

Σπύρος Α. Μοσχονάς

## ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΣΤΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

### Abstract

In this paper we look at the conditions under which Greek is being taught in the Moslem minority schools of Western Thrace. We take into account *institutional conditions*, which comprise legislative regulations concerning the primary education of the Moslem students – the only case of officially constituted minority education in Greece –, as well as *ideological restraints*, which shape the expectations of all those involved, in one way or another, in the education of the Moslem minority (politicians, educators, researchers, as well as the various ethnic groups which make up the Moslem minority – especially Turks and Pomaks).

Mainly because of the lasting opposition between Greece and Turkey, language policies for the Moslem minority are being established as *delicate and transient equilibria of conflicting institutional and ideological interests and pursuits*. In order to be effective, language policies have to remain concealed; their presuppositions and ultimate goals have to pass unrecognized and unforeseen. It is not paradoxical then that the attitude of those who display a presumably “neutral” and “scientific” interest in the education of the Moslem minority is also fashioned on the basis of implicit assumptions.

Θα αναφερθώ, με κάθε συντομία, σε ορισμένες από τις σημαντικότερες, κατά τη γνώμη μου, συνθήκες υπό τις οποίες επιδιώκεται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Η ματιά μου, αναγκαστικά, είναι μέσα από το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» (εφεξής ΠΕΜ)· δεν είναι όμως ούτε απολογιστική ούτε απολογητική<sup>1</sup>.

Οι συνθήκες στις οποίες θα αναφερθώ είναι οι εξής:

1. Το πολιτικό πλαίσιο
2. Νομοθετικές ρυθμίσεις για τη μειονοτική εκπαίδευση

3. Η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού
4. Το εκπαιδευτικό προσωπικό
5. Οι γλώσσες του μειονοτικού σχολείου
6. Το ερευνητικό προσωπικό και η κατάσταση της επιστημονικής έρευνας γύρω από τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Πρόκειται για τους ελάχιστους παράγοντες που εμπλέκονται σε οποιονδήποτε γλωσσικό σχεδιασμό.

Επιβάλλεται να προσθέσουμε μία ακόμα συνθήκη, μέσω της οποίας και μόνο μπορούμε ν' αναγνωρίσουμε τις υπόλοιπες:

7. Ιδεολογίες-αντιληπτικά στερεότυπα για τη μειονοτική εκπαίδευση<sup>2</sup>.

Αυτή η συνθήκη μας ενδιαφέρει περισσότερο σ' αυτή την ανακοίνωση.

Θα παρουσιάσω με τη σειρά τις επτά αυτές συνθήκες.

## 1. Το πολιτικό πλαίσιο

Η μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη είναι πεδίο ανταγωνισμού κυρίως δύο αντίπαλων εθνικισμών: του τουρκικού και του ελληνικού. Στο πεδίο της εκπαίδευσης οι δύο αυτοί εθνικισμοί εκφράζονται επισήμως με όρους κυρίως θρησκευτικούς – με όρους δηλαδή οι οποίοι έχουν παύσει να είναι κυρίαρχοι στον ανταγωνισμό τους.

Με τη συνθήκη της Λοζάνης (1923), ο ανταγωνισμός –ή η συνεργασία– των δύο αυτών εθνικισμών ρυθμίζεται βάσει μιας αρχής *αμοιβαιότητας*: ό,τι δεσμεύει τη χριστιανική μειονότητα της Τουρκίας αφορά και τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Επίκληση αυτής της αρχής γίνεται συχνά στο πλαίσιο όχι της έννομης τάξης αλλά μιας λογικής αντιποίνων.

Η αντιπαράθεση του ελληνικού με τον τουρκικό εθνικισμό, από το 1923 κ.ε., εντονότερα όμως από τη δεκαετία του '40 κ.ε., επικεντρώνεται κυρίως στο ζήτημα *εάν η μουσουλμανική μειονότητα συντίθεται από μία ομοιογενή ή από περισσότερες ανομοιογενείς ομάδες*<sup>3</sup>. Όσο η ελληνική εξωτερική πολιτική υπακούει στο δόγμα του «από Βορράν κινδύνου», η μουσουλμανική μειονότητα ταυτίζεται με την τουρκική με την «εξ Ανατολών απειλή», επιδιώκεται η διαφοροποίηση της μειονότητας με την προβολή των Πομάκων ως αυτόνομης, αυτόχθονης ή και «ελληνικής» ομάδας. Είναι λοιπόν μοναδική η περίπτωση των μουσουλμάνων της Θράκης κατά το ότι ο ελληνικός εθνικισμός αναγκάζεται εδώ να εγκαταλείψει τη συνήθη τακτική της αποσιώπησης (που κυριάρχησε λ.χ. σε σχέση με τη σλαβομακεδονική μειονότητα<sup>4</sup>) και να αναδείξει δύο «ακίνδυνες» μειονότητες (Πομάκους, Τσιγγάνους) προκειμένου να υποβαθμίσει τη σημασία μιας τρίτης και «επικίνδυνης» («Τούρκοι!»).

Η πολιτική αυτή συνθήκη βαραίνει, όπως θα δούμε, σε όλες τις υπόλοιπες, κυρίως όμως στα αντιληπτικά και ιδεολογικά στερεότυπα με τα οποία αναγνωρίζεται η μουσουλμανική μειονότητα. Η ίδια η επιλογή αριθμού («μειονότητα» ή «μειονότητες») δεν είναι πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερη.

## 2. Νομοθετικές ρυθμίσεις

Το σύνολο σχεδόν των νομοθετικών ρυθμίσεων που αφορούν την εκπαίδευση της μειονότητας βρίσκεται πια συγκεντρωμένο και σχολιασμένο. Χάρη στο έργο υποδομής των Κ.

Τσιτσελίκη και Λ. Μπαλτσιώτη<sup>5</sup> γνωρίζουμε ότι η σχετική νομοθεσία είναι πολύ πιο σύνθετη και δαιδαλώδης απ' ό,τι γενικά πιστεύεται. Το αρχικό κανονιστικό πλαίσιο παραμένει βέβαια αμετάβλητο εδώ και 80 χρόνια (Συνθήκη της Λοζάνης, 1923): περιορίζεται όμως από σειρά διεθνών Συμβάσεων και επιμερίζεται με πλήθος εσωτερικούς νόμους, διατάγματα, αποφάσεις, εγκυκλίους – ενίοτε συμπληρωματικά, συχνά αντικρουόμενα<sup>6</sup>. Η μειονοτική εκπαίδευση τίθεται σε λειτουργία μόλις τη δεκαετία του '50 και γενικεύεται ουσιαστικά μετά τη μεταπολίτευση. Το κανονιστικό πλαίσιο που τη διέπει διατηρεί τις αμφισημίες του («μητρική γλώσσα») και τις αδράνειές του (εφαρμογή κατά τόπο, δυνατότητα ιδιωτικής μειονοτικής εκπαίδευσης, επέκταση προς τα πάνω –μέση εκπαίδευση– και προς τα κάτω –προσχολική αγωγή).

