

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ Φ.Π.Ψ.
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**«ΤΑ ΚΟΡΑΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΞΑΝΘΗΣ»,
(ΟΡΓΑΝΩΣΗ-ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ
ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ, ΓΟΝΕΩΝ, ΜΑΘΗΤΩΝ)**

Διπλωματική εργασία της: Χριστοφορίδου Αλεξάνδρας

Επιβλέπων καθηγητής: Αθανάσιος Γκότοβος

Ιωάννινα, 2012

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία, θα μελετηθούν τα Κορανικά Ιεροσπουδαστήρια της Ξάνθης και πιο συγκεκριμένα, η δομή, η οργάνωση και η λειτουργία τους. Αυτό που επιχειρούμε να παρουσιάσουμε, είναι τον τρόπο που τα σχολεία αυτά εντάσσονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως επίσης και τη διαφορά τους με τα μειονοτικά σχολεία, αλλά και τα λοιπά σχολεία που λειτουργούν στη χώρα μας. Επίσης ένα ακόμη στοιχείο που θέλουμε να εξετάσουμε, είναι το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Δηλαδή μας ενδιαφέρει να δούμε αν έχουμε να κάνουμε με μια θρησκευτική διδασκαλία ή με μια διδασκαλία που άπτεται και πολιτικών θεμάτων και θα μπορούσε να λειτουργήσει υπηρετώντας τους στόχους που βρίσκονται σε αντίθεση με τους επίσημους στόχους του σχολείου. Για να μπορέσουμε να διαμορφώσουμε μια σφαιρική άποψη επί του θέματος προχωρήσαμε στη δημιουργία ερωτηματολογίων. Από τις απαντήσεις που θα συλλεχθούν, θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε τον τρόπο που τα Κορανικά σχολεία λειτουργούν καθώς και τη σημασία τους για τη μουσουλμανική κοινότητα.

Η πιο ολοκληρωμένη μελέτη μέχρι σήμερα για τη μουσουλμανική μειονότητα στην Ελληνική Θράκη αξίζει να σημειωθεί ότι είναι αυτή του Σκανδιναβού επιστήμονα Vemund Aarbakke (Πανεπιστήμιο του Bergen). Πρόκειται για μία διεξοδικότατη, πολυσέλιδη μελέτη με τίτλο «THE MUSLIM MINORITY OF GREEK THRACE» και πολύ πλούσια βιβλιογραφία που ολοκληρώθηκε το 2000 και αγγίζει σε βάθος πολλές πτυχές επί του θέματος. Στο ίδιο θέμα έχουν συμβάλει με τις μελέτες τους και οι Φραγκουδάκη Δραγώνα, Παναγιωτίδη, Τρουμπέτα καθώς και άλλοι.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ (σελ.5-7)

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ-ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

1.1 Διαπολιτισμικότητα – Πολυπολιτισμός (σελ.8-15)

1.2. Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο (σελ.16-21)

1.3. Ατομική ταυτότητα (σελ.21-24)

1.4. Σχέση της ταυτότητας με τη Γλώσσα (σελ.24-26)

1.5. Η γλώσσα ως στοιχείο διαπολιτισμικότητας (σελ.26-29)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΙΕΡΟΣΠΟΥΔΑΣΤΗΡΙΑ

**2.1. Σύνομη ανασκόπηση του ιστορικού και πολιτικού πλαισίου της
μειονοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα** (σελ.29-36)

2.2. Δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση. Μερικά γενικά στοιχεία.
(σελ.36-38)

2.3. Μουσουλμανικά

Ιεροσπουδαστήρια. Ορισμένα εισαγωγικά στοιχεία (σελ.38-40)

2.3.1. Το ιεροσπουδαστήριο Κομοτηνής (σελ.40-41)

2.3.2. Το ιεροσπουδαστήριο Εχίνου (σελ.41-42)

2.4. Κοράνι και Κορανική Εκπαίδευση (σελ.42-46)

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ : ΕΡΕΥΝΑ

3.1. Στόχος της Έρευνας (σελ.47-48)

3.1.1. Ερευνητικές Υποθέσεις (σελ.48-50)

3.2. Συμμετέχοντες στην Έρευνα (σελ.51)

3.3. Μεθοδολογία της Έρευνας (σελ.51-52)

3.4. Μεθοδολογικά Εργαλεία (σελ.52-54)

3.5. Ερευνητικό Ερώτημα (σελ.54-55)

3.6. Παράμετροι για το δείγμα της έρευνας (σελ.55-56)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1. Παρουσίαση Ανάλυση - Αποτελεσμάτων (σελ.57-60)

4.1.1. Ανάλυση ερωτημάτων Παιδιών (σελ.61-90)

4.1.2. Ανάλυση ερωτημάτων Δασκάλων (σελ.91-97)

4.2. Συζήτηση (σελ.98-105)

4.3. Θέματα προβληματισμού σε σχέση με την υπάρχουσα κατάσταση. (σελ.105-107)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ (σελ.108-110)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (σελ.111-115)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι :Άξονες ερευνητικών ερωτημάτων (σελ.116-119)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πριν ξεκινήσουμε να μιλάμε για τον τρόπο που είναι δομημένη η εργασία θα πρέπει να αναφέρουμε ότι χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη. Στο Πρώτο Μέρος εκτίθεται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος, ενώ στο Δεύτερο Μέρος έχουμε την εμπειρική προσέγγισή του.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, γίνεται λόγος για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι ένα διαφορετικό μοντέλο εκπαίδευσης που δεν ακολουθεί την κλασική εκπαιδευτική γραμμή. Εδώ διαμορφώνεται ένα σύστημα που εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, ενώ παράλληλα υπάρχει ένας συνδυασμός στοιχείων που αφορούν άτομα διαφορετικών πολιτισμικών κληρονομών, ανάλογων των πνευματικών και υλικών καταβολών που φέρουν οι οικογένειες των παιδιών. Αρχικά αναφερόμαστε στην έννοια της Διαπολιτισμικότητας και του Πολυπολιτισμού. Ο λόγος που γίνεται αυτή η αναφορά, είναι επειδή έχουμε να κάνουμε με ένα ιδιαίτερο πεδίο εκπαίδευσης, που προσιδιάζει περισσότερο σε αυτό που σ' εμάς είναι γνωστό ως Κατηχητικό. Το Κορανικό σχολείο, ουσιαστικά αναφέρεται κατά κύριο λόγο στη θρησκευτική εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων και λιγότερο στην εκπαίδευση αυτή καθ' αυτή. Θεωρήθηκε σκόπιμη η αναφορά στη Διαπολιτισμικότητα τόσο υπό την έννοια του ορισμού και της ανάλυσής της για να γίνει κατανοητός ο τρόπος που τελικά το μοντέλο αυτό εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει. Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στην ταυτότητα και τον τρόπο συγκρότησής της. Ειδικότερα σ' αυτή την ενότητα εξετάζονται τα στοιχεία που συνθέτουν και διαμορφώνουν την ταυτότητα. Στην επόμενη ενότητα αναφερόμαστε στη σχέση που υπάρχει μεταξύ της ταυτότητας και της γλώσσας, μιας και η γλώσσα, όπως και η θρησκεία, αποτελούν δύο βασικά σημεία συγκρότησης της ταυτότητας. Τέλος το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του γλωσσικού στοιχείου, ως διαπολιτισμική αναφορά.

Το δεύτερο κεφάλαιο, αναφέρεται στη Μειονοτική Εκπαίδευση και τα Ιεροσπουδαστήρια. Η Μειονοτική Εκπαίδευση αποτελεί ένα ξεχωριστό κομμάτι για την Ελληνική εκπαίδευση. Τα Ιεροσπουδαστήρια από την άλλη

αναφέρονται στις Μουσουλμανικές Κοινότητες και μόνο εκεί βρίσκουμε εφαρμογή. Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται τόσο τα Μειονοτικά σχολεία, όσο και τα Ιεροσπουδαστήρια, ενώ ολοκληρώνεται το κεφάλαιο με την παρουσίαση του Κορανίου και της Κορανικής Εκπαίδευσης. Το κεφάλαιο ξεκινά από μία σύντομη ανασκόπηση του ιστορικού και πολιτικού πλαισίου της Μειονοτικής εκπαίδευσης, με στόχο να δούμε ποια ήταν η ανάγκη που οδήγησε στη δημιουργία τους. Έπειτα αναφέρονται ορισμένα γενικά στοιχεία, για τη Δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση και στην πορεία περνάμε στην παρουσίαση των Μουσουλμανικών Ιεροσπουδαστηρίων. Ειδικότερα θα μιλήσουμε για το ιεροσπουδαστήριο της Κομοτηνής και το ιεροσπουδαστήριο του Εχίνου. Τέλος κλείνουμε μιλώντας για το Κοράνι, το ιερότερο βιβλίο του Ισλάμ και τα όσα ισχύουν σήμερα για την Κορανική εκπαίδευση. Μετά και την ολοκλήρωση του δεύτερου κεφαλαίου, περνάμε στο Ερευνητικό πλαίσιο. Ωστόσο παρεμβάλλεται το κομμάτι της μεθοδολογίας στο οποίο αναφέρεται η μέθοδος η οποία χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση του ερευνητικού μέρους καθώς και οι τεχνικές συλλογής δεδομένων. Ως προς τη μεθοδολογία το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Στη συνέχεια θέτουμε το ερευνητικό ερώτημα ενώ τέλος αναφέρονται κάποιες παράμετροι που σχετίζονται με τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας απαρτίζεται από το τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο. Πρόκειται για το ερευνητικό μέρος της εργασίας, μέσα από το οποίο προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε την παρούσα πραγματικότητα και τα όσα ισχύουν για τα Κορανικά σχολεία της Θράκης. Το τρίτο κεφάλαιο ξεκινά θέτοντας τους στόχους της έρευνας, ενώ συνεχίζουμε παρουσιάζοντας τις ερευνητικές υποθέσεις. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας, ο τρόπος με τον οποίο έγινε η εκλογή της μεθόδου και τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας. Μέσα από τα κεφάλαια αυτά θέλουμε να δούμε κατά πόσο θα 'ναι αποτελεσματική η ερευνητική διαδικασία.

Το τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας, αποτελεί το κύριο ερευνητικό κομμάτι. Ξεκινάμε από την παρουσίαση του δείγματος και την ανάλυση των συνεντεύξεων που δόθηκαν, τόσο από τα παιδιά όσο και από τους γονείς και δασκάλους που έλαβαν μέρος. Στη συνέχεια προχωρούμε στη συζήτηση των αποτελεσμάτων, ενώ παρακάτω εκτίθεται και η προβληματική της κατάστασης. Το τέταρτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις διαπιστώσεις μας

σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των Κορανικών σχολείων, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, αλλά και τις επεκτάσεις σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Παράλληλα αναφερόμαστε στην εθνική ταυτότητα και στο εάν και πώς αυτή επηρεάζεται μέσα από τη λειτουργία του Κορανικού σχολείου. Η εργασία στο σύνολό της κλείνει με την παρουσίαση των συμπερασμάτων.

Στο παράρτημα I παρουσιάζουμε τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Διαπολιτισμικότητα – Πολυπολιτισμός

Από την ετοιμολογία του όρου και μόνο αντιλαμβανόμαστε πως ο όρος Διαπολιτισμικότητα, σχετίζεται με τη συνοχή πολλών και διαφορετικών στοιχείων που συνυπάρχουν μέσα στο ίδιο πλαίσιο. Θα μπορούσαμε να πούμε πως με την λέξη διαπολιτισμός – διαπολιτισμικότητα, συνενώνονται τα διαφορετικά πολιτιστικά στοιχεία ανθρώπων με διαφορετική κουλτούρα που ζουν μέσα στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο. Σημαντικό όμως είναι να καταφέρουν αυτά τα διαφορετικά στοιχεία να γίνουν αποδεκτά από το σύνολο. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να αντιληφθούμε την αναγκαιότητα, ενός διαφορετικού είδους επικοινωνίας, της διαπολιτισμικής. Κάθε φορά που ασκείται αγωγή υποθέτουμε πως υπάρχει “ένα αόρατο ακροατήριο”, “ο γενικευμένος άλλος” όπως είπε ο G.M. Mead. Έτσι το κοινωνικό περιβάλλον παίζει σπουδαίο ρόλο και είτε λειτουργεί ως αποστολέας μηνυμάτων, “εντολών” είτε αποδέχεται μελλοντικά τον παιδαγωγούμενο. Διαπαιδαγώγηση επομένως χωρίς φορέα αγωγής, χωρίς όρια, απαιτήσεις και επίγνωση του περιβάλλοντος στο οποίο βρισκόμαστε είναι δύσκολο να υπάρξει. Η διαπολιτισμική αγωγή ως πρόθεση δεν νοείται απλώς η καλλιέργεια της συναισθηματικής και γνωστικής οντότητας του παιδιού αλλά η ουσιαστική επέμβαση στην οντότητα αυτή που θα οδηγήσουν στην επικοινωνία και την πράξη μέσω της διδασκαλίας και της μάθησης, άρα στην ουσιαστική επικοινωνία. Οι δύο αυτές έννοιες της επικοινωνίας και της πράξης δεν είναι αυτοαναφορικές. Παραπέμπουν εξ’ ορισμού σε αλληλεπίδραση, σε δούναι και λαβείν με τους “άλλους”. (Γκότοβος, 2003)

Η διαπολιτισμική επικοινωνία διερευνά το βαθμό και τον τρόπο αλληλεπίδρασης καθώς και τη δυναμική που αναπτύσσεται σε ένα πλαίσιο ανατροφοδότησης για την οικοδόμηση μιας αποτελεσματικής σχέσης μέσα από την προσέγγιση ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Το θέμα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ήρθε στο προσκήνιο μετά και τις

τελευταίες μετακινήσεις πληθυσμών και τα νέα ρεύματα προσφύγων που εισήλθαν στον Ευρωπαϊκό χώρο. Τα μεταναστευτικά κύματα, κατέδειξαν την αναγκαιότητα επικοινωνίας μεταξύ των πολιτών, όπου το παραδοσιακό στοιχείο θα έπρεπε να συνυπάρξει με τα νέα πολιτιστικά δεδομένα που οι άνθρωποι αυτοί έφεραν μαζί τους. Η διαπολιτισμική επικοινωνία, στοχεύει στη διατήρηση των κοινωνικών θεσμών και στη συγκράτηση της μάζας, από βίαιες εξεγέρσεις (Ζωγράφου, 2003, σελ 47).

Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν για να εκφράσουν τη νέα κοινωνική κατάσταση που προήλθε από τις μεταναστευτικές κινήσεις, ήταν : «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα». Ο Hohmann το 1983, όπως και άλλοι συγγραφείς περιγράφουν και αναλύουν τις έννοιες αυτές σύμφωνα με τη δική τους οπτική της κατάστασης. (Ζωγράφου, 2003, σελ 48).

Από το 1980 και έπειτα, το θέμα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας – αγωγής γίνεται το επίκεντρο των συζητήσεων σε όλο τον Ευρωπαϊκό χώρο Έτσι λοιπόν σιγά – σιγά κρίθηκε αναγκαίο να υπάρξει ένα νέο είδος αγωγής – η Διαπολιτισμική Αγωγή, που στόχος της ήταν η δημιουργία ενός άξονα επικοινωνίας όπου θα κατεύθυνε τους πολίτες στο πώς να συμβιώνουν και να αποδέχονται τα νέα χαρακτηριστικά.

Η διαπολιτισμική αγωγή είναι αποτέλεσμα των επιταγών της σύγχρονης κοινωνίας. Σήμερα έθνη και πολιτισμοί βρίσκονται σε μια διαδικασία αλληλοπροσέγγισης και δεν μπορούμε με σαφήνεια να ορίζουμε την έννοια του πολιτισμού, μιας και πλέον ο κόσμος έχει μπει σε μια τροχιά διεθνοποίησης (Ζωγράφου, 2003, σελ 40 – 41). Όταν λοιπόν κάνουμε λόγο για πολιτισμό, θα πρέπει σε αυτό να συνυπολογίζουμε και τα νεοεισαχθέντα στοιχεία, που με την μετανάστευση γνώρισαν τα έθνη. Η παραδοσιακή έννοια του πολιτισμού που συνοδεύονταν με έναν τόπο και ένα έθνος, δεν μπορεί να συνεχίσει να υπάρχει. Αντίθετα ή καλύτερα θα πρέπει να αναφερόμαστε στην παγκοσμιοποίηση και τις επιταγές της. Έτσι λοιπόν και με το πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, άνθρωποι με διαφορετικές καταβολές, ιδέες, αντιλήψεις και άλλα για τη ζωή τους δεδομένα, προσπαθούν να συνυπάρξουν αρμονικά και με σεβασμό μεταξύ τους αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητα του άλλου με στόχο την επιβίωση, την ενότητα και συνεργασία για περισσότερη αποτελεσματικότητα, αν και δεν τα καταφέρνουν πάντα επιτυχώς εντός των σύγχρονων κοινωνιών.

Σήμερα γίνεται πολύς λόγος για την παγκοσμιοποίηση και υπάρχουν αρκετοί που προσπαθούν να την ορίσουν και να την ερμηνεύσουν. Η παγκοσμιοποίηση σήμερα, θεωρείται ένα ουσιαστικό χαρακτηριστικό του 21^{ου} αιώνα και των περισσότερων κοινωνικών και οικονομικών συστημάτων. Σύμφωνα με τον Giddens, η παγκοσμιοποίηση, αποτελείται από ένα πλέγμα διαδικασιών, το οποίο αλλάζει και διαμορφώνει την καθημερινότητα, αλλά και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων γενικότερα, δημιουργώντας, νέους θεσμούς, ήθη και έθιμα, αλλά και κοινωνικο – οικονομικά συστήματα (Giddens, 1998, σελ 58).

Στο σημείο αυτό είναι που έρχεται και η διαπολιτισμική αγωγή η οποία αφορά τη μετάδοση της διαφορετικότητας ως πολιτισμική μεταβλητή. (Νικολάου, 2005, σελ 218). Το θέμα όμως δεν εξαντλείται μόνο σε αυτό το πεδίο, καθώς όταν έχουμε να κάνουμε με το αντικείμενο της αγωγής, το σύνολο των «παιδαγωγουμένων» επεκτείνεται σε ένα ιδιαίτερα ευρύ φάσμα. Έτσι λοιπόν μιλάμε για δύο πλευρές που θα πρέπει εκατέρωθεν να αποδεχτούν τα διαφορετικά πολιτισμικά δεδομένα και να συμπράξουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική αγωγή, σκοπεύει να δείξει ότι παρά τις φαινομενικές αντιθέσεις είναι δυνατόν να βρεθεί μια σταθερά επί της οποίας θα οικοδομηθούν κοινωνικές σχέσεις που θα συγκρατούν το σύνολο.

Αν θέλουμε να ορίσουμε ετυμολογικά την διαπολιτισμική αγωγή, τότε αναφερόμαστε στην ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων και την επικοινωνία μεταξύ ατόμων που προέρχονται όμως από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και πολιτιστικό γιατί η ανταλλαγή αυτή και επικοινωνία δε σχετίζονται μόνο με ό,τι έχει να κάνει με τον εκάστοτε πολιτισμό αλλά και με τρόπους εκδηλώσεως του καθενός. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση από την άλλη ορίζεται ως : η προσπάθεια να ληφθεί υπόψη θετικά και εμπλουτιστικά από το εκπαιδευτικό σύστημα η δεδομένη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων (Σάββα, 2006, σελ 2). Η Διαπολιτισμική Αγωγή, αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη σχολική πρακτική της εκπαίδευσης η οποία επιτρέπει σε παιδιά διαφορετικών εθνοτήτων να προσαρμόζονται και να εντάσσονται σε ένα ενιαίο με τους γηγενείς πλαίσιο. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός προσανατολισμός δεν έχει αφομοιωτικό χαρακτήρα, αλλά συνιστά ένα άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και

βασίζεται στην αξιοποίηση των διαφορετικών εμπειριών και των ιδιαιτεροτήτων ως πηγή γνώσης και προσωπικής ανάπτυξης.

Προσπαθώντας λοιπόν να δείξουμε τη στόχευση της διαπολιτισμικής αγωγής και επικοινωνίας παραθέτουμε τα παρακάτω :

A) « Η διαπολιτισμική αγωγή στοχεύει στην απόκτηση νέων εμπειριών και θέλει να κάνει ουσιώδη χαρακτηριστικά άλλων πολιτισμών και τρόπων σκέψης, περιεχόμενα μάθησης » και

B) « Οι απαιτήσεις της διαπολιτισμικής αγωγής δεν περιορίζονται μόνο σε ένα τομέα μάθησης » (Ζωγράφου, 2003, σελ 41).

Αναφέροντας τα παραπάνω κατανοούμε πως το αντικείμενο αυτού του είδους της παιδαγωγικής που σχετίζεται με την ανταλλαγή απόψεων, αντιλήψεων, ιδεών και αξιών έχει να κάνει με την επικοινωνία διαφορετικών εμπειριών που ο κάθε άνθρωπος φέρει και οι εμπειρίες αυτές μπορούν να διαφέρουν, είτε σε θρησκευτικό είτε σε κοινωνικό είτε σε πολιτικό είτε σε οικονομικό επίπεδο. Η διαπολιτισμική αγωγή, σήμερα περισσότερο από ποτέ άλλοτε κρίνεται ιδιαίτερως σημαντική, καθώς οι μετακινήσεις των πληθυσμών εντείνονται και χρόνο με το χρόνο στις παραδοσιακές αντιλήψεις και τα δεδομένα προστίθενται και νέα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά τα οποία συνυπάρχουν με τα παλιά που διαμορφώνονται, αλλάζουν και προσαρμόζονται διαρκώς. Στο όλο πλαίσιο δεν θα πρέπει να αγνοούμε και την επίδραση της παγκοσμιοποίησης, που αναζητά τη λύση για άμεση και ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των εθνών, προς επίτευξη μιας «ενοποιημένης» κοινωνίας στα όρια του διεθνισμού.

Όπως είδαμε και στην προηγούμενη ενότητα οι έννοιες πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα, δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές. Αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου οι δύο όροι ταυτίζονται και χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν την ίδια διαδικασία μετάβασης του ατόμου από μία κατάσταση και μία πραγματικότητα σε μία άλλη καινούργια. Παρόλα αυτά υπάρχει μια σχετική διάκριση μεταξύ τους. Και η διάκριση αυτή, εντοπίζεται στο σημείο της στόχευσης. Ο πολυπολιτισμός, αναφέρεται στο κομμάτι των πολλών και διαφορετικών γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών, οικονομικών, πολιτικών κλπ. στοιχείων, που εμφανίζονται να

συνυπάρχουν μέσα στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο. Τα στοιχεία αυτά είναι τα ήθη, τα έθιμα, η γλώσσα, η θρησκεία, ο πολιτισμός ακόμη και το χρώμα του δέρματος.

Συναφής έννοια είναι η διαπολιτισμικότητα, μόνο που σ' αυτήν την περίπτωση έχουμε να κάνουμε με συγκερασμό στοιχείων. Ο συγκερασμός αυτός, δηλώνει την συγχώνευση των διαφορετικών παραδοσιακών στοιχείων, που η κάθε ομάδα φέρει μαζί της. Η πολυπολιτισμικότητα από την άλλη, αναφέρεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που συνδυάζει διαφορετικά στοιχεία, δίχως όμως αυτά να παρεμποδίζουν την όλη λειτουργία αυτού του πλαισίου. Η πολυπολιτισμικότητα ενθαρρύνει τη διατήρηση διαφορετικών παραδόσεων και ιστορικών στοιχείων των διάφορων ομάδων, τονίζοντας την ιδιαιτερότητα τους (Ζωγράφου, 2003, σελ 63).

Η πολυπολιτισμικότητα, εγγυάται τη συνύπαρξη των πολιτισμών και τη συνοχή του κοινωνικού συνόλου. Υπό την έννοια αυτή κατανοούμε ότι το πολυπολιτισμικό πλαίσιο αποδέχεται την ύπαρξη της διαφορετικότητας και την ενισχύει στο πλαίσιο της αρμονικής διευθέτησης των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός των πλαισίων του κοινωνικού συνόλου. Έτσι λοιπόν ο κάθε άνθρωπος μπορεί να συντηρεί τα δικά του παραδοσιακά χαρακτηριστικά που τον συνδέουν με τον τόπο καταγωγής του και τον διαφοροποιούν σε σχέση με τους συμπολίτες του.

Στο ελληνικό πλαίσιο, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί τη νέα τάξη πραγμάτων, μιας και η Ελλάδα, για πολλά χρόνια θεωρούνταν ένα κράτος ομοιογενές. Για πολλούς αιώνες το ποσοστό των Ελλήνων, μόνιμων κατοίκων ξεπερνούσε το 90%, με κύρια χαρακτηριστικά τους το κοινό θρήσκευμα και τη γλώσσα, εξαιρώντας φυσικά τις τοπικές γλώσσες και τους ιδιωτισμούς. Οι μετανάστες ή οι αλλοδαποί υπήρχαν σε ένα μικρότερο ποσοστό. Τα πράγματα όμως άρχισαν να αλλάζουν από το 1989 και έπειτα. Την περίοδο εκείνη η χώρα δέχθηκε ένα πλήθος μεταναστευτικών ρευμάτων, πολιτικών και οικονομικών προσφύγων που εγκαταστάθηκαν μόνιμα. Η διαδικασία αυτή, οδήγησε στη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής βάσης, που με τη σειρά της διαφοροποίησε και το κοινωνικό μοντέλο. Τα προσφυγικά και μεταναστευτικά ρεύματα των τελευταίων χρόνων, κατέδειξαν την ανάγκη, οι ημεδαποί πολίτες να αποδεχθούν και να συνυπάρξουν με τα δεδομένα που οι μετανάστες μετέφεραν μαζί τους. Σίγουρα, η κατάσταση αυτή, δεν έγινε αποδεκτή από

όλους και φυσικά ακούστηκαν απόψεις, που αναφέρονταν στην αλλοίωση των παραδοσιακών μορφών, με τον καιρό όμως γίνεται κατανοητή όλο και περισσότερο η ανάγκη συνοχής των διάφορων πολυπολιτισμικών στοιχείων, διότι είναι ο μόνος τρόπος να μπορέσει η κοινωνία να λειτουργήσει.

Η πολυπολιτισμικότητα όπως και η διαπολιτισμικότητα άλλωστε δεν αναφέρονται σε αλλοίωση ή παραχάραξη των παραδοσιακών μορφών. Απλά εδώ έχουμε κοινή συνύπαρξη όλων των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Το κατά πόσο και σε ποιο βαθμό μπορεί να βρει εφαρμογή η διαδικασία αυτή, δεν είναι ακόμη σίγουρο. Το βέβαιο όμως είναι πως μετά την παγκοσμιοποίηση και τα όσα επιτάσσει, κρίνεται ιδιαίτερος αναγκαίος να μπορούν οι πολίτες να άρουν τις διαφορές τους και να συνυπάρξουν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Εκεί λοιπόν οι δημιουργηθείσες πολιτισμικές μορφές θα αποτελούν τα ιδιαίτερα στοιχεία κοινής καταγωγής των ανθρώπων.

Πάντα όμως ελλοχεύει ο κίνδυνος χαρακτηριστικά γνωστικής κυρίως φύσεως να ξεχαστούν και να διαγραφούν από τη μνήμη των ανθρώπων αν δεν καλλιεργούνται και δεν εξασκούνται διαρκώς, ειδικά στην περίπτωση ατόμων μικρών ηλικιών ενώ κάποια άλλα είναι έκδηλα διαρκώς. Άρα λοιπόν θα μιλάμε πλέον για μια παγκοσμιοποιημένη πολυπολιτισμικότητα, που θα φέρει χαρακτηριστικά λίγο πολύ όλων των εθνών αλλά δεν θα παραπέμπει σε καμία εθνότητα. Τα αποτελέσματα της κατάστασης αυτής, μόνο η ιστορία μπορεί να κρίνει. Προς το παρόν όμως κατανοούμε πως αυτή είναι η πορεία που έχει πάρει η σύγχρονη κοινωνία (Νικολάου, 2005, σελ 70 – 71).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, λόγω των πολλών και ποικίλων γεωπολιτικών κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών που συντελέστηκαν στην Ανατολική Ευρώπη και κυρίως στην πρώην Σοβιετική Ένωση και στα Βαλκάνια, έλαβε χώρα μια πυκνή και μαζική μετακίνηση οικονομικών, κυρίως, αλλά και πολιτικών μεταναστών προς γειτονικές, αλλά και πιο μακρινές, οικονομικά εύρωστες και πολιτικά σταθερές χώρες (Μάρκου, Βασιλειάδου, 1996). Η Ελλάδα ως γειτονική χώρα, η οποία λόγω κυρίως της ένταξης της στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τηρούσε τις προϋποθέσεις της οικονομικής και πολιτικής σταθερότητας, βρέθηκε στο επίκεντρο αυτών των εθνοπολιτικών αλλαγών υποδεχόμενη ένα σημαντικό μέρος του μεταναστευτικού κύματος (Δαμανάκης, 2000, σελ 1 – 3).

Σήμερα μπορούμε σχεδόν με σιγουριά να υποστηρίξουμε ότι η χώρα μας δεν ήταν έτοιμη να δεχτεί και να υποδεχτεί όλους αυτούς τους μετανάστες σε κανένα σχεδόν επίπεδο. Το σοκ που υπέστη ήταν πολλαπλό και ευρύ και ταρακούνησε την ελληνική καθημερινότητα σε πολλά επίπεδα. Ο κρατικός μηχανισμός, η οικονομία, η ευρύτερη κοινωνία και η εκπαίδευση δέχτηκαν το σοκ της εισόδου των πολυάριθμων και πολυπολιτισμικών αυτών μεταναστευτικών ομάδων, αδυνατώντας για αρκετά χρόνια να αντιδράσουν ικανοποιητικά. Ακόμα και σήμερα παρόλο που πολλά από τα αρχικά προβλήματα έχουν αντιμετωπιστεί, κάποια προβλήματα παραμένουν σε αρκετά επίπεδα της κοινωνικής μας καθημερινότητας και αφορούν κυρίως στη δυσκολία της συνειδητοποίησης και της αποδοχής της συνύπαρξης με τους πολιτισμικά «άλλους» και «διαφορετικούς».

Θεωρητικά, αντιλαμβανόμαστε τη στόχευση της πολυπολιτισμικότητας. Στο πρακτικό σκέλος όμως δεν είναι σίγουρο αν θα μπορέσει να λειτουργήσει η διαδικασία αυτή. Μια διαδικασία που μοιάζει περισσότερο με ιδεολόγημα και αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα στο εφαρμοστικό μέρος ώστε να οδηγήσει σε μία πάγια κατάσταση.

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι Έλληνες της περιοχής της Θράκης έρχονται σε αντιπαράθεση με τους επίσης ημεδαπούς μουσουλμάνους της περιοχής. Ας μην ξεχνάμε τις αντιδράσεις που προκλήθηκαν στο αίτημα της μουσουλμανικής κοινότητας να κτίσει τζαμί και να τελεί εκεί τα θρησκευτικά καθήκοντά της. Τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά δεν παύουν να σηματοδοτούν την ιδιαιτερότητα της κοινωνίας αυτής. Σε καμία περίπτωση όμως αυτό δε σημαίνει πως έπαψαν δια παντός οι μεταξύ τους προστριβές.

