκούνη, 2006; Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, 2008).

Από την άλλη, σε ό,τι αφορά τους μουσουλμάνους Ρομά, το πρόβλημα της αντικειμενικής τριγλωσσίας με την οποία βρίσκονται αντιμέτωπα τα παιδιά τους –εφόσον βέβαια φοιτούν στο σχολείο– φαίνεται ότι είναι σε υποχώρηση, καθώς παρατηρείται έντονη μεταστροφή της γλωσσικής συμπεριφοράς των μελών της κοινότητας αυτής υπέρ της τουρκικής και εις βάρος της ρομανί. Η επιθυμία ταύτισης με τους ομόθρησκους πλειοψηφούντες Τουρκοφώνους εντός της μειονότητας αλλά και κοινωνικοί παράγοντες ασκούν μεγάλη έλξη υπέρ της τουρκικής στους μουσουλμάνους Ρομά, που αναμφίβολα έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση ως «παρίες» της μειονότητας. Το βέβαιο πάντως είναι ότι, παρά την αντιφατική εν πολλοίς κρατική πολιτική διαφοροποίησης των μειονοτικών, βρίσκεται εν εξελίξει ο πλήρης γλωσσικός εκτουρκισμός των Πομάκων και των Ρομά (Σελλά-Μάζη, 2015; Τσιούμης, 2015).

## **Οι Σλαβόφωνοι της ελληνικής Μακεδονίας**

### ***Πολιτικές γλωσσικής αφομοίωσης***

Μεταξύ των αλλόγλωσσων και δίγλωσσων πληθυσμών που εντάχθηκαν στην ελληνική επικράτεια μετά τους Βαλκανικούς πολέμους υπήρχαν στη Μακεδονία και πολλοί Σλαβόφωνοι, που είχαν ήδη βρεθεί στη δίνη της αντιπαράθεσης των βαλκανικών εθνικών πολιτικών για την περιοχή (Μπαλτσιώτης, 2007). Σύμφωνα με την επίσημη, αλλά ελεγχόμενη όσον αφορά την ακρίβειά της, απογραφή του 1928, το ποσοστό τους άγγιζε μετά βίας το 6% επί του συνόλου του μακεδονικού πληθυσμού, ενώ με βάση αρχειακές πηγές πιο ακριβές θα ήταν ένα ποσοστό κυμαινόμενο γύρω στο 10-11%, δηλαδή περίπου 160.000 άτομα, συμπεριλαμβανομένων και των δίγλωσσων (Γούναρης, 1997). Γενικά, η ελληνική πολιτική διέκρινε τους πρώην εξαρχικούς ή βουλγαρίζοντες από τους ελληνόφωνους Σλαβοφώνους, οι οποίοι συνυπολογίζονταν μαζί με τους λοιπούς ελληνόφωνους, βλαχόφωνους και αλβανόφωνους Έλληνες της Μακεδονίας (Κοντογιώργη, 1998). Δεδομένου, όμως, ότι η ανάπτυξη διαφοροποιημένης εθνοτικής ταυτότητας αφορούσε ένα δύσκολο προσδιορίσιμο ποσοστό, δεν αποφεύχθηκε, ιδιαίτερα κατά τον Μεσοπόλεμο, η περιθωριοποίηση σχεδόν του συνόλου αυτών, καθώς η γλώσσα και μόνο

