

«Η Εκπαίδευση ως εργαλείο ένταξης μειονοτήτων στην Κοινωνία. Προτάσεις και σύγχρονοι προβληματισμοί για την εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων Θράκης»

«Education as a tool for the integration of minorities in society. Proposals and current issues for the education of Muslim children in Thrace»

Χρήστος Ιωαννίδης, *Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Δ/ντης Β/θμιας Εκ/σης ME.d,*
chr.ioannid1@sch.gr

Christos Ioannidis, *Secondary Education Teacher/Director of Secondary Education, ME.d, chr.ioannid1@sch.gr*

Abstract: Minority education is a special condition of the Greek educational reality, it concerns the Muslim minority of Thrace and has both social and political dimensions. The present study examines the issue of social exclusion in minority education and the effects it has on their integration into the social development of the region of Thrace. The results of the research show that the teachers of the sample perceive the existence of a strong connection between the family - social environment of the child with both the school performance and the school dropout. In addition, there is a strong correlation between the curriculum and school performance, while there was a moderately strong positive correlation in their speech both in terms of the link between the curriculum and school dropout, as well as the link between educational work and school dropout. Finally, it turned out that social exclusion has a source in education provided by the Greek state which does not take into account their particular characteristics. The factors that act as a deterrent to the exercise of an effective educational policy for the minority by the Greek state were also sought. The conclusions of the research are a product of the synthesis of bibliographic material and information which were collected with the methodology of the Bibliographic Research.

Keywords: minority education, social exclusion, school performance, stagnation, school dropout.

Περίληψη: Η μειονοτική εκπαίδευση αποτελεί μια ιδιαίτερη συνθήκη της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αφορά τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και εμπεριέχει τόσο κοινωνικές όσο και πολιτικές διαστάσεις. Η παρούσα έρευνα εξετάζει το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού στη μειονοτική εκπαίδευση και τις επιπτώσεις που έχει στην ένταξη τους στο κοινωνικό γίνεσθαι της περιοχής της Θράκης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται την ύπαρξη ισχυρής σύνδεσης μεταξύ οικογενειακού – κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού τόσο με τις σχολικές επιδόσεις όσο και με τη σχολική διαρροή. Επιπλέον, υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχολικές επιδόσεις ενώ προέκυψε μέτριας έντασης θετική

συσχέτιση στο λόγο τους τόσο ως προς τη σύνδεση μεταξύ αναλυτικού προγράμματος και σχολικής διαρροής, όσο και ως προς τη σύνδεση μεταξύ εκπαιδευτικού έργου και σχολικής διαρροής. Τέλος, προέκυψε ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός έχει πηγή και στην εκπαίδευση η οποία παρέχεται από το Ελληνικό κράτος η οποία δεν λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Επίσης αναζητήθηκαν οι παράγοντες εκείνοι που λειτουργούν ανασταλτικά στην άσκηση μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη μειονότητα εκ μέρους του ελληνικού κράτους. Τα συμπεράσματα της έρευνας αποτελούν προϊόν της σύνθεσης βιβλιογραφικού υλικού και πληροφοριών τα οποία συλλέχτηκαν με την μεθοδολογία της Βιβλιογραφικής Έρευνας.

Λέξεις Κλειδιά: μειονοτική εκπαίδευση, κοινωνικός αποκλεισμός, σχολικές επιδόσεις, στασιμότητα, σχολική διαρροή.

Εισαγωγή

1.1 Ορισμός

Ο όρος «μειονότητα» εμφανίστηκε με την άνοδο του εθνικισμού κατά τον 19^ο αιώνα. Έως τον 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο όπου είχαμε το απόγειο φρικτών πράξεων κατά των Εβραίων, Ρομά και άλλων μειονοτήτων στην γενική συνέλευση του ΟΗΕ 10 Δεκ 1948 σε έγγραφο για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ορίστηκε η εθνική μειονότητα (UNOHCHR, 1948). Υπάρχουν εθνοτικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές μειονότητες, οι οποίες έχουν δικαίωμα ίδρυσης σχολείων, και θρησκευτικών χώρων να κάνουν χρήση την δική τους γλώσσα. Μειονότητα θεωρείται μη κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα, η οποία επιθυμεί την διατήρηση των παραδόσεών της. Σύμφωνα με την UNESCO, (1960), έγινε σαφές το δικαίωμα των μειονοτήτων να χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα. Το άρθρο 27 (UNOHCHR, 1994) στην Επιτροπή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων παρέχει σε άτομα της μειονότητας το δικαίωμα χρήσης της θρησκείας τους, της γλώσσας και ότι έχει να κάνει με την κουλτούρα τους.