Το κανονιστικό πλαίσιο είναι στην πραγματικότητα και πρόξενος και απότοκος θεσμικής αδράνειας. Από τη μια είναι δύσκολη η διόρθωση ενός πολυδαίδαλου συστήματος, πολλώ δε μάλλον η «μεταρρύθμισή» του· από την άλλη, το ισχύον νομικό πλαίσιο εξασφαλίζει εκατέρωθεν ένα μίνιμουμ εγγυήσεων – ή, τουλάχιστον, έτσι θεωρείται· εξακολουθούν λοιπόν να το επικαλούνται ιθύνοντες τόσο της πλειονότητας όσο και της μειονότητας, συμβάλλοντας έτσι στην αδρανοποίησή του.

Πάντως: η μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη ανήκει στα λεγόμενα «ισχυρά συστήματα διγλωσσης εκπαίδευσης». Δεν μπορεί εύκολα να θεωρηθεί «οπισθοδρομική» ούτε για την εποχή της ούτε σήμερα<sup>7</sup>. Η επέκτασή της σε εννιάχρονη υποχρεωτική θα μπορούσε ν' αναχαιτίσει τη μεγάλη διαρροή μουσουλμάνων μαθητών από τα πλειονοτικά σχολεία.

Παρ' όλο που η χώρα μας δεν έχει ακόμη ευθυγραμμιστεί με το ευρωπαϊκό δίκαιο σε ζητήματα προστασίας των μειονοτήτων, τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για αναθεώρηση του θεσμικού πλαισίου προς την κατεύθυνση ευρωπαϊκών Συμβάσεων, όπως της Σύμβασης-πλαίσου για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων και του Ευρωπαϊκού Χάρτη των Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών. Ήδη παρατηρείται κάποια αλλαγή στη νοηματοδότηση του θεσμικού πλαισίου προς αυτήν την κατεύθυνση<sup>8</sup>.

Επίσης, τα τελευταία χρόνια διαμορφώνεται μια πολιτική αναβάθμισης της παρεχόμενης στη μειονότητα εκπαίδευσης – απ' όποιες σκοπιμότητες και να υπαγορεύεται. Η σημαντικότερη προσπάθεια υλοποίησης αυτής της πολιτικής ήταν το ΠΕΜ – το οποίο θα μπορούσε να το δει κανείς και ως έμμεση νομοθεσία ή ως νομοθετική παράκαμψη. Η υπουργική απόφαση (Φ.152.11/Β3/ 790, 28.2.1996, ΦΕΚ Β' 129) για την ποσόστωση στην εισαγωγή μουσουλμάνων στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα κινείται στην ίδια κατεύθυνση.

### 3. Η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού

Ο μαθητικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται από σημαντικές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, εθνοτικές διαφορές και έντονη κοινωνική διαφοροποίηση. Υπό ενιαία θρησκευτική ταυτότητα αναγνωρίζονται τουλάχιστον τρεις εθνοτικά διαφορετικές ομάδες: Τούρκοι («τουρκογενείς», σύμφωνα με την «εθνικώς ορθή» ορολογία), Πομάκοι και Τσιγγάνοι. Τουλάχιστον οι δύο πρώτες ομάδες διακρίνονται από πληθυσμιακή συγκέντρωση (ενιαίες «ζώνες κατοίκησης») – όπως άλλωστε και η μειονότητα στο σύνολό της. Μεγαλύτερο κύρος και ισχύ συγκεντρώνει η πολυπληθέστερη τουρκική ομάδα, της οποίας η πολλαπλή εσωτερική οργάνωση –θρησκευτική, κοινωνική, οικονομική– τής επιτρέπει να λειτουργεί ως εκπρόσωπος της μειονότητας στο σύνολό της.

Ελάχιστα συγκεντρωτικά στοιχεία έχουμε για την εργασία, την κοινωνική διαφοροποίηση, τις σχέσεις εκμετάλλευσης από την πλειονότητα και εντός της μειονότητας<sup>9</sup>. Οι κοινωνικές αντιθέσεις εντός της μειονότητας συνήθως απλοποιούνται ως αντίθεση πόλης-χωριού. Η αντίθεση αυτή χρησιμοποιείται και ως ανεξάρτητη μεταβλητή σε κοινωνιολογιστικές έρευνες της επίδοσης των μειονοτικών μαθητών<sup>10</sup>. Διαδεδομένο είναι το φαινόμενο της παιδικής εργασίας, που συνδέεται με τη διαρροή του μαθητικού πληθυσμού μετά την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης –δεν θα υπολόγιζα ως διαρροή τη συνέχιση της φοίτησης σε σχολεία της Τουρκίας. Τα τελευταία χρόνια, η εσωτερική μετανάστευση, των Πομάκων κυρίως, από τα χωριά στις πόλεις («αγροτική έξοδος») επηρεάζει τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού σε βάρος των μειονοτικών Τούρκων<sup>11</sup>. Συνολικά, η αστικοποίηση της μειονότητας ενισχύει το αίτημα για αναβάθμιση της εκπαίδευσης που της παρέχεται, αίτημα που διατυπώνεται επισήμως πλέον και από τη μειονότητα και από την πλειονότητα.

#### 4. Το εκπαιδευτικό προσωπικό

Το εκπαιδευτικό προσωπικό του μειονοτικού σχολείου, από το οποίο «περνάει» οποιαδήποτε απόπειρα γλωσσικού σχεδιασμού, χωρίζεται και αυτό σε ομάδες «αδρανείς» και ανταγωνιστικές. Οι χριστιανοί δάσκαλοι διδάσκουν το ελληνόγλωσσο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος, οι μειονοτικοί το τουρκόγλωσσο. Τα ποσοστά εντοπιότητας και μονιμότητας των δασκάλων είναι υψηλά.

Οι μειονοτικοί δεν αποτελούν ενιαία κατηγορία. Και από άποψη κύρους και από άποψη αντιλήψεων, ιδεολογίας και πολιτιστικών προτύπων, μπορούν να διακρίνονται σε α) «Επαθίτες» (αποφοίτους της Ε.Π.Α.Θ.), β) αποφοίτους Ιεροσπουδαστηρίων, γ) Αποφοίτους Τουρκικών Διδασκαλείων («προσοντούχους»), με τελευταία την ισχυρότερη ομάδα, της οποίας το κύρος είναι σημαντικό.