τους ενέτασσε στην κατηγορία των πολιτών «υπόπτων εθνικών φρονημάτων» (Γούναρης, 1997). Το βέβαιο είναι ότι απέναντι στους Σλαβοφώνους –κάποιοι εκ των οποίων αναχώρησαν κατά διαστήματα, οικειοθελώς ή όχι, προς γειτονικές σλαβόφωνες χώρες– οι ελληνικές κυβερνήσεις άσκησαν πολιτικές εξελληνισμού, ακόμα και σε περιπτώσεις που η ελληνική εθνική τους συνείδηση ήταν δεδομένη (Μπαλτσιώτης, 2007). Η κυρίαρχη ιδεολογία, δηλαδή, προβάλλοντας την ιδέα του ενιαίου και συμπαγούς έθνους, αντιμετώπισε ιδιαίτερα καχύποπτα τη συγκεκριμένη γλωσσική μειονοτική ομάδα, αποσιωπώντας τις πολλαπλές εσωτερικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα χαρακτηριστικά εκείνα που ορίζουν την εθνοτική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα (ΚΕΜΟ, 2001). Επιπλέον, η διοικητική και ιδεολογική ανεπάρκεια του κρατικού μηχανισμού και ο εθνικόφρων υπερσυντηρητισμός ενέτειναν τη δυσκολία αφομοίωσης της εθνικής ιδεολογίας και ενσωμάτωσης των ατόμων ρευστής εθνικής συνείδησης στον υπόλοιπο πληθυσμό. Σε αυτές τις αιτίες πρέπει να προστεθεί η αντιπαράθεση των Σλαβοφώνων για κοινωνικοοικονομικούς λόγους με τους νεοαφιχθέντες πρόσφυγες, αλλά και η ιδιόμορφη κοινωνική τους οργάνωση σε «πατριές», που τους καθιστούσε καχύποπτους απέναντι σε οποιαδήποτε εξωτερική παρέμβαση (Ηλιάδου-Τάχου, 2006; Κοντογιώργη, 1998). Αναμφισβήτητα, πάντως, η ελληνική πολιτεία μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 χρησιμοποίησε απέναντί τους ποικίλα και, συνήθως, βίαια μέσα γλωσσικής και πολιτισμικής καταστολής, απαγορεύοντας ουσιαστικά τη δημόσια χρήση της γλώσσας τους (Μπαλτσιώτης, 2007). Δεν έλλειψε βέβαια και η εφαρμογή ήπιων αφομοιωτικών πολιτικών, όπως η ίδρυση παιδικών σταθμών, οι καλοκαιρινές κατασκηνώσεις, οι υποτροφίες για σπουδές και η προβολή ελληνικών ταινιών στα χωριά, που αποσκοπούσαν, προφανώς, στη μεγαλύτερη δυνατή απομάκρυνση των παιδιών από τη μητρική τους γλώσσα (Κωστόπουλος, 2008).

Σε κάθε περίπτωση, πέραν του κυρίαρχου επί μακρόν ιδεολογικού κλίματος στη χώρα, σύμφωνα με το οποίο οι ξενόφωνοι, συνολικά, πολίτες ταυτίζονταν με τον εθνικό εχθρό (Ηλιάδου-Τάχου, 2006), οι φοβίες αλλά και οι αντικειμενικές συνθήκες που προέκυψαν ανά διαστήματα από τις διεκδικήσεις κυρίως του βουλγαρικού και, δευτερευόντως, του σερβικού εθνικισμού στην περιοχή, καθώς και η εμφάνιση κατά τις τελευταίες δεκαετίες ενός αυτοτελώς συγκροτημένου «μακεδονικού» εθνικισμού στην Π.Γ.Δ. της Μακεδονίας, έχουν διαχρονικά καταστήσει εξαιρετικά σύνθετο το ζήτημα των Σλαβοφώνων (Διβάνη, 2008; Μανωλοπούλου-Βαρβιτσιώτη, 2008; Μπαλτσιώτης, 2007). Δεν προξενεί, λοιπόν, εντύπωση ότι στην Ελλάδα αμφισβητείται σήμερα ποικιλοτρόπως ακόμα και η ύπαρξη ομιλητών της σλαβομακεδονικής στην ελληνική Μακεδονία, καθώς η σλαβοφωνία έχει συνδεθεί με εθνικές ανησυχίες για την περιοχή (Ηρακλείδης, 2000; Κωστόπουλος, 2008). Παραμένει έτσι μετέωρη η επίσημη αναγνώριση της ιδιαίτερης πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας των Ελλήνων Σλαβομακεδόνων, κατά παράβαση των όσων προβλέπονται στο άρθρο 27 του κυρωθέντος και από την Ελλάδα Διεθνούς Συμφώνου για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (ΔΣΑΠΔ, 1997).