Στο επίπεδο του θεωρητικού παιδαγωγικού λόγου οι υποστηρικτές της εθνοτικής - μειονοτικής αντίληψης πιστεύουν ότι το εθνικό κράτος συντελείται από εθνοπολιτισμικές ομάδες (μειονότητες - πλειονότητα) που αντιμάχονται μεταξύ τους για τα δικά της η καθεμιά οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα και ότι η ένταξη των μελών μιας εθνοπολιτισμικής ομάδας στην κοινωνία μπορεί να επιτευχθεί ολοκληρωτικά, μόνο όμως όταν τα στοιχεία των ομάδων αυτών διατηρούν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους και μπορούν να συνυπάρχουν αρμονικά από την κυρίαρχη θέση με την εθνοτικά κυρίαρχη ομάδα. Οι υποστηρικτές αυτής της αντίληψης δίνουν βάση στη "διαφορά"

τονίζοντας αυτά που χωρίζουν και όχι αυτά που ενώνουν τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες που αποτελούν μια κοινωνία (Μάρκου, 2012).

Στο ό,τι αφορά τώρα το σχολείο, οι ενστερνιστές του εθνοτικού - μειονοτικού μοντέλου εκπαίδευσης θεωρούν πως δεν υπάρχουν ίδιες αρχές που καθοδηγούν τη δημόσια εκπαίδευση των παιδιών και για το λόγο αυτό κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα πρέπει να αποφασίζει η ίδια για τον τρόπο που θα εκπαιδεύσει τα παιδιά της, με άλλα λόγια οφείλει να επιλέξει την παιδεία που θα δώσει στα παιδιά της ομάδος της. Ισχυρίζονται επίσης πως το κράτος πρέπει να διατηρηθεί ουδέτερο σε σχέση με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις διάφορες εθνοπολιτισμικές κοινότητες και να μοιράσει τους πόρους ισότιμα ανάμεσα στα διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης που οι ίδιες υιοθετούν. Όταν δεν υπάρχει δυνατότητα ξεχωριστού εθνοτικού - μειονοτικού σχολείου, δίνουν βάση σε προγράμματα ενίσχυσης της εθνοτικής - μειονοτικής ταυτότητας, της μητρικής γλώσσας και της διγλωσσίας. Το πρόγραμμα του σχολείου, τονίζουν, θα πρέπει να θέτει τις βάσεις της διαφορετικότητας και να στοχεύει στον τρόπο μάθησης, την ιστορία, τη θρησκεία και τις εμπειρίες των μαθητών από τις διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Θα πρέπει, επίσης, να τους προωθήει τα αναγκαία και να προβάλλει τις ικανότητες και δεξιότητες εκείνες, ώστε να μπορούν να δραστηριοποιούνται με επιτυχία στο πλαίσιο της εθνοπολιτισμικής τους ομάδας και να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικές δραστηριότητες που την τονώνουν και την αναδεικνύουν. Όσοι θεωρούν την προώθηση και διατήρηση της ταυτότητας των εθνοπολιτισμικών ομάδων ως πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης ουσιαστικά παρουσιάζουν ένα εθνοτικό - μειονοτικό μοντέλο εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό στρέφονται εναντίον του μονοπολιτισμικού εθνικού κράτους, οι υποστηρικτές των πολιτικών για τις ταυτότητες χρησιμοποιούν τον όρο για να καταδείξουν τον διαχωρισμό με τις πολλές του πτυχές και τελικά το πλήθος των μονοπολιτισμών. Οι πολιτικές αναγνώρισης παίρνουν έτσι τη μορφή ενδυνάμωσης κάθε εθνοπολιτισμικής κοινότητας με σκοπό τη διατήρηση της γλωσσικής και πολιτισμικής της ιδιαιτερότητας μέσω των γενεών. Η αντίληψη που εκλαμβάνει τις ανισότητες ως πολιτισμικές διαφορές και τις ερμηνεύει με βάση την εθνοτική - μειονοτική καταγωγή δεν αποτελεί μόνο λάθος αλλά επιδεινώνει μια κακή κατάσταση, αφού προβάλλει τις συγκρούσεις, το σοβινισμό και την αντιπαλότητα ανάμεσα στις εθνοπολιτισμικές ομάδες και τονίζει διαχωριστικές πρακτικές.

Οι υπεύθυνοι του προγράμματος για την εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων, συνεπείς με τη ιδεολογική τους θέση της χωριστής εθνοτικής - μειονοτικής εκπαίδευσης, είναι συνοδειπόροι με την εξουσία της μουσουλμανικής

μειονότητας στη Δ. Θράκη, η οποία θέλει και προσπαθεί να έχει η ίδια την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών της στις περιοχές με αμιγή μουσουλμανικό πληθυσμό (περιοχές Οργάνης, Εχίνου, Γλαύκης, Θέρμης και Σμίνθης κ.α.). Θεωρούν "σωστό και δίκαιο το αίτημα πολλαπλασιασμού των μειονοτικών γυμνασίων και λυκείων" που έπιθυμεί και ζητά η μειονοτική ηγεσία, παρά το γεγονός ότι οι ίδιοι τα χαρακτηρίζουν σχολεία γκέτο, σε πείσμα όλων των προσπαθειών τους για πάρα πολλά χρόνια και τα τεράστια χρηματικά ποσά που χρειάστηκαν και χρειάζεται να δαπανώνται. Δεν ενισχύουν, βέβαια, το αίτημα της μειονοτικής ηγεσίας να σταματήσουν να λειτουργούν τα δημόσια σχολεία στις περιοχές αυτές, να έχουν δηλαδή την κύρια ευθύνη, με τη λογική ότι αυτό θα οδηγούσε σε παραβίαση του δημοκρατικού δικαιώματος των γονέων να επιλέγουν ανάμεσα στο δημόσιο και το μειονοτικό σχολείο. Δύο τύπους σχολείων δηλαδή, οι οποίοι τους επιβάλλονται χωρίς αυτοί να έχουν κάποιο ουσιαστικό λόγο σχετικά με τη δομή των σχολείων και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών. Το πιο σπουδαίο, βέβαια, είναι ότι στις μουσουλμανικές οικογένειες των μικτών οικισμών ασκούνται διαφόρων ειδών πιέσεις οι οποίες ποικίλουν από τον άτυπο κοινωνικό έλεγχο και την κοινωνική κριτική έως την απειλή επιβολής ή την επιβολή οικονομικών και άλλων κυρώσεων εναντίον της "απροσάρμοστης" οικογένειας - να μην εγγράψουν τα παιδιά τους στα δημόσια σχολεία. Όπως αναφέρει ο Α. Γκότοβος, "...παραμένει γεγονός ότι εκδηλώνονται συστηματικά στρατηγικές ευθυγράμμισης των μουσουλμάνων πολιτών στις πολιτικά ορθές επιλογές της μειονοτικής ελίτ, στις οποίες όχι μόνο δεν συμπεριλαμβάνεται η ενταξιακή λύση, αλλά αυτή διαχρονικά καταγγέλλεται ως 'αφομοιωτική' ή 'προδοσία'".

1.2. Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Έχοντας εξετάσει τις έννοιες διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα, μπορούμε πλέον να δούμε και ποιο είναι το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Όπως καταλαβαίνουμε το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι ένα πλαίσιο εντός του οποίου το διαπολιτισμικό και πολυπολιτισμικό στοιχείο δένονται και συνυπάρχουν. Βασικό στοιχείο του μοντέλου αυτού είναι η αποδοχή πολλών και διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο, έκανε την εμφάνισή του τα τελευταία χρόνια και μετά από την εμφάνιση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης. Η παγκοσμιοποίηση, είναι ένα φαινόμενο δημιουργούμενο από τις νέες τεχνολογίες και τις μετακινήσεις των πληθυσμών καθώς τα μεταναστευτικά ρεύματα που κατέφθασαν στην Ευρώπη, μετά και τις τελευταίες πολεμικές επιχειρήσεις αλλά και τη διάλυση της πρώην πλέον ΕΣΣΔ, έδωσαν πνοή στις επικοινωνίες. Όσο τα χρόνια περνούν, βλέπουμε όλο και περισσότεροι να μεταναστεύουν σε κράτη, που μπορούν να τους προσφέρουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Στο θέμα της ποιότητας ζωής, ζωτικό ρόλο παίζει ο οικονομικός παράγοντας. Αποτέλεσμα αυτών των δεδομένων, είναι τα παλαιότερα ομοιογενετοποιημένα κράτη γλωσσικά και πολιτισμικά, να χάνουν τη «φυσική» τους σύσταση και να δέχονται τις επιρροές και τις επιδράσεις, που οι μετανάστες εισάγουν ως στοιχείο της δικής τους πολιτιστικής κληρονομιάς και καταγωγής.

Οι άνθρωποι που αναγκάστηκαν ή επέλεξαν να μετοικήσουν, ήταν φυσικό να φέρουν στις χώρες υποδοχής και τα δικά τους παραδοσιακά στοιχεία, τα ήθη και τα έθιμά τους. Τα στοιχεία αυτά διατήρησαν και στις νέες τους κοινωνίες σε μια προσπάθεια να μην χάσουν τις ρίζες τους. Όπως ήταν φυσικό και για να διατηρηθεί η κοινωνική συνοχή έπρεπε νέες και παραδοσιακές μορφές να συνυπάρξουν και ίσως και να αφομοιωθούν. Η κοινωνία γενικότερα και ο Ο.Η.Ε. αναγνωρίζοντας την νέα τάξη πραγμάτων επιχείρησε να δώσει λύσεις σε τέτοια ζητήματα και θέσπισε ορισμένες νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούσαν τον τομέα αυτό (Μπαλασσά – Φλέγκα, 2002).

Ένας από τους κύριους τομείς στόχευσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι ο τομέας της επίσημης εκπαίδευσης. Η τελευταία,

κατανοούμε πως αποτελεί έναν από τους συνεκτικούς κρίκους που διαμορφώνουν και ενώνουν τις επιμέρους πτυχές της κοινωνίας (Μπαλασσά – Φλέγκα, 2002, σελ 7 – 9).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, στόχο της έχει την προώθηση της πολιτιστικής αλληλοκατανόησης μεταξύ των ατόμων (Μπαλασσά – Φλέγκα, 2002, σελ 79). Καθένας από τους πολίτες μαθαίνει για τον πολιτισμό και τα έθιμα των άλλων λαών και μπορεί καλύτερα να κατανοήσει την παράδοση και την κουλτούρα τους. Το ζήτημα όμως που προκύπτει και θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό για τον ελλαδικό χώρο, είναι πώς και σε ποιο βαθμό επεκτείνεται αυτή η διαπολιτισμική παιδεία. Επίσης θα πρέπει να δούμε αν μια τέτοιου είδους εκπαίδευση, θα μπορούσε να βρει πρακτική εφαρμογή στον ελληνικό χώρο.

Ως γνωστό η Ελλάδα είναι ένα κράτος που μετά από την δεκαετία του 1940 διακρίνεται για την ομοιογένεια του. Είναι λοιπόν λίγο δύσκολο, να αποδεχτεί από τη μια στιγμή στην άλλη πολιτιστικές αλλαγές και διαφοροποιήσεις. Αν σε αυτό σκεφτούμε τους αγώνες του ελληνικού έθνους για να διατηρήσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αντιλαμβανόμαστε πως ειδικά για τον ελληνικό χώρο η εισαγωγή νέων πολιτιστικών μορφών, είναι κάτι που δεν αφήνει ατάραχη την ελληνική κοινωνία.. Οι εκδηλώσεις βίας, για τα ελληνικά δεδομένα δεν έχουν πάρει εκτεταμένη μορφή. Αλλά αυτό δεν σημαίνει πως το σύνολο της κοινωνίας είναι σύμφωνο με την ιδέα ύπαρξης ενός πολυπολιτισμικού μοντέλου.

Οι μετανάστες ακόμη και σήμερα αντιμετωπίζονται με κάποια διστακτικότητα. Συμβολίζουν την αλλαγή και την αλλοίωση των παραδοσιακών μορφών. Είναι οι άνθρωποι που θα φέρουν τον πολιτισμό τους και θα «καταλύσουν» τις παραδοσιακές ελληνικές μορφές. Όμως οι μετανάστες δεν στοχεύουν σε κάτι τέτοιο.

Αντίθετα οι μειονότητες προσπαθούν να επιβιώσουν μέσα σε ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο και η διατήρηση των πολιτιστικών στοιχείων, έχει την μορφή της θύμησης της καταγωγής τους και των χαρακτηριστικών τους. Αυτό που λησμονείται πολύ εύκολα, είναι ότι όλοι οι άνθρωποι, όταν βρίσκονται υπό συνθήκες μετανάστευσης, πράττουν κατά τρόπο ανάλογο. Για το λόγο αυτό, καλό είναι να δείχνουμε μεγαλύτερη κατανόηση, αλλά και από πλευράς κοινωνίας, είναι φρόνιμο να βρεθούν νόρμες που θα επιτρέπουν στην κάθε

ομάδα να διατηρεί τα χαρακτηριστικά της, δίχως να θίγεται η έννοια του έθνους σε περιπτώσεις που αίρονται ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.

Και μιλώντας για ομάδα, ο πρώτος πυρήνας, είναι η οικογένεια. Η οικογένεια είναι το πρώτο κύτταρο, που θα μυήσει τα παιδιά και κατόπιν τους πολίτες στην έννοια του διαπολιτισμού. Οι πολίτες από την παιδική κιόλας ηλικία θα είναι χρήσιμο να κατανοήσουν ότι ανήκουν σε ένα ευρύτερο σύνολο, με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Η σημαντικότητα που επιτάσσει να γίνει κάτι τέτοιο από την παιδική ηλικία, δεν είναι άλλη από τον λόγο ότι τα παιδιά κρίνουν με ιδιαίτερη σκληρότητα, πράγματα και καταστάσεις, που θεωρούνται έξω από τα δικά τους όρια και τη δική τους πραγματικότητα (Μπαλασσά – Φλέγκα, 2002, σελ 207).

Οι προκαταλήψεις, γεννιούνται από τη διπλή άρνηση των γηγενών να κατανοήσουν και ν' αποδεχτούν τη διαφορά των άλλων. Αν λοιπόν η οικογένεια εντάξει στην παιδαγωγική γαλούχηση των παιδιών τη φυλετική και πολιτιστική ανεκτικότητα, θα είναι πιο εύκολο για τα παιδιά αυτά να μπορέσουν στο μέλλον να συμβιώσουν με άτομα διαφορετικής κουλτούρας και να επικοινωνήσουν μαζί τους. Με τον τρόπο αυτό οι διαφορές και το επικοινωνιακό χάσμα που σήμερα παρατηρούνται θα εξαλειφθούν και στο μέλλον θα μπορούμε να μιλάμε για μια κοινωνία πολιτών όπου όλοι είναι ίσοι μεταξύ τους.

Οι νέοι, είναι εκείνοι που μπορούν και πρέπει να αλλάξουν τα δεδομένα. Η UNESCO, είναι ένας φορέας που προσπαθεί να άρει τις διαφορές αυτές και επικεντρώνεται ανάμεσα στα άλλα στον τρόπο με τον οποίο τα Ανθρώπινα Δικαιώματα δεν θα καταστρατηγούνται. Στην Δ΄ Συνδιάσκεψή της το Μάρτιο του 1985, εκπόνησε προγράμματα νέων, που είχαν τρεις κύριους στόχους :

A) την ενίσχυση της έρευνας για τους νέους στις διάφορες περιοχές του κόσμου

B) την προώθηση της διάδοσης και ανταλλαγής πληροφοριών για τους νέους που θα τους βοηθήσει στην αναζήτηση νέων πολιτιστικών προτύπων με τα οποία η αποκατάσταση του παρελθόντος θα ολοκληρώσει τη συνειδητοποίηση της αυξημένης τους ευθύνης για το μέλλον και

Γ) τη συμβολή στη διαμόρφωση πολιτικής και στην εφαρμογή προγραμμάτων που θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των νέων σε όλες τις πλευρές της ζωής των κοινωνιών.

Εξετάζοντας τα παραπάνω κατανοούμε πως η Ευρωπαϊκή, αλλά και διεθνής κοινότητα κατανοεί την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός πλαισίου πολιτισμικής κατανόησης και ανεκτικότητας. Η ανεκτικότητα πραγματοποιείται στα πλαίσια μια εξατομικευμένης εθνικής ταυτότητας και διαφοροποιεί δίχως να διαχωρίζει. Ο κάθε πολίτης έχει τα δικά του χαρακτηριστικά που τον ταυτοποιούν, αλλά δεν τον μειώνουν ούτε τον εξάρουν από τους υπολοίπους. Μαθαίνει να ζει σε ένα περιβάλλον ισότητας και ισονομίας, χωρίς να προκαλεί έριδες και διαμάχες. Τουλάχιστον αυτός είναι ο κύριος στόχος των ενεργειών αυτών. Το αν και κατά πόσο μπορεί να βρει εφαρμογή η ενέργεια αυτή είναι κάτι που μόνο η ιστορία μπορεί να αποδείξει.

Σύμφωνα με έκθεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στις σύγχρονες κοινωνίες ο κάθε πολίτης θα πρέπει να γνωρίζει ότι δεν υπάρχει μόνο μια γλώσσα, μία κουλτούρα, μία αλήθεια και μόνο μία οπτική της πραγματικότητας. Τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη από φορείς της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έδειξαν ότι η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα αγγίζουν όλα τα επίπεδα της καθημερινής ζωής. (Έκθεση Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2011). Η πολυγλωσσία αναφέρεται ως δικαίωμα του ανθρώπου να επιλέγει τη γλώσσα που θα χρησιμοποιεί και έγκειται στην αρχή και το δικαίωμα περί ανεκτικότητας και αναγνώρισης μεταξύ των πολιτισμών. Το παιδί και ο άνθρωπος γενικότερα, έχει το δικαίωμα μεγαλώνοντας να επιλέξει τη γλώσσα που θα χρησιμοποιήσει. Έτσι δίνεται το δικαίωμα σε μειονότητες και μειονοτικές κοινότητες να μπορούν ελεύθερα να μιλούν τη γλώσσα τους και να ακολουθούν τα ήθη και τα έθιμά τους. Είναι δικαίωμα αυτών των ομάδων να μαθαίνουν και μέσα από το χώρο της εκπαίδευσης τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας τους και του πολιτισμού τους. Οι τοπικές αλλά και εθνικές αρχές μιας χώρας θα πρέπει να αναγνωρίζουν τα δικαιώματα αυτά και να προασπίζουν την ελευθερία αυτών των ομάδων (Έκθεση Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2011).

Αυτό που τελικά επιζητείται είναι να μπορούν οι μετανάστες, αλλά και γενικότερα όλοι εκείνοι που μετοικούν σε μια άλλη χώρα, ν' απολαμβάνουν

ίσα δικαιώματα και να εκλείψουν οι όποιες ρατσιστικές εκδηλώσεις εναντίον τους.

1.3. Ατομική ταυτότητα

Μιλώντας για τη Διαπολιτισμικότητα ένα πολύ σημαντικό στοιχείο είναι η συγκρότηση της ταυτότητας. Στην ενότητα αυτή, γίνεται λόγος για τον τρόπο που συγκροτείται η ατομική ταυτότητα, διότι αναφερόμαστε σε μια Μουσουλμανική κοινότητα που δραστηριοποιείται εντός της Ελληνικής επικράτειας. Επομένως θεωρήσαμε καλό να παρουσιαστεί ο τρόπος που συγκροτείται η ατομική ταυτότητα της συγκεκριμένης ομάδας. Όταν αναφερόμαστε στη συγκρότηση της ταυτότητας θα πρέπει λάβουμε υπόψη τη γλωσσική, πολιτισμική, εθνοτική ή θρησκευτική πολυμορφία, που τη χαρακτηρίζει (Pavlenko & Blackledge, 2004, Βερέμης & Κιτρομηλίδης, 1997).

Η ιδεολογία η οποία προωθεί μια συγκεκριμένη εκδοχή της παγκοσμιοποίησης εστιάζει το ενδιαφέρον της σε ένα οικουμενικό αξιακό σύστημα ,όπου ο πολίτης του κόσμου έχει τον κεντρικό ρόλο και δίνεται έμφαση σε υπερεθνικές αξίες. Οι αξίες αυτές ενδέχεται να κυριαρχήσουν με το χρόνο και να γίνουν πανανθρώπινες .Έτσι ο ιδιωτικός προσωπικός χώρος επηρεάζονται από οικουμενικούς πολιτισμικούς "συρμούς". (Γκότοβος , 2003).

Η έννοια της ταυτότητας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως έννοια που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την προσωπική ταυτότητα, την κοινωνική, την εθνοτική και την πολιτισμική ταυτότητα. (Κωστούλα-Μακράκη, 2001, σελ 92). Η προσωπική ταυτότητα προέρχεται από την ίδια την εικόνα του εαυτού μας και βασίζεται σε διαπροσωπικές συγκρίσεις. Αντίθετα η κοινωνική ταυτότητα προέρχεται από τη συνείδηση της υπαγωγής σε μια ομάδα και συνδέεται με τη διαδικασία της δι-ομαδικής διαφοροποίησης. Έτσι λοιπόν γίνεται κατανοητό ότι η προσωπική ταυτότητα διαχωρίζει το άτομο από τα υπόλοιπα μέλη μιας ομάδας, δίνοντας την αίσθηση ότι αποτελεί ένα ξεχωριστό μέλος. Η Κοινωνική ταυτότητα ορίζεται ως το μέρος του συναισθήματος που προέρχεται από την αίσθηση του ανήκειν σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, μαζί με την αξία και τη συναισθηματική σημασία που αποδίδεται σε αυτές. Η

μετάβαση από το ένα επίπεδο στο άλλο, αποτελεί ψυχολογική διεργασία που είναι και η βάση για τη μεταφορά από τη διαπροσωπική στη δι-ομαδική συμπεριφορά.

Η έννοια της ταυτότητας και, παράλληλα ο τρόπος κατανόησης του «άλλου» προσδιορίζει την επικοινωνιακή δομή μιας κοινωνίας που βρίσκεται στο επίκεντρο της διαλεκτικής σχέσης του ενός και του πολλαπλού. Οι έννοιες του «Εαυτού» και του «Άλλου» είναι κατά βάση συμπληρωματικές, δομικά συστατικά του αισθήματος της προσωπικής ταυτότητας. Το άτομο εκτελεί διαρκώς μια διττή διαδικασία ενσωμάτωσης ή διαφοροποίησης που του επιτρέπει να ζει αρμονικά στην κοινωνία. Από τη μια πλευρά επιδιώκει να βρίσκει κοινά χαρακτηριστικά με άλλα άτομα και να ενσωματώνεται σε πάσης φύσεως συλλογικές οντότητες και από την άλλη να διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους και να συγκροτεί μια ξεχωριστή μονάδα.

Η αυτοαντίληψη του ατόμου, δηλαδή η ταυτότητά του, αποτελείται από την προσωπική του ταυτότητα, που περιέχει τα ιδιαίτερα (ιδιοσυγκρασικά) χαρακτηριστικά του ατόμου (π.χ. φιλικός, ήρεμος, αστείος, του αρέσουν τα μεσογειακά φαγητά, είναι χωρισμένος από τη γυναίκα του, αγαπά τα δυο παιδιά του και τα αδέρφια του) και την κοινωνική του ταυτότητα, που αντλείται από τις κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες ανήκει. Η προσωπική και η κοινωνική ταυτότητα δεν είναι αλληλοαποκλειόμενες έννοιες, αλλά αποτελούν τους δύο πόλους ενός συνεχούς. Αν οι συνθήκες καθιστούν ευκρινή την προσωπική ταυτότητα, το άτομο επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν από άλλους ανθρώπους και επιδεικνύει ατομική συμπεριφορά. Ενώ αν οι συνθήκες καθιστούν ευκρινή την κοινωνική ταυτότητα, το άτομο επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την ομάδα στην οποία ανήκει από άλλες σχετικές εξω-ομάδες και επιδεικνύει ομαδική συμπεριφορά. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν είναι απαραίτητη η φυσική παρουσία άλλων ατόμων ή ομάδων για να ενεργοποιηθεί η προσωπική ή η κοινωνική ταυτότητα ενός ανθρώπου. Οι "άλλοι" είτε ως άτομα είτε ως ομάδες είναι πάντα "γνωστικά" παρόντες και έτσι η ατομική ή η ομαδική συμπεριφορά μπορεί να εμφανιστεί ακόμη κι' όταν κάποιος είναι μόνος του. Η κοινωνική ταυτότητα στηρίζεται κυρίως στις συγκρίσεις που γίνονται μεταξύ της ενδο-ομάδας (δηλαδή της ομάδας στην οποία ανήκει το άτομο) και άλλων σχετικών εξω-ομάδων, στις οποίες δεν

ανήκει το άτομο. Το αποτέλεσμα της σύγκρισης μεταξύ της ενδο-ομάδας και της εξω-ομάδας καθορίζει κατά πόσο η κοινωνική ταυτότητα θα είναι θετική (αν το αποτέλεσμα της σύγκρισης είναι ευνοϊκό για την ενδο-ομάδα), ή αρνητική (αν το αποτέλεσμα της σύγκρισης είναι δυσμενές για την ενδο-ομάδα). (Αλεξάνδρα Χατζή, σημειώσεις διάλεξης).

Ο Preston, (2004, σελ 34) και οι Morley & Robins, (1995, σελ 46), αναφέρουν ότι η ταυτότητα δεν είναι κάτι απλό ούτε δεδομένο, αλλά ότι είναι μια σύνθετη κοινωνική κατασκευή, ένα προϊόν που παράγεται από τις δυναμικές σχέσεις μεταξύ ατόμου και καθημερινών κοινωνικών πρακτικών, γι' αυτό μπορεί να φτιάχεται και να ξαναφτιάχεται ανάλογα πώς αλλάζουν κάθε φορά οι επιμέρους συνθήκες. Ο Epstein, από την άλλη υποστηρίζει ότι η «η ταυτότητα είναι ουσιαστικά μια συνθετική έννοια». Αντιπροσωπεύει τη διαδικασία με την οποία ένα άτομο προσπαθεί να ολοκληρώσει την κατάσταση και τους ρόλους του, καθώς και τις πολυποίκιλες εμπειρίες του, σε μια συμπαγή εικόνα του «εαυτού» (Epstein 1978, σελ 1 – 8 στο Τσαχαγέας 2010, σελ 22). Μπορούμε να πούμε ότι η ταυτότητα έχει τη δική της δυναμική και πρόκειται για μια συνεχόμενη ροή ανταλλαγής ανάμεσα στα άτομα, που αποτελεί μέρος των κοινωνικών διαδικασιών. Μιλάμε για μια αυξανόμενη και συνεχόμενη παραγωγή, η οποία δε σταματά ποτέ καθώς το κοινωνικό πλαίσιο ολοένα και διαφοροποιείται και μεταβάλλεται. Έτσι λοιπόν και η ταυτότητα δεν ολοκληρώνεται ποτέ, αλλά ακολουθεί αυτή τη ροή και προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα (Hall, 1990, σελ 222). Αν τη διαδικασία αυτή θέλουμε να τη δούμε σε συνάρτηση με την περίπτωση των μουσουλμάνων της Θράκης την οποία εξετάζουμε. Πρωτογενώς οι άνθρωποι αυτοί, φέρουν τη δική τους ταυτότητα, και η μία εκ των δύο τουλάχιστον γλωσσών που μιλούν είναι η τουρκική, η πομακική ή η ρομανί αντίστοιχα σε συνδιασμό με την ελληνική. Έχουν τα ήθη, τα έθιμα και την παράδοση, που έχουν οι κάτοικοι της Τουρκίας, όμως ζουν και διαβιούν στα πλαίσια της Ελληνικής κοινωνίας. Το γεγονός αυτό, είναι ικανό και φυσικά γίνεται να μεταβάλλει την ταυτότητά τους. Από τη μία φέρουν τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά, τη θρησκεία και τη γλώσσα του Τουρκικού χώρου, παράλληλα όμως ομιλούν και την Ελληνική γλώσσα και συμμετέχουν στις τοπικές κοινωνικές δράσεις. Στο σημείο αυτό ν' αναφέρουμε πως μία εσωτερική διαφοροποίηση των μουσουλμάνων της Θράκης που καθορίζει και

την ταυτότητά τους όπως είδαμε είναι ο χωρισμός τους σε τουρκόφωνους, πομάκους και ρομά. Επομένως μπορούμε να μιλήσουμε για συγκερασμό δύο διαφορετικών κοινωνικών καταστάσεων των καταβολών και της υπάρχουσας κατάστασης, που και αυτός όμως ο συγκερασμός εσωτερικά διαφοροποιείται.

Η συγκρότηση μιας νέας ταυτότητας ήταν κάτι που απασχόλησε αρκετά τους ερευνητές. Ο Erikson το 1968, τόνισε μια πολύ σημαντική παράμετρο που αναφέρεται στο σχηματισμό. Σύμφωνα λοιπόν με τον Erikson ο σχηματισμός της ταυτότητας είναι μια διαδικασία που συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι ταυτότητες δεν είναι σταθερά και αμετάβλητα στοιχεία, αλλά αναφερόμαστε σε νοητικές κατασκευές που διαμορφώνονται σταδιακά σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες (Αλιμπράντη -Μαράτου - Γαληνού,1999, σελ 109 - 110). Ακολουθώντας αυτή τη λογική θα μπορούσαμε να πούμε ότι το άτομο αναγνωρίζει τον εαυτό του μέσα από την εικόνα που έχουν οι άλλοι για τον ίδιο και η ταυτότητά τους διαμορφώνεται ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες, τις τάσεις που επικρατούν και γενικότερα την αίσθηση και την αντίληψη που κυριαρχεί στο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει.

1.4. Σχέση της ταυτότητας με τη Γλώσσα

Στην προηγούμενη ενότητα αναφερθήκαμε στην ταυτότητα και στην κατασκευή της. Εδώ θα γίνει λόγος για τη σχέση της γλώσσας και της ταυτότητας, ο λόγος που γίνεται η συγκεκριμένη αναφορά, είναι διότι η γλώσσα αποτελεί ένα κομβικό σημείο στη δημιουργία της ταυτότητας. Τόσο οι κοινωνιολόγοι, όσο και οι γλωσσολόγοι, αλλά γενικότερα οι κοινωνικές επιστήμες, έχουν συχνά αναφερθεί στη σχέση μεταξύ έθνους και γλώσσας που ως αποτέλεσμα έχει τη δημιουργία μιας νέας ή καλύτερα μιας διαμορφωμένης ταυτότητας. Όταν δε τη σχέση έθνους – γλώσσας την εξετάζουμε εντός ενός πολυπολιτισμικού πλαισίου, αναφερόμαστε στη δημιουργία μιας νέας εθνοτικής και γλωσσικής σύνθεσης που εκφράζει τις ανάγκες των μειονοτικών ομάδων. Με τον όρο εθνοτική σύνθεση εννοείται η δημιουργία μιας εθνότητας όπου διατηρεί ήθη, έθιμα, θρησκεία και γλωσσικά χαρακτηριστικά από διαφορετικούς πολιτισμούς. Για παράδειγμα οι Πομάκοι

της Θράκης, διατηρούν κάποια κοινά έθιμα με τους γηγενείς κατοίκους π.χ. την ίδια γλώσσα, αλλά έχουν διαφορετική θρησκεία και παράλληλα μιλούν και την Τουρκική γλώσσα. Αυτή η σύνθεση εντάσσεται σε ένα πολυπολιτισμικό πλέγμα και έτσι οι άνθρωποι αυτοί, φέρουν χαρακτηριστικά και των δύο πολιτισμών (Τσοκαλίδου,2008, σελ 78 - 79).