Μεγάλη ομάδα Ελλήνων δασκάλων εκφράζει απορριπτική στάση προς την ίδια τη μειονοτική εκπαίδευση που υπηρετεί. Η «εθνική» αυτή στάση συνδέεται με ευρύτερης εγκατάστασης στερεότυπα, σύμφωνα με τα οποία η διγλωσσία είναι οπωσδήποτε κακό πράγμα. Οι Έλληνες δάσκαλοι θα έπρεπε ίσως να θεωρούνται ακατάλληλοι για το έργο που επιτελούν· μόλις το 1/3 έχει επιμορφωθεί στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (στο πλαίσιο του ΠΕΜ)· δεν είναι πάντως λίγοι εκείνοι που επιδεικνύουν πρωτοβουλίες και εφευρετικότητα<sup>12</sup>.

Ας σημειωθεί ότι η πλειονότητα των μουσουλμάνων δασκάλων γνωρίζει και τις δύο γλώσσες διδασκαλίας του μειονοτικού σχολείου (ελληνικά-τουρκικά), ενώ η συντριπτική πλειονότητα χριστιανών δασκάλων γνωρίζει μόνο ελληνικά<sup>13</sup>.

#### 5. Οι γλώσσες του μειονοτικού σχολείου

Σύμφωνα με πρόσφατες κοινωνιολογιστικές έρευνες<sup>14</sup>, η ελληνική εντάσσεται σ' ένα ιδιότυπο πλέγμα σχέσεων, μαζί με την τουρκική, την πομακική και τη ρομανί. Είναι η «ασχυρή» γλώσσα, η γλώσσα με κρατική υπόσταση. Η τουρκική, από την άλλη, παρουσιάζεται ως «η ισχυρότερη μειονοτική γλώσσα». Παρά τις διαλεκτικές αποκλίσεις της από την τυποποιημένη τουρκική, αναγνωρίζεται στο πρότυπό της. Η έλλειψη τυποποίησης, ο περιορισμός τους σε «χαμηλά» πεδία χρήσης, εντός της εθνοτικής ομάδας, αλλά και διαδεδομένες περι κύρους αντιλήψεις περιθωριοποιούν σ' αυτό το παιχνίδι εξουσίας τις άλλες δύο γλώσσες, την πομακική και τη ρομανί. Συνήθως αποσιωπάται το γεγονός ότι η πομακική

έχει ή θα μπορούσε ν' ακολουθήσει τον φιλολογικό κανόνα της βουλγαρικής. Αντιθέτως, δεν λείπουν οι προσπάθειες ελληνοπρεπούς τυποποίησης των πομακικών<sup>15</sup>. Προσπάθειες ενίσχυσης της πομακικής θα έπρεπε ακριβέστερα να αντιμετωπίζονται ως *προσπάθειες εξασθένησης της τουρκικής*<sup>16</sup>.

Είναι προφανές ότι το κοινωνιογλωσσικό αυτό σχήμα εκλογικεύει ή εξειδικεύει με γλωσσικούς ή/και γλωσσολογικούς όρους την πολιτική διαμάχη για την πληθυσμιακή-εθνοτική σύσταση της μειονότητας. Δεδομένου πάντως ότι η συντριπτική πλειονότητα των μουσουλμάνων Τσιγγάνων καθώς και αδιευκρίνιστος αριθμός Πομάκων μαθαίνει την Τουρκική ως «πρώτη» ή ως «πρώτη δεύτερη» γλώσσα, η εθνοτική διαφοροποίηση της μειονότητας δεν μπορεί να βασίζεται στη γλωσσική της διαφοροποίηση.

Αν περιοριστούμε στα του μειονοτικού σχολείου, πρέπει να επισημάνουμε ότι πρόκειται για σχολείο δίγλωσσο (diglossic) – όχι αμφίγλωσσο (bilingual). Το σχολικό σύστημα χαρακτηρίζεται από *θεσμική διγλωσσία* (diglossia), στη βάση της οποίας επιχειρείται η θεμελίωση της αμφιγλωσσίας. Η αμφιγλωσσία δεν είναι προεγκατεστημένη, «κοινωνική» γι' αυτό ακριβώς και γίνεται προσπάθεια να *εισαχθεί* στο σχολικό σύστημα. Ίδανικά, στο πρότυπο θεσμικής διγλωσσίας και αμφιγλωσσίας δεν ανταποκρίνεται ο μουσουλμάνος μαθητής αλλά μάλλον ο μουσουλμάνος δάσκαλος. Όπως είπαμε, το αναλυτικό πρόγραμμα χωρίζεται σε ελληνόγλωσσο και τουρκόγλωσσο. Στα ελληνικά διδάσκονται: Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Γεωγραφία και Ελληνική Γλώσσα· στα τουρκικά διδάσκονται: Θρησκευτικά, Φυσική, Χημεία, Γυμναστική, Τεχνικά, Ωδική και Τουρκική Γλώσσα. Ακόμα και στο λόγο των μαθητών που μαθαίνουν ικανοποιητικά την ελληνική, είναι έντονα τα «διμορφικά» φαινόμενα (π.χ. έννοιες/ορολογία της αριθμητικής παραμένουν οικείες μόνο στην τουρκική γλώσσα).

Στο διγλωσσικό (diglossic) αυτό περιβάλλον η ελληνική δεν είναι η μητρική γλώσσα των μουσουλμανοπαίδων. Θα όφειλε να διδάσκεται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, ακόμη και σήμερα όμως εξακολουθεί να διδάσκεται, από προσωπικό ανειδίκευτο, με τους όρους μητρικής γλώσσας, και, πριν από την παρέμβαση του ΠΕΜ, με εκπαιδευτικό υλικό που απευθυνόταν αποκλειστικά σε μητροδιδάκτους Έλληνες (ελληνόφωνους) μαθητές<sup>17</sup>. Επιπλέον, η ελληνική διδάσκεται χωρίς γλώσσα στήριξης – είναι δηλαδή και μέσον και αντικείμενο της διδασκαλίας. Ταυτοχρόνως είναι και όργανο για τη διδασκαλία των υπολοίπων μαθημάτων του ελληνόγλωσσου προγράμματος.