### ***Το ζήτημα της εκπαίδευσης***

Η γλωσσική εκπαίδευση των Σλαβοφώνων βρέθηκε από την αρχή στο επίκεντρο του Μακεδονικού ζητήματος (Μιχαηλίδης, 1999). Ως Έλληνες πολίτες, πάντως, φάνηκε ότι θα μπορούσαν να αποκτήσουν εκπαιδευτικά δικαιώματα στη γλώσσα τους, μόνο όταν η Ελλάδα ανέλαβε την υποχρέωση να αναγνωρίσει επίσημα ως βουλγαρική μειονότητα όσους από αυτούς ήσαν Εξαρχικοί, επιφυλάσσοντάς τους την προβλεπόμενη από τη Συνθήκη των Σεβρών ευνοϊκή μεταχείριση σε εκπαιδευτικά και θρησκευτικά θέματα, μέσω

της υπογραφής σχετικών Πρωτοκόλλων με τη Βουλγαρία (1924). Η πρόνοια αυτή αποδείχτηκε όμως βραχύβια, καθώς αργότερα η ελληνική κυβέρνηση ήρε τις δεσμεύσεις της (Διβάνη, 2008). Στη θέση των μειονοτικών ιδρύθηκαν τελικά ελληνόγλωσσα σχολεία, στα οποία επελέγη ως γλώσσα διδασκαλίας η δημοτική αντί της καθαρεύουσας, με σκοπό τη διευκόλυνση της γλωσσικής αφομοίωσης των αλλόγλωσσων ή δίγλωσσων Σλαβομακεδόνων (Μπαλτσιώτης, 2007).

Κατά την ίδια περίοδο, έλαβε χώρα ένα ενδιαφέρον εγχείρημα άσκησης γλωσσικής πολιτικής και, συγκεκριμένα, η αποτυχημένη απόπειρα να εισαχθεί η διδασκαλία της σλαβομακεδονικής σε μειονοτικά σχολεία που σχεδιάζονταν να ιδρυθούν για τους βουλγαρίζοντες Σλαβοφώνους της ελληνικής Μακεδονίας. Συγκεκριμένα, υπό την πίεση της ΚτΕ, συντάχθηκε το 1925 από το Υπουργείο Παιδείας το Abecedar, εγχειρίδιο γλωσσικής διδασκαλίας σε ένα από τα τοπικά ιδιώματα της σλαβομακεδονικής. Το Abecedar, εντέχνως, δε γράφτηκε στο κυριλλικό αλφάβητο, αλλά στο λατινικό με γνώμονα την απομάκρυνση της γραπτής εικόνας τού χρησιμοποιηθέντος σλαβικού ιδιώματος από τη βουλγαρική και τη σερβική γλώσσα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, όμως, το εγχείρημα υπονομεύτηκε εξ αρχής, προκαλώντας την αντίδραση των Σλαβομακεδόνων που διατηρούσαν παραδοσιακές σχέσεις με τη βουλγαρική εθνική κίνηση. Είναι χαρακτηριστικό μάλιστα ότι, κατά τη δοκιμαστική εισαγωγή του σε σχολεία του Αμυνταίου, σλαβόφωνοι από κοινού με ελληνόφωνους κατοίκους –προφανώς βέβαια για διαφορετικούς λόγους– έριξαν στην πυρά τα αντίτυπά του (Ηλιάδου-Τάχου, 2006; Μιχαηλίδης, 1999). Έντονη υπήρξε, παράλληλα, και η αντίδραση της Βουλγαρίας, δεδομένου ότι το αλφαβητάριο δεν ήταν γραμμένο στη βουλγαρική γλώσσα, όπως εύλογα επιθυμούσε η χώρα αυτή, καθώς στο πλαίσιο της εθνικιστικής της ιδεολογίας θεωρούσε ομοεθνείς της όλους τους Σλαβοφώνους της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής της Μακεδονίας (Διβάνη, 2008).

