

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/307474802>



Chapter · January 2008

CITATIONS

0

READS

155

3 authors, including:



Lia Figgou

Aristotle University of Thessaloniki

57 PUBLICATIONS 613 CITATIONS

SEE PROFILE



Nikos Bozatzis

University of Ioannina

22 PUBLICATIONS 181 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Supporting University Community pathways for REfugees-migrants. [View project](#)



Mobility and citizenship in turbulent space and times: categories, affordances and prospects [View project](#)

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Ε Π Ι Σ Τ Η Μ Ε Σ

Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση.
Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης
Επιμέλεια Θάλεια Δραγώνα, Άννα Φραγκουδάκη

Πρώτη έκδοση Φεβρουάριος 2008

ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΟΡΘΩΣΗ Αγγελική Λάλου
ΜΑΚΕΤΑ ΕΞΩΦΥΛΛΟΥ Χρυσή Συριανόγλου
ΣΕΛΙΔΟΠΟΙΗΣΗ Άννα Νόβακ
ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΞΩΦΥΛΛΟΥ Paul Klee, Red and white Domes 1914
Kunstsammlung Nordrhein Westfalen, Düsseldorf

© 2007, Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
και Θάλεια Δραγώνα, Άννα Φραγκουδάκη

ISBN 978-960-455-218-4

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΣ 4218
Κ.Ε.Π. 1299, κ.π. 127/08



Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις του Ελληνικού Νόμου (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται απολύτως η άνευ γραπτής άδειας του εκδότη κατά οποιοδήποτε μέσο ή τρόπο αντιγραφή, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή, εκμίσθωση ή δανεισμός, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή (ηλεκτρονική, μηχανική ή άλλη) και η εν γένει εκμετάλλευση του συνόλου ή μέρους του έργου.

Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Ιπποκράτους 118, 114 72 Αθήνα
τηλ.: 211 3003500, fax: 211 3003562
<http://www.metaixmio.gr> • e-mail: metaixmio@metaixmio.gr

Κεντρική διάθεση

Ασκληπιοῦ 18, 106 80 Αθήνα
τηλ.: 210 3647433, fax: 210 3610750
Υποκατάστημα Βόρειας Ελλάδας
Ολύμπου 81, 546 31 Θεσσαλονίκη
τηλ.: 2310 250075, 2310 260085, fax: 2310 260085

Βιβλιοπωλεία ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

- Ασκληπιοῦ 18, 106 80 Αθήνα
τηλ.: 210 3647433, fax: 210 3610750
- Στοά του Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 105 64 Αθήνα
τηλ./fax: 210 3319195
- Πολυχώρος, Ιπποκράτους 118, 114 72 Αθήνα
τηλ.: 211 3003580, fax: 211 3003581
- Ολύμπου 81, 546 31 Θεσσαλονίκη
τηλ.: 2310 250075, 2310 260085, fax: 2310 260085



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ
ΔΙΑΚΕΤΗ 97-14/10/2007/273

ΘΑΛΕΙΑ ΔΡΑΓΩΝΑ, ANNA ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ
Επιμέλεια

ΠΡΟΣΘΕΣΗ
ΟΧΙ ΑΦΑΙΡΕΣΗ
ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΣ
ΟΧΙ ΔΙΑΙΡΕΣΗ

Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση
στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

Πολιτισμική ετερότητα και εκπαίδευση στον πλειονοτικό και μειονοτικό λόγο

Λία Φίγγου, Νίκος Μποζατζής, Ανδρέας Τσονίδης

1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται μέρος της ερευνητικής μελέτης που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος για την Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων (στο εξής ΠΕΜ), από τον Αύγουστο του 2002 έως τον Ιούνιο του 2004, σε δείγμα μελών τόσο της μειονότητας όσο και της πλειονότητας στην περιοχή της Θράκης. Στόχος της μελέτης ήταν η διερεύνηση και καταγραφή των στάσεων και των αναπαραστάσεων που τα άτομα υιοθετούσαν ως προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα εστιάστηκε στο ζήτημα της «ταυτότητας», ή σωστότερα των «ταυτοτήτων», τις οποίες χρησιμοποιούν τα δρώντα κοινωνικά υποκείμενα στην προσπάθειά τους να περιγράψουν και να εξηγήσουν το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και γενικότερα της σχολικής αποτυχίας των μαθητών της μειονότητας.

Ερευνητικά δεδομένα από τα προηγούμενα στάδια του ΠΕΜ, καθώς επίσης και η λοιπή βιβλιογραφία για την εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη (βλ. Βακαλιός, 1997· Κανακίδου, 1997· Μπαλτσιώτης, 1997· Τρουμπέτα, 2001· Ασκούνη, εδών), πιστοποιούν το γεγονός της μεγάλης διαρροής του μαθητικού πληθυσμού της μειονότητας κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ διαπιστώνεται πως μεγάλο ποσοστό από τους μαθητές που συνεχίζουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξακολουθεί να μην καταφέρνει να εκπληρώσει ολόκληρο τον κύκλο της (Ασκούνη & Σταμέλος, 2004).

Σύμφωνα με πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, για τα φαινόμενα σχολικής αποτυχίας και διαρροής μαθητών που ανήκουν σε εθνοπολιτισμικές μειονότητες, πέρα από τις υλικές συνθήκες, συχνά ευθύνονται και οι κοινωνικές στάσεις όσο και η περιρρέουσα ιδεολογική ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία (Bernstein, 1971, 1973· Donald & Rattansi, 1992· Gillborn, 1995, 2004· Karabel & Hasley, 1977), ενώ ιδιαίτερη σημασία αποκτούν οι αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών, που σε πολλές περιπτώσεις τείνουν να υποτιμούν τη γλώσσα, την κουλτούρα αλλά και τη μαθησιακή ικανότητα των μειονοτικών παιδιών – καθώς τα θεωρούν αδιάφορα ή ακόμα και «ανίκανα» για μάθηση (Φραγκουδάκη, 2001). Όπως διαπιστώθηκε από το πρόγραμμα-παρέμβαση που εφαρμόστηκε στην πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη, η πεποίθηση ότι τα παιδιά της μειονότητας δεν είναι, για κοινωνικούς ιδίως λόγους, «ικανά για γράμματα» –εξαιτίας του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου που διαθέτουν οι γονείς τους, οι οποίοι σε υψηλό ποσοστό είναι αγρότες, αλλά και της αλλογλωσσίας– είναι ευρύτατα διαδεδομένη

στους πλειονοτικούς εκπαιδευτικούς (Φραγκουδάκη & Ασκούνη, 1998), ενώ εξίσου διαδεδομένο φαίνεται να είναι το επιχείρημα ότι συστατικό στοιχείο της πολιτισμικής ταυτότητας της μουσουλμανικής μειονότητας αποτελεί η αρνητική στάση απέναντι στη μόρφωση (Τρουμπέτα, 2001).

Στην παρούσα μελέτη επιχειρούμε συστηματική διερεύνηση των αναπαραστάσεων, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των άλλων δρώντων κοινωνικών υποκειμένων (από τη μειονότητα και την πλειονότητα), που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, επιδιώκουμε να εντοπίσουμε τον τρόπο, ή καλύτερα τους τρόπους, με τους οποίους δομείται στο λόγο της πλειονότητας και της μειονότητας η σχέση πολιτισμικής ετερότητας και εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενεργητική κατασκευή και τη χρήση των διάφορων ταυτοτικών προσδιορισμών στο λόγο περί εκπαίδευσης, σχολικής αποτυχίας και διαρροής.

Θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης μελέτης συνιστούν οι βασικές αρχές του κοινωνικού κονστρουξιονισμού [social constructionism] (Gergen, 1985, 1991· Potter & Wetherell, 1987· Shotter & Gergen, 1989). Οι παραδοσιακές κοινωνιοψυχολογικές έρευνες έχουν την τάση να θεωρούν τις ταυτότητες των δρώντων κοινωνικών υποκειμένων ως κοινωνικές κατηγορίες που προϋπάρχουν των στάσεων τις οποίες διερευνούν και να αντιμετωπίζουν τις κοινωνικές κατηγορίες ως οντότητες που υπάρχουν «έξω στον κόσμο» κι έχουν αδιαπραγμάτευτα όρια και σαφή κριτήρια προσδιορισμού. Αντίθετα, για τις μελέτες που υιοθετούν τη σκοπιά του κοινωνικού κονστρουξιονισμού, οι κοινωνικές ταυτότητες αποτελούν το προς διερεύνηση αντικείμενο, καθώς δομούνται ενεργητικά στο λόγο (και από το λόγο) των δρώντων κοινωνικών υποκειμένων. Αντίστοιχα, στην παρούσα μελέτη, οι ταυτότητες προσεγγίζονται ως ερμηνευτικό απόθεμα που χρησιμοποιείται και τίθεται σε δράση από τα ίδια τα δρώντα κοινωνικά υποκείμενα, προκειμένου να μιλήσουν για το ρόλο και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, να τεκμηριώσουν τα πιθανά προβλήματα και τις δυσκολίες και να αποδώσουν ευθύνες για την ύπαρξη αλλά και την επίλυσή τους. Ακόμα, σε αντίθεση με παραδοσιακές κοινωνιοψυχολογικές προσεγγίσεις που συνήθως παρουσιάζουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ατόμων ως ατομικά χαρακτηριστικά, σχετικά συμπαγή, σταθερά και ομοιογενή, ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός τονίζει τη διλημματικότητα και την πολυσημία των αναπαραστάσεων, ως χαρακτηριστικών όχι μόνο του κοινωνικού διαλόγου αλλά και του «εσωτερικού διαλόγου», δηλαδή της σκέψης και των αντιλήψεων των δρώντων κοινωνικών υποκειμένων (Billig, 1987, 1991· Potter & Litton, 1985· Potter & Wetherell, 1987). Ειδικότερα, έρευνες με αντικείμενο το λόγο που αφορά μειονότητες, οι οποίες εστιάζονται στη διαπραγμάτευση ζητημάτων ταυτότητας-ετερότητας, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αυτός ο λόγος είναι κατεξοχήν διλημματικός (Le Couteur & Augoustinos, 2001· van Dijk, 1984, 1987· Wetherell & Potter, 1992). Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, η μελέτη που παρουσιάζεται εδώ όχι μόνο δεν προσπαθεί να αποφύγει την πολυσημία στο λόγο των συμμετεχόντων, αλλά χρησιμοποιεί τεχνικές συλλογής στοιχείων και αναλυτικές τεχνικές που την αναδεικνύουν.

2. Μέ

Για τη
μούς Ξ
και ομ
θπτών,
ητας:
κών συ
γυμνά
επιλέχ
νευτέ
ως βά
υλικό τ
νευτέ
νέχεια
Parker,

Η μ
δειξη τ
κές/εθ
μιλιακό
λιτικές
Condon
κά δεδ
λαιο πα
νομιλώ
ρούμε
ρότητα

3. Ανά

Κύριο
κής/εθ
κής εκπ
της πλε
ρασσο γ
ση της ε
οικουμε
νται στο
ράσασ
τούρας
βασικοί

2. Μέθοδος

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας απευθυνθήκαμε σε 13 γυμνάσια στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης, όπου πραγματοποιήσαμε ατομικές συνεντεύξεις με διευθυντές και ομάδες εστίασης (ΟΕ), με καθηγητές και μαθητές. Επίσης, μιλήσαμε με 22 γονείς μαθητών, πλειονοτικούς και μειονοτικούς, καθώς και με 16 ακόμα σημαντικά μέλη της κοινότητας: διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, εκπροσώπους εκπαιδευτικών και επιστημονικών συλλόγων, κρατικούς λειτουργούς και έναν πολιτικό εκπρόσωπο της μειονότητας. Τα γυμνάσια, τόσο στις πόλεις της Ξάνθης και της Κομοτηνής όσο και στα χωριά των νομών, επιλέχθηκαν με κριτήρια γεωγραφικά και κριτήρια πληθυσμιακής σύνθεσης. Οι ατομικές συνεντεύξεις, όπως και οι συζητήσεις των ομάδων εστίασης, πραγματοποιήθηκαν έχοντας ως βάση ημιδομημένα πρωτόκολλα ερωτήσεων και θεμάτων προς συζήτηση. Το εμπειρικό υλικό της έρευνας αποτέλεσε το απομαγνητοφωνημένο κείμενο των συνομιλιών και συνεντεύξεων, το οποίο εκτείνεται σε περισσότερο από 1.000 σελίδες Α4 και το οποίο στη συνέχεια αναλύθηκε με βάση τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου (Edwards & Potter, 1992· Parker, 1992· Potter & Wetherell, 1987).

Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση έχει αποτελέσει το κατεξοχήν εργαλείο για την ανάδειξη των διαδικασιών, μέσα από τις οποίες συγκροτούνται και κατασκευάζονται εθνικές/εθνοτικές και πολιτισμικές ταυτότητες μέσω του λόγου, τόσο διαδραστικά στο συνομιλιακό πλαίσιο όσο και μακροκοινωνικά, διερευνώντας τις ιστορικές, ιδεολογικές και πολιτικές προϋποθέσεις αλλά και συνέπειες αυτών των ταυτοτικών διεργασιών (Billig, 1995· Condor, 1996, 1997, 2000· Reicher & Hopkins, 2001 – για αντίστοιχες εργασίες με ελληνικά δεδομένα, βλ. Bozatzis, 1999· Figgou, 2002· Κωνσταντινίδου, 2000). Στο παρόν κεφάλαιο παραθέτουμε την ανάλυση ενός μικρού μόνο μέρους από τα αποσπάσματα των συνομιλιών που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη, επιλέγοντας τα αποσπάσματα εκείνα που θεωρούμε ως τα πλέον αντιπροσωπευτικά για την ανάδειξη της θεματικής της πολιτισμικής ετερότητας στη μειονοτική εκπαίδευση.

3. Ανάλυση

Κύριο αναλυτικό μας μέλημα είναι η διερεύνηση της σχέσης εκπαίδευσης και πολιτισμικής/εθνικής ετερότητας στο λόγο των συμμετεχόντων σχετικά με ζητήματα της μειονοτικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, θα δείξουμε πώς η πολιτισμική ετερότητα στο λόγο της πλειονότητας είτε αναγνωρίζεται αλλά ταυτόχρονα περιγράφεται ως εμπόδιο αξεπέραστο για την εκπαίδευση της μειονότητας, είτε αποσιωπάται και μέσα από την αποσιώπηση της ετερότητας παρουσιάζονται οι σκοποί της ελληνικής εκπαίδευσης ως ουδέτεροι και οικουμενικοί. Ακόμα, θα αναφερθούμε σε ένα από τα κεντρικά διλήμματα που αρθρώνονται στο λόγο της μειονότητας. Στον ένα πόλο του διλήμματος αυτού βρίσκεται η αναπαράσταση της εκπαίδευσης ως πεδίου αναπαραγωγής και διατήρησης της ιδιαίτερης κουλτούρας της μειονότητας, ενώ στον άλλο κυριαρχεί η αναπαράσταση της εκπαίδευσης ως βασικού μοχλού ανέλιξης, προόδου και ένταξης της μειονότητας στην ελληνική κοινωνία.

A. Ο πλειονοτικός λόγος

Στο πρώτο μέρος της ανάλυσης θα ασχοληθούμε με μερικά αποσπάσματα συνομιλιών από τις ερευνητικές συνεντεύξεις και τις ομάδες εστίασης με μέλη της πλειονότητας, όπου αναδεικνύεται ως κυρίαρχο αναπαραστασιακό δίπολο η πολιτισμική ετερότητα είτε ως ανυπέρβλητη διαφορά, η οποία θέτει εμπόδια στην εκπαίδευση, είτε ως διαφορά που αποσιωπάται μπροστά στους «οικουμενικούς» και «ουδέτερους» στόχους της εκπαίδευσης.

Η πολιτισμική ετερότητα ως εμπόδιο για την εκπαίδευση της μειονότητας

Στα πρώτα αυτά αποσπάσματα, η πολιτισμική ετερότητα δομείται στο λόγο των ομιλητών ως εμπόδιο για την εκπαίδευση και γενικότερα για την κοινωνική ενσωμάτωση της μειονότητας.

Απόσπασμα 1

Ερευν.: Υπάρχουν άλλα στοιχεία που νομίζετε ότι...

Συμ. 1: Εγώ νομίζω ότι είναι και η θρησκεία τους που τους κρατάει έτσι, δεν πρόκειται ποτέ όσο είναι μουσουλμάνοι να ενσωματωθούν σε καμία κοινωνία.

Συμ. 2: Δεν νομίζω, γιατί έχω φίλους μουσουλμάνους αστούς που δεν έχουν καμία σχέση και ζουν μέσα στην Ξάνθη, δεν είναι η θρησκεία, είναι η κοινωνική απομόνωση, κι αυτοί μουσουλμάνοι είναι.

Συμ. 1: Κι εγώ ξέρω έναν Πομάκο που τελείωσε την ΕΠΑΘ, ο οποίος ήταν πολύ ελευθεριάζων στις σχέσεις του και στη ζωή, και μόλις γύρισε εδώ μάντρωσε τη γυναίκα μέσα στο σπίτι, της έβαλε και το τσεμπέρι.

Συμ. 2: Αυτές είναι σπάνιες περιπτώσεις. Εντάξει, όντως η θρησκεία είναι ένα θέμα, αλλά όσο ανοίγεται, αυτό το πράγμα σπάει, δεν καθορίζεται μόνο από τη θρησκεία, καθορίζεται κι απ' άλλα πράγματα.

Συμ. 1: Βλέπεις, οι ομάδες των μουσουλμάνων και στην Ευρώπη ακόμα να είναι, και στο Παρίσι μέσα, είναι απομονωμένοι.