1.2 Μουσουλμανική μειονότητα στη Θράκη

Η μουσουλμανική μειονότητα στην Θράκη, σύμφωνα με την συνθήκη της Λωζάνης του 1923, σύμφωνα με τα άρθρα 37 και 45 προστατεύεται στο δικαίωμα της θρησκείας και εθνικότητας (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2018: 172). Τα περισσότερα κείμενα αναφέρουν «μουσουλμανικές μειονότητες» και όχι «μουσουλμανική μειονότητα» γιατί υπάρχουν διαφορετικές εθνοτικές ομάδες (Τούρκοι, Πομάκοι, Ρομά), οι οποίοι έχουν σαν θρησκεία τον μουσουλμανισμό (Μαλκίδης, 2016). Το 1954 η Ελλάδα με νόμο αναγνώρισε τα μειονοτικά σχολεία ως τουρκικά και τον Μάρτιο του 1972 μετονομάστηκαν από Τούρκικα σε

Μουσουλμανικά ή Μειονοτικά σχολεία (Tsitselikis, 2012). Σύμφωνα με την Ζεγκίνη, (2001) πολλοί μουσουλμάνοι ήταν αποτέλεσμα εξισλαμισμού ντόπιων χριστιανών μέσω του Μπεκτασισμού, ένα ισλαμικό κίνημα που συνδύαζε τον Χριστιανισμό, το Ισλάμ και άλλες θρησκείες. Οι δερβίσηδες, θρησκευτικοί ηγέτες του Μπεκτασισμού, ακολούθησαν αυτό το ισλαμικό κίνημα αντί να ακολουθήσουν το Σουνιτικό Ισλάμ, το οποίο κρατούσε στοιχεία της πρότερης θρησκείας τους (Φλώρου, 2012).

1.3 Τουρκογενείς, Μουσουλμάνοι Ρομά, Μουσουλμάνοι Πομάκοι

Οι τουρκογενείς ή τουρκόφωνοι, οι οποίοι είναι περίπου το 47% της μουσουλμανικής μειονότητας από την εποχή της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, εγκαταστάθηκαν στην περιοχή της Θράκης (Τρουμπέτα, 2001). Οι Ρομά ήρθαν από την Ινδία και εγκαταστάθηκαν στην Θράκη από τα χρόνια της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, και στην συνέχεια εξισλαμίστηκαν από του Οθωμανούς (Ζεγκίνης, 1994, Λιθοξόου, 1991). Το μήλο της έριδος για Έλληνες, Τούρκους και Βούλγαρους αποτελούν οι Πομάκοι από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Οι Βούλγαροι τους θεωρούν εξισλαμισμένους Βούλγαρους, οι Τούρκοι ιστορικοί ως Τούρκους, οι οποίοι έμεναν στην Βουλγαρία και οι Έλληνες ως αυτόχθονες εξισλαμισμένους απόγονους αρχαίων Θρακών (Χαραλαμπίδης, 1985). Η Ελλάδα το 1990 με τον νόμο 1920/1991 προσπάθησε να μεταρρυθμίσει το καθεστώς της μειονότητας (Συρίγος, 2015).

1.4 Εκπαίδευση

Στο άρθρο 41 της συνθήκης της Λωζάνης, αναφέρεται η δέσμευση της Ελλάδας για παροχή εκπαίδευσης στις μειονότητες, η οποία αφορά μόνο την Π/θμια Εκπ/ση λόγω του ότι, η φοίτηση ήταν υποχρεωτική μόνο στο Δημοτικό. Από το 1990 εγγράφεται σημαντικός αριθμός μαθητών στην προσχολική εκπαίδευση σε ελληνικά νηπιαγωγεία, απουσία μειονοτικών, γεγονός που συνέβαλε σε αντιδράσεις στους μειονοτικούς κύκλους (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Από το 2020 είναι υποχρέωση όλων των μαθητών να παρακολουθούν την προσχολική εκπαίδευση. Στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία οι μαθητές παρακολουθούν δίγλωσση εκπαίδευση, την ελληνική και την τουρκική γλώσσα. Στην Δ/θμια Εκ/ση η Ελλάδα, παρότι δεν δεσμεύεται από την συνθήκη της Λωζάνης, ενέκρινε την ίδρυση στην Κομοτηνή το 1952 του «ΤζελάλΜπαγιάρ» και το 1965 του Ιδιωτικού Μειονοτικού Γυμνασίου Ξάνθης υπό του τίτλου « Μειονοτικού Γυμνασίου Ξάνθης», το οποίο το 1979 διαχωρίστηκε σε Ιδιωτικό Μειονοτικό Γ/σιο-Λύκειο (Ζεγκίνης, 1994). Στις πόλεις της Ροδόπης – Ξάνθης λειτουργούν Ιεροσπουδαστήρια (από ένα) τα δίνουν τίτλους ισότιμους της Δ/θμιας Εκ/σης και φοιτούν μαθητές οι οποίοι θέλουν να γίνουν θρησκευτικοί λειτουργοί (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2018). Οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι στα Δημοτικά διορίζονται αφού αποφοιτήσουν από την Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) και με το άρθρο 15 του Ν.4283/2014 οι πτυχιούχοι της ΕΠΑΘ