Εν ολίγοις, η ελληνική παιδεία, σε συνδυασμό με ποικίλες δράσεις της πολιτείας, μετέτρεψε, σταδιακά, τους μονόγλωσσους Σλαβοφώνους σε δίγλωσσους, περιορίζοντας έτσι την ανάγκη διακριτής εκπαίδευσης σε όσους δεν είχαν υιοθετήσει την ελληνική εθνική ιδέα (Κωστόπουλος, 2008). Το αίτημα της διδασκαλίας της σλαβομακεδονικής στο ελληνικό σχολείο έχει επαναδιατυπωθεί μάλιστα κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, κυρίως από λίγα άτομα και οργανώσεις εντός της χώρας που ταυτίζονται με την εθνική «μακεδονική» ιδέα (Σελλά-Μάζη, 2015), στο πλαίσιο και των σύγχρονων αντιλήψεων περί σεβασμού της ετερότητας. Σε κάθε περίπτωση, είναι προφανής η έντονη πολιτική διάσταση του θέματος, καθώς αυτό σχετίζεται αναμφισβήτητα και με τις πρόσφατες γεωπολιτικές εξελίξεις στην περιοχή και την έξαρση του «μακεδονικού» αλυτρωτικού εθνικισμού. Το αίτημα, δηλαδή, για νομική κατοχύρωση και προστασία –πόσο μάλλον για διδασκαλία– της σλαβομακεδονικής σήμερα καθίσταται αναπόφευκτο, τελικά, να επηρεάζεται από το ιδιαίτερα φορτισμένο κλίμα στις σχέσεις της Ελλάδας με τη γείτονα σλαβόφωνη Π.Γ.Δ. της Μακεδονίας (Μανωλοπούλου-Βαρβιτσιώτη, 2008).

Η ύπαρξη, βέβαια, της συγκεκριμένης μειονοτικής γλώσσας –όπως και όλων των άλλων διεθνώς– προσδιορίζεται με αντικειμενικά κριτήρια, χωρίς αναγκαστικά να απαιτείται η εκδήλωση κάποιου είδους συλλογικής βούλησης επ' αυτού (Τσιτσελίκης, 2001). Ωστόσο, από επιστημονικής πλευράς, μπορεί να τεθεί το ερώτημα του κατά πόσον η σλαβομακεδονική στην Ελλάδα έχει ισότιμη κοινωνιογλωσσική χρήση εκ μέρους των ομιλητών της, δεδομένου ότι διευρύνεται συνεχώς η πρακτική της μη μεταβίβασής της στα παιδιά ως μητρικής. Ένα άλλο ζήτημα είναι πως δε φαίνεται ότι θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ασφαλή κριτήρια επιλογής μιας συγκεκριμένης γλωσσικής ποικιλίας της

ως γλώσσας διδασκαλίας. Για την αποτύπωση δε της σημερινής πραγματικότητας, απαιτείται οπωσδήποτε η διενέργεια κοινωνιογλωσσολογικών μελετών, όσον αφορά τη διγλωσσία των Σλαβοφώνων, τη στάση τους απέναντι στη μητρική τους και στην ελληνική, καθώς και τους τομείς χρήσης των δύο γλωσσών (Baker, 2001; Σελλά-Μάζη, 2015).

## Συμπεράσματα

Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους υιοθετήθηκαν, επί μακρόν, αυταρχικά εκπαιδευτικά μοντέλα και πολιτικές εθνικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ομογενοποίησης, μια που η αφομοίωση των μη ελληνόφωνων πολιτών θεωρήθηκε μείζον εθνικό θέμα που θα απέτρεπε τις όποιες διεκδικήσεις επί ελληνικών εδαφών (Μπαλτσιώτης, 2007; Τσιούμης, 2015). Οι μειονοτικές γλώσσες αντιμετωπίστηκαν ως παράγοντας στρεφόμενος εναντίον του έθνους (Ηρακλείδης, 1997) και, ως εκ τούτου, κοινός παρονομαστής υπήρξε ο στιγματισμός και ο αποκλεισμός τους από την εκπαίδευση, ενώ θεσμοθετημένη κρατική μέριμνα υπάρχει μόνο για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης (Τσιτσελίκης, 2007).