(ΟΕ καθηγητών, χωριό ν. Ξάνθης)

Στο απόσπασμα αυτό αναπτύσσεται μια σύντομη επιχειρηματολογική αντιπαράθεση ανάμεσα σε δυο εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε μια από τις ομάδες εστίασης. Το θέμα της αντιπαράθεσης αυτής είναι η δυνατότητα/πιθανότητα «ενσωμάτωσης» της μειονότητας στην ελληνική κοινωνία. Σύμφωνα με τον πρώτο ομιλητή είναι η «θρησκεία τους» που «τους κρατάει έτσι» και «όσο είναι μουσουλμάνοι δεν πρόκειται να ενσωματωθούν σε καμία κοινωνία». Μάλιστα, στο αντεπιχείρημα του δεύτερου ομιλητή ότι έχει φίλους «μουσουλμάνους αστούς» οι οποίοι «δεν έχουν καμία σχέση» και ότι η «κοινωνική απομόνωση» ευθύνεται για την κατάσταση της μειονότητας, ο πρώτος ομιλητής απαντά ότι κάθε κοινωνική εξέλιξη των μουσουλμάνων είναι επίπλαστη και ότι η δική του εμπειρία δείχνει ότι εντέλει επικρατούν ο κοινωνικός συντηρητισμός και η οπισθοδρόμηση. Άλλωστε, όπως συμπληρώνει ο πρώτος ομιλητής, ακόμα και στο Παρίσι οι ομάδες των μουσουλμάνων είναι απομονωμένες.

Στα επιχειρήματα του πρώτου ομιλητή διακρίνεται ξεκάθαρα η ρητορική/ιδεολογική τάση ουσιαστικοποίησης της πολιτισμικής διαφοράς. Το όποιο πρόβλημα εντοπίζεται στα πολιτισμικά/θρησκευτικά χαρακτηριστικά της μειονότητας, τα οποία την εμποδίζουν να «ενσωματωθεί» στην ελληνική ή γενικότερα στη δυτική κοινωνία. Εφόσον οι ίδιες οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι τα βασικά εμπόδια στην ενσωμάτωση, ξεκάθαρα η ενσωμάτωση είναι αντιληπτή ως διαδικασία που απαιτεί να εξαλειφθεί η πολιτισμική ετερότητα της μειονότητας, με παράλληλη την έμμεση αντίφαση ότι αυτή η προοπτική δεν θεωρείται ρεαλιστική, εξαιτίας της αντοχής που εμφανίζουν ευρύτερα (και σε άλλες χώρες) τα περιγραφόμενα ως οπισθοδρομικά διακριτικά, πολιτισμικά της χαρακτηριστικά.

Αυτό που επίσης χρήζει περαιτέρω αναλυτικής προσοχής είναι ο επιχειρηματολογικός αντίποδας της συγκεκριμένης πολιτισμικής ουσιαστικοποίησης. Αν στα λεγόμενα του πρώτου ομιλητή προβάλλεται με αρνητικούς για τη μειονότητα αξιολογικούς όρους το επίχειρημα ότι είναι ακατόρθωτο να εξαλειφθεί η πολιτισμική ετερότητα, αντιθέτως στα λεγόμενα του δεύτερου προβάλλεται, με όρους αξιολογικά θετικούς, η αδυναμία εξάλειψης των χαρακτηριστικών της πολιτισμικής διαφοράς. Αυτή λοιπόν η αντεπιχειρηματολογική ρητορική τοποθέτηση δεν ξεφεύγει από τα εννοιολογικά όρια του κυρίαρχου ηγεμονικού λόγου περί πολιτισμικής διαφοράς. Η πολιτισμική διαφορά δεν αναγνωρίζεται ούτε θετικά ούτε ως δικαίωμα. Απλώς επισημαίνεται η δυνατότητα να μη γίνεται τόσο ορατή σε κοινωνικό επίπεδο, ώστε να μην αποτελεί πλέον πρόβλημα. Ας ρίξουμε τώρα μια ματιά σε δύο αποσπάσματα συνομιλίας, στα οποία η πολιτισμική διαφορά συγκροτείται πάλι ως εμπόδιο, αυτή τη φορά πιο συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση των μαθητών της μειονότητας.

Απόσπασμα 2

Συμ.: Λοιπόν, εγώ θα ξεκινήσω απ' αυτό που λέμε γενικά αγωγή, ότι ερχόμαστε σε μια ηλικία 12 έως 18 χρόνων, γιατί έχω κάνει και στο μειονοτικό λύκειο, να παρέχουμε και να βελτιώσουμε κάποιες καταστάσεις, οι οποίες όμως είναι παγιωμένες. Τι θέλω να πω; Τα παιδιά έρχονται στο γυμνάσιο με μια αγωγή που έχουν πάρει απ' το σπίτι τους, η οποία δεν υπάρχει σαν αγωγή, δηλαδή οι μαθητές δεν έχουν αγωγή όσον αφορά τη συμπεριφορά τους, δεν υπάρχει αγωγή όσον αφορά την περιβαλλοντική συμπεριφορά που πρέπει να έχει κάθε μαθητής σε σχέση με τους άλλους -κι όταν λέω περιβαλλοντική είτε είναι ανθρωπογενής είτε είναι φυσική. Ερχόμαστε λοιπόν εμείς να κάνουμε μια παρέμβαση σε μια ηλικία που οι χαρακτήρες των παιδιών έχουν ήδη διαμορφωθεί. Αυτό μειώνει την αποτελεσματικότητά μας, δηλαδή το ότι ο μαθητής μιλάει με το ρε, «ρε, δάσκαλε», που σε χτυπάει στην πλάτη και δεν υπάρχει αυτή η σχέση εξουσίας που πρέπει να υπάρχει. Το ότι εγώ σέβομαι τον άλλο, άρα είναι αποδεκτός σ' αυτά που μου παρουσιάζει, δημιουργεί μια ακόμα μεγαλύτερη δυσκολία σ' αυτό το πράγμα, δηλαδή προσπαθούμε πολύ περισσότερο και κάποια στιγμή φτάνουμε και σε σημείο να απογοητευόμαστε γιατί δεν υπάρχει βελτίωση στο αποτέλεσμα.

(ΟΕ καθηγητών, χωριό ν. Ξάνθης)

Απόσπασμα 3

Ερευν.: Τα παιδιά, απ' την άλλη –συμφωνούμε μάλλον–, δεν έχουν κανένα νοητικό πρόβλημα, απλά απ' ό,τι καταλαβαίνω είναι άλλοι οι παράγοντες που ευθύνονται. Βλέπετε να βελτιώνεται καθόλου;

Συμ. 1: Εγώ πιστεύω ότι είναι και αρκετά αργόστροφα άτομα. Είναι και αρκετά νωθρά άτομα.

Συμ. 2: Ναι, αλλά πού οφείλεται αυτό; Είναι κάτι...

Συμ. 3: Έτσι είναι η νοοτροπία τους.

Συμ. 1: Είναι η νοοτροπία, ο τρόπος που μεγάλωσαν, ο τρόπος που ζουν, οι ρυθμοί της Ανατολής – οι οποίοι, εντάξει, είναι λίγο πιο... Όλα αυτά παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο.

(ΟΕ καθηγητών, χωριό ν. Ροδόπης)

Στα δύο αυτά αποσπάσματα η πολιτισμική ετερότητα κατασκευάζεται ευκρινώς ως εμπόδιο στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση και τη σχολική επίδοση των μαθητών της μειονότητας. Πιο συγκεκριμένα, στο απόσπασμα 2, το εμπόδιο προσδιορίζεται ως «η αγωγή που έχουν πάρει απ' το σπίτι τους, η οποία δεν υπάρχει ως αγωγή». Το γεγονός αυτό, όπως υποστηρίζεται, «μειώνει την αποτελεσματικότητά μας», στο βαθμό που «ερχόμαστε να κάνουμε μια παρέμβαση σε μια ηλικία που οι χαρακτήρες των παιδιών έχουν ήδη διαμορφωθεί». Είναι ενδιαφέρον ότι ενώ η απουσία «αγωγής» που αποδίδεται στα παιδιά της μειονότητας αρχικά ορίζεται ως απουσία σεβασμού στον «άλλο», στη συνέχεια προσδιορίζεται ως απουσία του σεβασμού που οφείλουν οι μαθητές στον εκπρόσωπο της δασκαλικής «εξουσίας».