εξισώνονται με τους Πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Ελληνικά Πανεπιστήμια. Στο άρθρο 2, παράγραφος 1 του Ν.2341/1995 (ΦΕΚ Α΄208/1995), για τους απόφοιτους ΓΕΛ, οι οποίοι είναι μέλη της Μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, νομοθετήθηκε ξεχωριστό ποσοστό για την εισαγωγή τους σε ΑΕΙ και ΤΕΙ και μπορούν να εισαχθούν επιπλέον του αριθμού των εισακτέων κάθε σχολής με ποσοστό 0,5%. Οι Ασημακοπούλου, Χρηστίδου και Λιοναράκης (2002) ισχυρίζονται ότι το καθεστώς εκπαίδευσης των Μουσουλμάνων αναπαράγει κοινωνικές διαφορές και εντείνει την περιθωριοποίηση από το κοινωνικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να εντείνεται η εσωστρέφειά τους.

1.5 Επίδραση της μειονοτικής εκπαίδευσης σε κοινωνικό, πολιτικό επίπεδο

Οι βασικοί παράγοντες στη δημιουργία συστήματος εκπαίδευσης για την μειονότητα εντοπίζεται στους περιορισμούς του θεσμικού πλαισίου και σε σκοπιμότητες οι οποίες εξυπηρετούν συγκεκριμένες οπτικές ή πολιτικές. Η Σπανού, (2000) αναφέρει ότι η άσκηση πολιτικής πίεσης των μειονοτήτων γίνεται πολλές φορές μέσω της εκπαίδευσης. Προσπαθούν να διεκδικήσουν από τους θεσμούς προνόμια και πολιτικοποιούν έτσι την εκπαίδευση κινητοποιώντας την κοινωνία τους προς την διοίκηση και την πολιτική ηγεσία. Οι απόφοιτοι ΕΠΑΘ, θεωρούν ότι έχουν περιορισμένη κατάρτιση και διεκδικούν συνεχείς επιμορφώσεις. Επειδή υπάρχει έλλειψη διαπολιτισμικής αγωγής μέρος της μειονότητας, χρεώνει στους απόφοιτους ΕΠΑΘ ανεπαρκή εκπαίδευση στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα την δυσκολία ένταξης των μαθητών στην ευρωπαϊκή κοινωνία. Πολλοί γονείς, ζητούν να διοριστούν απόφοιτοι από Τούρκικα Πανεπιστήμια για την σωστή εκμάθηση της τούρκικης γλώσσας και χρεώνουν στην Ελληνική Πολιτεία αδιαφορία σε αυτό το αίτημα. Το Γραφείο Μειονοτικής Εκπαίδευσης εδρεύει στην Κομοτηνή και έχει υπό την εποπτεία όλων των μειονοτικών σχολείων και των σχολικών Εφορειών, οι οποίες αποτελούνται από γονείς των μαθητών. Η Ασκούνη, (2006) αναφέρει ότι η μειονοτική εκπαίδευση πρέπει δομικά, να διατηρεί την πολιτισμική ταυτότητα της μειονότητας και επειδή στη Θράκη δεν λειτούργησε, παρατηρούνται μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής. Η ανεπάρκεια των σχολικών βιβλίων, η απουσία επικοινωνίας ελληνόφωνου τουρκόφωνου προγράμματος, η έλλειψη εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού οδήγησε στην απαξίωση της εκπαίδευσης από την μειονότητα ως μέσο της κοινωνικής τους ανάπτυξης (Τρέσσου, 1997 “Τσιούμης, 2008). Οι επιλογές από πλευράς πλειονότητας, οι οποίες επέβαλαν διακρίσεις για την μειονότητα ώθησαν τα μέλη της σε προσεγγίσεις της Τουρκίας, οι οποίες πολλές φορές δεν ήταν προς όφελός τους (Τρουμπέτα, 2001). Η Ασκούνη, (2006) συνδέει τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση της μειονότητας, με την υποτίμηση της κοινωνικής τους θέσης και την περιθωριοποίησή τους. Η εκπαίδευση της μειονότητας στην Θράκη αποτελεί πεδίο αντιπαράθεσης ανάμεσα στην Ελλάδα η οποία απομόνωσε και διαχώρισε την μειονότητα και την Τουρκία, η οποία εργαλειοποίησε την θρησκεία για την επιρροή της προς την μειονότητα. Οι παρεμβάσεις δεν είχαν παιδαγωγικά κριτήρια, αλλά εθνική αντιπαράθεση δύο χωρών.66