Σε ό,τι αφορά, ειδικότερα, τη συγκεκριμένη μειονότητα, οι παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό πεδίο καθορίζονταν μέχρι πρόσφατα από τις πολιτικές, κυρίως, επιδιώξεις στο πλαίσιο των ελληνοτουρκικών σχέσεων και όχι από τις εκπαιδευτικές ανάγκες της, γεγονός που νόθευσε τη μορφωτική λειτουργία της μειονοτικής εκπαίδευσης, προσδίδοντας ρητά σε όλες τις πλευρές της πολιτική διάσταση και υποκαθιστώντας το παιδαγωγικό της περιεχόμενο. Αποτέλεσμα της πολιτικής αυτής, αλλά και ενδογενών στη μειονότητα παραγόντων, είναι το διαχρονικά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των περισσότερων μελών της, όπως δείχνει η τεράστια απόκλιση όλων των σχετικών δεικτών από τους εθνικούς μέσους όρους, αλλά και το ανεπαρκές, συχνά, επίπεδο ελληνομάθειας μεταξύ αυτών (Ασκούνη, 2006; Tsitselikis, 2012). Διαφορετική, από την άλλη, είναι η περίπτωση των σλαβόφωνων Ελλήνων, οι οποίοι στο σύνολό τους υπέστησαν για πολλές δεκαετίες μεγάλες πιέσεις για γλωσσική μεταστροφή (Μπαλτσιώτης, 2007), ενώ η ανυπαρξία εκπαίδευσης στη γλώσσα τους –από όσους, τουλάχιστον, την έχουν αιτηθεί– συναρτάται, υπό μια έννοια, με τις όχι πάντοτε ομαλές διμερείς σχέσεις της Ελλάδας με γειτονικά σλαβόφωνα κράτη (ΚΕΜΟ, 2001).

Στην παρούσα μελέτη διαπιστώνεται ότι η ελληνική πολιτεία επιχειρεί μερικώς, ύστερα από μακρά αδράνεια, να ευθυγραμμιστεί με τις διεθνείς εξελίξεις γύρω από το ζήτημα του σεβασμού της γλωσσικής ετερότητας. Κρίνεται, λοιπόν, ως θετική εξέλιξη η πρόσφατη λήψη ενταξιακών εκπαιδευτικών μέτρων και η εισαγωγή ενός διαπολιτισμικού Προγράμματος για τη μουσουλμανική μειονότητα, με τα οποία σηματοδοτείται ήδη μια μερική έστω αλλαγή του σκηνικού (Ανδρούσου κ.ά., 2001). Τονίζεται, ωστόσο, ότι υπό κάποια έννοια οι παρεμβάσεις αυτές αποτελούν, ενδεχομένως, μια πολιτική εκπαιδευτικού κατευνασμού, καθώς συμβάλλουν στη δημιουργία διαρκών εξαιρέσεων από την εκπαιδευτική νόρμα για τους Μουσουλμανόπαιδες, ενισχύοντας, ουσιαστικά, τις τάσεις εσωστρέφειας της μειονότητας (Γκότοβος, 2007). Οπωσδήποτε, βέβαια, όπως φανερώνει ιδιαίτερα η αμήχανη σιωπή στην περίπτωση των Σλαβοφώνων (Ηρακλείδης, 2000), αναδεικνύεται η σημασία της διερεύνησης του κατά πόσον μελλοντικά θα υπάρξει πολιτική βούληση και πρακτικός προγραμματισμός στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας (Cummins, 1997), ούτως ώστε να αρθούν οι αγκυλώσεις και να προστατευθούν οι επιμέρους εκφάνσεις όλου του γλωσσικού και πολιτισμικού πλούτου της χώρας. Προϋπόθεση επιτυχίας δεν μπορεί πάντως παρά να είναι, πρωτίστως, η απεμπλοκή του ζητήματος από αιτήματα που έχουν ιστορικά συνδεθεί με εθνικιστικές διεκδικήσεις και αντιπαραθέσεις.