Η διγλωσσία, ο διαπολιτισμός ή ο πολυπολιτισμός, δεν είναι φαινόμενα των τελευταίων χρόνων. Αντίθετα και ειδικότερα στον Ελλαδικό χώρο, ήταν κάτι το γνωστό και ήδη από τα χρόνια της αρχαιότητας αλλά λόγω του ότι τα περιθώρια ήταν στενά εφαρμόστηκαν με τις μεταναστεύσεις των πληθυσμών και την κάθοδο των φυλών. Η διαδικασία αυτή είχε ως αποτέλεσμα ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού να ζει σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον και κατά τη διάρκεια της ζωής του να συνδυάζει και τις δύο κουλτούρες και πολιτισμούς. Επομένως σήμερα είναι πολύ εύκολο να κατανοήσουμε ότι οι μετακινήσεις πληθυσμών αποτελούν στοιχεία της παρούσας πραγματικότητας και ειδικά όταν εμφανίζεται η ανάγκη εύρεσης εργασίας, καταφυγίου, ή γενικότερα καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα εντός ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου να δημιουργούνται παράλληλα μικρότερες τοπικές κοινωνίες, θρησκευτικές ομάδες και εθνοτικές μειονότητες.

Επίσης δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως στοιχεία όπως η θρησκεία και η γλώσσα αποτελούν θεμέλια και βάσεις για τη δημιουργία μιας ταυτότητας, μίας ομάδας. Αρκετοί είναι εκείνοι που ασχολήθηκαν με το θέμα της συγκρότησης μιας εθνοτικής ταυτότητας. Στην εργασία μας εν συντομία θα γίνει αναφορά στη θεωρία κεντρικών αξιών του Smolicz που προσπάθησε να παρουσιάσει τα θεμέλια ανάπτυξης της εθνοτικής ταυτότητας. Συμφωνα με τον Smolicz κάθε ομάδα που ζει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, επιλέγει η ίδια τα στοιχεία εκείνα που θα αποτελέσουν τον άξονα γυρω από τον οποίο θα αναπτυχθεί. Τέτοια στοιχεία μπορούν να είναι η γλώσσα, η θρησκεία, η δομή της οικογένειας, τα ήθη, τα έθιμα και γενικότερες οι πρακτικές που ακολουθεί ένας οποιοσδήποτε άνθρωπος στην καθημερινότητά του (Τσοκαλίδου Ρ, 1999). Στην περίπτωση μας όμως όπως είδαμε και παραπάνω, ακρογωνιαίος λίθος της ταυτότητας είναι η θρησκεία και η γλώσσα. Η θρησκευτική διάσταση της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατανοεί τη θρησκεία ως κοινωνικό, πολιτιστικό και πολιτικό φαινόμενο. Η ελευθερία συνείδησης και θρησκευτικών επιλογών δεν περιορίζεται πλέον στην ιδιωτική σφαίρα. Σκοπός

της εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι να διαμορφώσει πολίτες οι οποίοι «...ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.» (Νόμος 1566, άρθρο 1). Η θρησκευτική διάσταση της εκπαίδευσης δεν έχει μόνο μαθησιακούς στόχους. Προσανατολίζεται στο δικαίωμα των παιδιών να προετοιμαστούν κατάλληλα για τη ζωή τους ως πολιτών, με ενεργό ρόλο στη δημοκρατία. Σχετίζεται με εκπαιδευτικές νοοτροπίες και τεχνικές που αφορούν στο σύνολο της σχολικής ζωής (Βαλλιανάτος, 2007).

Όπως και αν διαμορφώνεται το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, η επαφή των γλωσσών και των πολιτισμών μας οδηγεί στην ανάλυση των εννοιών της ταυτότητας και της γλώσσας.

1.5. Η γλώσσα ως στοιχείο διαπολιτισμικότητας

Λίγο πριν αναφέρθηκε ως μία βασική παράμετρος η γλώσσα. Το γλωσσικό στοιχείο αν και δεν έχει αναφερθεί στην εργασία, ωστόσο θεωρείται καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της ταυτότητας. Ο λόγος που επιλέχθηκε να παρουσιαστεί το γλωσσικό βίωμα σε αυτό το σημείο, είναι διότι τα Κορανικά σχολεία δεν αποτελούν απλά και μόνο ένα είδος διδασκαλείου, αλλά έχουν και μια άλλη κοινωνική και πολιτική διάσταση, στην οποία η γλώσσα παίζει σημαίνοντα ρόλο. Το Κορανικό σχολείο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι κάτι αντίστοιχο με το Ελληνικό κατηχητικό. Ο ρόλος του είναι να διδάξει στους Μουσουλμάνους της Θράκης το Κοράνι και ιδιαίτερα τα αξιακά του μηνύματα. Επομένως μιλάμε για ένα σχολείο το οποίο είναι επιφορτισμένο κατά κύριο λόγο με τη διδασκαλία της Μουσουλμανικής θρησκείας. Ο Fishman που από πολλούς θεωρείται και πατέρας της κοινωνιογλωσσολογίας, θεωρεί τη γλώσσα, ως ένα σημαντικό εργαλείο, ίσως και το σημαντικότερο για την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων (Τσοκαλίδου, 2000 σελ 34 -35). Το εργαλείο της γλώσσας, ως μέσο επικοινωνίας, θεωρείται σημαντικό όχι μόνο επειδή διαμορφώνει ένα κοινό κώδικα μεταξύ των πολιτών, αλλά πολύ περισσότερο, επειδή οι πολίτες, χάρη

στη γλώσσα κατανοούν το πού, το γιατί, το με ποιόν και το θέμα της συζήτησης, ή του διαλόγου.

Έτσι λοιπόν είναι σε θέση να κατανοήσουν το ύφος που πρέπει να χρησιμοποιήσουν, το λόγο αλλά και την επιλογή χρήσης της μιας ή της άλλης γλώσσας. Για παράδειγμα οι μουσουλμάνοι που μιλούν τουλάχιστον σε δύο γλώσσες (ελληνική, τουρκική ή πομάκινη ή και τις τρεις γλώσσες), έχουν το περιθώριο επιλογής να χρησιμοποιήσουν είτε τη μητρική τους γλώσσα, είτε τη γλώσσα του τόπου στον οποίο μένουν. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μια συνειδητή επιλογή της χρήσης της γλώσσας που είναι αντίστοιχη της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης αναδεύοντας έμμεσα το συγκλίνον ή το αμβλύνον χαρακτηριστικό της «προσωπικής ταυτότητας». Τη θέση αυτή ο Fishman φαίνεται να την αντλεί από τους Sapir και Whorf οι οποίοι δίνουν έμφαση στον τρόπο που τα άτομα ακολουθούν συγκεκριμένα μοντέλα συμπεριφοράς, που αναδύονται μέσα από το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο διαβιούν (Τσοκαλίδου 2000, σελ 67 – 68). Σύμφωνα λοιπόν με το σκεπτικό τους το γλωσσικό στοιχείο φτάνει να αποτελέσει ένα ισχυρότατο διαμεσολαβητή, του τρόπου αντίληψης, του προσανατολισμού, της σκέψης, αλλά και πολύ περισσότερο των στρατηγικών που θα ακολουθηθούν για την επίλυση προβλημάτων.

Πώς όμως αυτό συνδέεται με το πλαίσιο και τη λειτουργία των Κορανικών σχολείων. Ακόμη και αν υποθέταμε ότι η διδασκαλία στα Κορανικά σχολεία γινόταν αποκλειστικά και μόνο στην ελληνική γλώσσα, κάποια επιμέρους σημεία του Κορανίου θα έπρεπε να διαβάζονται στην Τουρκική γλώσσα για να μπορέσουν να αποτυπωθούν επακριβώς τα νοήματα και να γίνει σωστά η ερμηνεία των γραφών. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι και η Αραβική γλώσσα θα μπορούσε να εξυπηρετήσει στην διδασκαλία του Κορανίου. Παρόλα αυτά η Τουρκική γλώσσα θεωρείται η καταλληλότερη, για την ερμηνεία των Κορανικών σχολείων. Άλλωστε και σύμφωνα με το Κοράνι, η μετάδοση και η διδασκαλία του έγινε στην Τουρκική γλώσσα και όχι σε κάποια Αραβική διάλεκτο (Μπαλτσιώτης, Τσιτσελίκης 2001). Η εκμάθηση όμως της γλώσσας σημαίνει και διαμόρφωση της ταυτότητας και καθοριστική επίδραση πάνω σε αυτήν. Από την άλλη και από τη σκοπιά της τοπικής κοινωνίας, διαμορφώνεται ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο που θα πρέπει αναγκαστικά να γίνει αποδεκτό και από τους γηγενείς

Έλληνες της περιοχής. Τόσο οι μουσουλμάνοι, όσο και οι Έλληνες της περιοχής θα πρέπει να αποδεχθούν αυτή τη γλωσσική επαφή και μάλιστα να εξοικειωθούν. Αναφερόμενοι στη γλωσσική επαφή, θα πρέπει να εννοείται το Language Crossing (Διασταύρωση γλωσσών), όπου είτε η μια πλευρά είτε η άλλη θα πρέπει να την αποδεχθεί μέσα στο τοπικό – κοινωνικό της πλαίσιο.

Το θέμα αυτό όμως επηρεάζει κατά πολύ τη δομή της κοινωνίας και τις επιβάλλει το πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας. Ο Rampton (1991) σχετικά με το θέμα αυτό αναφέρθηκε στην «αίσθηση μετακίνησης ανάμεσα σε αισθητά κοινωνικά και εθνικά σύνορα». Δηλαδή σε γλωσσικές πράξεις που «οι περιορισμοί της ισχύουσας κοινωνικής τάξης, σταδιακά υποχωρούν χαλαρώνουν και οι υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις δεν λαμβάνονται τόσο υπόψη». Σήμερα είναι γεγονός ότι τα κράτη έχουν καθορίσει σε ένα βαθμό τα εθνικά τους σύνορα. Όμως οι κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές εξελίξεις, ανάγκασαν τους πληθυσμούς να μετακινηθούν. Η μετακίνηση αυτή είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μια πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Οι γνώσεις και οι εμπειρίες που λαμβάνουν παιδιά νεαρής ηλικίας, προέρχονται τόσο από διδάγματα που η τοπική κοινωνία τους δίνει, αλλά παράλληλα μαθαίνουν για μια άλλη ταυτότητα – τη μουσουλμανική – που αποτελεί και την παράδοσή τους και την παράδοση των γονέων τους. Η αξία της γλώσσας, της θρησκείας, αλλά και του πολιτισμού που συμβολικά προέρχεται από την θεωρητικά κραταιή τάξη dominated, είναι συνένοχη στη λανθασμένη αντίληψη ή αναγνώριση της γλώσσας, της θρησκείας και της παράδοσης των μελών αυτών. Η κραταιή τάξη οφείλει πρώτα η ίδια να σεβαστεί τον εαυτό της για να λάβει αναγνώριση και αποδοχή και από τους άλλους.

Με τον τρόπο αυτό επίσημα πολιτιστικά χαρακτηριστικά θεωρούνται εκείνα που η κραταιή τάξη επιβάλλει, ενώ τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των λοιπών ομάδων αν και δεν εξαλείφονται θεωρούνται μειονοτικά. Έτσι αυτού του είδους η αναγνώριση κύρους φανερώνει και σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν μεταξύ των πολιτιστικών ομάδων (Bourdieu, 1977, σελ 89 - 92). Αναφορικά με το θέμα της ταυτότητας οι κοινωνικές και ψυχολογικές θεωρίες που δεν συμπίπτουν με όσα υποστηρίζει ο Smolic προσεγγίζουν το θέμα ως μια σταθερή και αμετάβλητη ενότητα. Όμως αντιλαμβάνονται την ταυτότητα με μια μεταδομιστική προσέγγιση, ως μια πολλαπλή δυναμική που υπόκειται σε ένα πλήθος αλλαγών, αλλά παράλληλα συγκροτείται και μέσα από τις

πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις με το κοινωνικό περιβάλλον. Σχετικά λοιπόν με τη γλώσσα, είναι το στοιχείο εκείνο που παρέχει τα μέσα σε κάθε άτομο να εκφραστεί, ενώ παράλληλα η γλώσσα είναι ένα από τα κύρια στοιχεία που συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας (Tabouret- Keller, 1997 σελ 56 - 58).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΙΕΡΟΣΠΟΥΔΑΣΤΗΡΙΑ

2.1. Σύνοψη ανασκόπηση του ιστορικού και πολιτικού πλαισίου της μειονοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η πρώτη ρύθμιση που αναφέρεται σε «μουσουλμανικά ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα» στην Ελλάδα για μουσουλμανόπαιδες απαντάται το 1913 σε συνθήκη που συνομολογείται μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας (6/29.11.1913 – Ν. 4213/13). Δεν αφορούσε, βέβαια, τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης καθώς ο όρος υιοθετήθηκε με τη Συνθήκη της Λοζάνης το 1923. Το 1920 λειτούργησαν στη Δυτική Θράκη 86 πρωτοβάθμια κοινοτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (μεντρεσέδες), στα οποία φοιτούσαν μουσουλμανόπαιδες και ήταν ιδιωτικά (τον ιδιωτικό χαρακτήρα της η μειονοτική εκπαίδευση διατηρεί μέχρι και σήμερα).

Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων τέθηκε εξ' αρχής, από την ύπαρξη σχολείων τύπου μεντρεσέδων πριν το 1920, κάτω από τον έλεγχο της θρησκευτικής κοινότητας. Οι μαθητές διδάσκονταν κυρίως τις αρχές της ισλαμικής θρησκείας μέσα από το Κοράνιο από θρησκευτικούς λειτουργούς. Η διδασκαλία της αραβικής γλώσσας με στόχο την ανάγνωση του ιερού βιβλίου ήταν βασική. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Παναγιωτίδης (1995) «όλες οι εξουσίες, η λατρεία, η διοίκηση και διαχείριση των βακουφιών, η δικαιοσύνη και η εκπαίδευση στο μεγαλύτερο μέρος της, ασκούνταν από τους

θρησκευτικούς λειτουργούς ... ο θεσμός της εκπαίδευσης δεν αποτελούσε αυτόνομη λειτουργία αλλά τελούσε υπό την εξάρτηση και την κηδεμονία του θρησκευτικού ιδεολογικού μηχανισμού» (Παναγιωτίδης 1995, σελ. 92).

Μειονοτικά σχολεία υπό το καθεστώς της Συνθήκης της Λοζάνης λειτούργησαν από τη δεκαετία του 1930 στη Θράκη. Τότε γίνονται οι πρώτες προσπάθειες θέσπισης ενός νομικού πλαισίου που να τα διέπει. Την ίδια περίοδο φαίνεται πως τα ελληνικά δε διδάσκονταν στα μειονοτικά σχολεία και ο νομοθέτης αναγκάζεται το 1936 να επαναλάβει στο άρθρο 2 παρ.7 του Αναγκαστικού Νόμου 132 της 7/25.9.1936 «την υποχρεωτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα μουσουλμανικά σχολεία».

Στις 20 Απριλίου του 1951 υπογράφεται Μορφωτική Συμφωνία μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, στα πλαίσια της σύστασης της επιτροπής των Υπουργών Εξωτερικών του συμβουλίου της Ευρώπης, η οποία ήταν πενταετούς διάρκειας. Με το Ν. 2073 της 18/23 Απριλίου 1952 η συμφωνία κυρώνεται νομοθετικά. Η εφαρμογή του νόμου επαφίεται στη Μόνιμη Μικτή Επιτροπή που συστήνεται, αποτελείται από 5 μέλη και που σύμφωνα με το άρθρο 18 παρ. 1 προβαίνει στην παρουσίαση λεπτομερών προτάσεων για την εφαρμογή της συμφωνίας. Με το πρώτο άρθρο τα συμβαλλόμενα μέρη αναλαμβάνουν τη δέσμευση να εξασφαλίσουν στα Πανεπιστήμια έδρα μαθημάτων για τη γλώσσα, την ιστορία και τη φιλολογία της άλλης χώρας. Το δεύτερο άρθρο έχει άμεσα νομικά δεσμευτικό χαρακτήρα και αναφέρεται στη δυνατότητα του κάθε συμβαλλόμενου να εγκαταστήσει μορφωτικά ιδρύματα στο έδαφος του άλλου.

Έτσι με το νομοθετικό διάταγμα 2203-15/08/1952 ιδρύεται στην Κομοτηνή το πρώτο σχολείο Δευτεροβάθμιας Μειονοτικής Εκπαίδευσης. Ήταν εξατάξιο, με καθεστώς ιδιωτικού Γυμνασίου και ονομάζονταν Τζελάλ Μπαγιάρ, από το όνομα του τότε προέδρου της τουρκικής δημοκρατίας που παρίστατο στα εγκαίνια στις 3/12/1952 μαζί με τον τότε βασιλιά Παύλο. Η πρώτη τάξη του άρχισε τη λειτουργία της το έτος 1953-54 με μουσουλμάνους μαθητές. Το Διάταγμα όριζε επίσης τα σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου. Με Υπουργική Απόφαση στις 8/9/1953 ορίζεται ότι στην ελληνική θα διδάσκονται τα Ελληνικά, η Γεωγραφία, η Ιστορία και η Αγωγή του Πολίτη και όλα τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού στην τουρκική γλώσσα.

Σημαντικό είναι το Ν.Δ. 3065/1954, που αφορά την πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση, και αναφέρει τα σχολεία ως «τουρκικά σχολεία της Δυτικής Θράκης» και όχι ως μουσουλμανικά ή σχολεία της μειονότητας.

Το μειονοτικό γυμνάσιο της Ξάνθης, επίσης ιδιωτικό και εξατάξιο, ιδρύεται το 1965 με Υπουργική Απόφαση στην οποία ορίζονται τα σχετικά με τη λειτουργία του. Στα δύο σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το αναλυτικό πρόγραμμα μοιράζονταν στην τουρκική και την ελληνική γλώσσα με μικρή υπεροχή της τουρκικής. Μετά την κρίση του 1967 ανάμεσα στις σχέσεις Ελλάδας και Τουρκίας, οι Υπουργοί Εξωτερικών των δύο χωρών στις 22/2/1968 ορίζουν αντιπροσώπους για την εξέταση των μειονοτικών θεμάτων. Οι δύο αντιπρόσωποι συναντιούνται στην Αθήνα 11-24/3/1968 και στη Βιέννη 20-31/5/1968 και διατυπώνουν την ανάγκη σύγκλισης της Μικτής Επιτροπής που είχε συσταθεί με την Ελληνοτουρκική Μορφωτική Συμφωνία του 1951. Προτείνουν η χρήση της μειονοτικής γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία να επιτρέπεται χωρίς περιορισμούς και να βρίσκεται στα προγράμματα σε ισότιμη θέση με την επίσημη γλώσσα της χώρας.

Οι αντιπρόσωποι διαπίστωσαν ακόμη σοβαρές ελλείψεις στα σχολικά βιβλία της μειονότητας, πρότειναν την επαναπρόσληψη του διδακτικού προσωπικού που είχε απαλλαχθεί από τα καθήκοντά του την περίοδο 1967-1968 (άρθρο 9) και έκαναν συστάσεις για την απαγόρευση χρήσης επιγραφών ή την οργάνωση εκδηλώσεων που θα μπορούσαν να προσβάλουν τη θρησκευτική ή εθνικιστική συνείδηση κάθε συμβαλλόμενης χώρας.

Οι προτάσεις των αντιπροσώπων εγκρίθηκαν από τους Υπουργούς Εξωτερικών της Ελλάδας και της Τουρκίας στη συνάντησή τους στο Λονδίνο την 27/6/1968. Η Μικτή Επιτροπή οργανώθηκε εκ νέου και συσκέφθηκε στην Άγκυρα από τις 21/10 μέχρι τις 9/11/1968 και στην Αθήνα στις 11-20/12/1968 όπου υιοθέτησε τις προτάσεις της Έκθεσης της Βιέννης. Το Ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο που υπογράφηκε ήταν ιδιαίτερα σημαντικό καθώς το μεγαλύτερο μέρος του αφιερώθηκε στα σχολικά εγχειρίδια, διατυπώθηκαν συστάσεις και αναφέρθηκε εκ νέου ότι τα μέχρι τότε διδασκόμενα μαθήματα στην επίσημη γλώσσα θα διδάσκονται και στο μέλλον σε αυτή, ενώ η διδασκαλία όλων των άλλων μαθημάτων θα γίνονταν στη μειονοτική γλώσσα χωρίς εξαιρέσεις. Μέχρι την υπογραφή του Πρωτοκόλλου δεν είχε αποφασιστεί ούτε είχε γίνει ποτέ επίσημη αναφορά στο είδος των μαθημάτων

που θα διδάσκονται στην ελληνική και στη μειονοτική γλώσσα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (σχετική αναφορά υπήρχε μόνο για τα δύο μειονοτικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). (Παναγιωτίδης Ν. Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση., Αλεξανδρούπολη του 1995).

Η πρώτη γραπτή αναφορά για τη γλώσσα διδασκαλίας κάθε μαθήματος γίνεται στις 18/1/1969 σε έγγραφο ΥΠ.Ε.Π.Θ. προς τη Γενική Επιθεώρηση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων και ορίζεται ότι στην ελληνική γλώσσα θα διδάσκονται η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Πατριδογνωσία και η Ελληνική Γλώσσα, ενώ όλα τα υπόλοιπα θα διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα. Το 1985 με την Υπουργική Απόφαση Ζ2/15/9.1.1985 καθιερώνεται η διδασκαλία του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος, το οποίο αντικατέστησε το μάθημα της Πατριδογνωσίας, στην ελληνική γλώσσα. (Υπουργείο Παιδείας, 2010)

Η Μικτή Ελληνοτουρκική Επιτροπή που υπέγραψε το Ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968 επέτρεπε τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας από τους διδάσκοντες και από τα παιδιά στα διαλείμματα, στις σχολικές δραστηριότητες, στα συμβούλια των διδασκόντων. Τέλος, όριζε τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται σχετικά με την αποστολή, τον έλεγχο και τη διανομή του εποπτικού υλικού που είναι απαραίτητο για τη διδασκαλία των μαθημάτων που διδάσκονται στη μειονοτική γλώσσα.

Το 1969 ιδρύεται με το Β.Δ. 31 της 10.10.68 (ΦΕΚ 22-1-1969) η Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (Ε.Π.Α.Θ.) που στόχο της έχει τη μόρφωση μουσουλμάνων δασκάλων για τη διδασκαλία του τουρκόφωνου προγράμματος στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο κύκλος σπουδών στην Ε.Π.Α.Θ. ήταν και παρέμεινε διετής. Για ορισμένες περιπτώσεις προηγείται της διετούς φοίτησης μονοετές προκαταρκτικό τμήμα. Στο προκαταρκτικό τμήμα φοιτούν έπειτα από εξετάσεις απόφοιτοι Ιεροσπουδαστηρίου, ή όσοι μουσουλμάνοι μαθητές κατέχουν ενδεικτικό πέμπτης τάξης του εξατάξιου γυμνασίου ή δεύτερης τάξης του λυκείου (Νόμος 695, άρθρο 3, παρ.8 – ΦΕΚ 16-9-1977).

Απώτερος στόχος της ίδρυσης της Σχολής αυτής ήταν η αναβάθμιση του ρόλου των μουσουλμάνων εκπαιδευτικών που θα προέκυπτε από την αναβάθμιση των σπουδών τους και την ισοτιμία των πτυχίων τους με τα πτυχία των χριστιανών εκπαιδευτικών. Μακροπρόθεσμα η ίδρυσή της αποσκοπούσε στην άμβλυση της εκπαιδευτικής υποβάθμισης της μειονότητας και αποτελούσε απάντηση στο αίτημα της μειονότητας και των εκπαιδευτικών της λειτουργιών. Κατά την εποχή της ίδρυσής της, οι μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στη μειονοτική εκπαίδευση υστερούσαν κατά πολύ των χριστιανών εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικές γνώσεις και κατάρτιση, καθώς οι περισσότεροι ήταν απλώς απόφοιτοι δημοτικού σχολείου ή ιεροσπουδαστηρίου ή γυμνασίου. Η Σχολή είχε οικοτροφείο, φοιτητική εστία και παρείχε δωρεάν διαμονή στους φοιτητές, ενώ συντηρείται εξ' ολοκλήρου από το ελληνικό δημόσιο. Η ίδρυση της Ε.Π.Α.Θ. προκάλεσε αντιδράσεις στη μειονότητα και αποτέλεσε πεδίο αντιπαράθεσης μεταξύ μειονότητας και Πολιτείας που διαρκεί ακόμη και σήμερα. Οι αντιδράσεις εστιάζονται στην ανεπάρκεια της Ε.Π.Α.Θ να καταρτίσει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς για τη διδασκαλία των μαθημάτων του τουρκόγλωσσου προγράμματος. Σήμερα οι απόφοιτοι της Ε.Π.Α.Θ. αντιμετωπίζουν επαγγελματικό αδιέξοδο, αφού οι οργανικές θέσεις είναι λίγες συγκριτικά με τον αριθμό τους. Έτσι η ακαδημία σαν κατεύθυνση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν προσφέρει λύσεις για την επαγγελματική σταδιοδρομία των νέων μουσουλμάνων. Οι απόφοιτοι της Ε.Π.Α.Θ. έχουν αναμφίβολα ελλιπή φοίτηση και προσόντα και για τον επιπρόσθετο λόγο ότι μεγάλο ποσοστό προέρχονται από ιεροσπουδαστήρια με περιορισμένη γνώση της τουρκικής. Οι αλλαγές που συντελούνται στη μειονοτική

εκπαίδευση έχουν ανοίξει το δρόμο για την πρόσβαση των μειονοτικών μαθητών στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση και καθιστούν επιτακτική την ανάγκη εξεύρεσης κατάλληλης λύσης για τη λειτουργία της Ε.Π.Α.Θ. που θα ανταποκρίνεται στις σημερινές εκπαιδευτικές ανάγκες της μειονότητας.(Παναγιωτίδης Ν. Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας,1996).

Ήδη πλέον (με την 31-8-2013, Ν.3966/2011) η Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) καταργήθηκε με νόμο. Πλέον οι εκπαιδευτικοί του μειονοτικού προγράμματος θα είναι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Οι φοιτητές που θα προέρχονται από τη μειονότητα θα εισέρχονται στο Τμήμα με ποσόστωση και θα ακολουθούν ειδικό πρόγραμμα σπουδών επιλογής, που θα τους παρέχει ισότιμο με τους υπόλοιπους φοιτητές πτυχίο αλλά και το δικαίωμα να διδάσκουν στα μειονοτικά σχολεία.

Στη Θράκη λειτουργούν σήμερα 235 μειονοτικά σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης, στα οποία η διδασκαλία γίνεται στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα, βάσει νόμου “περί της προστασίας των μειονοτήτων” της Συνθήκης της Λωζάνης του 1923. Στα σχολεία αυτά υπηρετούν 440 μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 260 είναι απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, 82 απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνασίων και Ιεροσπουδαστηρίων), 90 απόφοιτοι τουρκικών διδασκαλείων, και 9 μετακλητοί εκ Τουρκίας βάσει του διμερούς μορφωτικού πρωτοκόλλου. Πρέπει επίσης να λεχθεί ότι στη Θράκη και ιδιαίτερα στη δύσβατη ορεινή περιοχή της Ξάνθης όπου συγκεντρώνεται το πομακικό στοιχείο, έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν με

ικανοποιητικά αποτελέσματα μετά από πρωτοβουλία και με την χρηματοδότηση της Πολιτείας ελληνόγλωσσα γυμνάσια στα οποία έχει εισαχθεί η ανάλυση των θρησκευτικών στην τουρκική γλώσσα και η διδασκαλία του κορανίου στην αραβική. Επίσης μισθώνονται αυτοκίνητα με δαπάνες του δημοσίου, για την μεταφορά των μαθητών, εφόσον δεν είναι ευχερής η προσέλευσή τους. Αναφέρεται ενδεικτικά ότι το εκπαιδευτικό έτος 1997-1998 καταβλήθηκαν 60.000.000 δραχμές για τη μετακίνηση των μαθητών του Λυκείου Γλαύκης και των Γυμνασίων Σμίνθης, Εχίνου, Γλαύκης και Θερμών του νομού Ξάνθης (Υπουργείο Εξωτερικών-Υπηρεσία Ενημέρωσης, Αθήνα, Ιούνιος 1999).

Άλλα διατάγματα και νόμοι που διέπουν τη μειονοτική εκπαίδευση είναι τα ακόλουθα. Το Ν.Δ. 1109 της 25.1.72 που ρυθμίζει ζητήματα ίδρυσης, λειτουργίας των σχολείων και των εφορειών τους, καθώς και θέματα των εκπαιδευτικών με τρόπο που αποτελεί πιλότο για τη συνέχεια. Με το νόμο 309/76 δηλώνονται επιφυλάξεις για την αρχή της διακρατική αμοιβαιότητας και ο νόμος 694/77 στο άρθρο 1 υπενθυμίζει ότι η εκπαίδευση της μειονότητας διέπεται από τη συνθήκη της Λοζάνης. Προβλέπει ότι η μειονοτική εκπαίδευση είναι δημόσια. Παρακάτω, όμως, σε άλλο άρθρο αναφέρει ότι οι διατάξεις που διέπουν την ιδιωτική εκπαίδευση ισχύουν και για τα μειονοτικά σχολεία αναφορικά με τα ζητήματα ίδρυσης, επιθεώρησης και λειτουργίας τους. Ο νόμος 695/77 αναφέρεται σε θέματα εποπτείας των σχολείων ενώ με την παρ. 4 του άρθρου 4 καθιερώνει την προνομιακή θέση των αποφοίτων της Ε.Π.Α.Θ. οι οποίοι προτιμώνται από τους άλλους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία του τουρκόφωνου προγράμματος στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης.