Στο απόσπασμα 3, τα εμπόδια στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση και την επίδοση των μαθητών παρουσιάζονται στο λόγο των ομιλητών ακόμα πιο ξεκάθαρα ως «πολιτισμικά». Είναι λοιπόν η κινητοποίηση του ηγεμονικού αναπαράστασιακού πόρου της «ράθυμης Ανατολής» (Said, 1978), σε αντιπαράθεση με το «κίνητρο επίτευξης» που χαρακτηρίζει τη Δύση (Spence, 1985· Turner, 1994), και στηρίζει την κοινωνική λογοδοσία μιας εξαιρετικά αρνητικής κρίσης, όπως αυτή που εκφέρει ο συνομιλητής μας περιγράφοντας ρητά χωρίς αυτολογοκρισία τα παιδιά της μειονότητας σαν «αργόστροφα» και «νωθρά». Και στα δύο αυτά αποσπάσματα, η πολιτισμική ταυτότητα της μειονότητας παγιώνεται και ουσιαστικοποιείται ως εγγενές χαρακτηριστικό, το οποίο είτε αναπαράγεται μέσα από οικογενειακούς μηχανισμούς κοινωνικοποίησης είτε από αντίστοιχους μηχανισμούς, ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένους.

Αποσιώπηση της πολιτισμικής ετερότητας: Οι σκοποί της εκπαίδευσης ως ουδέτεροι και οικουμενικοί

Στα προηγούμενα αποσπάσματα, η πολιτισμική ετερότητα της μειονότητας κατασκευάζεται ως ουσιαστική διαφορά, η οποία εξηγεί τη μη ενσωμάτωσή της. Ας ρίξουμε τώρα μια ματιά σε αποσπάσματα στα οποία το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας καθίσταται αδιάφορο και αποσιωπάται μέσα από την παρουσίαση των σκοπών της εκπαίδευσης ως «πολιτισμικά ουδέτερων» και «οικουμενικών».

Απόσπασμα

Ερευν.: Αυ

στ

βει

Συμ.: Να

Ερευν.: Μι

νά.

Συμ.: Επ

λει

τά

25

κα

ρο

να

σή

τες

Στα λει

ζεται ως μ

μειονότητα

λες περιο

ελληνικό κ

και περιο

δράσης κα

Σ' αυτή

και η «πρό

νικό στάδι

λογή μιας

νη εποχή.

ο ορισμός

στην πρό

τική τεχνον

Απόσπασμα

Συμ. 1: Εγώ

πω

νων

βεί,

κής

Συμ. 2: Απο

Απόσπασμα 4

Ερευν.: Αυτοί οι παράγοντες που περιγράψατε σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται από αντίστοιχες συνθήκες που θα μπορούσαν να επικρατούν σε χωριά της Κοζάνης, των Γρεβενών, διότι κι εκεί θα υπήρχε πιθανώς κάποιου είδους αγροτική ζωή;

Συμ.: Ναι.

Ερευν.: Μια οικογένεια με μια συντηρητική μητέρα. Πιθανά, δεν λέω απαραίτητα, αλλά πιθανά. Πριν από 20 χρόνια σε...

Συμ.: Επειδή έτυχε να κινηθώ σε διάφορα μέρη της Ελλάδος, σε διάφορες επαρχιακές πόλεις, λόγω των μετακινήσεων του πατέρα μου από πόλη σε πόλη, πιστεύω την ίδια κατάσταση, αν θυμάμαι καλά, την αντιμετωπίζαμε και στην ελληνική ύπαιθρο πριν από 25 χρόνια. Άρα, με την εμπειρία που έχουμε, μπορούμε να συντομεύσουμε τη διαδικασία, ούτως ώστε να στείλουμε το σύνολο του πληθυσμού στην εκπαίδευση. Ξέρουμε τι συνέβαινε, έχουμε μάθει και ξέρουμε ποιες είναι οι σωστές διαδικασίες για να καταλάβει ο κόσμος ότι πρέπει να μορφώνεται και να μη σταματάει την εκπαίδευσή του στο δημοτικό, αλλά να συνεχίζει. Σήμερα υπάρχουν πάρα πολλές δυνατότητες και καλά θα κάνουν όλοι οι έλληνες πολίτες να τις αξιοποιούν.

(κρατικός λειτουργός)

Στα λεγόμενα του κρατικού λειτουργού στο απόσπασμα αυτό η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως μια ουδέτερη κοινωνική διαδικασία. Το χαμηλό «σημερινό» μορφωτικό επίπεδο της μειονότητας παραλληλίζεται με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που επικρατούσε και σε άλλες περιοχές της ελληνικής υπαίθρου πριν από μερικές δεκαετίες. Άρα, στο βαθμό που το ελληνικό κράτος έχει πλέον συσσωρευμένη εμπειρία και τεχνογνωσία από άλλες εποχές και περιοχές της ελληνικής επικράτειας, το κράτος αναδύεται ως ο εν δυνάμει φορέας δράσης και «επιβολής της προόδου» μέσα από την εκπαίδευση στη μειονότητα.

Σ' αυτή τη συλλογιστική, απο-πολιτισμικοποιείται και απο-πολιτικοποιείται η εκπαίδευση και η «πρόοδος» παρουσιάζεται ως ένα ουδέτερο και οικουμενικά προσδιορισμένο κοινωνικό στάδιο ανάπτυξης, ως πεδίο ευθύνης του κράτους και ως η μόνη ορθολογιστική επιλογή μιας κοινωνίας που θέλει να διατηρήσει την πολιτισμική της συνάφεια με τη σύγχρονη εποχή. Φυσικά, στα εννοιολογικά πλαίσια αυτής της επιχειρηματολογικής συλλογιστικής, ο ορισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία ως μοχλός θα οδηγήσει τη μειονότητα στην πρόοδο, παραμένει πεδίο ευθύνης του ελληνικού κράτους, το οποίο κατέχει τη σχετική τεχνογνωσία, και όχι αντικείμενο διαβούλευσης με τη μειονότητα.

Απόσπασμα 5

Συμ. 1: Εγώ πάντως, παιδιά, σε σχέση με το μέλλον και το τι βλέπω, με δύο κουβέντες, βλέπω μια κοινωνία που αλλάζει και που θα έχει ό,τι θετικό ή ό,τι αρνητικό έχει μια κοινωνία που αλλάζει, δεν είμαστε μελλοντολόγοι, δεν μπορούμε να ξέρουμε τι θα συμβεί, αλλά αν συνεχίσουν τα πράγματα να μην έχουν δυσκολίες σε επίπεδο εξωτερικής πολιτικής, που είναι πολύ σημαντικό.

Συμ. 2: Αποκεί ξεκινάμε.

Συμ. 1: *Αν δεν έχουμε αλλαγή στα ελληνοτουρκικά κι αν συνεχιστεί η ατμόσφαιρα στα μειονοτικά σχολεία ως έχει, η αίσθησή μου είναι ότι η κοινωνία θα αλλάξει και θα πάει παρακάτω. Αυτό τώρα, το πώς το χαρακτηρίζει ο καθένας ή πώς το κρίνει είναι προσωπική του εκτίμηση -δηλαδή θα χαθούν κάποιες παραδοσιακές αξίες, εμένα προσωπικά δεν με ενοχλεί καθόλου να χαθούν οι παραδοσιακές αξίες γιατί τα γιουτζάκια θα πάνε στο λύκειο, θα ανοίξει το κεφάλι τους, δεν θεωρώ ότι είναι θέμα θρησκείας, άρα όσο πιο πολύ ανοίγουμε, πάμε παρακάτω, ανοίγουν οι δρόμοι, φτιάχνουμε επιχειρήσεις, βγαίνουν οι άνθρωποι στην παραγωγή, θα έχει αλλαγές, καλές ή κακές θα το δούμε.*

(ΟΕ καθηγητών, χωριό ν. Ξάνθης)

Στο απόσπασμα 5 η πρόοδος αναπαρίσταται περίπου ως οδοστρωτήρας πολιτισμικών διαφορών. Μάλιστα, πολύ χαρακτηριστικά, στο βαθμό που υιοθετείται το θετικά κοινωνικά αξιολογημένο έρεισμα μιας εκκοσμικευμένης εκπαίδευσης, η οποία «δημοκρατικά» δεν αναγνωρίζει θρησκευτικές διαφορές, η απώλεια «παραδοσιακών αξιών» μετατρέπεται σε θετική κοινωνική εξέλιξη και η επιχειρηματολογία υπέρ αυτής καθίσταται ηθικά μη προβληματική για τον ομιλητή. Τα παιδιά της μειονότητας («γιουτζάκια») αναμένεται ότι «θα πάνε στο λύκειο και θ' ανοίξει το μυαλό τους». Μπροστά λοιπόν στη «διαφώτιση» των παιδιών της μειονότητας, μέσα από την (οιονει) ουδέτερη πολιτισμικά και οικουμενικά προσδιορισμένη εκπαίδευση, οι «παραδοσιακές αξίες τους» καταλήγουν να είναι άνευ σημασίας.