1.6 Ο εκπαιδευτικός ο ρόλος του στάσεις και αντιλήψεις

Οι δάσκαλοι, αποτελούν σταθεροποιητικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει την μειονότητα και πρωτίστως οφείλουν να αναπτύξουν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση της μειονότητας (Nijozon&Pluim, 2009). Αντιμετωπίζοντας όλα τα παιδιά ως ίσα, αίρουν τυχόν αδικίες και διακρίσεις (Τρέσσου&Μητακίδου, 2003). Επειδή στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, αναπαράγονται στερεότυπα της κυρίαρχης ομάδας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ξεπεράσουν και να αμφισβητήσουν τις υφιστάμενες σχέσεις των κοινωνικών ομάδων και να δώσουν ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά (Τσιούμης, 2003). Είναι αυτοί που θα φιλτράρουν την εκπαιδευτική πολιτική, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια και θα αποφασίσουν την μέθοδο μέσα στην τάξη, θα έρθουν σε συχνή επαφή με τους γονείς και θα προβαίνουν καθημερινά σε σταθμισμένες αποφάσεις τις οποίες θα εφαρμόσουν στην τάξη (Nijozon&Pluim, 2009). Λόγω τις καθημερινής τριβής με τους μαθητές, έχουν το προνόμιο να θεωρούνται οι ακρογωνιαίοι λίθοι της εκπαίδευσης και για πετύχει οποιαδήποτε μεταρρύθμιση οφείλουν να τους δώσουν τον πρώτο λόγο (Φραγκουδάκη&Δραγώνα, 2015). Οι εκπαιδευτικοί είναι οι θεμέλιοι λίθοι της γνώσης των μαθητών και είναι καθοριστικός παράγοντας της διαμόρφωσης ταυτότητας τους (Αβδελά, 1997). Μέσα από την εκπαίδευση, οι δάσκαλοι επηρεάζουν τους μαθητές και ουσιαστικά καθορίζουν το μέλλον της κοινωνίας (Φραγκουδάκη&Δραγώνα, 2015). Οι στάσεις του εκπαιδευτικού μπορούν να διευρύνουν και να προσφέρουν θετική προοπτική στην εκπαίδευση ή να ενισχύσουν στερεότυπα, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των μαθητών (Τρέσσου&Μητακίδου, 2003). Έρευνες έδειξαν ότι πολιτισμικές διαφορές εκπαιδευτικών – γονέων διαμόρφωσαν χαμηλές επιδόσεις σε μαθηματικά και λογοτεχνία, και αναδεικνύεται με έμφαση η ανάγκη στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ετερότητας (Sirin, Rycce&Mir, 2009). Οι μειωμένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών προς τις μουσουλμάνες μαθήτριες, ωθούν στην λάθος αντίληψη ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να μάθουν, με αποτέλεσμα να υποβιβάζουν τις φιλοδοξίες τους και να τις οδηγούν στην απομόνωση (Zine 2001). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει εμπειρίες μάθησης στα παιδιά της μειονότητας χρησιμοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές ώστε οι μαθητές να νοιώσουν επαρκείς και να επιδιώξουν την κοινωνική τους επιτυχία (Tucker et.al., 2005).

2 Κοινωνικός Αποκλεισμός

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει έντονη συζήτηση για τον κοινωνικό αποκλεισμό των μουσουλμάνων Θράκης και τις συνέπειές του. Υπάρχει σύγχυση κατά πόσο ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται με την φτώχεια ή είναι ένα νέο φαινόμενο το, οποίο πρέπει να διερευνηθεί. Ο Τσιρώνης, (2003) αναφέρει ότι μετά την βιομηχανική επανάσταση, η φτώχεια συνδέεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό και η υποτίμηση της ανθρώπινης αξίας προσδιορίζει από την αρχή την θέση του πολίτη στην κοινωνία. Η αδυναμία του πολίτη σε υλικά αγαθά και πρόσβαση σε υπηρεσίες συνδέεται με την φτώχεια, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό από

κοινωνικές θέσεις (Duffy, 1999). Κατά τον Μαυρομάτη, (2005) ο κοινωνικός αποκλεισμός διευρύνει την ανέχεια και την φτώχεια γιατί περιορίζεται η πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά με αποτέλεσμα την δυσκολία ανεύρεσης εργασίας. Οι πολίτες της μειονότητας στην προσπάθειά τους να ανελιχτούν κοινωνικά, εξαιτίας της περιθωριοποίησής τους, νοιώθουν ότι οι ίσες ευκαιρίες δεν ισχύουν για αυτούς και ότι η αποτυχία τους οφείλεται στους ίδιους. Η Swadener, (1999) εκτός των παραπάνω αναφέρει ότι παρόλο που από την φτώχεια κανένας δεν επωφελείται, αντιμετωπίζεται σαν φαινόμενο στο οποίο φταίει αυτός που την υφίσταται.