Η εικόνα συμπληρώνεται αν λάβουμε υπόψη μας και τα εξής: Πριν από το σχολείο οι μαθητές έχουν ελάχιστη έως ανύπαρκτη επαφή με την ελληνική γλώσσα· επίσης, ελάχιστοι μαθητές έχουν προσχολική αγωγή – η διδασκαλία της ελληνικής πρέπει λοιπόν να σχεδιάζεται από μηδενική βάση. Τα περισσότερα μειονοτικά σχολεία είναι ολιγοθέσια – δεν είναι λοιπόν εύκολη η κλιμακωτή διδασκαλία της ελληνικής, όπως αρμόζει σε ξένη γλώσσα. Το σύστημα μειονοτικής εκπαίδευσης δεν συνεχίζεται στη Μέση Παιδεία· υπάρχουν μόνο δύο ιδιωτικά μειονοτικά Γυμνάσια, που συνεχίζουν το πρόγραμμα των μειονοτικών Δημοτικών, και πολύ λίγα δημόσια Γυμνάσια αμιγώς μουσουλμανικά (Γλαύκης, Εχίνου, Θερμών, Οργάνης, Σμίνθης), στα οποία όμως εφαρμόζεται το πρόγραμμα των πλειονοτικών σχολείων. Διαπιστώνεται σημαντική διαφορά στον ρυθμό και στον βαθμό κατάκτησης της ελληνικής μεταξύ παιδιών της πόλης και παιδιών του χωριού<sup>18</sup>. Σ' ένα τέτοιο σύστημα, η προσθήκη δεύτερης ή «δεύτερης ξένης» γλώσσας (αγγλικά) δημιουργεί πραγματικό συνωστισμό.

Έχοντας παρουσιάσει αλλού το εκπαιδευτικό υλικό που ανταποκρίνεται σ' αυτές τις δύσκολες συνθήκες<sup>19</sup> και το οποίο χρησιμοποιείται από τη σχολική χρονιά 2000-2001 σε

όλα τα μειονοτικά σχολεία, θα προτιμούσα εδώ να αναφερθώ, κάπως γενικότερα, στον τελευταίο παράγοντα του γλωσσικού σχεδιασμού, το ίδιο το ερευνητικό προσωπικό και την κατάσταση της επιστημονικής έρευνας σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

## 6. Η κατάσταση της επιστημονικής έρευνας

Δεν χωράει αμφιβολία ότι η έρευνα για τη διδασκαλία ή, πιο σωστά, τη *μάθηση* της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας βρίσκεται ακόμη στην αρχή της. Η όλη «κίνηση» είναι νεότοκη και δεν έχει ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην αυξημένη ζήτηση εκπαιδευτικών προϊόντων και εργασίας. Στα Πανεπιστήμια η έρευνα παραμένει σε μεταπτυχιακή βαθμίδα, ανεφάρμοστη. Στους παιδαγωγούς φτάνει μέσω επιμορφώσεων κυρίως, και όχι απευθείας από τα Παιδαγωγικά Τμήματα.

Έχοντας κάνει αλλού μια πρόχειρη αποτίμηση της πρόσφατης βιβλιογραφίας για την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα<sup>20</sup>, θα ήθελα να μεταφέρω εδώ λίγες μόνο διαπιστώσεις: α) Η κυρίαρχη προσέγγιση σ' αυτόν τον κλάδο είναι *διδασκικο-κεντρική*, όχι μαθησιο-κεντρική. Η πλειονότητα των ερευνών είναι προσανατολισμένη προς το παρεχόμενο διδασκαλικό προϊόν ή εργαλείο (τεχνικές/μέθοδοι διδασκαλίας, γλωσσοεκπαιδευτικό υλικό, σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή) και λιγότερο προς τη διαδικασία της πρόσληψής του ή την αξιολόγηση της επάρκειάς του από τη σκοπιά του μαθητευόμενου. β) Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας επηρεάζεται από τη μαζική μεταφορά μεθόδων, τεχνικών και νοοτροπιών από την περισσότερο ανεπτυγμένη «βιομηχανία» διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής.

Απομονώνω τα δύο αυτά χαρακτηριστικά της επιστημονικής έρευνας διότι αυτά περισσότερο επηρεάζουν τα αντιληπτικά στερεότυπα για τη διδασκαλία της ελληνικής στη μειονοτική εκπαίδευση<sup>21</sup> – το τελευταίο θέμα που υποσχέθηκα ν' αναπτύξω.

## 7. Ιδεολογίες για τη μειονοτική εκπαίδευση

Η προσπάθεια διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης<sup>22</sup> γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία προσκρούει τόσο σε «παραδοσιακές» όσο και σε «νεωτερικές» αντιστάσεις ως προς τον τρόπο διδασκαλίας σε αλλόγλωσσους.

Σύμφωνα με την πιο διαδεδομένη και «παραδοσιακή» αντίληψη, η ελληνική γλώσσα δεν χρειάζεται ή, ίσως, δεν πρέπει να διδάσκεται στα μειονοτικά σχολεία με τρόπο διαφορετικό από αυτόν που διδάσκεται σε όλα τα άλλα σχολεία της χώρας. Αν τα παιδιά δεν μαθαίνουν ελληνικά με τα βιβλία του πλειονοτικού σχολείου<sup>23</sup>, αυτό είναι δικό τους πρόβλημα. Η δημιουργία νέων βιβλίων και η υιοθέτηση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας αντιμετωπίζεται ακόμη από πολλούς χριστιανούς δασκάλους σαν «παραχώρηση στον εχθρό». Χρειάστηκαν πολλές ώρες επιμόρφωσης (στο πλαίσιο του ΠΕΜ) για να πειστεί μια σχετικά μικρή μερίδα δασκάλων ν' αλλάξει στάση στο ζήτημα αυτό.

Η «επικοινωνιακή» ή «λειτουργική» προσέγγιση οπωσδήποτε αποτελεί σημαντική βελτίωση στον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής (δεν είναι διδασκικοκεντρική, παίρνει υπόψη της συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες, ευνοεί την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων κλπ.). Η «επικοινωνιακή» προσέγγιση υπόσχεται εύκολη μεταφορά «τεχνογνωσίας» από τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας στη διδασκαλία της ως ξένης. Ωστόσο, μάλλον υπερβάλλει ως προς την πραγματική επικοινωνιακότητα των συνθηκών που *τεχνητά και προσομοιώνοντας τις πραγματικές συνθήκες* συνήθως καλείται να δημιουργήσει

ο δάσκαλος εντός της αίθουσας<sup>24</sup>. Και τείνει να μεταφέρει στο μειονοτικό περιβάλλον τις επικοινωνιακές συνήθειες ή προλήψεις που περιβάλλουν την πλειονοτική γλώσσα. Στο πλαίσιο του ΠΕΜ η προσέγγιση αυτή αξιοποιείται συμπληρωματικά<sup>25</sup>.

Στην πραγματικότητα, τις προτάσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης που μεταφέρονται από το κυρίαρχο –και ιδεολογικά αδρανές– πεδίο της διδασκαλίας της ως μητρικής, πρέπει να τις αντιμετωπίζουμε από τη σκοπιά της *αφομοιωτικής* ιδεολογίας, ακόμη και αν η σχεδιάσή τους, λόγω ακριβώς αυτής της μεταφοράς, δεν εξυπηρετεί αποτελεσματικά τις αφομοιωτικές βλέψεις. Από την άποψη αυτή είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτική όχι τόσο η αναδιοργάνωση της «επικοινωνιακής» προσέγγισης στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης όσο η ρητορική της λεγόμενης «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», τουλάχιστον στην τρέχουσα και «χυδαία» εκδοχή της.