B. Ο μειονοτικός λόγος

Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τέσσερα αποσπάσματα από συνεντεύξεις με μέλη της μειονότητας, τα οποία θεωρούμε χαρακτηριστικά δύο τάσεων που εμφανίζονται στο μειονοτικό λόγο σχετικά με την εκπαίδευση της μειονότητας και τη διαπραγμάτευση της ετερότητας της. Στα πρώτα δύο αποσπάσματα αναπτύσσονται γραμμές επιχειρηματολογίας που υποστηρίζουν την ανάγκη ενίσχυσης της τουρκόφωνης μειονοτικής εκπαίδευσης, προβάλλοντας τη σύνδεση της μειονοτικής εκπαίδευσης όχι μόνο με τη μητρική γλώσσα, αλλά και συνολικότερα με την κουλτούρα και τους πολιτισμικούς και εθνοτικούς δεσμούς και τις σχέσεις καταγωγής της μειονότητας. Αντίθετα, οι ομιλητές στα δύο τελευταία αποσπάσματα, αντλώντας από δύο διαφορετικά επιχειρηματολογικά αποθέματα, υποστηρίζουν ότι προτεραιότητα για τα παιδιά της μειονότητας πρέπει να έχει η ελληνομάθεια, τονίζοντας την αξία χρήσης της ελληνικής γλώσσας ως πρακτικό εργαλείο κοινωνικής ένταξης και ανέλιξης της μειονότητας.

Η μειονοτική εκπαίδευση ως φορέας ενίσχυσης της πολιτισμικής και εθνικής ετερότητας/διαφοράς

Απόσπασμα 6

Ερευν.: *Αυτή τη στιγμή η λύση της πολυπολιτισμικότητας να μην [...]. Είπατε είναι καλή αλλά αν λυθεί το πολιτικό αυτό ζήτημα της [...] δηλαδή η Τουρκία...*

Συμ.:

Σύμ
λογικά
ρουσιάζ
καίωμα
και να θ
σκευάζε
Είνα
σα στη μ
σιοκρατι
σπασμα
σχέση κ
τρίδας. Α
λεσμα σ
για, υπεύ
λιτείας π
και της Ε
τητας με
σμού «Εξ
Και σ
κατασκευ
κι όταν αι
ση για εκ
κατασκευ

Συμ.: Γιατί υπάρχουν, γιατί η μειονότητα είναι εξαρτώμενη φυσιολογικά και υλικά από την πατρίδα. Δηλαδή την Τουρκία τη θεωρεί μητέρα-πατρίδα, τη θεωρεί εγγυήτρια δύναμη, τη θεωρεί ως [...] και σαν σύνορο δίπλα δίπλα. Εάν η Τουρκία απείχε από μας 1.500 χιλιόμετρα ίσως ήταν διαφορετικά, είναι δίπλα μας. Υπάρχουν σχέσεις της μειονότητας με την Τουρκία: πηγαίνουμε, ερχόμαστε, έχουμε δώσει κορίτσια, έχουμε δώσει αγόρια. Η μακροχρόνια πολιτική που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα μέχρι το 1990 στη μειονότητα οδήγησε τη μειονότητα να έχει δεσμά στην Τουρκία, οπότε θέλει ο πολιτισμός, ο τουρκικός πολιτισμός, η τουρκική κουλτούρα, η διαπαιδαγώγηση να είναι ισχυρή. Δηλαδή, μέσα στα κοινωνικά στρώματα υπάρχει επιρροή, φυσιολογικό κι αναμενόμενο. Άρα, δεν θέλει να χάσει αυτή την ιδιαιτερότητα, θέλει το παιδί της να πάει δηλαδή στο τουρκικό μειονοτικό δημοτικό σχολείο, να μάθει καλά τούρκικα, να διατηρεί τις παραδόσεις της, να μπορεί να λέει ποιήματα στην τουρκική γλώσσα. Το σχολείο δεν είναι μόνο καθαρά χώρος εκμάθησης γλώσσας. Πολύ καλά το ξέρετε ότι το σχολείο, το δημοτικό ιδίως ή και το γυμνάσιο/λύκειο, είναι μια ολόκληρη κουλτούρα, είναι ένας πολιτισμός και πολλά πράγματα μαθαίνεις. Όλα αυτά. Εφόσον δεν μπορούμε να τα εκμηδενίσουμε, δεν μπορούμε να τα βάλουμε όλα μέσα στον πολυπολιτισμό σαν μια στενή προσέγγιση γλώσσας.

(Εκπρόσωπος συλλόγου της μειονότητας, Κομοτηνή)

Σύμφωνα με τον ερωτώμενο στο 6ο απόσπασμα η εκπαίδευση δεν είναι θεσμός ιδεολογικά ουδέτερος, αλλά μηχανισμός αναπαραγωγής κουλτούρας. Στο βαθμό που αυτό παρουσιάζεται από τον ερωτώμενο ως γεγονός και κοινά αποδεκτή αλήθεια, τότε και το δικαίωμα της μειονότητας να διεκδικεί πρωτίστως μια καλή μειονοτική τουρκική εκπαίδευση και να θέλει τα παιδιά της να διατηρούν τις παραδόσεις και την κουλτούρα τους κατασκευάζεται ως φυσικό και αναφαίρετο.

Είναι ενδιαφέρον να εξετάσει κανείς τις διαφορετικές κατασκευές της σχέσης ανάμεσα στη μειονότητα και την Τουρκία αλλά και τις διαφορετικές, λιγότερο ή περισσότερο ουσιοκρατικές, προσεγγίσεις της (τουρκικής) ταυτότητας της μειονότητας στο παραπάνω απόσπασμα. Από τη μια πλευρά, η σχέση Τουρκίας και μειονότητας αναπαρίσταται ως φυσική σχέση καταγωγής, με χαρακτηριστική χρήση της κοινότοπης μεταφοράς της μητέρας-πατρίδας. Από την άλλη, ο δεσμός της μειονότητας με την Τουρκία παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων ιστορικοκοινωνικών, αλλά και γεωγραφικών συνθηκών. Μ' άλλα λόγια, υπεύθυνη για τα δεσμά Τουρκίας-μειονότητας εμφανίζεται η πολιτική της ελληνικής πολιτείας που περιθωριοποίησε τη μειονότητα, αλλά και η γεωγραφική εγγύτητα της Ελλάδας και της Θράκης ειδικότερα με την Τουρκία. Έτσι, η αναπαράσταση της σχέσης της μειονότητας με την Τουρκία ως δεσμού αίματος (παιδί-μητέρα) εναλλάσσεται με αυτήν του δεσμού «εξ αγχιστείας» («έχουμε δώσει κορίτσια, έχουμε δώσει αγόρια»).

Και στις δύο περιπτώσεις ωστόσο –τόσο όταν η τουρκική ταυτότητα της μειονότητας κατασκευάζεται ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων κοινωνικών συνθηκών και επιρροών όσο κι όταν αυτή προσεγγίζεται με όρους γενετικούς, δηλαδή αίματος και καταγωγής–, η αξίωση για εκπαίδευση που θα διατηρεί και θα ενισχύει την τουρκική ταυτότητα και κουλτούρα κατασκευάζεται ως αδιαπραγμάτευτη «φυσιολογική και αναμενόμενη».

Η πεποίθηση του ομιλητή στο απόσπασμα 6 ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης επιτελεί βαθιά ιδεολογικό ρόλο τον κάνει επιφυλακτικό απέναντι στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, την οποία ορίζει ως μια «στενή προσέγγιση γλώσσας». Σε σχέση με το παραπάνω είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί πως προκειμένου να θεμελιωθεί το επείγον ενάντια στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση αλλά και να καταφανεί ο ρόλος της εκπαίδευσης ως φορέας πολιτισμού, η γλώσσα αντιπαράθεται στην «κουλτούρα συνολικά» και αποϊδεολογικοποιείται.

Η εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας ως ασφαλιστική δικλείδα απέναντι στον κίνδυνο της αφομοίωσης

Αν στο προηγούμενο απόσπασμα διακρίνουμε αμφιθυμική στάση ως προς την πρόταση της τουρκικής μητρικής γλώσσας ως κυρίαρχο στοιχείο στη μειονοτική εκπαίδευση, στο απόσπασμα που ακολουθεί, όπου και πάλι τονίζεται η αναγκαιότητα ενίσχυσης της τουρκικής εκπαίδευσης της μειονότητας, η γλώσσα, και ειδικότερα η διατήρηση της μητρικής γλώσσας, παρουσιάζεται ως αναγκαία, αν όχι και επαρκής, συνθήκη για τη διατήρηση της ταυτότητας και την αντίσταση στην αφομοίωση.