## Αναφορές

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Επιμ.) Μ. Δαμανάκης (Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Coulby, D., & Jones, C. (1995). *Postmodernity and European Education Systems: Cultural Diversity and Centralist Knowledge*. Staffordshire: Trentham Books.
- Cummins, J. (1997). Cultural and linguistic diversity in education: a mainstream issue?, *Educational Review*, 49(2), 99-107.
- Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy, Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Edwards, J. (2010). *Minority languages and group identity: Cases and categories*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Tsitselikis, K. (2012). *Old and New Islam in Greece. From traditional minorities to immigrant newcomers*. Leiden/Boston: Martinus Nijhoff.
- Van Dongera, R., van der Meer, C., & Sterk, R. (2017). *Research for CULT Committee - Minority languages and education: best practices and pitfalls*. Brussels: European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2018, από [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585915/IPOL\\_STU\(2017\)585915\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585915/IPOL_STU(2017)585915_EN.pdf)
- Ανδρούσου, Αλ. (2008). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μειονοτικής εκπαίδευσης: Η δυναμική μιας τριετίας. Στο: Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σ. 361-375). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ανδρούσου, Αλ., Ασκούνη, Ν., & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*, 2<sup>ος</sup> τόμος. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) (2017). *Ανακοίνωση του ΑΠΘ για τα θέματα της μειονοτικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2018, από: <https://www.auth.gr/news/announcements/23649>
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ασκούνη, Ν. (2008). Η διαρροή των μαθητών της μειονότητας της Θράκης από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο: Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σ. 123-138). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. (2007). Μειονοτική εκπαίδευση και ευρωπαϊκό πλαίσιο. Κριτική του εκπαιδευτικού προγράμματος του μειονοτικού εθνικισμού και της πολιτικής του κρατικού κατευνασμού. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική θεώρηση*, 9, 13-56.
- Γούναρης, Β. (1997). Σλαβόφωνοι της Μακεδονίας: Η πορεία της ενσωμάτωσής τους στο ελληνικό εθνικό κράτος 1870-1940. Στο: Κ. Τσιτσελίκης, & Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών* (σ. 73-118). Αθήνα: Κριτική.
- Διβάνη, Λ. (2008). *Ελλάδα και Μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Διδασκαλικός Σύλλογος Ξάνθης (ΔΣΞ) (2017). *Ανακοίνωση για τις Πιλοτικές Δράσεις Υποστήριξης Μουσουλμανοπαίδων στα Νηπιαγωγεία της Θράκης*. Ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2017, από [http://www.papadakis.compulaw.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1605:programma-iep-nipiagogeia&catid=57:2012-03-26-19-51-23&Itemid=204](http://www.papadakis.compulaw.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1605:programma-iep-nipiagogeia&catid=57:2012-03-26-19-51-23&Itemid=204)
- Δημάση, Μ., Παπασταμάτης, Α., & Στόγιος, Ι. (2014). Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη: Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί. *Mare Ponticum*, 4, 13-30. Ανακτήθηκε στις 10 Απριλίου 2017, από: [http://mareponticum.bscc.duth.gr/index\\_htm\\_files/Dimasi\\_4.pdf](http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/Dimasi_4.pdf)