Την ίδια περίοδο μια σειρά άλλων ρυθμίσεων που στοχεύουν στην αναθεώρηση της μειονοτικής εκπαίδευσης εισάγονται στην πρωτοβάθμια κυρίως εκπαίδευση. Οι αυξημένες και εξαιρετικές αρμοδιότητες του υποδιευθυντή, η θεσμοθέτηση ασφάλισης των μειονοτικών δασκάλων και εκλογής των σχολικών εφορειών, αλλά και η Υπουργική Απόφαση 55369/78 περί εγγραφών, μετεγγραφών, φοίτησης, εξετάσεων, τίτλων σπουδών και άλλων εκπαιδευτικών θεμάτων αποτελούν προσπάθειες που στοχεύουν στον εκσυγχρονισμό της μειονοτικής εκπαίδευσης προωθώντας την ενσωμάτωση της μειονοτικής εκπαίδευσης στο γενικό εκπαιδευτικό μηχανισμό. Η ίδια Απόφαση στο άρθρο 14 προβλέπει την καταβολή διδάκτρων για τα μειονοτικά σχολεία.

2.2. Δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση. Μερικά γενικά στοιχεία.

Εκτός από τα δύο μειονοτικά γυμνάσια και λύκεια (Τζελάλ Μπαγιάρ στην Κομοτηνή, Μειονοτικό Γυμνάσιο-Λύκειο Ξάνθης), τα οποία είναι ιδιωτικά αλλά ελέγχονται από το κράτος όπως και τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία, εξακολουθούν να λειτουργούν και τα δύο Ιεροσπουδαστήρια στην Κομοτηνή και στον Εχίνο της Ξάνθης. Τα Ιεροσπουδαστήρια από το 1999 λειτουργούν όπως τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά ιδρύματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι δηλαδή εξατάξια (άρθρο 2621 του 1998). Η απόφαση αυτή πάρθηκε από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. χωρίς να ενημερωθούν σχετικά η Διοίκηση των Βακουφιών και το Γραφείο του Μουφτή. Τη σχολική χρονιά 2000-2001 για πρώτη φορά το Ιεροσπουδαστήριο Κομοτηνής δέχτηκε κορίτσια μαθήτριες.

Διοικητικά όλα τα μειονοτικά σχολεία ανήκουν στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. αλλά την ουσιαστική ευθύνη έχει το Συντονιστικό Γραφείο Μειονοτικής Εκπαίδευσης. Ο διευθυντής, όπως συμβαίνει και με τα μειονοτικά δημοτικά είναι πάντα μουσουλμάνος μειονοτικός.

Για τα δύο μειονοτικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα είναι το ίδιο με τα υπόλοιπα της επικράτειας. Τα παιδιά διδάσκονται στην τουρκική τη Φυσική, τα Μαθηματικά, τα Καλλιτεχνικά, τη Μουσική, την Τουρκική Γλώσσα και τα Θρησκευτικά, από

μουσουλμάνους μειονοτικούς καθηγητές. Στα ελληνικά διδάσκονται Αρχαία και Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Αγωγή του Πολίτη, Γεωγραφία, Γαλλικά ή Αγγλικά και Καλλιτεχνικά από πλειονοτικούς καθηγητές.

Στα Ιεροσπουδαστήρια ακολουθείται διαφορετικό πρόγραμμα. Στην τουρκική διδάσκονται η Τουρκική Γλώσσα, τα Αραβικά, η Ιστορία του Ισλάμ, και διάφορα άλλα μαθήματα σχετικά με τη θρησκεία. Τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα διδάσκονται στην ελληνική.

Μετά το 1999¹, το διδακτικό αντικείμενο των βιβλίων ανανεώθηκε, ενώ παράλληλα αναβαθμίστηκε και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης καθορίστηκε με σαφήνεια το πρόγραμμα μαθημάτων των Ιεροσπουδαστηρίων το οποίο ακολούθησε την Υπουργική Απόφαση Γ2/5560 του 1999. Έτσι λοιπόν τα βιβλία του τουρκόφωνου προγράμματος και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τυπώνονται στην Τουρκία.

Ωστόσο θα πρέπει να αναφέρουμε ότι σήμερα λειτουργούν πέντε γυμνάσια με καθαρά μουσουλμανικό πληθυσμό στις ορεινές περιοχές Οργάνη στη Ροδόπη και Σμύνη, Γλαύκη, Εχίνος και Θερμά στην Ξάνθη, τα οποία υπάγονται στη Γενική Εκπαίδευση. Εκεί οι μουσουλμάνοι μαθητές διδάσκονται το μάθημα των θρησκευτικών στην τουρκική γλώσσα, το Κοράνι στην Αραβική ενώ όλα τα υπόλοιπα μαθήματα στην Ελληνική. Είναι αρκετοί δε εκείνοι που πιστεύουν ότι η τουρκική γλώσσα θα πρέπει παράλληλα να διδάσκεται και στο δημόσιο γυμνάσιο και λύκειο της Θράκης, έστω και υπό τη μορφή της ξένης γλώσσας. Οι Τσιτσελίκης & Μαυρομάτης (2003) αναφέρουν σε ποσοστό 15% των παιδιών της μειονότητας ήταν πάνω από 1500 μαθητές επιλέγουν την παρακολούθηση του ελληνικού δημόσιου σχολείου (Τσιτσελίκης & Μαυρομάτης 2003). Παράλληλα παρατηρήθηκε ότι η μαθητική διαρροή στο γυμνάσιο μειώνεται. Στη σχολική γενιά 1987/88 η διαρροή σε πανελλαδικό επίπεδο ήταν 12,6%, ενώ στη σχολική γενιά 1997/98 ήταν 6,98%. (Ελευθεροτυπία 08.09.1996). Η υψηλότερη μαθητική διαρροή παρουσιάζεται στη Θράκη και φτάνει το 12,88% για τη γενιά 1997/98. Ακόμη άρθρο της

¹ Από το 1999 στα Ιεροσπουδαστήρια της Κομοτηνής και της Ξάνθης με την Υπουργική Απόφαση Γ2/5560 της 25-11-1999 η φοίτηση γίνεται εξαετής από πενταετής που ήταν. Ακολουθούν το πρόγραμμα των μειονοτικών γυμνασίων και λυκείων, με τη διαφορά ότι διδάσκονται επιπλέον μαθήματα θρησκευτικού περιεχομένου όπως: Ερμηνεία Κορανίου, Αραβική Γλώσσα, Ισλαμική Ιστορία .

Ελευθεροτυπίας στις 08-09-1996 ανεβάζει τον αριθμό των οργανικά αναλφάβητων και υπό-εκπαιδευόμενων στο νομό Ροδόπης στους 75,8%. Η μαθητική διαρροή και οι μαθησιακές δυσκολίες επισημαίνεται πως οφείλονταν στην επίδραση της μητρικής γλώσσας σε περιπτώσεις που οι γραμματικές και συντακτικές δομές διαφοροποιούνται από τη γλώσσα-στόχος, στο υλικό, στη μέθοδο διδασκαλίας, στη στάση των διδασκόντων, στην περιορισμένη χρήση της ελληνικής στο οικείο περιβάλλον των μαθητών καθώς και σε άλλους παράγοντες όπως κοινωνικοοικονομική διαστρωμάτωση κ.α. Τα τελευταία χρόνια μεγαλύτερη μείωση παρατηρείται στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού για περιπτώσεις διαρροής από τη μειονοτική εκπαίδευση και συνέχιση της φοίτησης των μαθητών στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Ο Μαυρομάτης αναφέρει ότι για το 2000 υπάρχει η εκτίμηση ότι 100 παιδιά μουσουλμάνων φοιτούσαν σε ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία, ενώ για το 2004 η ίδια εκτίμηση ανεβάζει τον αριθμό των παιδιών σε 450 (Μαυρομάτης Γ, 2005, σελ 16).

Την ανεπάρκεια των μουσουλμάνων μαθητών/τριών που φτάνουν στο γυμνάσιο διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί τους. Θεωρούν ότι οι έντονες ελλείψεις στην ελληνική γλώσσα, που αποτελεί το μέσο για την διδασκαλία όλων των μαθημάτων, επηρεάζουν αρνητικά την επίδοσή τους. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά έχουν σαν αποτέλεσμα τη διακοπή της φοίτησής τους ή την παραμονή στην ίδια τάξη για δύο ή τρία χρόνια και τελικά την αποφοίτηση λίγων μόνο μαθητών/τριών.

2.3. Μουσουλμανικά Ιεροσπουδαστήρια.

Στην ελληνική επικράτεια λειτουργούν δύο μουσουλμανικά ιεροσπουδαστήρια. Ένα στην Κομοτηνή και ένα στον Εχίνο της Ξάνθης. Παρά τις θεσμικές διαφορές τους και την ιδιαίτερη εξέλιξή τους σε σχέση με άλλα μειονοτικά σχολεία, τα ιεροσπουδαστήρια αποτελούν σημαντικό τμήμα της μειονοτικής εκπαίδευσης στην Θράκη.

Ιεροσπουδαστήρια υπήρχαν στην περιοχή από την οθωμανική περίοδο και συνέχισαν την λειτουργία τους και μετά την προσάρτηση της Θράκης στο

Ελληνικό Κράτος. Το 1920 στην Κομοτηνή υπήρχαν πέντε μεντρεσέδες, οι οποίοι συνέχισαν να λειτουργούν μέχρι την βουλγαρική κατοχή (1941-1944).

Από την δεκαετία του 1950 μέχρι σήμερα λειτουργούν δύο ιεροσπουδαστήρια των οποίων την λειτουργία ρυθμίζει σήμερα ο Ν. 2621/1998 (Μπαλτσιώτης – Τσιτσελίκης, 2001, σελ 290). Πρόκειται για ιερατικά σχολεία τα οποία τυπικά παρέχουν βασική εκπαίδευση για μουσουλμάνους θρησκευτικούς λειτουργούς (Ιμάμης, Χατίπης, Ιεροκύρηκας, Ψάλτης).

Όταν ιδρύθηκαν ξεκίνησαν την λειτουργία τους ως τριετή σχολεία. Έπειτα αναβαθμίστηκαν σε τετραετή και από τα τέλη του 1960 μέχρι το 1998 η διάρκεια των σπουδών είναι πενταετής. Το 1998 ρυθμίζεται για πρώτη φορά το καθεστώς των ιεροσπουδαστηρίων, αυξάνεται η διάρκεια σπουδών σε έξι χρόνια και οι τίτλοι τους ορίζονται ως ισότιμοι των δημόσιων εκκλησιαστικών γυμνασίων και λυκείων (Άρθρο 4 ου Ν2621/1998) και καθορίζεται αναλυτικά το πρόγραμμα μαθημάτων σε αντιστοιχία με αυτό που ισχύει στην δημόσια εκπαίδευση.

Μέχρι το 1982, το διδακτικό προσωπικό των ιεροσπουδαστηρίων αποτελούνταν από δασκάλους και όχι από καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ασκούνη, 2000, σελ 73). Από το εκπαιδευτικό έτος 1982-1983 και έπειτα τα μαθήματα των μαθηματικών, φυσικής, χημείας, βιολογίας και ψυχολογίας άρχισαν να διδάσκονται στα ελληνικά. Από το 2000, το περιεχόμενο όλων των διδακτικών αντικειμένων ανανεώθηκε και το αναλυτικό πρόγραμμα αναβαθμίστηκε. Παράλληλα καθορίστηκε το πρόγραμμα μαθημάτων των ιεροσπουδαστηρίων με την Υπουργική Απόφαση Γ2/5560/25/11/1999 (Τσιτσελίκης, Μπαλτσιώτης, 2001, σελ 313).

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα το πρόγραμμα των ιεροσπουδαστηρίων είναι τρίγλωσσο στην τουρκική γλώσσα διδάσκονται τα μαθήματα σχετικά με το Ισλάμ, την τουρκική ιστορία και τη γλώσσα, στην αραβική διδάσκονται η αραβική γλώσσα και το Κοράνι και τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα διδάσκονται στα ελληνικά. Για την εξυπηρέτηση του τρίγλωσσου προγράμματος των ιεροσπουδαστηρίων, υπηρετούν Χριστιανοί εκπαιδευτικοί για το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα και Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί για το τουρκόγλωσσο και το αραβόγλωσσο. Οι μαθητές που επιλέγουν τη φοίτηση στο ιεροσπουδαστήριο προέρχονται από το πιο παραδοσιακό κομμάτι της μειονότητας στο οποίο κυριαρχεί το θρησκευτικό

στοιχείο και αντιπροσωπεύει μια πιο συντηρητική γραμμή. Συνήθως από περιοχές απομωνομένες γεωγραφικά και προσκολλημένες σε παραδοσιακές αξίες και αντιλήψεις οι οποίες συνάδουν με την παραδοσιακή-θρησκευτική εκπαίδευση που παρέχει το ιεροσπουδαστήριο. Παρά τον θρησκευτικό προσανατολισμό τα ιεροσπουδαστήρια έπαιξαν καθοριστικό ρόλο περισσότερο στις διαδικασίες παραγωγής εκπαιδευτικών παρά θρησκευτικών λειτουργών (Ασκούνη, 2006, σελ 75). Την σχολική χρονιά 2000-2001 για πρώτη φορά εγγράφονται κορίτσια στο ιεροσπουδαστήριο Κομοτηνής. Σε ότι αφορά τον αριθμό των ατόμων που φοιτούν στα ιεροσπουδαστήρια και σε σχέση με τους μαθητές των μειονοτικών σχολείων ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα στοιχεία. Για τα ιεροσπουδαστήρια την χρονιά 1990-1991 ο αριθμός των μαθητών ανερχόταν σε 165 ενώ την χρονιά 2002-2003 σε 265 μαθητές. Για τα μειονοτικά σχολεία την χρονιά 1990-1991 ο αριθμός των μαθητών ήταν 318 ενώ το 2002-2003 έφτανε τα 925 άτομα (Ασκούνη, 2006, σελ 229).

2.3.1. Το ιεροσπουδαστήριο Κομοτηνής

Το ιεροσπουδαστήριο της Κομοτηνής ξεκίνησε την λειτουργία του άτυπα από την Μουφτεία της Κομοτηνής το 1949 με στόχο την εκπαίδευση θρησκευτικών λειτουργών. Ιδρυτής του ήταν ο μουφτής Κομοτηνής Χουσεΐν Μουσταφά Αφέντη. Τυπικά θεωρείται ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα του οποίου επόπτης είναι ο εκάστοτε μουφτής Κομοτηνής. Στο ιεροσπουδαστήριο λειτουργεί και οικοτροφείο που εξυπηρετεί τη στέγαση και φοίτηση μαθητών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα. Το σχολικό έτος 1949-1950 λειτούργησε με 67 μαθητές και διευθυντή τον ίδιο τον μουφτή. Ο διορισμός των δασκάλων γινόταν από την κοινότητα χωρίς καμία παρέμβαση της Πολιτείας, όπως τονίζονταν και στα σχετικά άρθρα των νόμων (Σολταρίδης, 1997: 144).

Σκοπός της ίδρυσης του ιεροσπουδαστηρίου ήταν η κατάρτιση υπευθύνων λειτουργών για τα Τεμένη καθώς και ο διορισμός των αποφοίτων ως εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία. Ειδικά μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και το Εμφύλιο στα μειονοτικά σχολεία αυξήθηκε η ανάγκη για δασκάλους έτσι οι απόφοιτοι του ιεροσπουδαστηρίου εργάζονταν και ως

δάσκαλοι στα δημοτικά σχολεία. Σήμερα οι απόφοιτοι ανέρχονται σε αρκετές εκατοντάδες (Σολταρίδης, 1997: 145).

Η φοίτηση στο ιεροσπουδαστήριο όταν λειτούργησε την πρώτη χρονιά ήταν διετής. Το 1949 έγινε τριετής, το 1957 έγινε τετραετής και το 1960 πενταετής. Από το 1998 κατέστη ισότιμο με τα εκκλησιαστικά γυμνάσια και λύκεια και η φοίτηση έγινε εξαετής. Με την Υ.Α. 29733/Ζ2/ ΦΕΚ 1271 Β΄/8.9.2006 συστήνονται οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών λειτουργιών στα ιεροσπουδαστήρια, σταματώντας έτσι τις εντάσεις μερίδας του μειονοτικού τύπου, αλλά και κάποιων οργανώσεων όπως το Κέντρο Έρευνας Μειονοτικών Ομάδων "Κ.Ε.Μ.Ο.", κ.α., ότι τα σχολεία αυτά λειτουργούν παράτυπα και οι τίτλοι που εκδίδουν δεν είναι έγκυροι.

(α)Υ.Α. 137786/23-10-1969 (ΦΕΚ 745/12-11-1969 τ. Β΄) "Περί εγκρίσεως προσθήκης Ε΄ τάξης εις το Ιεροσπουδαστήριο Εχίνου". β) Υ.Α. 098/82/28-9-1982 "Αντικατάσταση Χριστιανών κρατικών δασκάλων στα Ιεροσπουδαστήρια Εχίνου – Ξάνθης και Κομοτηνής με χριστιανούς καθηγητές Μ.Ε." γ) Υ.Α. Ζ2/0210/24-12-1987 "Εγγραφή μαθητών ιεροσπουδαστηρίων Εχίνου Ξάνθης και Κομοτηνής σε Χριστιανικά γυμνάσια". δ) Ν. 2621/1998 (ΦΕΚ 136/23-6-1998 τ.Β΄) άρθρο 4 Παρ. 1 εδάφια α, β, γ, δ, "αναβάθμιση Ιεροσπουδαστηρίων σε εξατάξια και ισοτιμία αυτών με εκκλησιαστικά Γυμνάσια-Λύκεια".)

2.3.2. Το ιεροσπουδαστήριο Εχίνου

Το ιεροσπουδαστήριο Εχίνου ιδρύθηκε από τον Χατσί Μπεσίρ Αγά το 1903. Κατά την διάρκεια της βουλγαρικής κατοχής και του εμφυλίου πολέμου η λειτουργία του διακόπηκε. Επαναλειτούργησε το 1956 με τρεις καθηγητές από το χωριό. Η φοίτηση αρχικά ήταν τριετής. Αργότερα κατέστη τετραετής και από το 1998 είναι ισότιμο με τα υπόλοιπα εκκλησιαστικά σχολεία της χώρας. Στεγάζεται στο βακουφικό που ανήκει στη Βακουφική Επιτροπή Εχίνου και η σίτιση των μαθητών του ιεροσπουδαστηρίου καθώς και του γυμνασίου Εχίνου καλύπτεται από τη μαθητική λέσχη του Ε.Ι.Ν. που λειτουργεί εκεί. Τα μαθήματα που διδάσκονται από τους μειονοτικούς

καθηγητές είναι το Κοράνι, τα Θρησκευτικά, η παράδοση του Μωάμεθ (χαντίθ) και η ισλαμική νομοθεσία. Τα κοινά μαθήματα είναι τα αρχαία ελληνικά, τα νέα ελληνικά, τα μαθηματικά, η ιστορία, η βιολογία, η γεωγραφία, η ανθρωπολογία, η αγωγή υγείας και η γυμναστική. Ενώ τέλος από το 2001-2002 στο ιεροσπουδαστήριο Κομοτηνής φοιτούν και κορίτσια, στο ιεροσπουδαστήριο Εχίνου φοιτούν μέχρι και σήμερα μόνο αγόρια ενώ τυπικά από το 2000 επιτράπηκε η φοίτηση και κοριτσιών. (Σολταρίδης, 1997, σελ 145).

2.4. Κοράνι και Κορανική Εκπαίδευση

Το Κοράνι, είναι το ιερό βιβλίο των Μουσουλμάνων. Πάνω σε αυτό είναι στοιχειοθετημένη τόσο η Μουσουλμανική θρησκεία, όσο και γενικότερα ολόκληρη η ζωή τους. Το Κοράνι είναι ένα θρησκευτικό βιβλίο, περιέχει νόμους, κανόνες και απαγορεύσεις τις οποίες θα πρέπει να ακολουθήσει ο πιστός για να γευτεί τελικά τα αποτελέσματα της παραδείσιας ζωής. Για το Μουσουλμανικό κόσμο η αξία που δίδεται στο Κοράνι ορισμένες φορές είναι μεγαλύτερη από αυτή που δίνει ένας Χριστιανός στην Αγία Γραφή. Ένας καλός Μουσουλμάνος θα πρέπει να ζει σύμφωνα με τα όσα αναγράφονται στο Κοράνι και να ακολουθεί το μήνυμα του προφήτη. Τα όσα γράφονται αποτελούν θείες Αποκαλύψεις που ο προφήτης μετέφερε στον Μουσουλμανικό κόσμο, αποκαλύπτοντας το λόγο του Αλλάχ. Η Μουσουλμανική θρησκεία, είναι μια Κορανική θρησκεία. Αυτό σημαίνει ότι πέρα από το Κοράνι, κανένα άλλο ιερό βιβλίο δεν έχει την ίδια αξία. Θα πρέπει όμως να τονίσουμε ότι το Κοράνι, δεν αναφέρεται απλά και μόνο στους ανθρώπους, αλλά γενικότερο στο σύνολο της κοινωνίας και τη δομή της.

Τα όσα αναφέρει το Ιερό βιβλίο του Κορανίου, δεν αφορούν μόνο θρησκευτικά καθήκοντα των Μουσουλμάνων αλλά αναφέρονται και στο Κοινωνικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι στο ευρύτερο χώρο της Ανατολής όπου επικρατεί η Μουσουλμανική θρησκεία, πολιτικά ισχύει η «κορανιοκρατία», μιας και ο Ισλαμικός Νόμος, βασίζεται

πάνω στις γραμμές και τις κατευθύνσεις που δίνει το Κοράνι. Ο Μωάμεθ, ο οποίος θεωρείται από τους Μουσουλμάνους ως αγγελιοφόρος του Θεού, έμαθε από τον ίδιο τον Αλλάχ το πρόβλημα της οργάνωσης και της διοίκησης της κοινότητας. Για το λόγο αυτό θέσπισε αλλαγές και νόμους ώστε να μπορέσει να οργανώσει την κοινότητα και να την κάνει δυνατή ώστε να μπορέσει να εξαπλωθεί και να αντιμετωπίσει τους εχθρούς της. Ο Μωάμεθ ήταν ένας πολιτικός ηγέτης και πολιτικά προσπάθησε να καθοδηγήσει το λαό του (Muhammad Hamidullah 2009, σελ 4).

Στις Σούρες του Κορανίου, δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου βίου. Αυτό σημαίνει ότι όλα όσα αναφέρει το Κοράνι για το άτομο, παράλληλα ισχύουν και για την κοινωνία. Νόμοι σχετικοί με το γάμο, το εμπόριο, την τοκογλυφία ή την περιουσία, υπάρχουν μαζί με τους κανόνες που ισχύουν για την πρότυπη συμπεριφορά, την προσωπική υγιεινή ή τους κανόνες οικιακών τελετουργιών. Η ζωή της κοινότητας, υποδεικνύεται από ένα σύνολο απόλυτων κανόνων, όπου δεν υπάρχει το περιθώριο της ελευθερίας. Όλοι οι Κορανικοί νόμοι έχουν την ίδια ισχύ και βαρύτητα. Αποτέλεσμα είναι τα πάντα να ορίζονται και κρίνονται από τον Αλλάχ, όλα ανήκουν στον Αλλάχ, τίποτα δεν ανήκει στον Καίσαρα (Scruton S, 2002, σελ 5). Αντίθετα στο Χριστιανισμό, δεν ισχύει κάτι τέτοιο. Ο άνθρωπος είναι πλασμένος κατ' εικόνα και ομοίωση του Θεού. Ο άνθρωπος όμως έχει το περιθώριο της ελευθερίας. Αν και στο Χριστιανισμό υπάρχουν οι εντολές και οι κανόνες σύμφωνα με τους οποίους πρέπει να ζει ο άνθρωπος, αν επιθυμεί τη σωτηρία και την τελείωσή του, έχει το περιθώριο της μετάνοιας και της επιστροφής στην Εκκλησία. Η Χριστιανική θρησκεία βασίζεται στο δόγμα της αγάπης. Αγάπη προς τον πλησίον και αγάπη προς τον άνθρωπο, όπου ως άνθρωπος ορίζεται η ατομικότητα αλλά και το κοινωνικό σύνολο. Ο Χριστιανισμός, δεν αναφέρεται σε κανόνες περί τοκογλυφίας, περιουσίας ή εμπορίου, αλλά αντίθετα καλεί τον εαυτό του ν' ανοιχθεί στον κόσμο και να κλείσει μέσα του τον κόσμο. Αυτή είναι η ατομικότητα και η κοινωνικότητα που διδάσκει ο Χριστιανισμός (Ματσούκας, 2004, σελ 67 – 68).

Όσο αφορά την Κορανική εκπαίδευση, και ειδικότερα την εκπαίδευση που ακολουθείται στα σχολεία, θα πρέπει να πούμε ότι διακρίνεται μεταξύ των Μειονοτικών σχολείων και των άτυπων Ισλαμικών κατηχητικών. Τα Μειονοτικά σχολεία, είναι θεσμοθετημένοι εκπαιδευτικοί φορείς. Αντίθετα τα

Κορανικά σχολεία, λειτουργούν πέραν του εκπαιδευτικού πλαισίου και αποκλειστικό αντικείμενο διδασκαλίας, είναι η εκμάθηση του Κορανίου. Όπως τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών μπορούν να παρακολουθούν μαθήματα ελληνικών σε σχολεία που λειτουργούν στο εξωτερικό και υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, έτσι και οι Μουσουλμανοπαίδες, μπορούν να παρακολουθούν μαθήματα Τουρκικής και Αραβικής γλώσσας, όπως και κάποια άλλα μαθήματα στα Μειονοτικά σχολεία. Τα Μειονοτικά σχολεία, εκτός από τη διαφοροποίηση στην εκμάθηση της Τουρκικής και της Αραβικής γλώσσας, ακολουθούν τα μαθήματα και το εκπαιδευτικό πλαίσιο των υπόλοιπων σχολείων. Επίσης μια ακόμη διαφορά μπορούμε να εντοπίσουμε στο κομμάτι του θρησκευτικού μαθήματος. Εκεί οι Μουσουλμάνοι, διδάσκονται το Κοράνι, ενώ συμπληρωματικά μαθήματα πάνω στη διδασκαλία του κάνουν στο Κορανικό σχολείο.

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μεταναστών πολύ νωρίς απασχόλησε την Ελληνική κοινωνία. Σήμερα πάνω από 1.500 μουσουλμάνοι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα στα δημόσια ελληνικά σχολεία. Το ζήτημα έφερε στην επιφάνεια την ανάγκη ίδρυσης διαπολιτισμικών σχολείων σε περιφέρειες όπου η ανάγκη είναι μεγάλη. Με τον Ν. 2413/1996, ζητήθηκε η εφαρμογή του Νόμου και η ίδρυση αυτών των σχολείων. Παρόλα αυτά και εξετάζοντας τη Μουσουλμανική κοινότητα, επίσημες πηγές αναφέρουν ότι δεν έχει ζητηθεί η διδασκαλία του Κορανίου σε δημόσια σχολεία. Ωστόσο γνωρίζουμε ότι λειτουργούν Κορανικά σχολεία, που ασχολούνται αποκλειστικά και μόνο με την εκμάθηση του Κορανίου και μάλιστα σχεδόν σε κάθε χωριό της Ξάνθης υπάρχει και από ένα Κορανικό σχολείο. (Η Θρησκευτική Ελευθερία των Μεταναστών, 2009)

Πέρα από τα δημόσια σχολεία, υπάρχουν και ιδιωτικοί φορείς εκπαίδευσης των Μουσουλμανοπαίδων. Φορείς υποστήριξης αυτών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι διπλωματικές αποστολές, πρεσβείες η Προξενεία. Πιο συγκεκριμένα ιδρύθηκε ιδιωτικό σχολείο Μουσουλμανικής εκπαίδευσης, που λειτούργησε ύστερα από προσπάθειες που έγιναν από διπλωματική αποστολή και από κάποιους ιδιωτικούς φορείς που το ενίσχυσαν οικονομικά. Το 1979, στην Αθήνα έγινε η πρώτη προσπάθεια ίδρυσης Μουσουλμανικού σχολείου. Την προσπάθεια αυτή τη στήριξε η Ιρακινή πρεσβεία, όμως δεν κατάφερε να έχει ιδιαίτερη συνέχεια. Τα Κορανικά

σχολεία που λειτουργούν στην Ξάνθη αν και η μεγαλύτερη μερίδα του Μουσουλμανικού κόσμου – ίσως για δικούς τους λόγους- δεν τα αναφέρουν ως σχολεία, είναι βέβαιο πως υφίστανται και λειτουργούν όχι μόνο ως αντίστοιχα κατηχητικά, αλλά είναι πολλά περισσότερα (Έκθεση για τις Διεθνείς Θρησκευτικές Ελευθερίες 2007, σελ 4).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι συγκεκριμένα τα παιδιά των Μουσουλμάνων μεταναστών μπορούν να επιλέξουν το σχολείο στο οποίο θα φοιτήσουν. Μπορούν να επιλέξουν το δημόσιο Ελληνικό Σχολείο ή το Μειονοτικό. Αυτό σημαίνει ότι δεν αποκλείονται από το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και έχουν τα ίδια προνόμια και τις ίδιες ευκαιρίες με τους Έλληνες. Η ίδρυση Κορανικών σχολείων, όσο και να μη θέλουν ορισμένοι να παραδεχθούν την ύπαρξή τους, αποτελεί επιθυμία και πολιτική πρακτική της τοπικής Μουσουλμανικής κοινότητας.

Επίσης θα πρέπει να αναφέρουμε ότι από, το 1923, με την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάννης, δόθηκε το δικαίωμα στους Μουσουλμάνους κατοίκους της Θράκης να έχουν τους δικούς τους κοινωνικούς και φιλανθρωπικούς οργανισμούς. Οι οργανισμοί αυτοί ήταν γνωστοί ως βακούφια. Τα Βακούφια επιτρέπουν στους Μουφτήδες να παρέχουν θρησκευτικές υπηρεσίες, που όμως έχουν και νομική ισχύ. Άλλωστε το ίδιο προνόμιο τους δίδεται και μέσα από το ίδιο το Κοράνι. Ο Μωάμεθ, ως μοναδικός και γνήσιος προφήτης του Αλλάχ, είχε εκτός από τη θρησκευτική του ισχύ και νομική εξουσία στο λαό τους Ισλάμ. (Έκθεση για τις Διεθνείς Θρησκευτικές Ελευθερίες 2007, σελ 4).