Ας σημειώσουμε κατ' αρχήν ότι ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» δεν έχει κανένα απολύτως νόημα για τα μειονοτικά σχολεία: αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει την αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσών, *θα έπρεπε να απευθύνεται εξίσου σε μειονοτικούς και σε πλειονοτικούς μαθητές*. Παρ' όλο που η νεότερη νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα επέτρεπε –και θα επέβαλλε ίσως– τη δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων στη Θράκη (όπως έχει προταθεί από την Α. Φραγκουδάκη), η ίδρυσή τους προσκρούει στη δύναμη της θεσμικής αδράνειας, που ήδη σχολιάσαμε: στην ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων αντιδρούν παράγοντες της μειονότητας, ακριβώς επειδή θεωρούν ότι θα αντικαταστήσουν τα μειονοτικά σχολεία. Απουσία θεσμικών ρυθμίσεων, ως «διαπολιτισμική προσέγγιση» προτείνεται συνήθως η επιβολή άνωθεν μιας νοοτροπίας ανοχής στους δασκάλους, στο πλαίσιο πάντως των υπάρχοντων εκπαιδευτικών θεσμών. Διαπολιτισμική βαπτίζεται εντέλει η πολιτική «ένταξης» ή «ενσωμάτωσης» –αφομοίωσης δηλαδή– των μειονοτικών. Η αφομοιωτική αυτή αντίληψη, στη «διαπολιτισμική» εκδοχή της, συνοδεύεται ενίοτε από το δίλημμα: πλειονοτική εκπαίδευση ή γκετοποίηση; Τι είναι προτιμότερο, η απομόνωση των μειονοτήτων σε σχολεία-γκέτο ή η ένταξή τους στην πλειονοτική εκπαίδευση, όπου οι μειονοτικοί μπορούν να συναναστρέφονται τους πλειονοτικούς, όπως άλλωστε θα όφειλαν, αν βρίσκονταν ήδη έξω από το προστατευμένο περιβάλλον της εκπαίδευσης, στο πραγματικό περιβάλλον της αγοράς εργασίας; Η ίδια αυτή αντίληψη θα θεωρούσε περίπου άχρηστη, αν όχι επιζήμια, την εκπαίδευση που παρέχεται στη μειονότητα της Θράκης<sup>26</sup>.

Υπάρχει βέβαια και μία πιο σκληρή «διαπολιτισμική» ρητορική, η οποία συνήθως υποψιάζεται ως «επικίνδυνη» αναβάθμιση τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αναβάθμιση που θα μπορούσε να οδηγήσει σε γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση τους μουσουλμάνους της Θράκης – ιδιαίτερα όμως τους Πομάκους. Ακόμη και αυτή η σκληρή «διαπολιτισμική» αντίληψη συναντά στο πεδίο της μειονοτικής εκπαίδευσης την αφομοιωτική ιδεολογία, και μάλιστα στα πεδία που καθορίζουν οι χρόνιες διεκδικήσεις του ελληνικού εθνικισμού. Παρουσιάζοντας το πολιτικό πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης, σχολιάσαμε ήδη την προσπάθεια εκατέρωθεν προσεταιρισμού Πομάκων και Τσιγγάνων. Σ' αυτή την κίνηση προσεταιρισμού οφείλεται ο «ετεροπροσδιορισμός» των δύο μειονοτικών υποομάδων: για ευνόητους λόγους, η τουρκική πλευρά προπαγανδίζει το ενοποιό θρησκευτικό στοιχείο («Τούρκοι, Πομάκοι, Τσιγγάνοι όλοι μουσουλμάνοι είμαστε») ή το ενοποιό εθνικό στοιχείο («Πομάκοι, Τσιγγάνοι: Τούρκοι είναι και αυτοί»), η ελληνική τα διαφοροποιητικά γλωσσικά και εθνικά (πραγματικά ή επινοημένα) χαρακτηριστικά των Πομάκων και των Τσιγγάνων («τι δουλειά έχουν οι Τούρκοι με τους γύφτους κι ένα φύλο που

κρατάει απ' τον Μεγαλέξανδρο;»<sup>27</sup>. Με τις διεκδικήσεις και τα στερεότυπα του ελληνικού εθνικισμού συντάσσεται η «σκληρή» διαπολιτισμική γραμμή.

Αποτελούν λοιπόν κινήσεις αν όχι της κυρίαρχης εθνικιστικής ιδεολογίας συμβατές πάντως με τη λογική της τόσο η μεταφορά από το πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής στο πεδίο της διδασκαλίας της ως ξένης όσο και η μεταφορά από το πεδίο της αφομοιωτικής πρακτικής στο πεδίο της διαπολιτισμικής ρητορείας. Οι δύο αυτές κινήσεις συμπλέουν μ' ένα ευρύτερα εγκατεστημένο αντιληπτικό σχήμα της γλωσσικής ιδεολογίας, που μόνο να υψαινηθώ μπορώ εδώ<sup>28</sup>.

Σύμφωνα με το σχήμα αυτό, κάθε γλώσσα αποτελείται από ένα ενιαίο Εσωτερικό και ένα προβληματικό («επικίνδυνο», «απειλητικό») Εξωτερικό, από το οποίο προσπαθεί να παραμείνει ανέπαφη (ας σκεφτούμε λ.χ. την «ενιαία» ελληνική σε σχέση με την αγγλική). Ακολουθώντας, οι μειονότητες, οι μετανάστες, οι αλλοδαποί –γενικώς οι αλλόγλωσσοι– αποτελούν εξαρχής παθολογικά φαινόμενα. Είναι ένα *Εξωτερικό μέσα στο Εσωτερικό*, το οποίο απειλεί να μεταφέρει την ανομοιογένειά του εντός. (Για αντιπαραβολή: μπορούμε να φανταζόμαστε λ.χ. τα ελληνικά στην Κύπρο, καθώς και τις ελληνικές μειονότητες ή δίγλωσσες κοινότητες, λ.χ. την ελληνοαμερικανική, ως ένα *Εσωτερικό στο Εξωτερικό*: σ' αυτές τις περιπτώσεις, η ομοιογένεια του Εσωτερικού πρέπει να μεταφερθεί εκτός: ή μπορούμε να φανταζόμαστε τους «ομογενείς» ως ένα *Εσωτερικό από το Εξωτερικό*.) Το σχήμα αυτό περιλαμβάνει βέβαια πολλά συναφή ιδεολογικά στερεότυπα: λ.χ. τη στερεότυπη αντίληψη (ειδικά στο πεδίο του γλωσσικού σχεδιασμού) ότι δρώσες (agents) είναι οι γλώσσες και όχι οι ομιλητές ή οι σχεδιαστές τους: αυτές κάνουν ή πάσχουν – όχι εμείς: ότι οι γλώσσες είναι αυτόνομες, ξεχωριστές, απολύτως διακριτές – δεν αποτελούν *συνεχή*: ότι οι γλώσσες σε επαφή είναι παθολογικό φαινόμενο, όπως κι η διγλωσσία: ότι υπάρχουν «κακές» και «καλές» ή, τέλος πάντων, «καλύτερες» γλώσσες: ότι άλλες γλώσσες είναι «εχθρικές» και άλλες «φιλικές»: κ.ο.κ.