Απόσπασμα 7

Συμ.: *Για μένα η μειονοτική εκπαίδευση, πρώτον, πρέπει να έχει μια καλή μητρική, την τουρκική γλώσσα. Να μάθει το παιδί τη μητρική γλώσσα. Όταν ένα μικρό παιδί δεν ξέρει τη μητρική γλώσσα, δεν μπορεί να κάνει δεύτερη, τρίτη γλώσσα. Αυτό είναι το πρώτο για μένα. Όχι να παίρνουν συνέχεια τα τουρκικά μαθήματα απ' τα σχολεία μας, να τα κατεβάζουνε κάτω κάθε χρόνο [...] ελληνική γλώσσα. Τότε θα γίνει το assimilation, πώς το λέμε;*

Ερευν.: *Η αφομοίωση.*

Συμ.: *Η αφομοίωση, το assimilation θα γίνει πολύ πιο γρήγορο. Σ' ένα σημείο, δηλαδή 5-6 χρόνια, θα έχει γίνει μεγάλο χάος, όπως έχει γίνει και στη Γερμανία με τους Έλληνες μετανάστες που έχουν πάει αποδώ. Η πρώτη γενιά μιλούσε ελληνικά, η δεύτερη γενιά μιλούσε λίγο πιο λίγο ελληνικά, η τρίτη γενιά δεν μιλάει τίποτα. Είναι πιο εύκολο γι' αυτούς να μιλάνε τα γερμανικά παρά τα ελληνικά. Τώρα δεν θέλουμε να γίνει κι εδώ κάτι τέτοιο. Εφόσον εμείς είμαστε εδώ, εδώ έχουμε τα σχολεία μας. Έχουμε όλα τα απαραίτητα δηλαδή. Γιατί να μην έχουμε την τουρκική εκπαίδευση;*

(γονέας μαθητή μειονοτικού σχολείου, Κομοτηνή)

Για τον ομιλητή στο απόσπασμα 7 βασική προτεραιότητα της μειονοτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η ενίσχυση από την πλευρά της πολιτείας του τουρκόφωνου προγράμματος των μειονοτικών σχολείων και η σωστή εκμάθηση της τουρκικής μητρικής γλώσσας. Σύμφωνα με τον ερωτώμενο, ο κίνδυνος για τα παιδιά της μειονότητας από τη μη σωστή εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας είναι μεγάλος, καθώς σταδιακή εγκατάλειψη της τουρκικής γλώσσας από γενιά σε γενιά σημαίνει απώλεια της ταυτότητας και αφομοίωση στην ελληνική κοινωνία. Και σ' αυτό το απόσπασμα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός πως συνυπάρχουν η κατασκευή της ταυτότητας ως συνθήκης καθορισμένης από τη γέννηση και

Η ελληνομ...

Απόσπασμ...

Ερευν.: Εσε...

να π...

Συμ.: Εμε...

λάει...

να π...

βασισμένης σε σχέσεις καταγωγής (βλ. αναφορές στη μητρική γλώσσα) με το φόβο της αλλοίωσης και της τελικής απώλειας της ταυτότητας αυτής. Παραδοξολογικά, η ίδια η έννοια της αφομοίωσης, όπως επισημαίνουν άλλοι μελετητές (Rattansi, 1992· Verkeyten, 2003), προσανατολίζει αφενός προς μια ουσιοκρατική προσέγγιση της κουλτούρας και της ταυτότητας, καθώς υπονοείται ότι κάποιος αφήνει μια ενιαία ομογενοποιημένη και σαφώς διακριτή κουλτούρα και ταυτότητα για να υιοθετήσει μια άλλη, αφετέρου όμως θέτει ταυτόχρονα σε αμφισβήτηση την προσέγγιση της ταυτότητας ως κάτι που μας προσδιορίζει από τη γέννηση ως το θάνατο, στο βαθμό που παραπέμπει στην αλλοίωση και τελικά στην απώλεια της ταυτότητας αυτής.

Ενδιαφέρουσα είναι και η σύγκριση με τους έλληνες μετανάστες στο εξωτερικό που αποτελεί κοινό τόπο και στις συνεντεύξεις της πλειονότητας. Στον πλειονοτικό λόγο χρησιμοποιείται για να αποδυναμώσει το επιχείρημα ότι η μειονοτική εκπαίδευση είναι αναγκαία και να ασκήσει κριτική στην τάση της μειονότητας να μη μαθαίνει ελληνικά. Εκεί, η συνήθης γραμμή επιχειρηματολογίας είναι ότι όπως τα παιδιά των ελλήνων μεταναστών μαθαίνουν τη γερμανική γλώσσα έτσι και η μειονότητα θα πρέπει να μάθει ελληνικά. Αντίθετα, στο απόσπασμα που εξετάζουμε εδώ η σύγκριση χρησιμοποιείται για να στηρίξει το επιχείρημα υπέρ της ενίσχυσης της τουρκικής εκπαίδευσης. Η επιχειρηματολογική γραμμή που ακολουθείται είναι ότι η καλή τουρκική εκπαίδευση και η εκμάθηση της μητρικής τουρκικής γλώσσας είναι απαραίτητες, προκειμένου τα μέλη της μειονότητας να αποφύγουν την αφομοίωση που υφίστανται τα ελληνόπουλα στη Γερμανία.

Παρά τις διαφορές στη γραμμή επιχειρηματολογίας που τροφοδοτεί, οι συνέπειες της παραπάνω σύγκρισης είναι και στις δύο περιπτώσεις, δυνητικά τουλάχιστον, οι ίδιες. Και στη μία και στην άλλη περίπτωση, η κατηγοριοποίηση των μελών της μειονότητας ως ντόπιων ελλήνων πολιτών υποσκάπτεται. Οι συνέπειες της σύγκρισης δεν φαίνεται να περνούν απαρατήρητες από τον ομιλητή, ο οποίος σπεύδει να προσδιορίσει και τις διαφορές, εκτός από τις ομοιότητες, ανάμεσα στους έλληνες μετανάστες στο εξωτερικό και στη μειονότητα που διεκδικεί μια εντοπιότητα, κι έτσι να ενισχύσει το επιχείρημά του.

Στα αποσπάσματα που προηγήθηκαν αναδεικνύεται εκείνη η τάση στο μειονοτικό λόγο, η οποία εστιάζεται στην εμφανική αναπαράσταση της πολιτισμικής και εθνοτικής ετερότητας της μειονότητας προκειμένου να στηρίξει την ανάγκη μιας τουρκικής μειονοτικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, στη συνέχεια παρατίθενται δύο αποσπάσματα, όπου υποστηρίζεται η χρηστική αξία της ελληνομάθειας και η αποδοχή της «ουδέτερης» ελληνόφωνης εκπαίδευσης ως μοχλού ανόδου και ένταξης της μειονότητας στην ελληνική κοινωνία.

Η ελληνομάθεια ως πρακτική ανάγκη για τη μειονότητα

Απόσπασμα 8

Ερευν.: *Εσείς τι θέλετε να... Θέλετε να πάει στο γυμνάσιο, θέλετε να τελειώσει το γυμνάσιο, να πάει στο λύκειο;*

Συμ.: *Εμείς θέλουμε τώρα να τελειώσει το γυμνάσιο, να μάθει καλά πρώτα απ' όλα να μιλάει ελληνικά. Αφού ζούμε εδώ στην Ελλάδα. Θα πάει στο γιατρό, να μην μπορεί να πει τι πρόβλημα έχει; Θα πάει σ' ένα μάρκετ που ψωνίζει, να δει τι τυρί έχει αυ-*

τό, πόσο κάνει. Είναι μεγάλο πρόβλημα αυτό, να ζεις σε μια χώρα και να μην ξέρεις τη γλώσσα.

(γονέας μαθητή μειονοτικού σχολείου, χωριό ν. Ροδόπης)

Το 8ο απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό ενός ερμηνευτικού ρεπερτορίου που συναντάται με μεγάλη συχνότητα στις συνεντεύξεις της μειονότητας και υπογραμμίζει την ανάγκη των μελών της μειονότητας να μπορούν να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες στο χώρο όπου ζουν (να πάνε στο γιατρό, να αγοράσουν τα απαραίτητα είδη διατροφής κτλ.). Όπως για τον ομιλητή στο απόσπασμα 8, έτσι και για πολλούς από τους συμμετέχοντες η κάλυψη των βασικών αυτών αναγκών προϋποθέτει την επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας και υπογραμμίζει τη βαρύτητα που η ελληνομάθεια πρέπει να έχει στην εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας.

Είναι ενδιαφέρον να συγκρίνει κανείς τα απόσπασμα 7 και 8 ως προς τον τρόπο με τον οποίο σχετίζουν την εκπαίδευση με την ιδιότητα των μελών της μειονότητας ως ελληνικών πολιτών. Για τον ερωτώμενο στο απόσπασμα 7, από το γεγονός της ύπαρξης της μειονότητας στην Ελλάδα απορρέουν συγκεκριμένες υποχρεώσεις για την ελληνική πολιτεία, όπως η υποχρέωση να παρέχει μειονοτική εκπαίδευση. Για τον ομιλητή στο απόσπασμα 8, αντίθετα, τα μέλη της μειονότητας είναι εκείνα που έχουν υποχρέωση να μάθουν την ελληνική γλώσσα, επειδή ζουν στην Ελλάδα.