Όσο αφορά το εκπαιδευτικό πλαίσιο το Υπουργείο Παιδείας, ορίζει ως υποχρεωτική τη διδασκαλία της Ορθόδοξης θρησκείας για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευσης για τους μαθητές εκείνους που ακολουθούν το Ορθόδοξο δόγμα. Για τους μη Ορθόδοξους μαθητές η παρακολούθηση είναι προαιρετική. Για τη Μουσουλμανική κοινότητα της Θράκης και όχι μόνο η εξαίρεση αυτή λειτούργησε θετικά για τη δημιουργία του Κορανικού σχολείου. Ειδικότερα μέλη της Μουσουλμανικής κοινότητας της Αθήνας προσπάθησαν να προωθήσουν και να εδραιώσουν την ιδέα διδασκαλίας της ισλαμικής θρησκείας για τα παιδιά τους. Κάτι τέτοιο απαραίτητα δεν θα μπορούσε να είναι κακό και να απορριφθεί με μιας. Ωστόσο για να λειτουργήσουν αυτά τα

σχολεία θα πρέπει με κάποιο τρόπο να διασφαλισθεί το ακριβές αντικείμενο διδασκαλίας που δεν θα έχει καμία άλλη πολιτική ή κοινωνική προέκταση. Αυτός είναι και ένας από τους κύριους λόγους, που η Ελληνική κοινωνία δεν επιθυμεί και δε στηρίζει περισσότερο την ίδρυση Κορανικών σχολείων. Αυτό γίνεται άμεσα αντιληπτό από την αντιμετώπισή της ως προς τα σχολεία αυτά μια και δε συνεισφέρει καθόλου οικονομικά και προωθητικά, αν και δεν υπάρχει επίσημα κάπου καταγεγραμμένο αυτό. Παρόλα αυτά θα πρέπει να πούμε ότι στην ευρύτερη περιοχή της Ξάνθης λειτουργούν Κορανικά σχολεία και μάλιστα δύο από αυτά βρίσκονται υπό την αιγίδα της πολιτείας (Έκθεση για τις Διεθνείς Θρησκευτικές Ελευθερίες 2007. Σελ 5).

Στη Θράκη σήμερα υπάρχουν μη θρησκευτικά τουρκόγλωσσα-δίγλωσσα σχολεία και δύο Ιεροσπουδαστήρια που χρηματοδοτούνται από την πολιτεία. Υπάρχει ειδικό καθεστώς ποσόστωσης για τους Μουσουλμάνους μειονοτικούς μαθητές, για την εισαγωγή τους σε τεχνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και πανεπιστήμια, σύμφωνα με το οποίο 0,5% των θέσεων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που διατίθεται ετησίως σε αυτούς. Για την Ελληνική κυβέρνηση, αυτή είναι μια υποχώρηση ίσως που μπορεί να κάνει προκειμένου να διατηρήσει κάποιες ισορροπίες. Όμως για τους Μουσουλμάνους που βρίσκονται πέρα από τα όρια της Θράκης καμία από τις ρυθμίσεις της Συνθήκης της Λωζάννης του 1923, δεν τους καλύπτει, οπότε δεν μπορεί πολιτειακά να στηριχθεί και η ίδρυση Κορανικών σχολείων σε άλλη περιοχή (ο.π. σελ 5).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ : ΕΡΕΥΝΑ

3.1. Στόχος της Έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό στόχος είναι να παρουσιαστεί η στοχοθεσία και η μεθοδολογία της έρευνας. Θεωρήθηκε απαραίτητο να γίνει έρευνα στα Κορανικά σχολεία, για να υπάρχει και πρακτικά η παρουσίαση του πλαισίου λειτουργίας αυτών των σχολείων. Ωστόσο θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν πρόκειται για σχολεία με την παραδοσιακή έννοια, αλλά ούτε και για σχολεία, όπως αυτά που λειτουργούν στο εξωτερικό (π.χ. ελληνικά σχολεία του εξωτερικού). Αυτός ήταν και ένας από τους κύριους λόγους που θεωρήθηκε σκόπιμη η έρευνα στην περιοχή. Από τα όσα είδαμε, αντιλαμβανόμαστε, ότι στην πλειονότητά τους τα Κορανικά σχολεία, δεν έρχονται σε αντίθεση με το ισχύον ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, τουλάχιστον σε ένα φαινομενικό επίπεδο. Αν εστιασθεί το ενδιαφέρον στην εσωτερική λειτουργία και τη διδασκαλία τους, τα Κορανικά σχολεία, παρότι εστιάζουν στη θρησκευτική διδασκαλία του Κορανίου, ωστόσο προεκτείνονται και σε ένα δεύτερο πολιτικό επίπεδο, αλλά με ένα τρόπο κεκαλυμμένο που να μην προκαλεί το αίσθημα των γηγενών. Στόχος της έρευνας, ήταν να δούμε τι διδάσκεται και με ποιον τρόπο γίνεται η διδασκαλία καθώς και τους στόχους που υπηρετεί το κορανικό σχολείο.

Το πλαίσιο λειτουργίας των Κορανικών σχολείων, μοιάζει σε πολλά σημεία – θα μπορούσαμε να πούμε – με τον τρόπο που λειτουργούν τα κατηχητικά. Ωστόσο όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, πέρα από τη διδασκαλία του Κορανίου, η διδασκαλία περνά και σε άλλες φάσεις, που δεν άπτονται καθαρά του εκπαιδευτικού χώρου. Τα σημεία αυτά θα παρουσιαστούν εκτενέστερα μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων που ακολουθούν. Ένα από τα σημεία ενδιαφέροντος, είναι όχι μόνο το τι διδάσκονται οι μαθητές, αλλά και ποια είναι η γνώμη των γονέων τους που υποστηρίζουν τα σχολεία αυτά και στέλνουν τα παιδιά τους να τα παρακολουθήσουν.

Θεωρήθηκε σκόπιμο παράλληλα με τη γνώμη των γονέων και των παιδιών να παρουσιαστεί και η γνώμη των δασκάλων των κορανικών

σχολείων. Θα πρέπει δε να σημειωθεί ότι οι δάσκαλοι δεν ήταν πρόθυμοι να λάβουν μέρος στην έρευνα. Το γεγονός αυτό ήταν αναμενόμενο. Από τους δασκάλους το ζητούμενο ήταν να μας δείξουν τον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία, ποια είναι η γραμμή και η πολιτική εκπαίδευσης που ακολουθείται, αλλά και ποια είναι η δική τους αίσθηση για τη λειτουργία των Κορανικών σχολείων.

Οι στόχοι της ερευνάς μας είναι να προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε, μέσα από την εργασία.

3.1.1. Ερευνητικές Υποθέσεις

Το θέμα της ταυτότητας στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών έχει απασχολήσει μια σειρά από θεωρητικούς. (ενδεικτικά βλ. Winant, 1994, Pavlenko, 2004, Preston, 2004, Morley & Robins, 1995, Hall, 1990, Huntligton, 1999). Τα Κορανικά σχολεία καθορίζουν σε ένα μεγάλο βαθμό την ταυτότητα των παιδιών, τις γλωσσικές τους επιλογές, τις πολιτισμικές τους συνήθειες αλλά παράλληλα διαμορφώνουν κατά κάποιο τρόπο και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διαβιούν και μεγαλώνουν (Κεντρική Κοινωνική Υπηρεσία Κλίμακα, 2010). Ένα από τα καθοριστικά σημεία για τον ορισμό και την πρακτική ενδυνάμωση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας αποτελούν οι υπαγωγές της, δηλαδή τα στοιχεία της ταυτότητας που την απαρτίζουν και την διαπλάθουν μονίμως. Σύμφωνα με τις πιο σύγχρονες αντιλήψεις, ένα από τα πιο σημαντικά της γνωρίσματα προκύπτει να είναι η γλώσσα, μιας και η γλώσσα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την πολιτισμική, τη θρησκευτική αλλά και την εθνοτική ταυτότητα, αλλά και η θρησκεία, που αποτελεί σε πολλούς λαούς το είναι της ταυτότητας των πολιτών. Μελετώντας την διαμόρφωση της «ταυτότητας» των πολιτών της κάθε κοινωνίας καλούμαστε να λάβουμε υπόψη τη γλωσσική, πολιτισμική, εθνοτική ή θρησκευτική πολυμορφία, που χαρακτηρίζει την κάθε κοινωνία (Pavlenko & Blackledge, 2004, Βερεμής & Κιτρομιλίδης 1997, Buzzelli & Johnston, 2002).

Ξεκινώντας λοιπόν τη μελέτη των Κορανικών σχολείων και συγκεκριμένα τον τρόπο λειτουργίας τους σε συνάρτηση με το κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και τις εκπαιδευτικές και πολιτικές προεκτάσεις, θεωρήθηκε σκόπιμο η έρευνα να πραγματοποιηθεί σε ένα πραγματικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον δράσης των Κορανικών σχολείων. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η έρευνα να πραγματοποιηθεί στην Ξάνθη. Στην παρούσα εργασία προσεγγίζεται το θέμα των Κορανικών σχολείων που λειτουργούν στην Ξάνθη, μέσα από συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά και δασκάλους. Το αρχικό ερώτημα της έρευνας είναι «ποιο είναι το πλαίσιο λειτουργίας τους και ποιες οι κοινωνικές και πολιτικές τους προεκτάσεις». Σκοπός της έρευνας είναι να παρουσιαστεί η αντίληψη τόσο των παιδιών, όσο και των γονέων, αλλά και των δασκάλων που διδάσκουν στα σχολεία αυτά.

Στο πλαίσιο των στόχων αυτών θα μπορούσαν να διατυπωθούν τα ακόλουθα ερευνητικές υποθέσεις :

- A)** Οι μαθητές που διδάσκονται στα σχολεία αυτά, αναγνωρίζουν τη διαφορά από τα κλασσικά ελληνικά σχολεία στα οποία φοιτούν;
- B)** Τόσο οι μαθητές, όσο και οι γονείς είναι σε θέση να αντιληφθούν τις κοινωνικές προεκτάσεις της λειτουργίας των Κορανικών Σχολείων;
- Γ)** Υπάρχουν πολιτικές προεκτάσεις που διαμορφώνουν αντίστοιχα και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο;
- Δ)** Οι δάσκαλοι θεωρούν σκόπιμη και αποδεκτή τη λειτουργία των Κορανικών σχολείων;
- Ε)** Η ελληνική κοινωνία έχει αποδεχθεί τη λειτουργία των Κορανικών σχολείων και τη διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής ταυτότητας που επηρεάζει το εν γένει κοινωνικό σύνολο;
- Στ)** Σε ποιο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο λειτουργούν τα Κορανικά σχολεία;
- Ζ)** Επηρεάζεται ο γηγενής πληθυσμός από την ύπαρξη αυτών των σχολείων;

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το αντικείμενο της έρευνας που διεξήχθη, δε στέκεται μόνο στην παρουσίαση της λειτουργίας των Κορανικών

σχολείων, αλλά επιχειρεί να παρουσιάσει και τον τρόπο που μπορούν να διαμορφώσουν μια νέα κοινωνική πραγματικότητα στην περιοχή. Και αν κάτι τέτοιο συμβεί άραγε θα πρέπει σε ένα δεύτερο επίπεδο σκέψης η τοπική κοινωνία να κάνει λόγο για διαμόρφωση νέας πολιτικής; Η θρησκευτική διδασκαλία του Κορανίου, δεν εξαντλείται αποκλειστικά και μόνο στο θρησκευτικό επίπεδο. Οι θρησκευτικές συνήθειες θέλοντας και μη έχουν και κάποιες πολιτικές προεκτάσεις οι οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν. Κάνοντας λόγο για τα Κορανικά σχολεία θα πρέπει να συνεκτιμηθεί ότι γίνεται λόγος και για γλωσσική εκμάθηση, αλλά και εκμάθηση ηθών και εθίμων της μουσουλμανικής παράδοσης. Η εκμάθηση της γλώσσας, κρίνεται απαραίτητη, γιατί αποτελεί το κλειδί στην κατανόηση των γραφών. Επομένως θα μπορούσε να υποστηριχθεί και η άποψη, ότι τα Κορανικά σχολεία διαμορφώνουν μια νέα ταυτότητα, που φέρει περισσότερο τα Τούρκικα παρά τα Ελληνικά χαρακτηριστικά. Οι μαθητές που φοιτούν στα Κορανικά σχολεία καλούνται να λάβουν τρία διαφορετικά είδη εκπαίδευσης. Την ελληνική, την τουρκόφωνη εκπαίδευση και την Κορανική. Δηλαδή ακολουθούν το πρόγραμμα που του Υπουργείου έχει θέσει για τα Μειονοτικά σχολεία, αλλά παράλληλα παρακολουθούν και το Κορανικό σχολείο, το οποίο επικεντρώνεται στη διδασκαλία του Κορανίου. Το ερώτημα που εγείρεται είναι αν το παιδί που μεγαλώνει κάτω από αυτό το πλαίσιο θεωρεί τον εαυτό του μουσουλμάνο ή Έλληνα, ή απλά θεωρεί τον εαυτό του Έλληνα μουσουλμάνο – δόκιμος όρος για τους κατοίκους της περιοχής- και διατηρεί μεγαλώνοντας ασφαλιστικές δικλείδες μεταξύ της θρησκείας του, της εκπαίδευσής του και της πολιτικής που ασπάζεται. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η διαμορφούμενη ταυτότητα συντίθεται από πολλά χαρακτηριστικά και ο προσδιορισμός της καλώς η κακώς ενέχει αρκετές παραμέτρους. Μια από τις συνιστώσες είναι η θρησκεία, μια άλλη είναι η γλώσσα. Σε αυτές τις παραμέτρους θα πρέπει να ενταχθούν το κοινωνικό περιβάλλον και η πολιτική που το ίδιο το κράτος επιβάλλει στην επικράτειά του. οι παράμετροι αυτοί, βοηθούν στην κατανόηση της διαμόρφωσης της ταυτότητας των πολιτών.

3.2. Συμμετέχοντες στην Έρευνα

Για να μιλήσουμε για το δείγμα της έρευνας, θα πρέπει πρώτα να διευκρινιστεί ότι η συνέντευξη, δηλαδή το εργαλείο που θα χρησιμοποιήσουμε για τη συγκεκριμένη μελέτη, κινήθηκε σε δύο επίπεδα. Δηλαδή, φτιάξαμε ένα πλαίσιο ερευνητικών αξόνων με αντίστοιχα ερωτήματα για τα παιδιά και τους γονείς και ένα αντίστοιχο για τους δασκάλους. Ο λόγος που έγιναν δύο διαφορετικά πλαίσια συνέντευξης, είναι για να αποτυπωθούν τόσο οι γνώμες και οι αντιλήψεις των γονέων όσο και των διδασκόντων. Ο χρόνος που χρειάστηκε για να ολοκληρωθεί η έρευνα, ήταν τρεις μήνες (Μάρτιος-Οκτώβριος-Νοέμβριος 2010) και κατά τη διάρκεια του, αποτανθήκαμε αρχικά σε γονείς που με τη συγκατάθεση τους μιλήσαμε στα παιδιά παρουσία τους. Το δείγμα των μαθητών που έλαβαν μέρος ήταν δέκα (10) παιδιά ενώ ορισμένες από τις ερωτήσεις που θέσαμε απευθύνονταν αποκλειστικά στους γονείς. Τα παιδιά από τα οποία πήραμε συνέντευξη, ήταν ηλικία 6 – 17 ετών. Δηλαδή το δείγμα εμπεριείχε μαθητές Δημοτικού στην πλειονότητά τους και ορισμένους μαθητές Γυμνασίου, αλλά και Λυκείου. Τα μαθήματα που γίνονται στα Κορανικά σχολεία είναι κοινά για όλα τα παιδιά και δεν διαχωρίζονται ανάλογα με την ηλικία τους.

Όσο αφορά τους δασκάλους, είναι γεγονός ότι το δείγμα είναι σαφώς μικρότερο και μόλις πέντε (5) δάσκαλοι θέλησαν να λάβουν μέρος στην έρευνα. Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι τόσο τα στοιχεία των μαθητών, των γονέων αλλά και των δασκάλων παραμένουν ανώνυμα. Ο λόγος που το δείγμα των δασκάλων είναι μικρό έγκειται στο ότι οι ίδιοι οι δάσκαλοι ήταν απρόθυμοι να λάβουν μέρος εξαιτίας του πολιτικού πλαισίου λειτουργίας αυτών των σχολείων – τα Κορανικά σχολεία δεν θεωρούνται επίσημα αναγνωρισμένος εκπαιδευτικός φορέας. Ωστόσο μέσα και από αυτό το μικρό δείγμα, μπορούν να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη λειτουργία των σχολείων αυτών.

3.3. Μεθοδολογία της Έρευνας

Για την έρευνα που διεξήχθη επιλέχθηκε η μέθοδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων, όπως προειπώθηκε και η ποιοτική ανάλυσή τους. Η

συνέντευξη αποτελεί ένα πιο άμεσο εργαλείο έρευνας, όπου μπορεί να συνεκτιμηθεί και ο συναισθηματικός παράγοντας στις απαντήσεις που λαμβάνονται. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου αφήνουν το περιθώριο στον ερωτώμενο να καταθέσει την προσωπική του γνώμη και να μιλήσει για τον τρόπο που ο ίδιος αντιλαμβάνεται το σχολείο αυτό. Η προσωπική εκτίμηση και η κρίση, ήταν και ο λόγος που επιλέχθηκε η δημιουργία ερωτηματολογίου προσαρμοσμένο σε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Η ποσοτική ανάλυση αν και θα μπορούσε επίσης να δώσει ένα αξιόλογο πόρισμα, δεν θα ήταν σε θέση να αποκαλύψει τις βαθύτερες αντιλήψεις των συμμετεχόντων και δε θα είχε κυρίως νόημα έχοντας ένα ιδιαίτερα μικρό δείγμα.

3.4. Μεθοδολογικά Εργαλεία

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως το εργαλείο εκείνο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα ήταν η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε διότι οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας δίνουν την ευκαιρία στον ίδιο τον ερευνητή να στοχεύσει επακριβώς στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, αλλά και να εμβαθύνουν πάνω σε αυτή (Geertz, 1973, 112 - 114). Πέρα όμως από το στοιχείο αυτό οι ποιοτικές μέθοδοι είναι σε θέση να καταγράψουν την προσωπική αντίληψη και το βίωμα των υποκειμένων (Eisner, 1991, 91 - 93). Οι ποιοτικές μέθοδοι στο σύνολό τους δεν εξαντλούνται στην περιγραφή και τις αφηγήσεις των υποκειμένων, επηρεάζονται σε ένα μεγάλο βαθμό και από την ίδια την κουλτούρα, τα βιώματα και τον πολιτισμό του ερευνητή που λαμβάνει τις απαντήσεις. Ο ερευνητής από την πλευρά του, θα πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύσει τα δεδομένα και να αναδείξει το τελικό συμπέρασμα, μέσα από τη χρήση των δικών του παρατηρήσεων. Επομένως η ποιοτική μέθοδος δίνει στον ερευνητή το περιθώριο ερμηνείας των υποκειμένων σε ένα δεύτερο επίπεδο και ίσως πιο προσωπικό, μιας και μελετά τις αντιδράσεις τους κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Ένα πολύ σημαντικό σημείο στις ποιοτικές έρευνες είναι η απόψεις του ερευνητή, αλλά και όσων θα κληθούν να διαβάσουν την έρευνα και να μελετήσουν τα πορίσματα (Eisner, 1991, σελ 39). Ενδεχομένως λοιπόν μέσα από αυτήν την έρευνα και την ανάλυση να προκύψουν νέα δεδομένα για περαιτέρω μελέτη. Στη συγκεκριμένη ποιοτική

έρευνα το ενδιαφέρον έχει εστιαστεί στην αντίληψη που έχουν τα υποκείμενα για τα Κορανικά σχολεία. Ωστόσο όμως υπάρχει και ένα δεύτερο πεδίο έρευνας και σκέψης που εστιάζει στην κατασκευή των νοημάτων και την υφή της εμπειρίας. Η συλλογή των δεδομένων θα πρέπει να ακολουθεί μια νατουραλιστική φόρμα, η οποία αποφεύγει κάθε μορφή κωδικοποίησης των απαντήσεων κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων. Οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων άφησαν το περιθώριο στους συμμετέχοντες πέρα από τις απαντήσεις στα συγκεκριμένα ερωτήματα να καταθέσουν και την προσωπική τους γνώμη γενικότερα. Στόχος της έρευνας, δεν ήταν απλά και μόνο η συλλογή μονολεκτικών απαντήσεων, αλλά επιχειρήθηκε η δημιουργία ενός ευέλικτου σχήματος ερωτήσεων όπου θα άφησε ελεύθερους τους ερωτώμενους να καταθέσουν την προσωπική τους γνώμη, εκτός των περιπτώσεων που θέλαμε να μάθουμε συγκεκριμένα πράγματα και δεν μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν άλλου τύπου ερωτήσεις. Άλλωστε δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι η συλλογή των δεδομένων, πρέπει να γίνεται με τρόπο που να επιτρέπει την ελεύθερη κατάθεση της γνώμης, την τεκμηρίωση της θέσης των ερωτώμενων, αλλά και την ανάδυση νέων κατηγοριών νοήματος και εμπειρίας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, σελ 71 - 72).

Οι συμμετέχοντες σε ποιοτική έρευνα, έχουν ένα αρκετά διαφοροποιημένο ρόλο σε σχέση με εκείνους που επιλέγονται να πάρουν μέρος σε μια παραδοσιακή έρευνα. Γενικότερα είναι καλό να αναφερθεί ότι η ποιοτική έρευνα, δίνει έμφαση στη *συνεργασία* και στη *συν-κατασκευή του νοήματος* ανάμεσα στον ερευνητή και στο αντικείμενο της μελέτης (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, σε 75 - 76). Παρόλα αυτά και για λόγους δεοντολογίας είναι καλό να τηρείται η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Τα πορίσματα μιας έρευνας συχνά δεν γίνονται αποδεκτά είτε στο σύνολό τους είτε από το σύνολο. Η ανωνυμία αποσκοπεί στη διατήρηση της αξιοπρέπειας και της ψυχολογικής ευημερίας των συμμετεχόντων σε όλη τη διαδικασία της έρευνας.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας και των συνεντεύξεων τηρήθηκαν οι ακόλουθες αρχές :

A) Πληροφορημένη συναίνεση

B) Εχεμύθεια

Γ) Το δικαίωμα απόσυρσης

E) Αποφυγή ψευδών εκτιμήσεων

Στ) Πληροφόρηση μετά το πέρας της έρευνας και δημοσιεύσεις

Η ποιοτική μέθοδος, θεωρήθηκε η καταλληλότερη μέθοδος έρευνας που μπορεί να αποτυπώσει τη λειτουργία και το πλαίσιο των Κορανικών σχολείων. Για τη διερεύνηση λοιπόν ενός τέτοιου ζητήματος η ποιοτική προσέγγιση της πραγματικότητας, όπως αυτή βιώνεται από τους συμμετέχοντες μπορεί να μας οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα για το πώς μαθητές γονείς και δάσκαλοι αντιλαμβάνονται τη λειτουργία των σχολείων αυτών και τη συμμετοχή τους. Η ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων όπως αυτά συλλέχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις επιτρέπει σε αντίθεση με άλλες ποσοτικές, τον ερμηνευτικό συνδυασμό των λεχθέντων με στάσεις και νοήματα τα οποία δεν θα μπορούσαν να αποδοθούν σε ένα πλαίσιο ποσοτικής ή στατιστικής ανάλυσης.

3.5. Ερευνητικό Ερώτημα

Για να στοιχειοθετηθεί μια έρευνα, θα πρέπει προηγουμένως να διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Το ερευνητικό ερώτημα οφείλει να είναι ανοιχτό και απαντάται μέσα από περιγραφική ανάλυση, που σε ορισμένες περιπτώσεις εξηγεί τα φαινόμενα και τα γεγονότα. Στην ποιοτική έρευνα συνήθως το ερευνητικό ερώτημα μας προσανατολίζει σε μια γενική κατεύθυνση και δεν προβλέπει κάποια συγκεκριμένη απάντηση. (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008. Σελ 39 - 40). Γι' αυτό λοιπόν έχει πολύ μεγάλη σημασία ο τρόπος διατύπωσης του ερωτήματος, καθώς μπορεί να αλλάξει ολόκληρη την πορεία της έρευνας. Στην προκειμένη περίπτωση ως ερευνητικό ερώτημα θα μπορούσαμε να θέσουμε : « Πώς λειτουργούν τα Κορανικά Σχολεία ως άτυπος φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού». Διατυπώνοντας το ερευνητικό ερώτημα, πρέπει να σκεφτόμαστε τις πολιτικές και δεοντολογικές του προεκτάσεις. Ο ερευνητής οφείλει να αναρωτηθεί αν μέσα από το ερώτημα που θέτει εξυπηρετούνται κάποια συμφέροντα και ποιος είναι εκείνος που τελικά θα επωφεληθεί, ή ακόμη και το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί από άτομα ή κοινωνικούς οργανισμούς ή θεσμούς (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008. Σελ 42 - 44). Το ερευνητικό ερώτημα, η

μέθοδος συλλογής δεδομένων και η μέθοδος της ανάλυσης των δεδομένων είναι αλληλένδετες.

3.6. Παράμετροι για το δείγμα της έρευνας

Σε ό,τι αφορά τους συμμετέχοντες στην έρευνα, θα πρέπει να πούμε ότι εξ' αρχής γνωστοποιήθηκε σ' αυτούς η διεξαγωγή της και μετείχαν οικειοθελώς. Επειδή αναφερόμαστε σε συνεντεύξεις και κατ' επέκταση σε προσωπική επικοινωνία με το υποκείμενο της έρευνας, που ήταν ανήλικα παιδιά, γονείς και δάσκαλοι ζητήθηκε η συγκατάθεση των γονέων και η παρουσία τους κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με τα παιδιά. Η αναπτυσσόμενη σχέση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων της έρευνας, είναι σημαντική για την ποιότητα των αποτελεσμάτων και των πληροφοριών που παράγονται. Σκοπός κατά τη διεξαγωγή της ήταν τα παιδιά και οι ενήλικες να αισθανθούν ασφαλείς και ελεύθεροι και να διατυπώσουν την προσωπική τους εκτίμηση. Η παρουσία των γονέων τους έδωσε το αίσθημα της ασφάλειας, ενώ φροντίσαμε τη διαδικασία αυτή να την παρουσιάσουμε ως παιχνίδι και όχι ως έρευνα π.χ. οι ερωτήσεις να μη διαβάζονται αλλά να γίνονται αυθόρμητα σαν ένα είδος προσωπικής συζήτησης για να μπορούν να αισθάνονται ελεύθερα. Είναι γεγονός ότι για τη διεξαγωγή της έρευνας, οφείλει γενικότερα ο ερευνητής να συνδυάζει ένα πλήθος επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως το να δείχνει με εκφράσεις του προσώπου του ενθουσιασμένος και ικανοποιημένος απ' αυτά που ακούει, όπου ελευθερώνουν τους ερωτώμενους και τους οδηγούν στην κατάθεση της προσωπικής τους αντίληψης.

Η πρόκληση της έρευνας, ήταν ότι πέρα από την ομάδα των ενηλίκων (γονέων και δασκάλων), έπρεπε να ερευνηθεί η γνώμη και η αντίληψη των παιδιών που είναι και οι αποδέκτες της διδασκαλίας. Η έρευνα που αφορούσε το κομμάτι των ανηλίκων έπρεπε να γίνει με τρόπο που να μην εγείρονται ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας και σε κάθε περίπτωση να μην δημιουργεί

μια δυσάρεστη εμπειρία για τα ίδια τα παιδιά. Και για το λόγο αυτό λοιπόν όπως και για άλλους π.χ. και για την αποφυγή γενικότερων εντάσεων μια και ασχολούμαστε μ' ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο ζήτημα κρίθηκε σκόπιμο αρχικά να γίνει βιβλιογραφική έρευνα για τα Κορανικά σχολεία και στη συνέχεια να περάσουμε στις συνεντεύξεις και την τεκμηρίωση της θεωρητικής τοποθέτησης μέσα από την πρακτική έρευνα. Προκειμένου να εξασφαλισθεί κάθε πτυχή ηθικής και δεοντολογίας, γνωστοποιήθηκε στους ερωτώμενους τόσο το αντικείμενο της έρευνας, όσο και το ερωτηματολόγιο που αφορούσε τη συνέντευξη. Αρκετοί ήταν εκείνοι που δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν να λάβουν μέρος αν και τους ζητήθηκε. Το δείγμα επιλέχθηκε με τη βοήθεια και καθοδήγηση της προέδρου του συλλόγου Πομάκων Ξάνθης γιατί μπορούσαμε να βρούμε πολύ κόσμο σε διάφορου τύπου συγκεντρώσεις και μάλιστα από διαφορετικά χωριά. Όσοι όμως μετείχαν στην έρευνα το έκαναν οικειοθελώς και αυτοβούλως. Το ίδιο ισχύει και για τα παιδιά που μετείχαν στην έρευνα. Το δείγμα αποτελείται μόνο από εκείνα τα παιδιά και τους γονείς που ήθελαν να λάβουν μέρος και δεν υπήρξε εξαναγκασμός από καμία πλευρά. Επίσης ένα ακόμη σημείο το οποίο θα πρέπει να τονίσουμε είναι ότι η συνέντευξη ως οφείλει εγγυάται την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα, για να αποφευχθούν τυχόν αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει η συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία για τους ερωτώμενους. Άλλωστε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα μπορούν να διασφαλίσουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, υπό την έννοια ότι οι συμμετέχοντες μετέχουν στη διαδικασία και καταθέτουν πραγματικά και αληθώς την προσωπική τους θέση επί του θέματος. (Kvale 1996, Weinberg 2002. Σελ 121 - 123).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1. Παρουσίαση Ανάλυση - Αποτελεσμάτων

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας και να γίνει παράλληλα και μια σύντομη ανάλυσή τους. Αρχικά θα ξεκινήσουμε με τα ερωτηματολόγια που απευθύνονται στους μαθητές και τους γονείς τους και στη συνέχεια θα παρουσιαστούν εκείνα που αφορούσαν τους δασκάλους. Αρχικά θα πρέπει να πούμε ότι οι ερωτήσεις κινούνται σε τέσσερις θεματικούς άξονες. Στον πρώτο άξονα μας υπάρχουν οι ερωτήσεις εκείνες που αναφέρονται στη ροή λειτουργίας των Κορανικών Σχολείων. Ο πρώτος άξονας απαρτίζεται από τις ερωτήσεις 1 – 5 :

Άξονας Α) Ερωτήσεις που αναφέρονται στο πλαίσιο λειτουργίας των Κορανικών Σχολείων

- **Ερώτηση 1**
Ποιο Κορανικό Σχολείο παρακολουθείτε;
- **Ερώτηση 2**
Ποια ώρα της ημέρας, απασχολείστε στα Κορανικά σχολεία
- **Ερώτηση 3**
Πόσες φορές την εβδομάδα πηγαίνετε και ποια είναι η διάρκεια των μαθημάτων;
- **Ερώτηση 4**
Γνωρίζετε άλλα παιδάκια που πηγαίνουν σε Κορανικό σχολείο;
- **Ερώτηση 5**
Ποιος σας διδάσκει στα Κορανικά Σχολεία;

Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στο είδος της εκπαίδευσης που παρέχουν και ειδικότερα στη θρησκευτική εκπαίδευση και τις προεκτάσεις της και αποτελείται από τις ερωτήσεις 6 – 12

Άξονας Β) Ερωτήσεις που αναφέρονται στο Εκπαιδευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας

- **Ερώτηση 6**

Τι διδάσκεστε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και ποια βιβλία χρησιμοποιείτε;

- **Ερώτηση 7**

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, μαθαίνετε για τη ζωή στην Τουρκία και τις παραδόσεις τους;

- **Ερώτηση 8**

Διδάσκεστε τα ίδια πράγματα που διδάσκεστε και στο Ελληνικό Σχολείο;

- **Ερώτηση 9**

Τα μαθήματα που διδάσκεστε έχουν θρησκευτικό περιεχόμενο;

- **Ερώτηση 10**

Τα Θρησκευτικά που κάνετε στο Ελληνικό σχολείο είναι διαφορετικά από τα Θρησκευτικά που κάνετε στο Κορανικό;

- **Ερώτηση 11**

Στο Κορανικό σχολείο μαθαίνετε τι πρέπει να κάνει ένας Μουσουλμάνος ή μια «καλή» Μουσουλμάνα;

- **Ερώτηση 12**

- Στο Κορανικό σχολείο κάνετε όλοι μαζί προσευχή;

Ο τρίτος άξονας, αφορά γενικότερα τις ομοιότητες και τις διαφορές σε κοινωνικό επίπεδο. Ο τρίτος άξονας συμπεριλαμβάνει τις ερωτήσεις 13 – 17

Άξονας Γ) Ομοιότητες – Διαφορές

- **Ερώτηση 13**

Γνωρίζετε ποια είναι η διαφορά μεταξύ ενός Χριστιανού και ενός Μουσουλμάνου;

- **Ερώτηση 14**

Υπάρχουν Μουσουλμανικές γιορτές στις οποίες παίρνετε μέρος και ποιες είναι αυτές;

- **Ερώτηση 15**

Στις γιορτές που γίνονται στο Κορανικό σχολείο υπάρχουν τούρκικες σημαίες;

- **Ερώτηση 16**

Ομοιότητες και Διαφορές Κορανικών – Ελληνικών Σχολείων;

- **Ερώτηση 17**

Γνωρίζετε κάποιον Πομάκο από το χωριό ή από τη γειτονιά;

Τέλος ο τέταρτος άξονας αναφέρεται περισσότερο στη γνώμη των γονέων τόσο για τα σχολεία, όσο και για τις επιλογές σε προγράμματα και εκπομπές που παρακολουθούν τα παιδιά τους

Άξονας Δ) Η γνώμη των γονέων.