- ΔΣΑΠΔ (1997). *Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα*. Ν.2462/1997 (ΦΕΚ Α' 25/26.2.97). Ανακτήθηκε στις 2 Οκτωβρίου 2018, από <http://www.nis.gr/npimages/docs/2462-97.pdf>
- Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (2008). Εισαγωγή. Στο: Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σ. 17-56). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2006). *Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στη Μακεδονία στο πλαίσιο του μακεδονικού ζητήματος. Το παράδειγμα της Δυτικής Μακεδονίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ηρακλείδης, Α. (1997). Μειονότητες, Εξωτερική πολιτική και Ελλάδα. Στο: Κ. Τσιτσελίκης, & Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών* (σ. 205-243). Αθήνα: ΚΕΜΟ-Κριτική.
- Ηρακλείδης, Α. (2000). Το μεγάλο ταμπού: Οι Σλαβομακεδόνες στην Ελλάδα. *Πολίτης*, 76, 10-14.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2017). *Δελτίο τύπου: Πιλοτική παρέμβαση στα νηπιαγωγεία της Θράκης*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ. Ανακτήθηκε στις 5 Ιουνίου 2018, από [http://iep.edu.gr:8080/images/anakoinwseis/2017-02-21\\_dt\\_pilotiki\\_parembasi.pdf](http://iep.edu.gr:8080/images/anakoinwseis/2017-02-21_dt_pilotiki_parembasi.pdf)
- Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων (ΚΕΜΟ) (2001). Λ. Εμπειρικός, Α. Ιωαννίδου, Ε. Καραντζόλα, Λ. Μπαλτσιώτης, Σ. Μπέης, Κ. Τσιτσελίκης, & Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), *Γλωσσική Ετερότητα στην Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Κοντογιώργη, Ε. (1998). Σλαβόφωνοι και πρόσφυγες, κοινωνικές, δημογραφικές και εθνολογικές πλευρές του μακεδονικού ζητήματος κατά τη μεσοπολεμική περίοδο. *Βαλκανικά σύμμεικτα*, 10, 198-224.
- Κωστόπουλος, Τ. (2008). *Η απαγορευμένη γλώσσα: κρατική καταστολή των σλαβικών διαλέκτων στην ελληνική Μακεδονία*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Μάγος, Κ. (2008). Η επιμόρφωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Συμπεράσματα μιας έρευνας. Στο: Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σ. 139-154). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακρή, Ολ., & Ήργης, Αρ. (2008). Τα Γλωσσικά Ανθρώπινα Δικαιώματα δείκτες Ποιότητας και Πολιτισμού. *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου «2008, Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες πολιτισμούς»*, Δεκέμβριος 2008 (σ. 710-716). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 19 Απριλίου 2018, από [http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/makri\\_Hrgis.pdf](http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/makri_Hrgis.pdf)
- Μανωλοπούλου-Βαρβιτσιώτη, Κ. (2008). *Μειονότητες στην Ελλάδα; Η τρίτη άποψη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μιχαηλίδης, Ι. (1999). Μειονοτικές ευαισθησίες και εκπαιδευτικά προβλήματα : Η περίπτωση του Abecedar. Στο: Κ. Τσιτσελίκης (Επιμ.), *Γλώσσες, αλφάβητα και εθνική ιδεολογία στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια* (σ.117-144). Αθήνα: ΚΕΜΟ-Κριτική.
- Μπαλτσιώτης, Λ. (2007). *Ταυτότητες και ετερότητες. Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΕΚΠΑ.
- Μπαλτσιώτης, Λ., & Τσιτσελίκης, Κ. (2008). Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Στο: Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σ. 59-90). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο: Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σ. 37-51). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ-ΕΠΠΑΣ.
- Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης (Π.Δ.Π.Δ.Ε.Α.Μ.Θ) (2018). *Μειονοτικά Σχολεία ΠΕ ΑΜΘ*. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2018, από <https://www.pdeamth.gr/index.php/2013-06-24-13-41-40/meionotika-sxoleia-amth>
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο: Ελ. Σκούρτου, & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σ. 20-69). Αθήνα: Σύνδεσμος



Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2018, από <http://hellenic-education-uk.europe.sch.gr/wp-content/uploads/2013/04/Diglossia-kai-didaskalia-tis-ellhnikhs-ws2-2016.pdf>

- Τσιούμης, Κ. (2015). Πολιτικές Διαχείρισης της μειονοτικής παρουσίας στην ελληνική εκπαίδευση 1923-2000. Στο: Κ. Δημάδης (Επιμ.), *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Εταιρίας Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»*, Οκτώβριος 2014, 1<sup>ος</sup> τόμος (σ. 661-677). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τσιτσελίκης, Κ. (1996). *Το διεθνές και ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Τσιτσελίκης, Κ. (1999): Η αντιμετώπιση των μειονοτικών γλωσσών στην Ελλάδα και το ευρωπαϊκό νομικό περιβάλλον στα πρόθυρα του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Στο: Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου «"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ε.Ε: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού»*, Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 1997, 1<sup>ος</sup> τόμος (σ. 785-793). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Τσιτσελίκης, Κ. (2001). Μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα. Στο: Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σ.142-145). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Τσιτσελίκης, Κ. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΕΚΠΑ.
- Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας. «Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΥΠΕΠΘ (2017). *Αιτιολογική έκθεση, άρθρο 14, Ρύθμιση θεμάτων μειονοτικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 2 Απριλίου 2018, από [https://www.minedu.gov.gr/publications/.../ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΗ\\_ΚΠΓ\\_31-1-2017.docx](https://www.minedu.gov.gr/publications/.../ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΗ_ΚΠΓ_31-1-2017.docx)
- Φραγκουδάκη, Α. (2008). Η Θράκη αλλάζει: Επίμετρο-σχόλιο για τις προοπτικές και τα εμπόδια. Στο: Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σ. 483-499). Αθήνα: Μεταίχιμο.