## 8. Συμπέρασμα

Παρουσίασα τις σημαντικότερες, κατά τη γνώμη μου, συνθήκες, υπό τις οποίες επιχειρείται η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, δίνοντας έμφαση στους θεσμικούς και ιδεολογικούς εκείνους παράγοντες που ευθύνονται για την *αδράνεια* – και την *αναποτελεσματικότητα*– του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η παρουσίασή μου τεκμηριώνει, επαρκώς ελπίζω, την ακόλουθη άποψη: *οι γλωσσικές και, ευρύτερα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές για τη μουσουλμανική μειονότητα διαμορφώνονται στη βάση μιας εύθραυστης και πρόσκαιρης ισορροπίας θεσμικών και ιδεολογικών παραγόντων, υπό τη συνεχή απειλή της ανατροπής: το αποτέλεσμα είναι να διαμορφώνονται υπόρρητα, στη βάση παραδοχών που λανθάνουν και αντιθέσεων των οποίων συνθήκη είναι να παραμένουν κρυφές*.

Σε μια τέτοια κατάσταση γενικευμένης συγκάλυψης, είναι δύσκολο να επικαλείται κανείς τον επιστημονικό λόγο. Διαδεδομένοι όροι της γλωσσικής επιστήμης (όπως: «δεύτερη»-«μητρική» γλώσσα, «διαπολιτισμική»-«αφομοιωτική» εκπαίδευση, «επικοινωνιακή»-«μη επικοινωνιακή» μέθοδος κ.ά.) έχουν αποκτήσει στο περιβάλλον της Θράκης σημασίες είτε πολύ διαφορετικές από τις αρχικές είτε τις εντελώς αντίθετές τους – είτε χρησιμοποιούνται απλώς ως προσχήματα.

Αυτό θα ήθελα να είναι και το μοναδικό συμπέρασμα της ανακοίνωσής μου<sup>29</sup>.

## Σημειώσεις

- <sup>1</sup> Το ΠΕΜ διήρκεσε από τον Ιούνιο του 1997 μέχρι και τον Ιούλιο του 2000. Επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος ήταν η Άννα Φραγκουδάκη. Υπεύθυνοι για τη διδασκαλία της ελληνικής ήταν μέχρι τον Μάρτιο του 1998 ο Α.-Φ. Χριστίδης και στη συνέχεια η Α. Ιορδανίδου και εγώ. Φυσιολογικά δεν θα χρειαζόταν να τονίσω ότι στην παρούσα ανακοίνωση εκφράζω αποκλειστικά δικές μου απόψεις και όχι τις απόψεις ή την πολιτική του ΠΕΜ.
- <sup>2</sup> Ό,τι έχει καθιερωθεί να ονομάζεται «γλωσσικός σχεδιασμός» ή «προγραμματισμός» μπορεί να οριστεί απλά ως σκόπιμη διαχείριση όλων αυτών των παραγόντων (ή παραγόντων παρόμοιων σε παρόμοιες περιστάσεις). Θεωρώ τον όρο «γλωσσική πολιτική» κατά πολύ ευρύτερο του όρου «γλωσσικός σχεδιασμός», ακριβώς επειδή η γλωσσική πολιτική δεν είναι πάντα ηθελημένη, σκόπιμη, σχεδιασμένη (λ.χ. η έλλειψη γλωσσικής πολιτικής είναι η κυρίαρχη πολιτική για τους Πομάκους και τους Τσιγγάνους). Αν η γλωσσική πολιτική περιλαμβάνει και ηθελημένο και αθέλητο γλωσσικό σχεδιασμό, η γλωσσική ιδεολογία, αποκαλύπτεται με τη σύγκριση των δύο. *Γλωσσικές ιδεολογίες* μπορούμε να θεωρούμε τα σύνολα μερικώς εξορθολογισμένων αντιλήψεων, στάσεων, αξιών, οι οποίες ενίοτε μετατρέπουν τη γλωσσική πολιτική σε έμπρακτο γλωσσικό σχεδιασμό, ενώ επιτρέπουν, πίσω από ή δίπλα σε κάθε γλωσσικό σχεδιασμό, να διακρίνουμε σχεδιασμούς που δεν έχουν «υλοποιηθεί» ή «πραγματοωθεί», και τους οποίους αναγνωρίζουμε από αντιλήψεις, στάσεις, αξίες διαφορετικές ή αντίθετες από αυτές ακριβώς που έχουν υλοποιηθεί. Οι ιδεολογίες δεν είναι απλώς σύνολα ιδεολογημάτων αλλά διαπλοκή ιδεολογημάτων έμπρακτων, «υλικών», που μας επιτρέπουν, ακόμη και ανυπαρξία γλωσσικού σχεδιασμού/πολιτικής, να δούμε πώς συνδέονται θεσμικές ρυθμίσεις με πολιτισμικά πρότυπα και κοινωνικές αδράνειες ή ρήξεις.
- <sup>3</sup> Βλ. Σ. Τρουμπέτα, *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης: Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική, 2001, κεφ. 1, ιδιαίτερα σ. 33.
- <sup>4</sup> Βλ. Τ. Κωστόπουλος, *Η απαγορευμένη γλώσσα: Κρατική καταστολή των σλαβικών διαλέκτων στην ελληνική Μακεδονία*. Αθήνα: Μαύρη Λίστα, 2000.
- <sup>5</sup> Κ. Τσιτσελίκης, *Το διεθνές και ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη*, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας, 1996· Λ. Μπαλτσιώτης, «Ελληνική διοίκηση και μειονοτική εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη», στο *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα*, επιμ. Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος, Αθήνα: Κριτική, 1997, 315-348· Λ. Μπαλτσιώτης & Κ. Τσιτσελίκης, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: Συλλογή Νομοθεσίας – Σχόλια*. Αθήνα: Σάκκουλας, 2001.
- <sup>6</sup> Βλ. Κ. Τσιτσελίκης: «Διαμόρφωση και εφαρμογή του δικαιώματος στη διδασκαλία της μειονοτικής-μητρικής γλώσσας: Από το μειονοτικό στο διαπολιτισμικό σχολείο», στο *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, επιμ. Ευ. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 2002, 450· Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, *ό.π.*, 31.
- <sup>7</sup> Ας σημειωθεί ότι η μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη διατηρεί μian ενδιαφέρουσα *θεσμική πολυσημία*: μπορεί να οριστεί ως *μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση* (αν στόχος της είναι η ελληνική μονογλωσσία, στόχος που πάντως δεν καθορίζεται αποκλειστικά από τις αφομοιωτικές βλέψεις τους ελληνικού εθνικισμού) ή ακόμα και ως μοντέλο «βύθισης» (submersion) στην πλειονοτική γλώσσα, ιδιαίτερα για τους πομακόφωνους και τους Τσιγγάνους· το ίδιο όμως μοντέλο μπορεί να λειτουργήσει –και εν μέρει ήδη λειτουργεί, παρά τα προβλήματά του– ως πρόγραμμα «εμβάπτισης» (structured immersion) και γλωσσικής διατήρησης (maintenance), δηλαδή ως εκπαιδευτικό πρόγραμμα που συνειδητά αποσκοπεί στην ανάπτυξη της «αμφιγλωσσίας». (Για τα διάφορα μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης, βλ. C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters, <sup>2</sup>1996, 172 κ.ε.)