Ερώτηση 18

Τα παιδιά στο σπίτι παρακολουθούν Τούρκικες εκπομπές ή και Ελληνικές;

Ερώτηση 19

Ποια είναι η γνώμη σας ως γονιός για το Κορανικό σχολείο;

Εκτός από το ερωτηματολόγιο των γονέων, δημιουργήθηκε και ένα ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους δασκάλους που διδάσκουν σε Μειονοτικά σχολεία και γνωρίζουν για τη λειτουργία των Κορανικών σχολείων. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι για τη συλλογή αυτού του δείγματος μόνο δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων δέχθηκαν να απαντήσουν και όχι κάποιος Χότζας, που είναι επιφορτισμένος και με τη διδασκαλία του Κορανικού σχολείου. Ρωτήθηκαν συνολικά είκοσι χοτζάδες οι οποίοι αρνήθηκαν κατηγορηματικά που τους εντοπίσαμε με τη βοήθεια δημοσιογράφων του τοπικού τύπου, γονέων και δασκάλων. Ο λόγος που έγινε το ερωτηματολόγιο αυτό, ήταν για να παρουσιασθεί η γνώμη των όσων εμπλέκονται στη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης, για το Κορανικό σχολείο. Τα ερωτηματολόγια των δασκάλων ήταν σαφώς περιορισμένα και μόλις πέντε δάσκαλοι θέλησαν να πάρουν μέρος στην έρευνα και να απαντήσουν. Όπως και στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο, έτσι και αυτό χωρίζεται σε θεματικούς άξονες. Οι άξονες αυτοί είναι τρεις. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στην εμπειρία του εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία και στον τρόπο που είναι δομημένη η διδασκαλία του Κορανικού σχολείου. Οι ερωτήσεις που απαρτίζουν αυτόν τον άξονα είναι 1 – 5

Άξονας Α) Εκπαιδευτική Εμπειρία και δομή Κορανικού σχολείου

- **Ερώτηση 1**

Πόσα χρόνια διδάσκετε στο Μειονοτικό σχολείο;

- **Ερώτηση 2**

Ποιες τάξεις έχετε διδάξει;

- **Ερώτηση 3**

Ποιος είναι ο κύκλος σπουδών του Κορανικού Σχολείου

- **Ερώτηση 4**

Πόσα παιδιά φοιτούν στο Μειονοτικό σχολείο και πόσα στο Κορανικό σχολείο της περιοχής σας;

- **Ερώτηση 5**

Ποια είναι η ύλη που διδάσκετε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων

Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στις κοινωνικές προεκτάσεις που έχει το Κορανικό σχολείο και τον τρόπο που το σύνολο το αποδέχεται. Οι ερωτήσεις αυτού του άξονα είναι οι 6 – 8

Άξονας Β) Κοινωνικές Προεκτάσεις

- **Ερώτηση 6**

Ποιος είναι ο φορέας υποστήριξης του Κορανικού Σχολείου (χρηματοδότηση)

- **Ερώτηση 7**

Ποια είναι η γνώμη της κοινότητας για το Κορανικό Σχολείο

- **Ερώτηση 8**

Ποια είναι η θέση των γονέων για το Κορανικό Σχολείο

Ο τρίτος και τελευταίος άξονας αναφέρεται στην οργάνωση της διδασκαλίας του Κορανικού σχολείου και αποτελείται από τις ερωτήσεις 9 – 10

Άξονας Γ): Οργάνωση Διδασκαλίας

- **Ερώτηση 9**

Πού βρίσκεται το κέντρο βάρους της διδασκαλίας

- **Ερώτηση 10**

Πώς είναι οργανωμένο το σχολείο;

4.1.1. Ανάλυση Απαντήσεων Παιδιών

Εξετάζοντας τον πρώτο άξονα το ενδιαφέρον εστιάζεται στην κατανόηση του πλαισίου λειτουργίας των Κορανικών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα θέλουμε να δούμε ανά περίπτωση τις ώρες λειτουργίας των μαθημάτων, τη διάρκειά τους αλλά και να μάθουμε για το πρόσωπο εκείνο που κάνει τη διδασκαλία. Από την πρώτη αυτή προσέγγιση, κατανοούμε ότι τα Κορανικά σχολεία λειτουργούν σε αρκετές περιοχές, αλλά όλα είναι συγκεντρωμένα στην περιοχή της Θράκης, μιας και εκεί είναι συγκεντρωμένη η Μουσουλμανική μειονότητα. Η πρώτη ερώτηση που κάναμε ήταν: Σε ποιο σχολείο πηγαίνετε:

- «Πηγαίνω στα μαθήματα που γίνονται στο τζαμί στην Ξάνθη.» Σ1. Σ8, Σ9
- «Στο Κορανικό σχολείο στον Κένταυρο.» Σ2
- «Στο χωριό μου στο Κατίλι.» Σ3
- «Στη Γλαύκη.» Σ4
- «Στο σχολείο του χωριού Δυμάριον.» Σ5, Σ7, Σ 10
- «Παρακολουθώ το σχολείο στη Μάντενα.» Σ6

Βλέπουμε λοιπόν ότι στην περιοχή της Ξάνθης συγκεκριμένα λειτουργούν αρκετά σχολεία, πράγμα που μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι είναι και αρκετά τα παιδιά που παρακολουθούν αυτά τα σχολεία, άρα και αυξημένη η ανάγκη ύπαρξής τους.

Η δεύτερη ερώτηση αφορά το πρόγραμμα των Κορανικών Σχολείων: Ποια ώρα της ημέρας απασχολείστε στα Κορανικά σχολεία:

- «16:00 ξεκινάμε και 18:15 τελειώνουμε.» Σ1
- «Όχι όλες τις ώρες μόνο κάποιες το απόγευμα.» Σ2
- «Καμιά δύο ωρίτσες το απογευματάκι.» Σ3
- «Μετά το σχολείο, πηγαίνουμε, τρώμε και ξεκουραζόμαστε λίγο και μετά πάμε στο Κορανικό σχολείο. Μένουμε εκεί μέχρι τις 18:30 πάνω κάτω, αλλά αν ο Χότζας έχει καμιά δουλειά ή βιάζεται μπορεί να τελειώσουμε και νωρίτερα.» Σ4

- «Το απόγευμα 16:30 με 19:00 παρά. Γύρω στις 19:00 είμαι σπίτι.» Σ5
- «Πηγαίνουμε στο Κορανικό σχολείο 16:00 – 18:00 αφού πρώτα σχολάμε από το μειονοτικό σχολείο, στο οποίο πηγαίνουμε στις 08:00.» Σ6
- «Πηγαίνουμε στις 16:00 και τελειώνουμε στις 18:00.» Σ7, Σ10
- «Το μάθημα είναι 16:00 - 18:00.» Σ8
- «Είναι δύο ώρες 16:00 – 18:00.» Σ9

Από αυτές τις απαντήσεις βλέπουμε ότι η διάρκεια των μαθημάτων είναι δίωρη και πάντα γίνεται μετά το πέρας των σχολικών τους δραστηριοτήτων. Παρόλα αυτά θα πρέπει να σταθούμε σε ένα σημείο, όπου ένα από τα παιδιά αναφέρει ότι το μάθημα μπορεί να έχει και μικρότερη διάρκεια αν ο Χότζας έχει κάποια άλλη δουλειά.

- Η τρίτη ερώτηση αναφέρεται στη συχνότητα των μαθημάτων: Πόσες φορές την εβδομάδα πηγαίνετε και ποια είναι η διάρκεια των μαθημάτων. Η ερώτηση σχετικά με τη διάρκεια των μαθημάτων έχει τεθεί σκόπιμα για να δούμε αν κάποια συγκεκριμένη μέρα η διάρκεια είναι μεγαλύτερη του δίωρου.
 - «Πηγαίνουμε Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη και Σάββατο. Στο τζαμί πηγαίνουμε και το μάθημα είναι δίωρο.» Σ1
 - «Όλη την εβδομάδα πάμε λίγες ώρες κάθε μέρα.» Σ2 Το παιδί ερωτήθηκε αν πηγαίνει Παρασκευή και Σάββατο και μας απάντησε αρνητικά.
 - «Πέντε φορές την εβδομάδα δύο ωρίτσες .»Σ3
 - «Η διάρκεια είναι δύο με δυόμιση ώρες πηγαίνουμε κάθε μέρα .»Σ4 το παιδί ερωτήθηκε και εδώ αν πηγαίνει Παρασκευή και μας απάντησε ότι «Παρασκευή δεν πάμε, γιατί πάει ο κόσμος στο τζαμί, ούτε Κυριακή πάμε.»
 - «Πηγαίνουμε καθημερινά. Δεν πηγαίνουμε την Κυριακή και την Παρασκευή που είναι μέρα προσευχής. Αν κάποιο παιδί, δεν μπορεί κάποια μέρα , γίνεται και να μην έρθει. Μαθαίνει από κάποιον φίλο του τι κάναμε. Το μάθημα είναι δύο ώρες.» Σ5

- «Πάμε κάθε μέρα 16:00 – 18:30. Στο Εκτενεπόλ όμως (Νεάπολη) στην Ξάνθη πάει ο Χότζας στα σπίτια επειδή στην περιοχή δεν έχει τζαμί. Μαζεύονται όλα τα παιδιά στο σπίτι κάθε φορά διαφορετικού παιδιού και εκεί γίνεται η μάθηση του Κορανίου.» Σ6
- «Πηγαίνουμε κάθε μέρα εκτός Παρασκευής και Κυριακής. Όσοι έχουν φροντιστήρια ή άλλες δουλειές δεν έρχονται κάθε φορά. Δύο ώρες και κάτι κάνουμε κάθε φορά με δύο δεκάλεπτα διαλείμματα. Καμιά φορά κάνουμε και ένα μόνο διάλειμμα, αλλά είναι λίγο μεγαλύτερο.» Σ7
- «Όλες τις μέρες εκτός από την Παρασκευή» .Σ8
- «Πηγαίνω Δευτέρα με Πέμπτη και το Σάββατο.» Σ9
- «Εκτός από την Παρασκευή και την Κυριακή πηγαίνουμε όλες τις άλλες μέρες.» Σ10

Η διάρκεια της ώρας παραμένει σταθερή όπως σταθερή παραμένει και η συχνότητα των μαθημάτων. Η τέλεσή τους σε καθημερινή βάση δείχνει ότι το Κορανικό σχολείο, αποτελεί μέρος της καθημερινότητας των παιδιών. Τα πράγματα διαφοροποιούνται όσο οι σχολικές απαιτήσεις αυξάνουν π.χ. φροντιστήρια για ν' ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του σχολείου. Εκεί ο ελεύθερος χρόνος μειώνεται με αποτέλεσμα να μην παρευρίσκονται σε όλες τις συναντήσεις. Το Κορανικό σχολείο αποτελεί ένα άτυπο έθιμο η καλύτερα πρακτική που ακολουθούν οι περισσότεροι νεαροί Μουσουλμάνοι (περιοδικό «Αζινλίκτσα», 2011). Εξωτερικά θα μπορούσε να φανεί μια πρόσθετη θρησκευτική διδασκαλία, όμως είναι κάτι περισσότερο από αυτό. Είναι γεγονός ότι στο Μειονοτικό σχολείο, το Κοράνι δεν διδάσκεται τόσο διεξοδικά όσο στο άτυπο Κορανικό σχολείο. Ωστόσο όμως το Κορανικό σχολείο, συνδυάζει τη θρησκευτική διδασκαλία με την παράδοση, τα ήθη και τα έθιμα της Τουρκίας. Ένα ακόμη ξεχωριστό στοιχείο είναι και η περίπτωση όπου στην περιοχή της Νεάπολης ο Χότζας συνεχίζει να τελεί την Κορανική διδασκαλία, αν και δεν υπάρχει ο κατάλληλος τόπος. Έτσι σε συνεννόηση με τους κατοίκους και γονείς των παιδιών, τελείται η διδασκαλία στα σπίτια των μαθητών.

Η ερώτηση που ακολουθεί, αφορά το τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και το πεδίο στο οποίο αναπτύσσονται. Αυτό που μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε είναι αν έχει δημιουργηθεί μεταξύ των παιδιών κάποιου είδους «κοινότητα» όπου από κοινού συμμετέχουν στη διδασκαλία των Κορανικών Σχολείων. Η ερώτηση που θέσαμε ήταν : Γνωρίζετε άλλα παιδάκια που πηγαίνουν σε Κορανικό σχολείο;

- «Ναι, ξέρω πολλά παιδιά και στο Κορανικό σχολείο έχω πολλούς φίλους, άλλους από αυτούς που έχω στο Ελληνικό Σχολείο.» Σ1
- «Με μερικά από τα παιδιά που πάμε στο Κορανικό Σχολείο, πάμε και στο Μειονοτικό.» Σ2
- «Ξέρω πολλά παιδιά που πηγαίνουν στο Κορανικό σχολείο, αλλά δεν πάνε όλα τα παιδιά της τάξης εκεί.» Σ3
- «Από τα παιδιά που είμαστε στο Ελληνικό σχολείο, μόνο 4 πηγαίνουμε και στο Κορανικό.» Σ4
- «Δεν πηγαίνουμε όλοι στο Κορανικό σχολείο, μερικά παιδιά πηγαίνουν μόνο στο μειονοτικό.» Σ5
- «Όσα παιδιά είμαστε στο μειονοτικό σχολείο, δεν πηγαίνουμε και στο Κορανικό. Είναι μερικά παιδιά που έχουν φροντιστήρια και δεν μπορούν να έρθουν.» Σ6
- «Είναι αρκετά τα παιδιά που είμαστε μαζί στο Κορανικό σχολείο, αλλά δεν πηγαίνουμε όλοι και στο μειονοτικό.» Σ7
- «Ξέρω πολλά παιδιά που είναι στο Κορανικό σχολείο και με αρκετά από αυτά είμαστε και στο Ελληνικό.» Σ8
- «Στο Κορανικό σχολείο, είμαστε πολλά παιδιά και έχω πολλούς φίλους.» Σ9
- «Ξέρω πολλά από τα παιδιά που είναι στο Κορανικό σχολείο και κάποια άλλα που δεν πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο με το δικό μας, επειδή μένουν σε άλλο χωριό.» Σ10

Από τις απαντήσεις που λάβαμε στην ερώτηση σχεδόν όλα τα παιδιά έχουν συνομήλικους που παρακολουθούν κάποιο Κορανικό σχολείο, είτε είναι το ίδιο σχολείο με το δικό τους είτε διαφορετικό. Ο λόγος απ' ότι βλέπουμε που ορισμένα παιδιά δεν παρακολουθούν το Κορανικό σχολείο, είναι οι

αυξημένες υποχρεώσεις που προκύπτουν όσο τα παιδιά μεγαλώνουν και αναδύονται νέες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως το να παρακολουθήσουν κάποιο φροντιστήριο. Εκεί βλέπουμε ότι ορισμένοι από τους γονείς προτιμούν να μειώσουν τα παιδιά τους τις παρακολουθήσεις τους στο Κορανικό και να δώσουν έμφαση στην ενίσχυση της μόρφωσής τους, παρακολουθώντας κάποιο φροντιστηριακό μάθημα.

Η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στο πρόσωπο εκείνο που τελεί τη διδασκαλία: Ποιος σας διδάσκει στα Κορανικά σχολεία; Η απάντηση είναι η ίδια απ' όλα τα παιδιά. Ο Χότζας είναι το πρόσωπο εκείνο που έχει επιφορτιστεί με την Κορανική διδασκαλία. Στο γιατί έχει επιλεγεί το συγκεκριμένο πρόσωπο. Πολύ εύκολα όλοι μας είπαν ότι ο Χότζας είναι εκείνος που διαβάζει και τελεί το Κοράνι, άρα θεωρείται και ο πλέον αρμόδιος για να το διδάξει. Εδώ έχει ολοκληρωθεί ο πρώτος άξονας των ερωτήσεων. Στην επόμενη ενότητα, γίνεται λόγος για το εκπαιδευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Ο δεύτερος άξονας αποτελείται από τις ερωτήσεις 6 – 12. Οι ερωτήσεις αυτές στόχο έχουν να μας βοηθήσουν στη συλλογή πληροφοριών που αναφέρονται στο εκπαιδευτικό πλάνο και την προσέγγιση που ακολουθείται. Με το συγκεκριμένο άξονα ερωτήσεων καλούμαστε να αναγνωρίσουμε το είδος της προσφερόμενης εκπαίδευσης και να ανακαλύψουμε ποιες είναι οι ενδεχόμενες προεκτάσεις της διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, επιχειρείται μια διερεύνηση στο εσωτερικό περιεχόμενο της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα θέλουμε να μάθουμε αν το μάθημα εξαντλείται στο θρησκευτικό επίπεδο, ή αν ο δάσκαλος συνδέει τη διδασκαλία και με άλλα είδη γνώσης, ας δούμε όμως τις ερωτήσεις μια προς μια και τις απαντήσεις που τα παιδιά μας έδωσαν.

Η πρώτη ερώτηση αυτού του άξονα προσεγγίζει εξωτερικά τη διδασκαλία και ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν τι είναι εκείνο που διδάσκονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και ποιο διδακτικό εγχειρίδιο χρησιμοποιούν: Τι διδάσκεστε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και ποια βιβλία χρησιμοποιείται;

- «Βιβλίο έχουμε το Κοράνι και ο καθένας το τετράδιό του. Ό,τι γράφει το Κοράνι διδασκόμαστε.» Σ1

- «Βιβλία δεν έχουμε το Κοράνι απλά διδασκόμαστε.» Σ2
- «Το πρωί στο σχολείο κάνουμε όλα τα μαθήματα. Το απόγευμα στο τζαμί που πηγαίνουμε κάνουμε για το Κοράνι και δεν παίρνουμε μαζί μας όλα τα βιβλία γιατί δεν κάνουμε και τα άλλα μαθήματα.» Σ3
- «Ο Χότζας μας διδάσκει το Κοράνι. Άλλα βιβλία δεν έχουμε, βιβλία για παράδειγμα όπως όταν πάμε στο σχολείο το πρωί Εκείνο είναι το μειονοτικό σχολείο.» Σ4
- «Κοράνι κάνουμε...έχουμε τετράδια, στυλό...»Σ5
- «Δεν χρησιμοποιούμε ιδιαίτερα βιβλία παρά μόνο το Κοράνι.» Σ6
- «Έχουμε μαζί μας το Κοράνι, διαβάζουμε κείμενα, τα μαθαίνουμε απ' έξωμας ρωτάει ο Χότζας την επόμενη φορά να πούμε αυτά που μάθαμε απ' έξω. Αυτό κάνουμε.» Σ7
- «Μόνο το κοράνι έχουμε, άλλα βιβλία δεν υπάρχουν και ο Χότζας από εκεί μας ρωτάει.» Σ8
- «Ο Χότζας μας είπε ότι στο σχολείο θα μάθουμε τι λέει το Κοράνι και δεν έχουμε άλλα βιβλία, όπως στο άλλο μας σχολείο.» Σ9
- «Το Κοράνι κάνουμε μόνο, δεν παίρνουμε επιπλέον βιβλία...τι να τα κάνουμε.» Σ10

Ολοκληρώνοντας και αυτές τις απαντήσεις, γίνεται κατανοητό ότι το μόνο διδακτικό εγχειρίδιο, ή καλύτερα το μόνο βιβλίο που λειτουργεί και ως διδακτικό εγχειρίδια είναι το Κοράνι. Επομένως εξωτερικά θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το Κορανικό σχολείο, λειτουργεί κατά κάποιο τρόπο όπως το Ελληνικό κατηχητικό. Ωστόσο αυτή η γνώμη δεν μπορεί να είναι απόλυτη και αυτό θα το παρουσιάσουμε μέσα από τις απαντήσεις στις επόμενες ερωτήσεις.

Στη συνέχεια ρωτάμε τα παιδιά κάποια πράγματα που σχετίζονται περισσότερο με τη διδασκαλία. Η ερώτηση που τους κάνουμε είναι η εξής : Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, μαθαίνετε για τη ζωή στην Τουρκία και τις παραδόσεις τους; Στόχος μας είναι να δούμε αν η διδασκαλία μένει μόνο στο θρησκευτικό κομμάτι ή αν κατά τη διάρκειά της ο δάσκαλος αναφέρει στα παιδιά κάποια άλλα στοιχεία και ποια είναι αυτά.

- «Ναι ο Χότζας πολλές φορές μας λέει για την Τουρκία και το πώς ζουν οι άνθρωποι εκεί.» Σ1
- «Ο Χότζας συχνά μας μιλάει για τα όσα κάνουν οι άνθρωποι στην Τουρκία και μερικά είναι διαφορετικά από αυτά που κάνουμε εμείς.» Σ2
- «Κάποιες φορές ναι ο Χότζας μας μαθαίνει για την Τουρκία.» Σ3
- «Όχι πάντα, αλλά μερικές φορές ναι μας αναφέρει για κάποιες από τις παραδόσεις των ανθρώπων που είναι ίδιες με τις δικές μας.» Σ4
- «Όταν είναι κάποια γιορτή, ο Χότζας μας λέει τι κάνουν οι άνθρωποι στην Τουρκία, αλλά είναι και φορές που μαθαίνουμε μόνο το Κοράνι.» Σ5
- «Υπάρχουν φορές που μας λέει κάποια πράγματα, όπως για τη ζωή εκεί, τι κάνουν τα παιδιά στην ηλικία μας... τέτοια πράγματα.» Σ6
- «Ναι υπάρχουν κάποιες αναφορές στην Τουρκία και την ιστορία μας. Τις περισσότερες φορές όμως προσπαθεί να μας δείξει ποια είναι η παράδοσή μας.» Σ7
- «Ναι ο Χότζας μας λέει για την Τουρκία και θέλω πολύ να πάω, είναι εκεί η θεία μου.» Σ8
- «Καμιά φορά ο Χότζας μας λέει πως ζούσαν οι άνθρωποι παλιά, μας λέει ότι αυτά είναι και τα έθιμα που έχουμε εμείς.» Σ9
- «Πιο πολύ ο Χότζας μας μιλάει για το Κοράνι, αλλά μας λέει και τι κάνουν οι άνθρωποι στην Τουρκία όταν είναι το Μπαϊράμι.» Σ10

Κατανοούμε ότι η αναφορά στην Τουρκία είναι εμφανής, αλλά γίνεται με τρόπο που τις περισσότερες φορές προσπαθεί να συνδέσει το θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας με τον χώρο και τον τόπο. Μερικά από τα παιδιά ανέφεραν ότι τους μιλά για την Τουρκία και τα όσα γίνονται στις γιορτές ενώ και ένα από τα παιδιά αναφέρει ότι ο λόγος που γίνεται η αναφορά αυτή είναι για να γνωρίζουν την παράδοσή τους, τα ήθη και τα έθιμα. Με τον όρο παράδοση ήθη και έθιμα αναφερόμαστε στην Ισλαμική θρησκεία και όχι στις διάφορες διακλαδώσεις και αιρέσεις της. Αναφερόμαστε στην επίσημη Τουρκική Θρησκεία. Ωστόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος θα μπορούσαμε

να πούμε ότι γίνεται και μια σύγκριση της ζωής στην Ελλάδα με τον τρόπο ζωής στην Τουρκία, χωρίς παρόλα αυτά να περνάει το θέμα σε ζήτημα πολιτικής, αλλά συνδεδεμένο κατά κύριο λόγο με το θρησκευτικό πλάνο.

Στην πορεία ρωτάμε τα παιδιά, αν υπάρχουν ομοιότητες των όσων διδάσκονται στο Ελληνικό σχολείο με τα όσα διδάσκονται στο Κορανικό. Η ερώτηση που κάναμε ήταν : Διδάσκεστε τα ίδια πράγματα που διδάσκεστε και στο Μειονοτικό Σχολείο; Από την ερώτηση αυτή, θέλουμε να δούμε αν υπάρχουν ομοιότητες και σε ποιο βαθμό εντοπίζονται οι διαφορές. Παράλληλα θέλουμε να δούμε οι διαφορές στο εκπαιδευτικό πλάνο με τι συνδέονται και αν υπάρχουν τυχόν προεκτάσεις.

- «*Στο μειονοτικό σχολείο, διδασκόμαστε και άλλα πράγματα. Θρησκευτικά εμείς δεν κάνουμε. Από την Ε΄ Δημοτικού αρχίζουν.*» Σ1
- «*Όχι το Ελληνικό σχολείο έχει τάξεις ...στο Κορανικό είμαστε όλοι μαζί.*
Το παιδί επίσης ρωτήθηκε αν είναι πολλά παιδιά στην τάξη και μας απάντησε : « *Είκοσι παιδιά είμαστε. Δεκατρία αγόρια και επτά κορίτσια.*» Σ2
- «*Στο Κορανικό σχολείο, λέμε για το Μωάμεθ και το Kurban² Baiyram, το Seker Bayram³, το Ramazan Bayram⁴,*

² Kurban Bayram: Η λέξη «μπαϊράμι» σημαίνει γιορτή και η λέξη «κουρμπάν» σημαίνει θυσία στο θεό. Είναι μία γιορτή που γίνεται προς ανάμνηση της δοκιμασίας στην οποία μπήκε ο Αβραάμ από το θεό, όταν του ζητήθηκε να θυσιάσει το γιο του. Το κουρμπάνι δε γιορτάζεται συγκεκριμένη ημερομηνία. Κάθε χρόνο γίνεται περίπου 10 ημέρες νωρίτερα. Σε 30 χρόνια δηλαδή κάνει έναν κύκλο και γίνεται ξανά την ίδια ημερομηνία. Οι δύο μεγαλύτερες θρησκευτικές γιορτές, το Ραματάν και το κουρμπάνι, γιορτάζονται με 70 ημέρες περίπου διαφορά. Ο εορτασμός του κουρμπάν διαρκεί περίπου 4 ημέρες. Οι ετοιμασίες περιλαμβάνουν γενική καθαριότητα των σπιτιών, προετοιμασία ιδιαίτερων φαγητών, όπως τηγανόψωμα και βάλσιμο από τις γυναίκες των χεριών και των ποδιών με χέννα. Την παραμονή της γιορτής (Arife) φτιάχνουν τσουρέκια και δίνουν στους φτωχούς (Aïr) για την ανάπαυση των νεκρών. Την ημέρα του κουρμπάν προσεύχονται στο τζαμί και έπειτα πηγαίνουν στο νεκροταφείο για να προσευχηθούν για τις ψυχές των νεκρών. Οι νεότεροι γυρνούν στα σπίτια συγγενών και φίλων, φιλούν τα χέρια, δίνουν ευχές και παίρνουν λεφτά και κεράσματα. Μετά γίνεται ιδιαίτερη προσευχή και ο καθένας επιστρέφει στο σπίτι του. Στη γιορτή αυτή δε γίνεται νηστεία. Κάθε οικογένεια με οικονομική άνεση σφάζει ένα πρόβατο και το μοιράζει στους φτωχούς, στους γείτονες και κρατάει και ένα μέρος για τον εαυτό της. Το κουρμπάν συμβολίζει την αλληλεγγύη ανάμεσα στους ανθρώπους. Εκείνοι που έχουν δίνουν σ' αυτούς που δεν έχουν. Οι άνθρωποι επισκέπτονται ο ένας τον άλλο και αν έχουν μαλώσει συμφιλιώνονται.

(«*Ηθη και έθιμα των Ελλήνων Μουσουλμάνων*» Μέρος Α', Δευτέρα 8 Φεβρουαρίου 2010) Κεντρική Κοινωνική Υπηρεσία Κλίμακα
(Φορέας ανάπτυξης Ανθρώπινου και Κοινωνικού κεφαλαίου για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού)

³ Το Secer Bayram σηματοδοτεί το τέλος του Ραμαζάν και την επιτυχημένη ολοκλήρωση της νηστείας. Σηματοδοτείται από την εμφάνιση της σελήνης. Λέγεται και «Μουσουλμανικά Χριστούγεννα».

αποστηθίζουμε το Κοράνι, εννοώ το μαθαίνουμε να το λέμε απ' έξω, για να είμαστε έτοιμοι για το Χατέμ⁵, όταν τελειώσουμε το Δημοτικό. Στο μειονοτικό σχολείο, μόνο στα θρησκευτικά που μιλάμε και Τούρκικα, τα λέμε πάλι, αλλά πιο λίγο.