2.1 Η ασάφεια και τα αίτια του «κοινωνικού αποκλεισμού»

Ο Τσαούδης, (1998) προσδιορίζει την δυσκολία να οριστεί ο « κοινωνικός αποκλεισμός» γιατί μερικές φορές κρίνεται από την αιτία, άλλες φορές από την ερμηνεία του όρου ερμηνεύοντάς τον χρηστικά. Οι περισσότεροι ορισμοί συνδέουν τον κοινωνικό αποκλεισμό εκτός από την υλική στέρηση, με την αδυναμία να ασκήσει η μειονότητα τα πολιτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά της δικαιώματα (Μαυρομάτης, 2004). Ο Freire, (1977) αναφέρει ότι, οι αποκλεισμένοι περιθωριοποιούνται και η κυρίαρχη κοινωνία τους θεωρεί «άρρωστα στοιχεία» της και πρέπει να αλλάξουν νοοτροπία ώστε να ενσωματωθούν παρόλο που δεν είναι αποδεκτοί ως μειονότητα. Φαίνεται ότι η μειονότητα ζει στο περιθώριο, σε συνθήκες ανέχειας. Η Alexiadou, (2005) συνδέει τον κοινωνικό αποκλεισμό α) στην ελλιπή εκπαίδευση β) συνδυασμό ελλιπούς εκπαίδευσης με την κοινωνική υστέρηση και γ) συνδυασμό διακρίσεων θεσμικών, οικονομικής ανέχειας και πολιτισμικών παραγόντων. Στο Πράσινο Βιβλίο της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, αναγνωρίζεται ότι, η κοινωνική απομόνωση οδηγεί στην φτώχεια και στο περιθώριο αλλά υπάρχει δυσκολία να βρεθούν τα αίτια και οι όψεις του φαινομένου (Τσιάκαλος, 1998). Ο κοινωνικός αποκλεισμός αναδεικνύει πρόβλημα για αυτόν που την υφίσταται στην εκπαίδευση, στέγαση, δυνατότητα εύρεσης εργασίας, κοινωνική προστασία και στην υγεία (Guthrie, 1999· Obendoerfer, 1999). Προσπαθώντας να αναδείξει τα αίτια η Levitas, (2004) εστίασε στις σύγχρονες συνθήκες της κοινωνίας και όχι στην φύση του καπιταλισμού, ενώ ο Μωυσίδης, (1998) αναδεικνύει ως αίτιο την αντίθεση εργασίας - κεφαλαίου και στην προσπάθεια του κεφαλαίου να εξελιχτεί. Παρατηρείται ως πρόβλημα για τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να οριοθετήσουν με σαφήνεια τον όρο «κοινωνικός αποκλεισμός», γιατί τότε θα έπρεπε στοχευμένα να κάνουν τις απαιτούμενες ενέργειες ώστε να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο. Το Παρατηρητήριο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 1991, συνέδεσε την μη πραγμάτωση των κοινωνικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων σαν άρνηση από πλευράς των κρατών μελών της Ένωσης, να συνδέσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό με τα κοινωνικά δικαιώματα (Τσιάκαλος, 1998). Η Μουσούρου, (1998) αναφέρει ότι, στον κοινωνικό αποκλεισμό κυρίαρχο στοιχείο είναι η ελλιπής πρόσβαση στα δημόσια αγαθά, συμμετοχής στην εξουσία, κοινωνικών δικαιωμάτων με αποτέλεσμα την φτώχεια και την ανισότητα.

2.2 Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός

Οι Bourdieu&Passeron, (1990) θεωρούν ότι, η εκπαίδευση αναπαράγει τις σχέσεις εξουσίας και οι μαθητές χωρίζονται σε ανώτερες και κατώτερες ταξικά ομάδες. Έτσι μέσω της εκπαίδευσης νομιμοποιείται η κοινωνική, οικονομική ανισότητα και είναι φυσιολογικό η σχολική αποτυχία σε παιδιά χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων. Ο Bernstein, (1990) δίνει μια άλλη ανάλυση και αναφέρει ότι, τα παιδιά ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων έχουν καλύτερες επιδόσεις λόγω της εξοικείωσης στην επίσημη γλώσσα, ενώ των μειονοτήτων εξαιτίας του περιορισμένου γλωσσικού τους κώδικα απέχουν τελικά από το κοινωνικό περιβάλλον. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν για τα παιδιά από αγροτικές περιοχές, οι Φραγκουδάκη, Δραγώνα, & Ανδρούσου, (1997) και θέτουν την αξία του οικογενειακού περιβάλλοντος και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους στο σχολείο.