- <sup>8</sup> Το έργο των Τσιτσελίκη, Μπαλτσιώτη, ό.π., Δ. Χριστόπουλου κ.ά. έχει συμβάλει σημαντικά προς την κατεύθυνση αυτή.
- <sup>9</sup> Για οικονομικά στοιχεία σχετικά με τη Θράκη, βλ. Ακαδημία Αθηνών, *Η ανάπτυξη της Θράκης: Προκλήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, <sup>2</sup>1995· ειδικά για τη μειονότητα βλ. S. Akgönlü, *Une communauté, deux états: La minorité turco-musulmane de Thrace occidentale*, Istanbul: Isis, 1999, 131-155.
- <sup>10</sup> Βλ. λ.χ. Μ. Σφυρόερα, Α. Φτερνιάτη & Ζ. Γαβριηλίδου, «Εξέταση του γλωσσικού επιπέδου μαθητών της Α΄ Δημοτικού Μειονοτικών Σχολείων της Θράκης» στο *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών*, ό.π., 434-445· πβ. την ομότιτλη αναλυτική έκθεση στο πλαίσιο του ΠΕΜ.
- <sup>11</sup> Τρουμπέτα, ό.π., 99.
- <sup>12</sup> Οφείλουμε να σημειώσουμε εδώ ότι το νέο εκπαιδευτικό υλικό που εισήγαγε το ΠΕΜ στα μειονοτικά σχολεία, ασχέτως της ρητορικής με την οποία σερβίρεται ή παραλαμβάνεται, γνωρίζει μεγαλύτερη αποδοχή μεταξύ των δασκάλων που εργάζονται στον νομό Ξάνθης παρά μεταξύ των συναδέλφων τους στους νομούς Ροδόπης και Έβρου. Η αποδοχή και η απόρριψη του νέου εκπαιδευτικού υλικού από τους δασκάλους αποτελούν ίσως όψεις της ίδιας νοοτροπίας, που αντιμετωπίζει θετικά τη διδασκαλία της ελληνικής στους Πομάκους και επιφυλακτικά κάθε απόπειρα διδασκαλίας της σε «τουρκογενείς» (μεγαλύτερη συγκέντρωση Πομάκων έχουμε στην Ξάνθη).
- <sup>13</sup> Από την άποψη της θεσμικής αδράνειας, θα άξιζε επίσης να μελετηθεί ο ρόλος των σχολικών συμβούλων και των διοικητικών υπαλλήλων ως «εγγυητών» των θεσμών. Για περισσότερα βλ. Α. Φραγκουδάκη και Ν. Ασκούνη, «Σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό των μειονοτικών σχολείων», Αθήνα: ΠΕΜ [1998].
- <sup>14</sup> Βλ. Ε. Καραντζόλα, «Ελληνική και μειονοτικές γλώσσες στη Δ. Θράκη: Ζητήματα εκπαιδευτικού γλωσσικού προγραμματισμού», στο *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές-Προβλήματα-Προοπτικές*, επιμ. Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, 2000, 137-150· πβ. την Εισαγωγή της ίδιας και του Λ. Μπαλτσιώτη στο «Οι γλώσσες της μειονότητας της Δ. Θράκης (τουρκικά-πομακικά)», στο *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*, επιμ. Λ. Εμπειρικός κ.ά., Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2001, 17-25.
- <sup>15</sup> Όπως του Π. Θεοχαρίδη: *Ελληνοπομακικό λεξικό: Πομακο-ελληνικό Λεξικό: Γραμματική της πομακικής γλώσσας* (Θεσσαλονίκη: Αίγειρος, 1996)· πβ. Ριτβάν Καραχότζα, *Πομακο-ελληνικό λεξικό* (www.pomlex.com).
- <sup>16</sup> Η επανερχόμενη πρόταση για κατοχύρωση της διδασκαλίας των πομακικών στο πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης (λ.χ. Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, ό.π., 345) θα έπρεπε να σταθμίσει α) τη βούληση των ιδίων των Πομάκων, β) τις αντιδράσεις των μειονοτικών Τούρκων, γ) τις ανύπαρκτες «εργαλειακές» αρετές της πομακικής και γ) τα «τεχνικά» προβλήματα τυποποίησης ενός προφορικού ιδιώματος. Εννοείται ότι στο παιχνίδι ανάδειξης μειονοτικών γλωσσών με στόχο την εθνοτική διαφοροποίηση της μειονότητας, δεν παίζει η ρομανί, αν και, από θέση αρχής, δεν υπάρχει λόγος ν' αντιμετωπίζεται διαφορετικά από τα πομακικά.
- <sup>17</sup> Για την «παράλογη σκηνοθεσία της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας με τους όρους διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας», βλ. Α.-Φ. Χριστίδης, «Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός», στο *Γλώσσα, Πολιτική, Πολιτισμός*, Αθήνα: Πόλις, 1999, 173.
- <sup>18</sup> Τουλάχιστον κατά την εκκίνησή τους· βλ. Σφυρόερα, Φτερνιάτη & Γαβριηλίδου, ό.π.
- <sup>19</sup> Βλ. Α. Ιορδανίδου & Σ. Μοσχονάς, «Εισαγωγή» στα βιβλία δασκάλου, Αθήνα: ΟΕΔΒ/ΠΕΜ, 2000· πβ. Α. Φραγκουδάκη, Α. Ιορδανίδου & Σ. Μοσχονάς, «Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης», στο *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης/πιστοποίησης της ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*, επιμ. Μ. Δαμανάκης,

Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2001, 176-179· Σ. Μώραλη & Κ. Λάππα, «“Α όπως Αγγέλα και Αχμέτ”»: Βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Α' και Β' δημοτικού των μειονοτικών σχολείων της Θράκης» στο *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών*, ό.π., 402-409· Κ. Μάγος & Μ. Πουλοπούλου, «“Όταν ο Τζεσούρ συνάντησε τη Λεσίτσα...”»: Τα βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Γ' δημοτικού των μειονοτικών σχολείων», στο ίδιο, 388-393· Β. Λαγοπούλου & Δ. Δέδε, «Προτάσεις διδασκαλίας της γλώσσας στην Δ', Ε' και Στ' τάξη του δημοτικού των μειονοτικών σχολείων της Θράκης», στο ίδιο, 381-387.