Επίσης ρωτήσαμε το παιδί, αν ξέρει και κάποιες άλλες γιορτές και μας απάντησε : «...για το Εϊντ⁶, για το Χιντερελές⁷.. δεν θυμάμαι κάτι άλλο.» Σ3

Πρόκειται για ανταμοιβή του Αλλάχ σ' όσους κράτησαν νηστεία και έκαναν αγαθοεργίες. Το πρωί περνά με προσευχή και το μεσημέρι μαζεύονται στο σπίτι και τρώνε όλοι μαζί (ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στα παιδιά γι' αυτό και λέγεται και γιορτή των ζαχαρωτών). Τα παιδιά επισκέπτονται τους μεγαλύτερους, φιλούν τα χέρια τους και αυτοί τους δίνουν λεφτά ή γλυκά (στη Δυτική Θράκη τα σχολεία παραμένουν κλειστά για 5 ημέρες). («Ηθη και έθιμα των Ελλήνων Μουσουλμάνων» Μέρος Α', Δευτέρα 8 Φεβρουαρίου 2010) Κεντρική Κοινωνική Υπηρεσία Κλίμακα (Φορέας ανάπτυξης Ανθρώπινου και Κοινωνικού κεφαλαίου για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού)

⁴ Ramazan Bayram (διακοπές) Μία γιορτή ιδιαίτερης σημασίας για όλο το μουσουλμανικό κόσμο, αφού λόγω της νηστείας (Ραμαζάν) που κρατά 30 ημέρες (21 Αυγούστου-19 Σεπτεμβρίου) επέρχεται ο εξαγνισμός. Είναι κινητή γιορτή που καθορίζεται από το σεληνιακό ημερολόγιο. Θεωρείται ο μήνας που εκδηλώνεται η θέληση του Αλλάχ και βασική επιδίωξη του πιστού είναι η τήρηση του Κορανίου (των εντολών). Ο Μωάμεθ έχει καθορίσει το μήνα Σεπτέμβριο ως μήνα υψίστης λατρείας προς τον κύριο-απαράβατος νόμος του Κορανίου, ένας από τους πέντε πυλώνες της ισλαμικής πίστης. Είναι μια γιορτή αγάπης, χαράς, νηστείας και προσευχής. Οι Μουσουλμάνοι με εντολή του θεού όπως λέει το κοράνι, δεν τρώνε από τις 5:00 το πρωί, ούτε πίνουν νερό, μέχρι τις 8:00 το απόγευμα. Εξαιρούνται έγκυες γυναίκες, ασθενείς ή γέροντες. Το ραμαζάν ή ραμαντάν (αραβικά) έχει την έννοια της κάθαρσης και μέσα σ' αυτήν την περίοδο κατέβηκε με τον άγγελο Γκαμπραήλ, το κοράνι από τους επτά ουρανούς, μια νύχτα που ονομάζεται καντιγκεντισύ. Το κοράνι που αποτελείται από 6.666 εδάφια, σε τρία χρόνια κατέβηκε το μισό στη Μέκκα και το άλλο μισό στη Μεδίνα. Την περίοδο αυτή οι μουσουλμάνοι κάνουν ντουά (προσευχή) στο τζαμί. Πέραν των καθημερινών 5 προσευχών κάνουν και άλλες 20 προσευχές το βράδυ. Το ραμαντάν είναι φλόγα που «καίει» τις αμαρτίες. Το Ραμαζάν Μπαϊράμ λέγεται και Σεκέρ (γλυκό) Μπαϊράμ. Ονομάζεται έτσι γιατί προσφέρονται γλυκά. Είναι μία θρησκευτική γιορτή, γιορτή του θεού, όπου ο θεός καλεί στο τραπέζι της χαράς και της αγάπης όλο τον κόσμο. Τον καλεί να ξεχάσει τα μίσση, να συμφιλιώσει και να κυριαρχήσει η αγάπη και η ομόνοια. («Εμπρός», καθημερινή αφημερίδα Ξάνθης. Παρασκευή 21 Αυγούστου 2009, Αρ. Φύλλου **8067** Έτος 33^ο)

⁵ Χατίμ

Τελετή λήξης μαθημάτων (quram Kursu) Κορανίου. Μετέχει πλήθος ανθρώπων. Οι δάσκαλοι του Κορανίου μοιράζουν τιμητικές πλακέτες στα παιδιά και στους επισήμους. Ακούγονται ομιλίες, τραγούδια, ποιήματα και εδάφια του Κορανίου που έμαθαν τα παιδιά καθ'ολη τη διάρκεια της χρονιάς. Ακολουθεί προσευχή, φαγοπότι και γλυκά για όλους τους παρευρισκομένους. (περιοδικό «Αζινλίκτσα» 1/6/2011)

⁶ Ιντ αλ-φιτρ

Το Ιντ αλ-φιτρ ή Εϊντ ή Ιντ είναι μουσουλμανική γιορτή που γίνεται μετά το τέλος του μήνα Ραμαντάν, του Ισλαμικού ιερού μήνα της νηστείας. Το «ιντ» είναι μία αραβική λέξη που σημαίνει «τον εορτασμό», ενώ «φιτρ» σημαίνει «το τέλος της νηστείας» και συμβολίζει έτσι το τέλος της περιόδου της νηστείας. Το Ιντ αλ-φιτρ διαρκεί τρεις ημέρες και καλείται «μικρότερο Ιντ» έναντι του Eid ul-Adha που διαρκεί τέσσερις ημέρες και καλείται «μεγάλο Ιντ». Οι μουσουλμάνοι δίνουν χρήματα στους φτωχούς και φορούν τα καλύτερα ενδύματά τους. Την ημέρα του εορτασμού η μουσουλμανική οικογένεια ξυπνάει νωρίς, κάνει την πρώτη καθημερινή προσευχή και απαιτείται να φάει λίγο, συμβολίζοντας το τέλος του Ραμαζανίου. Παρευρίσκονται έπειτα στις προσευχές που γίνονται στα τεμένη. Η προσευχή είναι γενικά σύντομη και ακολουθείται από ένα κήρυγμα (khutba) και μια προσευχή συγχώρεσης «dua». Οι προσκυνητές χαιρετούν και αγκαλιάζουν ο ένας τον άλλον με πνεύμα χαράς και ειρήνης. Είναι μία χαρούμενη θρησκευτική γιορτή, πολύ σημαντική μιας και εορτάζεται η επίτευξη της ενισχυμένης ευσέβειας. Είναι ημέρα αδελφοσύνης, ενότητας, ηθικής νίκης. Οι

- «Όχι στο Ελληνικό σχολείο κάνουμε έκθεση, μαθηματικά, γλώσσα, φυσική, τέτοια πράγματα.» Σ4
- «Όχι γιατί στο μειονοτικό σχολείο, δεν μας μαθαίνουν πολλή ώρα για το Κοράνι όταν όμως έχουμε θρησκευτικά, λέμε κάποια πράγματα με τον καθηγητή μας, για τη θρησκεία, τους μουσουλμάνους, το Κοράνι.» Σ5
- «Όχι στο Κορανικό σχολείο διδασκόμαστε αποκλειστικά το Κοράνι.» Σ6
- «Όχι καμία σχέση άσχετοάσχετο εντελώς.» Σ7
- «Όχι δεν κάνουμε τα ίδια πράγματα. Στο Κορανικό σχολείο μαθαίνουμε κάποια πράγματα απ' έξω, αλλά δεν έχουμε και τόσες πολλές ασκήσεις.» Σ8
- «Άλλα πράγματα κάνουμε στο ένα σχολείο και άλλα στο άλλο. Και στο μειονοτικό σχολείο λέμε για το Κοράνι, αλλά όχι τόσο πολύ.» Σ9
- «Στο Κορανικό σχολείο, ο Χότζας μας λέει μόνο για το Κοράνι. Ο δάσκαλος στο σχολείο μας κάνει και άλλα μαθήματα.» Σ10

Από την ερώτηση αυτή, πήραμε πολύ σημαντικές απαντήσεις. Κατά κύριο λόγο βλέπουμε ότι τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν τη διαφορά του μειονοτικού σχολείου, έναντι του Κορανικού. Βέβαια στην πλειονότητά τους τη διαφορά την εντοπίζουν στο επίπεδο των μαθημάτων που πραγματοποιούνται. Παρόλα αυτά βλέπουμε και κυρίως στο μάθημα των θρησκευτικών ότι κάποια πράγματα όσο αφορά το περιεχόμενο τη διδασκαλίας είναι κοινά, όμως στο Κορανικό σχολείο εμβαθύνουν

μουσουλμάνοι γιορτάζουν όχι μόνο το τέλος της νηστείας, αλλά δοξάζουν τον Αλλάχ για τη βοήθεια και τη δύναμη που θεωρούν ότι τους έδωσε μέσω του προηγούμενου μήνα.

(Βικιπαίδεια, ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια.)

⁷ **Ederles (Εντερλές) η γιορτή του κλίβανου**

Το Εντερλές είναι μια γιορτή που εξυμνεί την αγάπη, ενισχύει την επικοινωνία και τρέφει την ελπίδα. Οι ευχές και οι προβλέψεις για τα μελλούμενα σηματοδοτούν τον εορτασμό του Εντερλές στις 6 Μαΐου κάθε χρόνο. Είναι ένα γλέντι για τη ζωή που δίνει την αφορμή για πολλές ευχές και μια ευκαιρία για προβλέψεις σε ερωτικά, οικονομικο-επαγγελματικά και οικογενειακά θέματα που θα προκύψουν τον επόμενο χρόνο. Για τους Χριστιανούς και Μουσουλμάνους, ο Αη-Γιώργης για ακόμη μια φορά σκοτώνει τον κακό δράκο. Σηματοδοτείται έτσι η αρχή της νέας εποχής, το ξεκίνημα ενός νέου κύκλου, η νίκη του καλού επί του κακού, η άνθιση, η γονιμότητα, ο έρωτας και η ομορφιά. Συνήθως μικροί και μεγάλοι εκείνη την ημέρα γευματίζουν στην ύπαιθρο ενώνοντας τις ευχές τους και ξορκίζοντας το κακό.

(«Ηθη και έθιμα των Ελλήνων Μουσουλμάνων» Μέρος Α', Δευτέρα 8 Φεβρουαρίου 2010) Κεντρική Κοινωνική Υπηρεσία Κλίμακα (Φορέας ανάπτυξης Ανθρώπινου και Κοινωνικού κεφαλαίου για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού)

περισσότερο. Επίσης ένα από τα ερωτώμενα παιδιά πιο συγκεκριμένα μας ανέφερε ότι στο Κορανικό σχολείο μαθαίνουν και για τις θρησκευτικές τους γιορτές, κάτι για το οποίο καταλαβαίνουμε πως στο μειονοτικό σχολείο δεν γίνεται εκτεταμένη αναφορά.

Η επόμενη ερώτηση έχει στόχο να εμβαθύνει ακόμη περισσότερο στο περιεχόμενο της διδασκαλίας : Τα μαθήματα που διδάσκεστε έχουν θρησκευτικό περιεχόμενο;

- «Στο Κορανικό σχολείο κάνουμε μόνο Θρησκευτικά.» Σ1
- «Ναι κάνουμε θρησκευτικά. Στο άλλο σχολείο κάνουμε και άλλα μαθήματα.» Σ2
- «Ναι.» Σ3, Σ8, Σ9
- «Στο μειονοτικό σχολείο δεν κάνουμε μόνο θρησκευτικά υπάρχουν και άλλα μαθήματα, αλλά στο Κορανικό ο Χότζας μας διδάσκει το Κοράνι.» Σ4
- «Στο Κορανικό σχολείο πηγαίνουμε για να μάθουμε για το Κοράνι, αλλά και στο μειονοτικό σχολείο λέμε και εκεί κάποια πράγματα για το Κοράνι, όχι όμως τόσα πολλά.» Σ5
- «Ναι, μαθαίνουμε για το Κοράνι.» Σ6
- «Το μειονοτικό σχολείο, μας διδάσκει και άλλα μαθήματα, όμως στο Κορανικό ασχολούμαστε κατά κύριο λόγο με το Κοράνι και τη Μουσουλμανική θρησκεία.» Σ7
- «Στο Κορανικό σχολείο πηγαίνουμε για να μάθουμε θρησκευτικά, στο μειονοτικό κάνουμε και άλλα μαθήματα πιο δύσκολα.» Σ10

Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι το Κορανικό σχολείο στη συνείδηση των παιδιών, είναι συνδεδεμένο με τη θρησκευτική διδασκαλία, ενώ το μειονοτικό, είναι το σχολείο που τους παρέχει και άλλου είδους γνώσεις. Τα θρησκευτικά αν και είναι μάθημα που διδάσκεται και στο μειονοτικό σχολείο, η διδασκαλία τους ταυτίζεται περισσότερο με το περιεχόμενο της διδασκαλίας του Κορανικού σχολείου.

Παραμένοντας σε αυτό το πεδίο διερεύνησης της διδασκαλίας ζητάμε από τα παιδιά να μας απαντήσουν αν : Τα Θρησκευτικά που κάνετε στο Ελληνικό σχολείο είναι διαφορετικά από τα Θρησκευτικά που κάνετε στο Κορανικό; Με την ερώτηση αυτή, θέλουμε να δούμε σε ποιο σημείο συγκλίνει

το μάθημα των θρησκευτικών του Κορανικού σχολείου, με το μειονοτικό σχολείο και σε ποιο σημείο διαφοροποιούνται.

- «Δεν είναι πολύ διαφορετικά, αλλά στο Κορανικό σχολείο μιλάμε μόνο για το Μωάμεθ.» Σ1
- «Κάποια πράγματα που μας λέει ο δάσκαλος στο σχολείο, μας τα λέει και ο Χότζας, αλλά ο Χότζας δεν μας λέει και για τις γιορτές που έχουμε.» Σ2
- «Στο σχολείο ο δάσκαλος δεν μας λέει τόσο πολύ για τις γιορτές, ο Χότζας όμως μας λέει και για το τι κάνουν οι άνθρωποι στην Τουρκία.» Σ3
- «Στο Κορανικό σχολείο, μιλάμε μόνο για τα θρησκευτικά και δεν κάνουμε άλλα μαθήματα. Ο Χότζας μας λέει περισσότερες λεπτομέρειες για τον Μωάμεθ και τον Αλλάχ.» Σ4
- «Και στα δύο σχολεία μας λένε τα ίδια πράγματα, απλά ο Χότζας μας μιλάει μόνο για τη θρησκεία.» Σ5
- «Δεν είναι πολύ διαφορετικά τα θρησκευτικά που κάνουμε στο σχολείο με τα θρησκευτικά που κάνουμε στο Κορανικό. Απλά εκεί έχουμε περισσότερη ώρα.» Σ6
- «Όχι δεν μπορώ να πω ότι είναι κάτι διαφορετικό. Σχεδόν τα ίδια πράγματα μας διδάσκουν, απλά ο Χότζας ξέρει περισσότερα να μας διδάξει.» Σ7
- «Είναι σχεδόν τα ίδια όμως ο Χότζας μας λέει και για τις γιορτές.» Σ8
- «Το Κορανικό σχολείο είναι διαφορετικό. Εκεί ο Χότζας μας κάνει μόνο θρησκευτικά, όμως και ο δάσκαλός μας ξέρει πολλά πράγματα, αλλά τα θρησκευτικά δεν είναι κάθε μέρα.» Σ9
- «Και στα δύο σχολεία κάνουμε θρησκευτικά και μας λένε σχεδόν τα ίδια. Καμιά φορά μας λένε και για άλλες θρησκείες όπως τι κάνουν οι Χριστιανοί.» Σ10

Παρατηρείται ότι υπάρχει μια ταύτιση του περιεχομένου στη διδασκαλία του Κορανικού σχολείου, με το μειονοτικό. Ωστόσο τα παιδιά εντοπίζουν τη διαφορά : Α) στο ότι τα θρησκευτικά είναι το αποκλειστικό περιεχόμενο του Κορανικού σχολείου, Β) η διάρκεια των θρησκευτικών στο

μειονοτικό σχολείο, είναι σαφώς πιο περιορισμένη .Γ) στο Κορανικό σχολείο διδάσκονται περισσότερα πράγματα για τις θρησκευτικές τους γιορτές και Δ) υπάρχουν αναφορές και σε άλλες θρησκείες και ειδικότερα στο Χριστιανισμό.

Η ερώτηση που ακολουθεί αναφέρεται ειδικότερα στο θρησκευτικό περιεχόμενο της διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα προσπαθούμε να μάθουμε αν τα παιδιά μέσα από την παρακολούθηση του Κορανικού σχολείου μαθαίνουν ποια είναι τα θρησκευτικά καθήκοντά τους, ποια είναι αυτά που πρέπει να κάνουν τα αγόρια και ποια είναι εκείνα που προβλέπονται από τα κορίτσια. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι σύμφωνα με το Κοράνι, υπάρχει διαφορά καθηκόντων μεταξύ ανδρών και γυναικών. Επομένως είναι λογικό τα παιδιά ήδη από αυτήν την ηλικία να μαθαίνουν το τι πρέπει να κάνουν. Με την ερώτηση αυτή, εστιάζουμε ακριβώς σε αυτό το θέμα. Αν μαθαίνουν ποια είναι τα θρησκευτικά τους καθήκοντα ανά φύλο και ποια καθήκοντα είναι αυτά. Η ερώτηση που τους κάναμε ήταν : Στο σχολείο μαθαίνετε τι πρέπει να κάνει ένας Μουσουλμάνος ή μια «καλή» Μουσουλμάνα;

- *«Μερικά πράγματα πρέπει να τα κάνουμε όλοι, αλλά υπάρχουν και κάποια άλλα που δεν μπορούν να τα κάνουν τα κορίτσια.» Σ1*
- *«Ναι ο Χότζας μας λέει τι πρέπει να κάνουν τα αγόρια και τι τα κορίτσια. Υπάρχουν μερικά πράγματα που δεν μπορούν να κάνουν τα αγόρια, όπως να φοράνε το hijab⁸ (μουσουλμανική μαντίλα).» Σ2*
- *«Ναι ο Χότζας μας μαθαίνει τι πρέπει να κάνουμε και μας λέει ότι δεν πρέπει να κάνουμε κακές πράξεις όπως να κλέβουμε γιατί θα μας τιμωρήσουν.» Σ3*

⁸ Φερετζές: Έχει αποκτήσει ιδιόζουσα βαρύτητα μέσα στο μουσουλμανικό κόσμο, κυρίως μετά την ισλαμική επανάσταση στο Ιράν 1979, σαν δήλωση διαφορετικότητας απέναντι στη Δυτική κουλτούρα. Ιστορικά οι έρευνες ανθρωπολόγων και εθνολόγων, όπως ο Germain Tillon, δείχνουν ότι η χρήση της μαντίλας είναι κατά πολύ αρχαιότερη απ' το Ισλάμ (το οποίο γεννήθηκε τον 8^ο αιων. μ.Χ στην αραβική χερσόνησο) και παρουσιάζει μια γεωγραφική κατανομή ευρύτερη. Ως γνωστόν ο ισλαμικός τρόπος ζωής εκφράζεται εξωτερικά με την κάλυψη του σώματος με διάφορες εκδοχές του φερετζέ όπως hijab, μπούρκα, τσαντόρ, την αποχή από το αλκοόλ και τη λογοκρισία της τέχνης. Η επιλογή αυτή όπως ισχυρίζονται οι ισλαμιστές δεν είναι θέμα προσωπικής επιλογής, αλλά συνδέεται άμεσα με τις ηθικές αρχές της κοινότητας. Η κάλυψη του σώματος των γυναικών αποτελεί μία από τις πιο πολυσυζητημένες επιλογές του ισλαμικού Νόμου. Ο ίδιος ο Θεός μέσα από το κοράνι δίνει σαφείς οδηγίες (κεφ. 3 παρ. 59) «προφήτη παράγγειλε στις γυναίκες σου τις κόρες σου και τις γυναίκες των πιστών ν' αφήσουν την καλύπτρα τους να κρέμεται μέχρι τα πόδια. Έτσι δεν θα τις γνωρίζουν εύκολα και δεν θα τις συκοφαντούν» Αυτή την απομόνωση, την ανωνυμία και το διαχωρισμό των γυναικών από τους άνδρες ενισχύουν και πολλές άλλες οδηγίες του κορανίου, προς επικύρωση του πλήρους ελέγχου των γυναικών.

- «Το Κοράνι μας λέει τι πρέπει να κάνουν τα αγόρια και τι τα κορίτσια. Το Κοράνι λέει ότι οι γυναίκες πρέπει να σέβονται τους άνδρες, γιατί οι άνδρες είναι ανώτεροι.» Σ4
- «Οι γυναίκες δεν είναι όπως οι άνδρες. Ένα άνδρας μπορεί να έχει πολλές γυναίκες ...έτσι λέει το Κοράνι, αλλά μια γυναίκα, πρέπει να έχει μόνο έναν άνδρα και πρέπει να τους σεβόμαστε γιατί δεν είμαστε το ίδιο.» Σ5
- «Οι άνδρες και οι γυναίκες δεν είναι το ίδιο. Άλλα πράγματα κάνουν οι γυναίκες και άλλα πράγματα κάνουν οι άνδρες.» Σ6
- «Στο Κορανικό σχολείο μαθαίνουμε ποια είναι τα καθήκοντα ενός Μουσουλμάνου και μιας Μουσουλμάνας. Είναι διαφορετικά αυτά που πρέπει να κάνουμε εμείς και διαφορετικά αυτά που κάνουν οι γυναίκες. Όμως στις γιορτές παίρνουμε μέρος όλοι.» Σ7
- «Ο Χότζας πολλές φορές μας λέει τι πρέπει να κάνουν τα αγόρια και τι τα κορίτσια. Οι μεγάλες γυναίκες φοράνε hijab στις γιορτές.» Σ8
- «Οι άνδρες είναι πιο πάνω από τις γυναίκες και μερικές φορές πρέπει να τους δείχνουν τι πρέπει να κάνουν. Αυτή είναι η διαφορά μας.» Σ9
- «Όταν παντρευτεί ένα κορίτσι, πρέπει να μένει στο σπίτι και να φροντίζει τον άνδρα της. Ο άνδρας είναι αυτός που θα αποφασίσει για το σπίτι και τα παιδιά.» Σ10

Μέσα από τις απαντήσεις, αντιλαμβανόμαστε ότι ο Χότζας ακολουθεί τη διδασκαλία του Κορανίου και μαθαίνει στα παιδιά τα προβλεπόμενα για τη θέση του άνδρα και της γυναίκας, όπως αυτά προβάλλονται μέσα από το Κοράνι. Οι αντιλήψεις αυτές, έρχονται πολλές φορές σε αντιδιαστολή με τα όσα η Ευρωπαϊκή Κοινότητα και ο Ο.Η.Ε. έχει θεσπίσει σχετικά με την ισότητα των φύλων. Για την Τουρκική πραγματικότητα, τόσο σε θρησκευτικό, όσο και κοινωνικό επίπεδο η θέση της γυναίκας είναι κατώτερη από αυτή του άνδρα (Μπαλτσιώτης, Τσιτσελίκης, 2001). Ωστόσο προκαλεί εντύπωση το γεγονός, ότι αν και η κοινότητα αυτή, ζει και εξελίσσεται εντός ενός Ευρωπαϊκού πλαισίου, ακολουθεί τις παραδοσιακές αρχές του Μουσουλμανισμού, παρά του ότι πολλές φορές οι αρχές αυτές έχουν δεχθεί δριμύτατη κριτική και έχουν

θεωρηθεί απάνθρωπες. Η Ευρωπαϊκή κοινωνία, βλέπει τον άνδρα και τη γυναίκα ως ισότιμα μέλη, δίχως να τους διακρίνει. Ωστόσο εδώ βλέπουμε ότι ο Χότζας, μιλά για τη θέση της γυναίκας, τα δικαιώματά της και την υπακοή που πρέπει να δείχνει προς τον άνδρα της. Ακόμη και το θέμα της μαντίλας, περνά ως κάτι το υποχρεωτικό που το ανάγει στην παράδοση και είναι το ίδιο έθιμο που ακολουθούν και οι γονείς των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό δείχνουν στα παιδιά τους και ειδικότερα στα κορίτσια ποια είναι η θέση που θα έχουν στο μέλλον και ποια γραμμή οφείλουν να ακολουθήσουν στη ζωή τους.

Η τελευταία ερώτηση του άξονα αναφέρεται στην προσευχή. Η προσευχή, αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κομμάτι για τη Μουσουλμανική θρησκεία, καθώς πρέπει να τελείται σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια και να γίνεται με συγκεκριμένο τρόπο. Η ερώτηση που κάναμε στα παιδιά ήταν : Στο Κορανικό σχολείο κάνετε όλοι μαζί προσευχή; Στόχος της ερώτησης αυτής, είναι από τη μια πλευρά να δούμε αν τηρείται η προσευχή και κάτω από ποια πλαίσια και από την άλλη θέλουμε να δούμε αν επιβάλλεται ως κάτι το υποχρεωτικό ή αν είναι στην ευχέρεια του ατόμου αν θα την ακολουθήσει.

- *«Ναι κάνουμε όλοι μαζί προσευχή, για να ξέρουμε και ποιες είναι οι προσευχές που λέμε στις γιορτές και εκείνες που λέμε καθημερινά.»* Σ1
- *«Όχι πάντα. Όταν κάποια παιδιά λείπουν από το σχολείο τότε την προσευχή τη λένε μόνοι τους.»* Σ2
- *«Όταν πάμε στο Κορανικό Σχολείο ο Χότζας μας μαθαίνει την προσευχή και μας λέει με ποιον τρόπο πρέπει να την κάνουμε.»* Σ3
- *«Ναι όλοι μαζί λέμε την προσευχή.»* Σ4
- *«Ναι.»* Σ5, Σ9
- *«Μαθαίνουμε πολλά πράγματα για την προσευχή και κυρίως ξέρουμε ότι δεν είναι μόνο μία η προσευχή. Υπάρχουν διαφορετικές ναμαζκιμάκ (προσευχές) που τις λέμε σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα.»* Σ6
- *«Η προσευχή είναι κάτι προσωπικό και πρέπει ο καθένας να θέλει να την κάνει από μόνος του. Στο Κορανικό σχολείο*

μαθαίνουμε από το Χότζα, ποιός είναι ο τρόπος που γίνεται η προσευχή.» Σ7

- *«Δεν είναι όλες οι προσευχές ίδιες και ο Χότζας μας λέει ποιες προσευχές πρέπει να λέμε όταν είναι οι γιορτές και ποιες κάθε μέρα.» Σ8*
- *«Ναι όλα τα παιδιά μαζί με το Χότζα λέμε την προσευχή.» Σ10*

Αντιλαμβανόμαστε από τις απαντήσεις, ότι η προσευχή, είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι, στο οποίο τα παιδιά εμπλέκονται και μαθαίνουν γι' αυτό από νωρίς. Αυτό για το Χριστιανισμό, δηλαδή την επικρατούσα θρησκεία της Ελλάδος δεν είναι κάτι πρωτόγνωρο, μιας και σ' αυτή τη θρησκεία, μαθαίνουν προσευχές, ήδη από τη νηπιακή ηλικία. Επίσης όπως στο Χριστιανισμό έτσι και στο Κορανικό σχολείο τα παιδιά μαζί με την τάξη και το δάσκαλο συμμετέχουν μαζί στην προσευχή. Μια διαφορά ωστόσο την οποία θα μπορούσαμε να διακρίνουμε, είναι ότι η προσευχή, γίνεται με συγκεκριμένο τρόπο και σε συγκεκριμένη ώρα. Η σημασία της είναι πολύ μεγάλη και γι' αυτό φροντίζουν τα μικρά παιδιά να μάθουν να την τελούν σωστά.

Ο επόμενος άξονας των ερωτήσεων, στοχεύει στη διερεύνηση των ομοιοτήτων και των διαφορών, τόσο στο επίπεδο Χριστιανού – Μουσουλμάνου, όσο και στο επίπεδο εκπαίδευσης και σχολείου. Ο τρίτος άξονας, περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 13 – 17. Μέσα από τις ερωτήσεις που θέτουμε στα παιδιά θέλουμε να παρουσιάσουμε το κατά πόσο εντοπίζουν τις διαφορές αυτές, πού τις εστιάζουν και με ποιόν τρόπο τις διαχειρίζονται.

Η πρώτη ερώτηση αυτού του άξονα, επιχειρεί να εκμαιεύσει από τα παιδιά το κατά πόσο αντιλαμβάνονται τη διαφορά ενός Χριστιανού και ενός Μουσουλμάνου. Πρόκειται για δύο κύριες μεγάλες θρησκείες που λειτουργούν παράλληλα μέσα στο ίδιο πλαίσιο. Το ότι το Ελληνικό κράτος, χαρακτηρίζεται για τη θρησκευτική του ομοιογένεια, δε σημαίνει ότι το Μουσουλμανικό στοιχείο είναι ισχνό. Ειδικά για την περιοχή, στην οποία αναφερόμαστε, μπορεί η Μουσουλμανική κοινότητα να θεωρείται μειονότητα, ωστόσο πρόκειται για μια ισχυρή μειονότητα μέσα στο σύνολο του κοινωνικού πλαισίου. Επομένως με τη σειρά μας θέλουμε να δούμε αν αυτό το στοιχείο

γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά. Η ερώτηση που τους θέσαμε ήταν :
Γνωρίζετε ποια είναι η διαφορά μεταξύ ενός Χριστιανού και ενός Μουσουλμάνου;

- «Ναι φυσικά οι Έλληνες είναι Χριστιανοί και πιστεύουν στο Χριστό και εμείς Μουσουλμάνοι.» Σ1
- «Οι Χριστιανοί πιστεύουν στο Χριστό και πηγαίνουν στην Εκκλησία. Εμείς πιστεύουμε στο Μωάμεθ και πηγαίνουμε στο τζαμί. Εμείς δεν μπαίνουμε στις Εκκλησίες και έχουμε άλλες γιορτές, γιατί ο Χριστός, δεν είναι όπως ο Μωάμεθ είναι απλός προφήτης του.» Σ2
- «Οι Χριστιανές γυναίκες δεν φοράνε hijab ενώ εμείς φοράμε. Οι Χριστιανοί δεν πιστεύουν στον Αλλάχ, αλλά στο Θεό και το Χριστό και δεν κάνουν τα ίδια πράγματα και με εμάς.» Σ3
- «Οι Χριστιανοί δεν κάνουν τα ίδια πράγματα με εμάς. Δεν έχουν την ίδια θρησκεία, ούτε τις ίδιες γιορτές. Οι Χριστιανοί πηγαίνουν στην Εκκλησία και εμείς στο τζαμί και δεν προσεύχονται κάθε μέρα. Εμείς όλοι μαζί πηγαίνουμε στις γιορτές ενώ οι Χριστιανοί μπορούν και να μην πάνε.» Σ4
- «Είναι πολλές οι διαφορές που έχουμε με τους Χριστιανούς. Πιστεύουμε σε διαφορετικά πράγματα, όμως όπως και εμείς έχουν και εκείνοι νηστείες και γιορτές. Δεν έχουμε πρόβλημα απλά δεν κάνουμε τα ίδια πράγματα.» Σ5
- «Για τους Χριστιανούς η θρησκεία δεν είναι υποχρεωτική. Ξέρω πολλά παιδιά που δεν πηγαίνουν και τόσο πολύ στην Εκκλησία, ενώ εμείς κάθε Παρασκευή και Κυριακή πηγαίνουμε στο τζαμί με τους γονείς μας και κάνουμε την προσευχή μας. Δεν ξέρω... είναι άλλα αυτά που κάνουν οι Χριστιανοί. Λένε ότι ο Θεός είναι όπως ο Αλλάχ, αλλά δεν είναι το ίδιο.» Σ6
- «Οι διαφορές μας με τους Χριστιανούς, είναι πάρα πολλές και πολύ σημαντικές. Είναι αρκετά τα σημεία της θρησκείας μας που διαφοροποιούνται, όμως ο καθένας ακολουθεί αυτά που πιστεύει. Γενικότερα με τη θρησκεία των Χριστιανών δεν έχουμε κάποιο πρόβλημα. Εκείνοι κάνουν τα δικά τους και εμείς τα δικά

μας. Ο καθένας έχει τη δική του πίστη, τις δικές του νηστείες και πηγαίνει στις δικές του γιορτές. Για παράδειγμα εμείς δεν γιορτάζουμε την Ανάσταση όπως εσείς, ούτε τα Χριστούγεννα, που είναι μεγάλες γιορτές για τους Χριστιανούς. Εσείς από την άλλη δεν έχετε Ραμαζάνι και εκτός από την Κυριακή που πηγαίνετε στην Εκκλησία, δεν κάνετε προσευχή το απόγευμα, αλλά δεν είναι και υποχρεωτική η προσευχή για εσάς.» Σ7

- «Άλλη θρησκεία είναι ο Χριστιανισμός και άλλη ο Μουσουλμανισμός. Ο Χριστός είναι ένας Άγιος και προφήτης δεν είναι ο γιος του Αλλάχ. Δεν ξέρω ποιος έχει δίκιο... Ο Χότζας λέει ότι ο Χριστός για εμάς δεν είναι και τόσο σημαντικό πρόσωπο όπως ο Μωάμεθ.» Σ8
- «Ναι ξέρω τις διαφορές που έχουμε με τους Χριστιανούς. Είναι άλλες θρησκείες και οι Χριστιανοί που κάνω παρέα, δεν έρχονται στο τζαμί. Εκεί πάμε μόνο εμείς και ακούμε για τον Μωάμεθ και τον Αλλάχ. Δεν είναι το ίδιο με το Χριστιανισμό.» Σ9
- «Χριστιανοί είναι τα παιδιά που πηγαίνουν στο Ελληνικό σχολείο. Εμείς που πηγαίνουμε στο μειονοτικό που κάνουμε και εκεί μαθήματα στα Ελληνικά, είμαστε Μουσουλμάνοι όλοι. Μουσουλμάνος είναι και ο δάσκαλος. Είναι άλλη θρησκεία και διαφορετική από τη δική μας.»