Ο Τουρτούρας, (2010) συνδέει τον αποκλεισμό στο σχολείο ως αίτιο για την παγίωση του κοινωνικού αποκλεισμού στο μέλλον του μαθητή. Έχει παρατηρηθεί ιδιαίτερα υψηλή σχολική διαρροή σε μειονοτικές περιοχές και γενικά σχολική αποτυχία, στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης (Ασκούνη, 2007). Γίνεται αντιληπτό ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός οδηγεί στην ελλιπή εκπαίδευση και η ελλιπής εκπαίδευση είναι καταλύτης στην διολίσθηση, στον κοινωνικό αποκλεισμό. Τα προγράμματα προσπάθειας ενσωμάτωσης των μειονοτήτων στην κυρίαρχη νοοτροπία παραβλέπουν την δομή της ανισότητας μεταξύ τους και δίνουν έναν ουδέτερο ρόλο στην εκπαίδευση με αποτέλεσμα οι σχολικές μονάδες να αναπαράγουν τις ανισότητες (Αλεξιάδου, 2005). Η διαρροή των μαθητών είναι καθρέπτης του κοινωνικού αποκλεισμού και έτσι το σχολείο δεν πετυχαίνει τον σκοπό του δηλαδή: να φοιτούν οι μαθητές και μετέπειτα να ενταχθούν στον κοινωνικό ιστό. Η μειονότητα ζει με αυτόν τον τρόπο στον φαύλο κύκλο φτώχειας, σχολική εγκατάλειψη, περιορισμένο μορφωτικό επίπεδο, ανασφάλεια στην εργασία, φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Γίνεται αντιληπτό ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να οργανωθεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μην είναι πεδίο αναπαραγωγής ανισοτήτων των μειονοτήτων, αλλά να δώσει τα κατάλληλα εφόδια στους μαθητές, ώστε να νικήσουν την περιθωριοποίηση, απαξίωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αντανάκλαση της κοινωνίας και έτσι αναπαράγει στερεότυπα και αδιαφορία για την ενσωμάτωση των μειονοτικών ομάδων (Τσιρώνης, 2003). Αδυνατεί να δώσει ίσες ευκαιρίες μάθησης, γιατί αγνοεί το διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό κεφάλαιο μειονοτήτων με αποτέλεσμα τα παιδιά της μειονότητας, να οδηγούνται σε κοινωνική ανισότητα Δραγώνα και Φραγκουδάκη, (2007). Η κουλτούρα και η μητρική γλώσσα αυτών των παιδιών δημιουργεί ένα τοίχος, το οποίο δυσκολεύει τους μαθητές να ενταχθούν με αποτέλεσμα την εγκατάλειψη. Σύμφωνα με τους Κάτσικας & Πολίτου, (1999) υπάρχουν «ειδικές κατηγορίες»

μαθητών, παιδιά της μειονότητας της Θράκης, τα οποία στερούνται ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και δεν καταγράφονται στατιστικά.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Διεύθυνσης Μειονοτικής Εκπαίδευση (1996) τα περισσότερα παιδιά της μειονότητας μετά το πέρας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αρχίζουν εργασία. Μόνο το 20% συνεχίζουν στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και άλλο 20% στην Δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση, γεγονός που δίνει αρνητικό στίγμα εξαιτίας της παιδικής εργασίας. Η περιοχή της Θράκης εξαιτίας των αρνητικών επιδόσεων της μειονότητας, έχει πανελλήνια χαμηλούς δείκτες εκπαιδευτικού επιπέδου. Η πολιτική διάσταση αυτού του ζητήματος πρέπει να ωθήσει, λόγω εθνικής σημασίας, το κράτος να εξαλείψει την απομόνωση της μειονότητας, φέρνοντας τις κατάλληλες συνθήκες, οι οποίες θα φέρουν αίσθημα δικαιοσύνης και ασφάλειας. Με βάση τα παραπάνω στις μη προνομιούχες περιοχές της Θράκης (μειονοτικές) εμφανίζεται έντονα η σχολική εγκατάλειψη και είναι υποχρέωση του κράτους να μην το αγνοεί, γιατί ωθείται η μειονότητα σε κοινωνικό αποκλεισμό.

3 Προτάσεις

Η εκπαίδευση είναι ισχυρό εργαλείο λείανσης των ανισοτήτων και μειονοτικές ομάδες διότι μέσω αυτής έχουν την ευκαιρία πρόσβασης σε επαγγέλματα και ευκαιρίες με αποτέλεσμα να εξαφανίσουν την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό τους. Δίνεται η δυνατότητα σε αυτές τις κοινωνικές ομάδες, ως ενεργοί πολίτες, να λύσουν οι ίδιοι τα προβλήματά τους και η κοινωνία που τους περιβάλλει έμπρακτα, να δείξει την αλληλεγγύη της με στόχο την αμφίδρομη επικοινωνία για ένα καλύτερο μέλλον (Balibar, 1991). Οι ιδιαιτερότητες των μουσουλμάνων της Θράκης θα έπρεπε να ωθήσουν την Ελληνική Πολιτεία σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, με στόχο την ένταξη της μειονότητας στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και αποβολή του αισθήματος της αδικίας και απομόνωσης. Είναι σημαντικό να αντιληφθούν όλοι, ότι η Θράκη είναι χριστιανική και μουσουλμανική, ελληνόγλωσση και πολύγλωσση, μειονοτική και πλειονοτική ταυτόχρονα (Ασημακοπούλου, 2002). Ο σεβασμός μεταξύ των διαφορετικών κοινοτήτων, η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, επιβάλει την γέφυρα επικοινωνίας τους και μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, την αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού της μειονότητας (Τρέσσου, 1997). Ο Αμίν Μααλούφ Γαλλο-Λιβανέζος διανοούμενος, ορίζει με δύο άξονες την ταυτότητα, έναν οριζόντιο και έναν κάθετο. Ο κάθετος μας συνδέει με τις ρίζες μας και ο οριζόντιος διαμορφώνει το περιβάλλον που ζούμε. Χρειάζεται ισορροπία ανάμεσα στους δύο άξονες, γιατί αν υπερέχει ο κάθετος μένουμε κολλημένοι στο παρελθόν και αν υπερτερεί ο οριζόντιος ζούμε ξεριζωμένοι (Δραγώνα, 2013). Ζητούμενο είναι στην εκπαίδευση της μειονότητας η μαθητών, εκπαιδευτικών και γονιών, η οποία θα πραγματωθεί, όταν ισορροπήσουν οι δύο άξονες της ταυτότητας (οριζόντιος και κάθετος). Παράλληλοι μονόλογοι δεν βοηθούν και χρειάζεται ειλικρινής συζήτηση μεταξύ μειονότητας και πλειονότητας. Σε αυτόν