Επίσης, σε αντίθεση με την αναπαράσταση της εκπαίδευσης στα προηγούμενα απόσπασμα 7 ως μηχανισμού ιδεολογικής αναπαραγωγής και διατήρησης της κουλτούρας, στο απόσπασμα 8 η εκπαίδευση γενικά και η γλωσσική εκπαίδευση ειδικότερα ουδετεροποιούνται και στους στόχους τους προσδίδεται οικουμενικότητα. Εξάλλου, η εσωτερική ψυχολογική ανάγκη διατήρησης της ταυτότητας αντιπαραβάλλεται στην πρακτική πλευρά της ζωής και στην επίλυση άμεσων αναγκών.

Σύμφωνα με άλλους συγγραφείς, το επιχειρηματολογικό απόθεμα της πρακτικότητας, της προτεραιότητας στην πρακτική πλευρά της ζωής και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των καθημερινών αναγκών, συνδέεται με το πρότυπο του έλλογου υποκειμένου που ελέγχει απόλυτα το περιβάλλον στο οποίο ζει και είναι χαρακτηριστικό της μετά την εποχή του Διαφωτισμού (Wetherell & Potter, 1992). Συνδεδεμένο με τις βασικές παραδοχές της φιλοσοφίας του Διαφωτισμού είναι και το επιχείρημα που αναπτύσσει ο ομιλητής στο επόμενο απόσπασμα, όπου η σύγχρονη (ελληνόφωνη) εκπαίδευση «ξυπνάει» τον άνθρωπο, τον απελευθερώνει από τις εξωτερικές επιρροές και τον οδηγεί στην πρόοδο και την κοινωνική ανέλιξη.

Η συμμετοχή στο ελληνικό κομμάτι της εκπαίδευσης ως μονόδρομος προόδου και κοινωνικής ανέλιξης

Απόσπασμα 9

(Αφού ο συμμετέχων έχει υποστηρίξει ότι η έμφαση πρέπει να δοθεί στην καλή γνώση της ελληνικής, στο απόσπασμα που ακολουθεί διαφοροποιείται από αυτούς που ρίχνουν το βάρος στην τουρκική εκπαίδευση και εξηγεί τους λόγους):

Συμ.:

Ερευν.

Συμ.:

Στο
δευση
νιστά α
και επιρ
Με
του ανα
ση της
στέκοντ
ρίως εκ
των άλλ
Ενώ
του έλλο
σει ένα
ο ρόλος
και δεν
διορίζον
σπικό πώ
βάρος σ

Συμ.: *Ε, αυτοί, ίσως πολιτικά πιο πολύ, πιστεύουν πάλι και θρησκευτικά το έχουν πάρει το θέμα. Νομίζουν πως, δεν θεωρούν δηλαδή καλό στοιχείο να μαθαίνουν τα παιδιά ελληνικά. Αυτοί ρίχνουν κύριο βάρος στα τουρκικά.*

Ερευν.: *Και τι είναι αυτό που αλλάζει τα πράγματα; Γιατί λέτε ότι τα τελευταία χρόνια φαίνεται ν' αλλάζει λίγο.*

Συμ.: *Φαίνεται ν' αλλάζει επειδή βλέπω ότι η νεολαία ειδικά έχει καταλάβει πώς είναι η ζωή παντού, πώς ζει ο κόσμος, έχουν γίνει πιο έξυπνοι, μαθαίνουν πιο πολλά πράγματα από μικροί, βλέπουν με τις τηλεοράσεις, με τα κομπιούτερ που έχουν, και τα παιδιά που έχουν ζήσει λίγο εκτός απ' τα χωριά, δηλαδή κατέβηκαν στις πόλεις, πήγαν μέχρι πιο μακριά, έχουν δει με τα ίδια τα μάτια τους γενικά πώς είναι η ζωή κι έχουν ξυπνήσει πια και δεν μένουν στάσιμοι εκεί ώστε να πιστεύουν μόνο το τι θα τους πουν αυτοί που θέλουν να τους εκμεταλλευτούν. Επειδή έχει ξυπνήσει η νεολαία κι εγώ πιστεύω ότι και η μόρφωση τους έχει βοηθήσει να ξυπνήσουν. Μαθαίνουν και διαβάζουν και τα λοιπά κι αυτό είναι μεγάλο πλεονέκτημα για τα παιδιά, για τη νεολαία. Τους λέει, κάποτε αλλιώς ζούσαμε, τώρα αλλιώς είναι τα πράγματα και να μου πεις εσύ κάτι, εγώ δεν το πιστεύω, δεν το είδα, δεν είναι έτσι. Γενικά βλέπουν πώς είναι το μέλλον του ανθρώπου.*

(γονέας μαθητή μειονοτικού σχολείου, χωριό ν. Ξάνθης)

Στο απόσπασμα 9 προτάσσεται ο διαφωτιστικός ρόλος της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση «ξυπνάει» τον άνθρωπο και αποτελεί μοχλό ανέλιξης και προόδου. Εξάλλου, αυστηρά αναγκαία αλλά και επαρκή συνθήκη για να απαλλαγεί κανείς από προκαταλήψεις και επιρροές.

Με βάση αυτό το επιχειρηματολογικό απόθεμα, ο ομιλητής δικαιολογεί την πεποίθησή του αναφορικά με την προτεραιότητα που πρέπει να δίνεται στην ελληνόφωνη εκπαίδευση της μειονότητας. Όσοι δίνουν προτεραιότητα στην εκμάθηση της τουρκικής και αντιστέκονται στην ελληνομάθεια και στη συμμετοχή της μειονότητας στη δευτεροβάθμια κυρίως εκπαίδευση είναι αυτοί που αντιστέκονται στην εξέλιξη και εμποδίζουν την πρόοδο των άλλων.

Ενώ η αναπαράσταση της εκπαίδευσης ως φορέα ανέλιξης, προόδου και διαμόρφωσης του έλλογου και αυτόνομου κοινωνικού υποκειμένου χρησιμοποιείται για να στοιχειοθετήσει ένα επιχείρημα υπέρ της συμμετοχής της μειονότητας στην ελληνόφωνη εκπαίδευση, ο ρόλος και ο στόχος της εκπαίδευσης δεν αναπαρίστανται ως πολιτισμικά καθορισμένοι και δεν συναρτώνται από ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο. Αντίθετα, προσδιορίζονται ως οικουμενικοί, πανανθρώπινοι και πολιτικά ουδέτεροι. Είναι έτσι χαρακτηριστικό πώς αντιπαραβάλλει ο ομιλητής τις δικές του (ουδέτερες) απόψεις με όσων δίνουν το βάρος στην τουρκική γλώσσα, στους οποίους αποδίδει μάλιστα πολιτικές βλέψεις.

4. Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε ένα τμήμα της εμπειρικής μελέτης που πραγματοποιήθηκε στη Θράκη στα πλαίσια του ΠΕΜ (2002-2004) και είχε στόχο τον εντοπισμό των κοινωνικών αναπαραστάσεων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση των εμπλεκόμενων σε αυτή δρώντων κοινωνικών υποκειμένων, τόσο από τη μειονότητα όσο και από την πλειονότητα. Ειδικότερα, παρουσιάστηκε αυτό το τμήμα της ανάλυσης (του μειονοτικού και πλειονοτικού) λόγου που αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες συσχετίζουν την πολιτισμική ετερότητα (και ταυτότητα) με την εκπαίδευση.

Η ανάλυση έδειξε ότι τόσο στο λόγο της πλειονότητας όσο και στο λόγο της μειονότητας εμφανίζονται δύο βασικές και αντιτιθέμενες τάσεις (που βασίζονται ωστόσο σε περισσότερα επιχειρηματολογικά αποθέματα) από τις οποίες η μία τείνει να υπογραμμίζει την ετερότητα και ιδιαιτερότητα της μειονότητας, ενώ η άλλη τείνει να την αποσιωπά.

Η αποσιώπηση της ετερότητας επιτελεί την ίδια λειτουργία τόσο στον πλειονοτικό όσο και στο μειονοτικό λόγο. Και στη μία και στην άλλη περίπτωση συνδέεται με την αναπαρασταση της (δευτεροβάθμιας ελληνόφωνης) εκπαίδευσης ως αποϊδεολογικοποιημένης και με τον προσδιορισμό των στόχων της ως ουδέτερων και οικουμενικών. Αντίθετα, η επίκληση της ετερότητας συνδέεται με διαφορετικές γραμμές επιχειρηματολογίας που επιτελούν διαφορετικούς ρητορικούς στόχους στο μειονοτικό και στον πλειονοτικό λόγο. Συγκεκριμένα, στον πλειονοτικό λόγο δίνει τροφή σε επιχειρήματα που αποκλείουν τη μειονότητα από την ελληνόφωνη εκπαίδευση προδικάζοντας την εκπαιδευτική αποτυχία της. Στο μειονοτικό λόγο, από την άλλη, συνδέεται με επιχειρήματα υπέρ της ενίσχυσης και βελτίωσης του τουρκόφωνου προγράμματος. Ωστόσο, η μονομερής έμφαση στην ανάγκη ενίσχυσης του τουρκόφωνου προγράμματος, με το ελληνόγλωσσο κομμάτι να αντιμετωπίζεται με αδιαφορία, ενδυναμώνει την αναπαράσταση του τελευταίου ως ουδέτερου και αποϊδεολογικοποιημένου.