- <sup>20</sup> «Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας», υπό δημοσίευση.
- <sup>21</sup> Χωρίς να υποβαθμίζουμε τη σημασία περισσότερο «υλικών» παραγόντων: αντανακλάται λ.χ. στην ελληνική βιβλιογραφία η ύπαρξη στεγανών, πανεπιστημιακών «σχολών» ή και, μέσω των διαδικασιών επιμόρφωσης, διδασκαλικών και καθηγητικών σιναφιών προσηλωμένων σε μία μόνο μέθοδο ή ένα μόνο υλικό. Η οργανωμένη και χρηματοδοτούμενη έρευνα αντανακλά και αυτή, ως ένα βαθμό, διαιρέσεις (Μουσουλμάνοι, Ομογενείς/Παλινοστούντες, Τσιγγάνοι) που δεν ανταποκρίνονται τόσο στην κοινωνική γεωγραφία ή στη γλωσσική τυπολογία του πληθυσμού που διδάσκεται την ελληνική ως ξένη γλώσσα όσο στη διοικητική οργάνωση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- <sup>22</sup> Η χρήση των όρων «δεύτερη» ή «ξένη» γλώσσα δεν είναι και αυτή απαλλαγμένη από ιδεολογικές προκαταλήψεις: βλ. Μοσχονάς, ό.π. Η ελληνική των μειονοτικών σχολείων θα έπρεπε να θεωρείται «ξένη» γλώσσα επειδή διδάσκεται σε «αλλογενείς» μαθητές (κατά τον ορισμό του Μ. Δαμανάκη, «Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό», στο *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*, ό.π., σ. 24) και «δεύτερη» γλώσσα επειδή οι μαθητές ζουν σε *δίγλωσσο περιβάλλον* (κατά τον ορισμό της Ε. Σκούρτου, «Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες», στο *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, επιμ. Π. Γεωργγιάννης, Αθήνα: Gutenberg, 1977, σσ. 132-3). Όμως, οι περισσότεροι από τους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης δεν έχουν ούτε στοιχειώδεις επικοινωνιακές δεξιότητες στην ελληνική κατά την είσοδό τους στα μειονοτικά σχολεία (Σφυρόερα, Φτερνιάτη & Γαβρηλίδου, ό.π.)· η ελληνική τους είναι *εντελώς ξένη*, παρόλο που στο περιβάλλον τους χρησιμοποιείται ως «δεύτερη γλώσσα» από πολλούς ενήλικες.
- <sup>23</sup> «Η γλώσσα μας»: ακόμα και ο τίτλος ακούγεται ειρωνικός στο πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης, όπως παρατηρεί ο Χριστίδης, ό.π., 172.
- <sup>24</sup> Όπως έχει δείχτει, ο λόγος εντός της αίθουσας διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από συστηματική αμφισημία ανάμεσα σε «πραγματικές» λεκτικές συναλλαγές και συναλλαγές διδάσκοντος-μαθητή: βλ. V. Cook, *Second Language Learning and Language Teaching*, London: Arnold, <sup>3</sup>2001, 43, 141.
- <sup>25</sup> Βλ. Α. Χαραλαμπίδης & Σ. Χατζησαββίδης, *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 1997· πβ. Σ. Χατζησαββίδης, «Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης: Το αρχικό στάδιο», στο *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών*, ό.π., 467-474· Ν. Χαραλαμπίδης, «Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Δεύτερο στάδιο (Πρώτη γραφή και ανάγνωση)», στο ίδιο, 463-466· Α. Χαραλαμπίδης, «Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Τρίτο στάδιο», στο ίδιο, 456-462. Όπως αναγνωρίζεται από τους ίδιους τους συγγραφείς, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες που προτείνουν για τη μειονοτική εκπαίδευση δεν διαφέρουν σημαντικά από αυτές που έχουν δοκιμάσει σε πλειονοτικά σχολεία.

- <sup>26</sup> Για μια επεξεργασία αυτής της αντίληψης βλ. Α. Ε. Γκότοβος, *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002, ιδιαίτερα κεφ. 5. Για μια εκδοχή της διαπολιτισμικής προσέγγισης που αποφεύγει τα στερεότυπα που περιγράφουμε, πβ. Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα & Α. Ανδρούσου, «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Η περιγραφή μιας εμπειρίας», *Σύγχρονα θέματα* 63 (Απρίλιος-Ιούνιος 1997), 70-75· βλ. επίσης Καραντζόλα, ό.π., 142-3.
- <sup>27</sup> Βλ. Τρουμπέτα, ό.π., κεφ. 2 & 3. Ας σημειωθεί ότι αυτή η κίνηση προσεταιρισμού χαρακτηρίζει τα δημοσιεύματα σημαντικής μερίδας του ελληνόγλωσσου τοπικού τύπου, όπως αποδεικνύουν τα προπαγανδιστικά άρθρα των Ν. Γονατά & Π. Κυδωνιάτη που συγκεντρώνονται στο *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης (μέσα από τα άρθρα του τοπικού τύπου)*, Κομοτηνή, 1985.
- <sup>28</sup> Βλ. Σ. Μοσχονάς, «Δύο αρχές της γλωσσικής ιδεολογίας», *Δευκαλίον* 20/1 (Ιούνιος 2002), 5-19.
- <sup>29</sup> Ευχαριστώ για τις παρατηρήσεις τους την Ά. Φραγκουδάκη, την Ει. Φιλιππάκη-Warburton, τη Γ. Κατσίκη, τον Κ. Τσιτσελίκη και ιδιαίτερα τον Λ. Μπαλτσιώτη και την Α. Ιορδανίδου.

**Λέξεις-κλειδιά:** μειονοτική εκπαίδευση, Δυτική Θράκη, Τούρκοι, Πομάκοι, Τσιγγάνοι, διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, αφομοίωση, γλωσσική ιδεολογία, γλωσσική πολιτική, γλωσσικός σχεδιασμός.