τον διάλογο, δεν θα υπάρχουν νικητές και ηττημένοι παρά δέσμευση από τις δύο πλευρές, σε εύρεση μακροχρόνιας λύσης κτίζοντας κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση

- Ballibar, E. (1991). Η μορφή έθνος: ιστορία και ιδεολογία. Στο: E. Ballibar, & I. Wallerstein (επιμ.), Φυλή, Έθνος, Τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες (σσ.132-161). Μτφ. Α. Ελεφάντης, & Ε. Καλαφάτη. Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Bernstein, B. (1990). Class, Codes and Control Vol. IV. The Structuring of Pedagogic Discourse. London: Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). Reproduction in Education, Society and Culture (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Duffy, K. (1999). Ευκαιρία και κίνδυνος. Οι δύο κεντρικές απόψεις που ανακύπτουν από τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης (1996-1997) της πρωτοβουλίας «Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός». Στο: Ε. Σπανού (επιμ.), Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός (σσ. 69-103). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Freire, P. (1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου (μτφ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου: 1972).
- Guthrie, R. (1999). Μέτωπο κατά του κοινωνικού αποκλεισμού: αρχές, τακτικές, ενέργειες του Συμβουλίου της Ευρώπης. Στο: Ε. Σπανού (επιμ.), Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός (σσ. 37-44). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Levitas, R. (2004). Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού και η νέα ντυρκεμιανή ηγεμονία. Στο: Μ. Πετμεζίδου & Χ. Παπαθεοδώρου (επιμ.), Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός (σσ. 202-224). Αθήνα: Εξάντας.
- Niyozov, S., & Pluim, G. (2009). Teachers' Perspectives on the Education of Muslim Students: A Missing Voice in Muslim Education Research. Curriculum Inquiry, 39(5), 637-677.
- Oberndoerfer, D. (1999). Κοινωνικός αποκλεισμός: κατάσταση ή διεργασία. Στο: Ε. Σπανού (επιμ.), Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός (σσ. 211-216). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sirin, S. R., Ryce, P., & Mir, M. (2009). How teachers' values affect their evaluation of children of immigrants: Findings from Islamic and public schools. Early Childhood Research Quarterly, 24, 463-473.
- Swadener, E. (1999). «Σε κίνδυνο» ή «Που υπόσχονται»; Από τις ελλειμματικές εκδοχές για τα «παιδιά της άλλης κατηγορίας» στις δυνατότητες ουσιαστικών συμμαχιών με παιδιά και

οικογένειες. Στο: Ε. Σπανού (επιμ.), Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός (σσ. 131-185). Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Tsitselikis , K. (2012). Old and new Islam in Greece : from historical minorities to immigrant newcomers. Leiden: MartinusNijhoff Publishers. [online] από <https://books.google.gr/books?id=FdqRdctzEXcC&pg=PA511#v=onepage&q&f=false> (Ανάκτηση Νοε 10, 2020).

Tucker, C. M., Porter, T., Reinke, W. M., Herman, K. C., Ivery, P. Mack, C. E., & Jackson, E. S. (2005). Promoting Teacher Efficacy for Working with Culturally Diverse Students. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 50(1), 29-34.

Zine, J. (2001). Muslim Youth in Canadian Schools: Education and the Politics of Religious Identity. Anthropology&EducationQuarterly, 32(4), 399-423.

UNOHCHR. (1948). Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Geneva: UN.

Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Ε. (1997). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο: Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (επιμ.), «Τι είν’ η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση (σσ. 49-71). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αλεξιάδου, Ν. (2005). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο: Γ.Ο. Τσομπάνογλου, Γ. Κορρές & Ι. Γιαννοπούλου (επιμ.), Κοινωνικός Αποκλεισμός και Πολιτικές Ενσωμάτωσης (σσ.341-352). Αθήνα: Παπαζήση.

Ασημακοπούλου, Φ. (2002). Οι εικόνες της μειονότητας στη Θράκη. Στο: Επιστημονικό Συμπόσιο Μειονότητες στην Ελλάδα, 7-9/11/2002 (σσ.73-84). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.

Ασημακοπούλου, Φ., & Χρηστίδου- Λιοναράκη, Σ. (2002). Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις. Αθήνα: Λιβάνη.