Οι ταυτότητες που αναδύονται κατά τη διαπραγμάτευση της σχέσης ετερότητας και εκπαίδευσης, τόσο στο μειονοτικό όσο και στον πλειονοτικό λόγο, είναι σε μεγάλο βαθμό «εχθρικές» ή αλληλοαποκλειόμενες. Είτε η μια εμποδίζει την άλλη ή αφομοιώνεται από αυτήν και χάνεται εντελώς. Έτσι, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας, όταν δεν αποσιωπάται εντελώς, εννοσιολογείται ως ιδιαίτερα στενή. Ωστόσο, η ύπαρξη των ποικίλων και δυνάμει αντιτιθέμενων ερμηνευτικών αποθεμάτων που αναπαριστούν τη συγκρότηση αυτών των ταυτοτήτων, άλλοτε ως ουσιακρατική κι άλλοτε ως δυναμική σηματοδοτεί τη δυνατότητα (ακόμα κι αν δεν υπάρχει η ετοιμότητα) για αποδόμηση, επαναδιαπραγμάτευση και σύνθεσή τους (βλ. Hall, 2000).

Βιβλιογραφία

- ΑΣΚΟΥΝΗ, Ν. & ΣΤΑΜΕΛΟΣ, Γ. 2004. Φοίτηση στο γυμνάσιο και σχολική διαρροή των μουσουλμανοπαίδων, Έκθεση Αποτελεσμάτων, ΠΕΜ 2002-2004.
- ΒΑΚΑΛΙΟΣ, Θ. 1997. Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη: Έρευνα, Gutenberg, Αθήνα.

BERNS
Ro
— 197
Ke
BILLIG,
Un
— 199
— 199
BOZATZ
Αδ
CONDON
typ
lite
— 1997
ide
ana
— 200
Dis
DONALD
EDWARD
FIGGOU,
tion
Univ
GERGEN
Psy
— 1991
GILLBOR
— 2004
Rac
HALL, S
cult
ΚΑΝΑΚΙΔ
νικά
ΚΩΝΣΤΑΝ
Μια
Παν
ΚΑΡΑΒΕΛ
Υόρη
LECOUTE
Aug
230)
ΜΠΑΛΤΣΙ
τσέλι
ΟΝΣΟΥΝ
ματα

- BERNSTEIN, B. 1971. *Class Codes and Control: Theoretical studies towards a sociology of language*, Routledge & Kegan Paul, Λονδίνο.
- . 1973. *Class Codes and Control: Theoretical studies towards a sociology of language*, Routledge & Kegan Paul, Λονδίνο.
- BILLIG, M. 1987. *Arguing and Thinking: A rhetorical approach to social psychology*, Cambridge University Press, Κέιμπριτζ.
- . 1991. *Ideology and Opinions: Studies in rhetorical psychology*, Sage, Λονδίνο.
- . 1995. *Banal Nationalism*, Sage, Λονδίνο.
- BOZATZIS, N. 1999. *Greek National Identity in Talk: The rhetorical articulation of an ideological dilemma*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Lancaster University, Βρετανία.
- CONDOR, S. 1996. «Having History»: A social psychological exploration of Anglo-British autostereotypes, στο C. C. Barfoot (Επιμ.), *Beyond Pug's Tour: National and ethnic stereotyping in theory and literary practice* (σ. 213-252). Rodopi, Άμστερνταμ.
- . 1997. «Unimagined Community?: Some social psychological issues concerning English national identity», στο G. Breakwell & E. Lyons (Επιμ.), *Changing European Identities: Social psychological analyses of social change* (σ. 41-68), Butterworth-Heinemann, Οξφόρδη.
- . 2000. Pride and Prejudice: Identity management in English people's talk about «this country», *Discourse and Society*, 11(2), 175-205.
- DONALD, J. & RATTANSI, A. 1992. «Race», *Culture and Difference*, Sage, Λονδίνο.
- EDWARDS, D. & POTTER, J. 1992. *Discursive Psychology*, Sage, Λονδίνο.
- FIGΓΟΥ, E. 2002. *Social Psychological and Lay Understandings of Prejudice, Racism and Discrimination: An exploration of their dilemmatic aspects*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Lancaster University, Βρετανία.
- GERGEN, K. J. 1985. «The social constructionist movement in modern Psychology», *American Psychologist*, 40, 266-275.
- . 1991. *The Saturated Self*, Basic Books, Νέα Υόρκη.
- GILLBORN, D. 1995. *Racism and Anti-racism in Real schools*, Open University Press, Μπάκινγκχαμ.
- . 2004. «Racism, policy and contemporary schooling: Current inequities and future possibilities», *Race Relations Abstracts*, 29(2), 5-33.
- HALL, S. 2000. «Conclusion: The multi-cultural question», στο B. Hesse (Επιμ.), *Un/Settled Multiculturalisms: Diasporas, entanglements, transruptions*, Zed Books, Λονδίνο.
- ΚΑΝΑΚΙΔΟΥ, E. 1997. *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. 2η έκδ., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ, E. 2000. *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: Μια κριτική κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας.
- ΚΑΡΑΒΕΛ, J. & HASLEY, A. H. 1977. *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, Νέα Υόρκη.
- LECOUΤEUR, A. & AUGOUSTINOS, M. 2001. «The Language of Prejudice and Racism», στο M. Augoustinos & K. Reynolds (Επιμ.), *Understanding Prejudice, Racism and Social Conflict* (σ. 215-230), Sage, Λονδίνο.
- ΜΠΑΛΤΣΙΩΤΗΣ, Λ. 1997. «Ελληνική διοίκηση και μειονοτική εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη», στο Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.) *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα*, Κριτική, Αθήνα.
- ΟΝΣΟΥΝΟΓΛΟΥ, I. 1997. «Κριτική στη μειονοτική εκπαίδευση: Η ματιά του μειονοτικού», *Σύγχρονα Θέματα*, 63, 61-65.

- PARKER, I. 1992. *Discourse Dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*, Routledge, Λονδίνο.
- POTTER, J. & LITTON, I. 1985. «Some problems underlying the theory of social representations», *British Journal of Social Psychology*, 24, 81-90.
- POTTER J. & WETHERELL, M. 1987. *Discourse and Social Psychology: Beyond attitudes and behaviour*, Sage, Λονδίνο.
- RATTANSI, A. 1992. «Changing the subject?: Racism, culture and education», στο J. Donald & A. Rattansi (Επιμ.), «Race», *Culture and Difference*, Sage, Λονδίνο.
- REICHER, S. & HOPKINS, N. 2001. *Self and Nation*, Sage, Λονδίνο.
- SAID, E. 1978. *Orientalism: Western conceptions of the Orient*, London: Penguin.
- SHOTTER, J. & GERGEN, K. J. 1989. *Texts of Identity*, Sage, Λονδίνο.
- SPENCE, J.T. 1985. «Achievement American style: The rewards and costs of individualism», *American Psychologist*, 40(12): 1285-95
- TURNER, B.S. 1994. *Orientalism, Postmodernism and Globalism*, Routledge, Λονδίνο.
- ΤΡΟΥΜΠΕΤΑ, Σ. 2001. *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους Μουσουλμάνους της Θράκης: Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*, Κριτική, Αθήνα.
- VAN DIJK, T.A. 1984. *Prejudice and Discourse: An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*, Benjamins, Άμστερνταμ.
- VAN DIJK, T.A. 1987. *Communicating Racism: Ethnic prejudice in thought and talk*, Sage, Λονδίνο.
- VERKUYTEN, M. 2003. «Discourses about group (de-)essentialism: Oppressive and progressive aspects», *British Journal of Social Psychology*, 42, 371-391.
- WETHERELL, M. & POTTER, J. 1992. *Mapping the Language of Racism: Discourse and the legitimation of exploitation*, Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. 2001. «Τα περιεχόμενα της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας για τα κοινωνικά αίτια της σχολικής αποτυχίας», στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, Τόμος Α', εκδόσεις ΕΑΠ, Πάτρα.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. & ΑΣΚΟΥΝΗ, Ν. 1998. *Οι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων*, Π.Ε.Μ. / Ερευνητική Αναφορά.

Μετά τ
 αποτελ
 από το
 λίγοι μ
 λευαίο
 μούς.²
 ση του
 1989-2
 τραπλα
 Ροδόπη
 μαθητέ
 θυσμού
 ντας το
 σιόδοξ
 δευτερο
 της πρό
 κλήρωσ
 μός εγκ
 Προ
 διαρρο
 στο πλο

1. Από τη μεσογειακή εξαγωγή Εκπαίδευσης 2006-6 συνεχώς σημαν
2. Η έκτα