Ασκούνη, Ν. (2006). Η εκπαίδευση της Μειονότητας στη Θράκη. Από το Περιθώριο στην Προοπτική της Κοινωνικής Ένταξης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ασκούνη, Ν. (2007). Η διαρροή των μαθητών της μειονότητας της Θράκης. Στο: Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης (σσ. 123-135). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (1997). Εισαγωγή. Στο: Α.Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (επιμ.), «Τι είν’ η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση (σσ. 49-71). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (2007). Εισαγωγή. Στο: Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική

παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης (σσ. 17-56). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (2008). Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δραγώνα, Θ. (2013). Ημερίδα της Πολιτιστικής Εκπαιδευτικής Εταιρίας Μειονότητας Δυτικής Θράκης (ΠΕΚΕΜ), «Η Διγλωσσία στη Μειονοτική Εκπαίδευση και η Ανάπτυξη Γλωσσικών Ικανοτήτων», Κομοτηνή 16 Φεβρουαρίου.

Ζεγκίνης, Ε. (1994). Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Δυτικής Θράκης. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.

Ζεγκίνης, Ε. (2001). Ο Μπεκτασισμός στη Δυτική Θράκη. Αθήνα: Πουρνάρας UNESCO. (1960). Convention against Discrimination in Education 1960. Paris: UNESCO. [online] από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583.page=118> (Ανάκτηση Νοε 10, 2020).

Λιθοξόου, Δ. (1991). Μειονοτικά ζητήματα και εθνική συνείδηση στην Ελλάδα. Θεσσαλονίκη: Λεβιάθαν.

Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό». Αθήνα: Gutenberg.

Μαλκίδης, Θ. (2016). Η οικογένεια και η γυναίκα στην κοινωνία των μουσουλμανικών μειονοτήτων της Δυτικής Θράκης. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 116(-), σελ. 51-78. [online] από [file:///C:/Users/user/Downloads/9455-17995-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/9455-17995-2-PB%20(1).pdf) (Ανάκτηση Νοε 10, 2020).

Μαυρομμάτης, Γ. (2004). Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μουσούρου, Λ. Μ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική προστασία. Στο: Κ. Κασιμάτη (επιμ.), Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία (σσ. 67-85). Αθήνα: Gutenberg.

Μουσίδης, Α. (1998). «Οικογενειακή Γεωργία και Αξιοποίηση Παραγωγικών Πόρων. Μερικές Πτυχές του Προβλήματος στην Ελλάδα», Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών, Αθήνα.

Σπανού, Κ. (2000). Διοίκηση, πολίτες και δημοκρατία, Αθήνα, Παπαζήσης, σ. 436.

Συρίγος, Α. (2015). Ελληνοτουρκικές Σχέσεις. Αθήνα: Πατάκης.

Τουρτούρας, Χ. (2010). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τρέσσου, Ε. (1997). Μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη. Τα αίτια της αποτυχίας. Σύγχρονα

Θέματα, 63, 49-53.

- Τρέσσου, Ε., & Μητακίδου, Σ. (2003). Εισαγωγή. Στο: Ε. Τρέσσου, & Σ. Μητακίδου (επιμ.), Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων (σσ.21-31). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1998). Πολιτισμός, ελεύθερος χρόνος και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο: Κ. Κασιμάτη (επιμ.), Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία (σσ. 87-119). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο: Κ. Κασιμάτη (επιμ.), Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία (σσ. 39- 65). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιούμης, Κ. (2008). Μειονοτικές Ομάδες στην Ελλάδα (1919 – 1945). Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τρουμπέτα, Σ. (2001). Κατασκευάζοντας Ταυτότητες για τους Μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιούμης, Κ. (2003). Ο μικρός «άλλος». Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τσιρώνης, Χ. Ν.(2003). Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2018, Δεκ). Ο μαθητικός πληθυσμός της μειονότητας στη Θράκη. Αθήνα, Ελλάδα. [online] από <https://museduc.gr/el/%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%BF-%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%83/%CE%B7-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CF%83%CE%B5-%CE%B1%CF%81%CE%B9%CE%B8%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%83> (Ανάκτηση Νοε 10, 2020)
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2018). Περιστατικά εις βάρος χώρων θρησκευτικής σημασίας στην Ελλάδα. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. [online] από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2019/Ekthesi_2018.pdf (Ανάκτηση Νοε 10, 2020).
- Φλώρου, Α. (2012). Ο μπεσακτισμός στην Αλβανία. Αθήνα: Μυρμιδόνες.
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., & Ανδρούσου, Ν. (1997). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η περιγραφή μιας εμπειρίας. Σύγχρονα Θέματα, 63,
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (2015). Εισαγωγή. Στο: Χ. Δανιήλ, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), Προσεχώς Εμείς Μεγαλώνουμε. (σσ. 13-16). Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1985). Οι Πομάκοι της Ροδόπης (Τόμ. 6). Κομοτηνή: Θρακική Επετηρίδα.