Ρωτήσαμε το παιδί να μας πει αν γνωρίζει κάποιες από τις διαφορές που έχει με έναν Χριστιανό και μας απάντησε : «Ναι ξέρω τις διαφορές. Εσείς δεν ξέρετε για τον Μωάμεθ, ούτε για τον Αλλάχ. Η μαμά μου λέει ότι είναι μια άλλη θρησκεία που έχετε και εσείς γιορτές και νηστείες, αλλά δεν είναι ίδια με τη δική μας. Εσείς πηγαίνετε στην Εκκλησία και εμείς στο τζαμί. Αυτή είναι η διαφορά που ξέρω». Σ10

Τα αποτελέσματα της ερώτησης αυτή, δείχνουν ότι τα παιδιά εντοπίζουν τις διαφορές ως προς τον τόπο που τελούνται οι θρησκευτικές γιορτές, ως προς το πρόσωπο που αγιάζεται ή έχει αγιαστική δύναμη και ως προς τις γιορτές. Επίσης θα πρέπει να τονίσουμε ότι στη συνείδηση των παιδιών η Εκκλησία και το Τζαμί, είναι δύο διαφορετικά πράγματα. Στην

Εκκλησία, πηγαίνουν οι Έλληνες και στο τζαμί οι Μουσουλμάνοι. Επίσης οι γιορτές δεν είναι ίδιες, μάλλον θα μπορούσαμε να πούμε ότι διαφέρουν ριζικά. Όπως μας ανέφερε το παιδί της όγδοης συνέντευξης Χριστούγεννα και Πάσχα που θεωρούνται ιδιαίτερες σημαίνουσες γιορτές για το Χριστιανικό κόσμο, στο Μουσουλμανισμό, δεν έχουν αντιστοιχία όπως και για τον Χριστιανό δεν υπάρχει αντιστοιχία για το Ραμαζάνι, ή κάθε είδους Bayram που έχουν οι Μουσουλμάνοι. Ένα ακόμη σημείο στο οποίο πρέπει να εστιάσουμε, είναι ότι τα παιδιά θεωρούν ότι ο Χριστιανισμός δεν είναι μια θρησκεία «αναγκαστική», υπό την έννοια ότι αν θέλει κάποιος συμμετέχει. Αντίθετα οι Μουσουλμάνοι παίρνουν μέρος όλοι μαζί τόσο στις θρησκευτικές γιορτές όσο και στην προσευχή, η οποία και θεωρείται σχεδόν υποχρεωτική.

Η επόμενη ερώτηση αφορά τις γιορτές στις οποίες παίρνουν μέρος τα παιδιά. Στόχος της ερώτησης αυτής, είναι να μάθουμε ποια είναι η γνώση που παρέχεται στα παιδιά μέσα από το Κορανικό σχολείο και πώς αυτή η γνώση εφαρμόζεται στην καθημερινότητά τους. Με άλλα λόγια μιας και το περιεχόμενο της Κορανικής εκπαίδευσης είναι το θρησκευτικό στοιχείο, τα παιδιά μαθαίνουν και για τις γιορτές της θρησκείας τους και το τι πρέπει να κάνουν ή το τι εορτάζεται. Μέσα από τις απαντήσεις τους προσπαθούμε να δούμε τι γνωρίζουν τα παιδιά σχετικά με τις γιορτές και κατά πόσο ο χαρακτήρας των εορτών είναι υποχρεωτικός. Η ερώτηση που τους κάναμε ήταν : Υπάρχουν Μουσουλμανικές γιορτές στις οποίες παίρνετε μέρος και ποιες είναι αυτές;

- «Ναι έχουμε πολλές γιορτές και νηστείες. Σχεδόν όλες μας οι γιορτές έχουν και νηστείες και πρέπει να παίρνουμε μέρος σε αυτές. Η γιορτή που ξέρω και πηγαίνουμε μαζί με τη μαμά και το μπαμπά είναι το Ramazan Bayram.» Σ1
- «Ναι έχουμε πολλές γιορτές και σε όλες σχεδόν παίρνουμε μέρος εκτός κι αν τύχει να είμαι άρρωστη και δεν μπορώ να πάω στο τζαμί. Έχουμε πολλές γιορτές,. Λίγο πριν γιορτάσαμε το Ramazan Bayram και μετά θα γιορτάσουμε το Yeni Sene (Πρωτοχρονιά). Σ2
- «Σχεδόν σε όλες τις γιορτές μας παίρνουμε μέρος, με τους γονείς μου και τα αδέρφια μου. Είναι πολλές οι γιορτές που έχουμε.

Είναι το Ramazan Bayram, το Kurban Bayram, το Ederles, και το Secker Bayram.» Σ3

- *«Είναι αρκετές οι γιορτές που έχουμε και σχεδόν σε όλες παίρνουμε μέρος. Σε μερικές η μαμά μένει σπίτι και ετοιμάζει το φαγητό, αλλά στο Ederles πάνε κανονικά και οι γυναίκες. Στο Ramazan Bayram παίρνουμε μέρος όλοι.» Σ4*
- *«Ναι έχουμε γιορτές πολλές είναι το Ramazan Bayram, το Kurban Bayram, το Secker Bayram...και άλλες...και άλλες... αυτές θυμάμαι τώρα.» Σ5*
- *«Είναι το Secker Bayram, το Ramazan Bayram, το Kurban Bayram και παίρνουμε μέρος όλοι άντρες, γυναίκες, παιδιά.» Σ6*
- *«Όπως σε κάθε θρησκεία έχουμε και εμείς τις γιορτές μας. Μια πολύ σημαντική γιορτή είναι το Ramazan Bayram. Εκεί νηστεύουμε και προσευχόμαστε και είναι μια γιορτή που συμμετέχουν όλοι.» Σ7*
- *«Μια από τις πιο σημαντικές γιορτές που έχουμε είναι το Ramazan Bayram, που γιορτάσαμε λίγο καιρό πριν. Κρατάει πολύ καιρό... είναι περίπου ένας μήνας και πρέπει να σκεφτόμαστε τι κάναμε και να νηστεύουμε.» Ρωτήσαμε το παιδί τι διαφορετικό υπάρχει κατά τη διάρκεια αυτής της γιορτής και γιατί θεωρείται τόσο μεγάλη γιορτή και σημαντική. Η απάντηση που μας έδωσε ήταν : «είναι πολύ σημαντική γιορτή. Ξυπνάμε από νωρίς... έξω είναι ακόμη σχεδόν νύχτα και κάνουμε την προσεχή μας, μετά κοιμόμαστε πάλι λίγο. Όταν σηκωθούμε ξανά θα πλυθούμε, θα κάνουμε και πάλι τις δουλειές μας, εγώ μπορέι να παίξω λίγο..., αλλά κάνω και προσευχή και μετά το βράδυ τρώμε και κοιμόμαστε.» Η επόμενη ερώτηση που κάναμε στο παιδί, ήταν πόσες φορές την ημέρα πρέπει να προσεύχονται και αν πρέπει να πηγαίνουν στο τζαμί. Το παιδί μας είπε : «ναι πηγαίνουμε και στο τζαμί, αλλά κάνουμε και προσευχή στο σπίτι. Προσευχόμαστε έξι φορές την ημέρα και το Terinah κρατάει πιο πολύ ώρα. Μετά μπορούμε να πάμε για ύπνο.» Σ8*

- «Ναι, ναι έχουμε πολλές γιορτές και παίρνουμε μέρος και εγώ και οι φίλοι μου. Πάμε στο τζαμί και κάνουμε προσευχή και μερικές μέρες νηστεύουμε κιόλας.» Ρωτήθηκε το παιδί να μας πει ποιες είναι οι γιορτές που γνωρίζει και παίρνει μέρος και μας απάντησε ότι είναι : «το *Ramazan Bayram*, το *Kurban Bayram*, το *Secker Bayram* και κάποιες άλλες που δεν τις θυμάμαι τώρα...» Σ9
- «Α!... ναι έχουμε αρκετές γιορτές και σχεδόν σε όλες νηστεύουμε. Ειδικά όταν είναι το *Ramazan Bayram*.» Σ10

Από τις απαντήσεις αυτές, βλέπουμε ότι το *Ramazan Bayram*, έχει ξεχωριστή θέση ανάμεσα στις γιορτές τους, ενώ πολύ σημαντική θέση έχει η νηστεία και η προσευχή. Απ' ό,τι λένε τα παιδιά, σχεδόν όλες οι γιορτές τους συνοδεύονται από νηστεία και η προσευχή, είναι κάτι που εξυπακούεται. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε αυτό το σημείο, υπάρχουν ομοιότητες και με τη Χριστιανική θρησκεία, καθώς και οι γιορτές του Χριστιανισμού συνοδεύονται τόσο από νηστεία, όσο και από προσευχή, χωρίς όμως τις ίδιες επαναλήψεις. Ένα ακόμη σημείο στο οποίο θα πρέπει να σταθούμε είναι ότι αν και οι γιορτές είναι κοινές, σε μερικές από αυτές ο ρόλος των γυναικών και η συμμετοχή τους είναι μειωμένη.

Στη συνέχεια περνάμε σε μια άλλη ερώτηση που δε σχετίζεται τόσο με το θρησκευτικό πλαίσιο, όσο με το πολιτικό και το κοινωνικό. Ρωτάμε τα παιδιά σχετικά με την παρουσία Τούρκικων σημαιών κατά τη διάρκεια των εορτών. Ο λόγος που γίνεται ερώτηση αυτή, είναι για να δούμε κατά πόσο το Κορανικό σχολείο, αρκείται στη θρησκευτική διδασκαλία ή αν μέσα από τη διδασκαλία αυτή προβάλλεται και προωθείται η σύνδεση της εθνικής τους ταυτότητας με την Τουρκία. Ας μην ξεχνάμε ότι πρόκειται για μια Τουρκική μειονότητα που υπάρχει και ζει εντός της Ελληνικής κοινωνίας. Με την ερώτηση αυτή προσπαθούμε να δούμε πώς συνδυάζονται αυτά τα δύο στοιχεία, που είναι και στοιχεία που διαμορφώνουν την ταυτότητά τους. Η ερώτηση που τους θέσαμε ήταν : Στις γιορτές που γίνονται στο Κορανικό σχολείο υπάρχουν τούρκικες σημαίες;

- «Ναι, υπάρχουν Τούρκικες σημαίες, αλλά όχι πολλές.» Σ1
- «Ναι.» Σ3, Σ5, Σ8, Σ9

- «Ναι έχουμε Τούρκικες σημαίες και μερικές Ελληνικές.» Σ2
- «Ναι, όχι πολλές όμως... είναι όπως όταν και οι Έλληνες κάνουν τις παρελάσεις, αλλά σε εμάς οι περισσότερες σημαίες είναι στο τζαμί.» Σ4
- «Ναι υπάρχουν Τούρκικες σημαίες στις γιορτές μας και περισσότερες στα σπίτια μας.» Σ6
- «Όπως συμβαίνει σε κάθε λαό που γιορτάζει, η σημαία εμφανίζεται σε μεγάλες γιορτές. Έτσι και στις δικές μας γιορτές υπάρχουν Τούρκικες σημαίες, όπως υπάρχουν και Ελληνικές.» Σ7
- «Δεν θέλω να απαντήσω...» Σ10
Οι γονείς του παιδιού, μας ζήτησαν να παραλειφθεί η συγκεκριμένη ερώτηση.

Σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα αυτής της ερώτησης. Στην πλειονότητά τους οι μαθητές απάντησαν ότι Τουρκικές σημαίες υπάρχουν, χωρίς όμως να επεκταθούν σε λεπτομέρειες. Ένα ακόμη κομμάτι των απαντήσεων που πήραμε, είπε ότι μαζί με τις Τούρκικες σημαίες υπάρχουν και Ελληνικές, στοιχείο που μας κάνει να σκεφτούμε ότι συνδυάζονται τα δύο κοινωνικά πλαίσια και προσπαθούν να τηρήσουν τα ήθη και τα έθιμά τους δίχως να δημιουργηθούν εντάσεις. Το γεγονός αυτό, όντως προκαλεί εντύπωση μιας και φαίνεται ότι υπάρχουν Ελληνικές σημαίες. Οι Ελληνικές σημαίες όμως δε βρίσκονται εντός του χώρου διδασκαλίας - τζαμί. Τα παιδιά βλέπουν την Ελληνική σημαία σε εξωτερικούς χώρους, στο μειονοτικό σχολείο, στα δημόσια σχολεία όχι όμως και στο τζαμί. Αυτό μας κάνει να σκεφτούμε περισσότερο, ότι η ταυτότητα που προσδιορίζεται εντός των Κορανικών σχολείων δεν είναι η Ελληνική. Ωστόσο μόνο ένας από τους ερωτώμενους αρνήθηκε να απαντήσει. Τη στάση αυτή οφείλουμε να τη σεβαστούμε αν και εξηγήσαμε τόσο στους γονείς όσο και στο παιδί ότι τα στοιχεία θα παραμείνουν ανώνυμα.

Η επόμενη ερώτηση εξετάζει τη διαφορά Κορανικών. Μειονοτικών και Δημόσιων Σχολείων. Η ερώτηση που θέσαμε ήταν Ομοιότητες και Διαφορές Κορανικών – Μειονοτικών Σχολείων; Με την ερώτηση αυτή θέλουμε να δούμε ποιες είναι οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ Ελληνικής και Κορανικής

Εκπαίδευσης. Υπό τον όρο «Ελληνική Εκπαίδευση» εννοείται η εκπαίδευση στα Μειονοτικά σχολεία, καθώς τα παιδιά, δεν μπορούν να γνωρίζουν τι ισχύει στο κλασσικό δημόσιο σχολείο.

- «Μμμμ... Δεν ξέρω, δε μαθαίνουμε τα ίδια ακριβώς και στο τζαμί και στο σχολείο.» Σ1
- «Είναι άλλο το Κορανικό σχολείο και άλλο το Ελληνικό σχολείο. Είναι δύο σχολεία. Εγώ και οι πιο πολλοί φίλοι μου πάμε και στα δύο σχολεία και στο ένα και στο άλλο.» Σ2
- «Τα Κορανικά σχολεία γίνονται στα τζαμιά, με τον Χότζα όλα τα παιδιά μαζί. Τα Ελληνικά μαθήματα γίνονται στα σχολεία, με δασκάλους σε τάξεις, εγώ τώρα είμαι στη Β΄ Δημοτικού.» Σ3
- «Στο Κορανικό διαβάζουμε και μαθαίνουμε το Κοράνι. Στο Ελληνικό μαθαίνουμε γλώσσα, μαθηματικά εεε...και πολλά άλλα...Στο Ελληνικό δεν κάνουμε αναλυτικά για το Κοράνι. Μόνο όταν έχουμε θρησκευτικά κάνουμε λίγα πράγματα.» Σ4
- «Και στα δύο διαβάζουμε γράφουμε , λέμε δηλαδή μαθαίνουμε κάποια πράγματα απ' έξω, μας τα εξηγούν.... Αν δε διαβάσουμε θα έχουμε τιμωρία.» Στη συνέχεια ρωτήσαμε το παιδί ποια θα είναι η τιμωρία που θα έχουν αν δεν διαβάσουν. Το παιδί μας απάντησε : «να γράψουμε πολλές φορές το κείμενο που δεν μάθαμε να το ξαναδιαβάσουμε και να το ξαναπούμε απ' έξω στο Χότζα.Στο Μειονοτικό θα μπει μόνο κακός βαθμός.» Σ5
- «Στο Ελληνικό σχολείο, είμαστε περισσότερες ώρες. Κάνουμε περισσότερα μαθήματα, κάνουμε και γυμναστική και μουσική και ξένες γλώσσες, ενώ στο Κορανικό σχολείο κάνουμε μόνο ανάγνωση, ερμηνεία και γραφή του Κορανίου, που είναι σχετικό με τη Μουσουλμανική θρησκεία μας.» Σ6
- «Καμία σχέση το Κορανικό σχολείο, είναι Αραβικό, θρησκευτικό που λέμε Μαθαίνουμε για το Κοράνι, τη θρησκεία μας.» Σ7
- «Το Ελληνικό σχολείο είναι άλλο και το Κορανικό κάτι άλλο. Στο Κορανικό σχολείο, έχουμε το Χότζα όχι το δάσκαλο ή τους καθηγητές και στο Κορανικό μαθαίνουμε μόνο το Κοράνι.» Σ8

- «Στο Κορανικό σχολείο δεν έχουμε τάξεις και είμαστε όλοι μαζί στο μάθημα. Και εκεί κάνουμε ασκήσεις και μαθαίνουμε πράγματα, αλλά δεν είναι όπως το Ελληνικό σχολείο. Αν όμως κάποιο παιδί έχει καμιά απορία για το Ελληνικό σχολείο μπορεί να το βοηθήσει ο Χότζας. Αν δεν μπορούν π.χ. να το βοηθήσουν οι γονείς του.» Σ9
- «Άλλο το ένα σχολείο, άλλο το άλλο. Στο Κορανικό κάνουμε μόνο θρησκευτικά τίποτε άλλο.» Σ10

Η διαφορά που εντοπίζουν τα παιδιά, έγκειται στο ότι το Κορανικό σχολείο συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με τη θρησκευτική εκπαίδευση. Στη δική τους συνείδηση η Κορανική εκπαίδευση, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη θρησκεία. Έτσι δημιουργείται η πεποίθηση στα παιδιά πως μέσα από την εκπαίδευση αυτή θα μάθουν τη θρησκεία τους. Ωστόσο θα πρέπει να υπογραμμίσουμε δύο στοιχεία. Το πρώτο είναι εκείνο της αποστήθισης. Τα παιδιά παρ' ότι κάνουν και θρησκευτικά στο Ελληνικό σχολείο, όπως γίνεται και σε κάθε κλασσικό σχολείο της Ελληνικής επικράτειας, στο Κορανικό οφείλουν να αποστηθίζουν τις σούρες του Κορανίου και να είναι σε θέση να τις επαναλάβουν όταν τους ζητηθεί. Τα δεύτερο στοιχείο, είναι ότι πρόκειται για ένα Αραβικό σχολείο, οπότε και το μάθημα γίνεται στην αντίστοιχη γλώσσα. Αυτό και μόνο το γεγονός θα μπορούσαμε να υποθέσουμε και να ισχυριστούμε ίσως ότι διαμορφώνει με ένα πιο ιδιαίτερο τρόπο και την ταυτότητα τους μιας και η γλώσσα της θρησκείας τους είναι η Αραβική.

Τέλος ρωτάμε τα παιδιά αν γνωρίζουν και άλλους Πομάκους της περιοχής στην οποία ζουν. Με την τελευταία αυτή ερώτηση του άξονα, προσπαθούμε να δούμε ποιες είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται και αν τελικά όντως έχουμε τη διαμόρφωση μιας νέας Μουσουλμανικής κοινότητας, ανά περιοχή. Ρωτάμε λοιπόν τα παιδιά :

Γνωρίζεται κάποιον Πομάκο από το χωριό ή από τη γειτονιά;

- «Ναι ξέρω πολλούς Πομάκους και εδώ και σε άλλα χωριά.» Σ1
- «Ναι είναι πολλοί οι Πομάκοι που ξέρω και με μερικά παιδιά πηγαίνουμε στο ίδιο σχολείο.» Σ2
- «Ναι.» Σ3 Σ9

- «Ναι και εγώ Πομάκος είμαι και ξέρω πολλούς εδώ που μένω και σε άλλα χωριά. Ξέρω και τους γονείς τους και κάνουμε παρέα. Έχω και πάααρα πολλούς συγγενείς εδώ και Τουρκία.» Σ4
- «Ξέρω κάποιους Πομάκους, αλλά ξέρω και Έλληνες... κάνουμε παρέα.» Σ5
- «Είναι αρκετά τα παιδιά που ξέρω, αλλά δεν πηγαίνουμε στο ίδιο σχολείο. Μόνο φίλοι είμαστε. Και οι γονείς μου και η αδερφή μου ξέρουν πολλούς.» Σ6
- «Γνωρίζω αρκετούς και από εδώ από την περιοχή και από κάποια άλλα χωριά. Από τα σχολεία και τα φροντιστήρια συνήθως.» Σ7
- «Έχω φίλους που είναι Πομάκοι και παίζουμε μαζί, βγαίνουμε βόλτες, συζητάμε...» Σ8
- «Ναι είναι πολλοί από τους φίλους μου Πομάκοι, μπορεί να είναι και δέκα τα παιδιά που ξέρω.» Σ10

Από τις απαντήσεις βλέπουμε ότι τα παιδιά γνωρίζονται μεταξύ τους και υπάρχουν σχέσεις. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι υφίσταται η κοινότητα. Τα παιδιά αναγνωρίζουν την τουρκική ταυτότητα ως στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού τους. Παρόλα αυτά οι σχέσεις με τους γηγενείς κατοίκους δεν απορρίπτονται απλά δεν είναι εκτεταμένες.

Ο τέταρτος και τελευταίος άξονας, αναφέρεται σε ερωτήσεις που αφορούν τόσο τους γονείς όσο και τα παιδιά. Στόχος μας είναι να δούμε ποια είναι η γνώμη των γονέων, σχετικά με το σχολείο που παρακολουθούν, αλλά και τα προγράμματα που επιλέγει η οικογένεια να παρακολουθήσει και για ποιο λόγο γίνεται η συγκεκριμένη επιλογή.

Μια από τις ερωτήσεις αυτού του άξονα αναφέρεται στις εκπομπές που παρακολουθούν τα παιδιά : Τα παιδιά στο σπίτι παρακολουθούν Τούρκικες εκπομπές ή και Ελληνικές; Στόχος μας είναι να δούμε ποιά είναι η επιλογή τους και πού αποσκοπεί ή τί όφελος προκύπτει.

- «Ναι τα παιδιά βλέπουν και ελληνικές εκπομπές, αλλά και Τούρκικες. Βλέπουμε και εμείς και ενημερωνόμαστε για τα όσα

συμβαίνουν στην Τουρκία και κοντά μας, παρακολουθούν και τα παιδιά.» Ρωτήσαμε τη μητέρα αν υπάρχει άλλη πηγή ενημέρωσης στα Τούρκικα και μας απάντησε «Μάλιστα. Υπάρχουν εφημερίδες και περιοδικά στα Τούρκικα. Εμείς διαβάζουμε πολύ συχνά, τα παιδιά πιο σπάνια. Αν δεν κάνω λάθος είναι τέσσερις Τούρκικες εφημερίδες και δύο Πομάκικες που τυπώνονται εδώ. Η «Ναζπρές»(Εμπρός), η «Ζαγάλιστα»(Αγάπη), η «Μιλλιέτ»(Κόσμος) άλλες δε θυμάμαι και από περιοδικά το «Αζινλίκτσα»(Συνυπευθυνότητα), «Ρόντοπ Ρουζγκαρί»(Αέρας Ροδόπης) και άλλα πολλά... Μου διαφεύγουν τώρα. Ο άνδρας μου είναι συνδρομητής μιας εφημερίδας, δίνει 20 ευρώ το χρόνο και μας τη στέλνουν όποτε βγαίνει.» Ρωτήσαμε επίσης τη μητέρα ποιο είναι γενικά το περιεχόμενο αυτών των περιοδικών και εφημερίδων και μας είπε «Αναφέρονται σε νέα που αφορούν κυρίως τους Μουσουλμάνους της Θράκης. Για την Πόλη λένε λίγα πράγματα, ή γενικά για Τουρκία. Υπάρχουν και κάποια ψυχαγωγικά περιοδικά. Έτσι για να περνάει ευχάριστα η ώρα, αυτά αρέσουν πολύ και στα παιδιά». Σ1

- «Υπάρχουν κάποια Τούρκικα παιδικά προγράμματα που τους αρέσουν πολύ και τα παρακολουθούν αλλά βλέπουν και τα Ελληνικά παιδικά προγράμματα. Νομίζω δεν είναι κακό να βλέπουν και τα δύο, άσε που μαθαίνουν και τη γλώσσα. Διαβάζουν κάποιες φορές και Τούρκικα βιβλία όπως και ελληνικά. Εμείς εδώ στον Κένταυρο έχουμε Τουρκική βιβλιοθήκη. Είναι καινούργια με αναγνωστήριο, υπολογιστές και στα παιδιά αρέσει να πηγαίνουν εκεί με τους φίλους τους και να διαβάζουν. Παίρνουν και βιβλία στο σπίτι κάπου-κάπου. Και στον Sahir (Εχίνο) υπάρχει νομίζω Τούρκικη βιβλιοθήκη. Είναι καλό τα παιδιά να μη χάνουν την επαφή με τη γλώσσα και την πολιτιστική μας κληρονομιά, και προτιμώ φυσικά να διαβάζουν από το να βλέπουν τηλεόραση.» Σ2

- «Φυσικά βλέπουν και Τούρκικες και Ελληνικές σειρές, όπως και εμείς. Είναι όμως κάποιες εκπομπές που δεν είναι για παιδιά είτε Ελληνικές είτε Τούρκικες.» Σ3
- «Εννοείται ότι παρακολουθούν και Τούρκικες σειρές, είναι και ένας τρόπος να μην χάσουν την επαφή με τη γλώσσα. Εδώ περισσότερο ακούνε Ελληνικά και στο τζαμί ή στο σπίτι Τούρκικα μιλάνε. Εμείς συγκεκριμένα Πομάκικα γιατί είμαστε Πομάκοι.» Σ4
- «Ναι και Τούρκικές εκπομπές και Ελληνικές. Τούρκικα προγράμματα βλέπουμε περισσότερο εμείς και μαζί με εμάς και τα παιδιά.» Σ5
- «Όταν δεν έχουν σχολείο βλέπουν τηλεόραση, αλλά επιλέγουν από μόνα τους τι θα παρακολουθήσουν. Είναι και λίγο πιο μεγάλα και βλέπουν αυτό που τους αρέσει.» Σ6
- «Και τα δύο είδη εκπομπών αλλά περισσότερο επιλέγουν μόνοι τους. Το ίδιο γίνεται και με τα τραγούδια. Ακούνε και Ελληνικά και ξένα. Αναλόγως τι θέλουν να ακούσουν.» Σ7
- «Και Ελληνικές και Τούρκικες εκπομπές, αλλά από λίγο, είναι ακόμη μικρά, όταν μεγαλώσουν θα βλέπουν όσο θέλουν και θα επιλέξουν. Τώρα η μία είναι γυμνάσιο και τ'άλλα δύο δημοτικό. Εγώ θέλω μόνο να μην ξεχάσουν να μιλούν τη γλώσσα τους, γιατί μπορεί κάποια στιγμή να επιστρέψουμε και στην Τουρκία. Έχουμε συγγενείς εκεί. Εξάλλου πάμε πολύ συχνά.» Σ8
- «Εξαρτάται από το πρόγραμμα. Αν είναι παιδικά, νεανικές εκπομπές με τραγούδια ή κάτι τέτοιο τότε δεν έχει σημασία αν είναι Τούρκικα ή Ελληνικά μπορούν να κάθονται με τις ώρες. Μέχρι να πούμε εμείς τέλος.» Σ9
- «Και τα δύο. Πρέπει όμως και να τους αρέσει κάτι. Ο μικρότερος γιός μου βλέπει περισσότερο Τούρκικα προγράμματα, δεν πάει ακόμα σχολείο και επειδή μιλάμε Τούρκικα στο σπίτι, νομίζω ότι τα καταλαβαίνει περισσότερο.» Σ10

Από αυτές τις απαντήσεις βλέπουμε ότι όλες οι οικογένειες επιλέγουν να παρακολουθήσουν τόσο Ελληνικά όσο και Τουρκικά προγράμματα. Όπως

μας λένε οι Τουρκικές εκπομπές αποτελούν πηγή ενημέρωσης για τα όσα συμβαίνουν και αφορούν την Τουρκία, ενώ παράλληλα τα παιδιά τους και μέσω αυτών των εκπομπών δε χάνουν την επαφή με τη γλώσσα τους. Το ποιά προγράμματα επιλέγονται δεν έχει τόση σημασία, όσο το γεγονός ότι Τούρκικες και Ελληνικές εκπομπές, τις παρακολουθούν όλα τα μέλη της οικογένειας. Αξιοσημείωτο είναι το ότι υπάρχουν όπως μας είπε η μητέρα ενός παιδιού δύο Τούρκικες βιβλιοθήκες σύγχρονων προδιαγραφών στον Κένταυρο και στον Εχίνο (είναι δημοτική βιβλιοθήκη που φέρει τον τίτλο της και στα τουρκικά) όπου πηγαίνουν τα παιδιά τον ελεύθερο χρόνο τους για να διαβάσουν βιβλία. Καθώς και όπως αναφέρει άλλος γονιός υπάρχει πλούσιο έντυπο υλικό (εφημερίδες, περιοδικά) σε Τουρκικά και Πομακικά που συντελεί στην ενημέρωση της Μουσουλμανικής μειονότητας για το τι συμβαίνει γύρω της ή ακόμη και στην ψυχαγωγία της.

Με την τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, θέλουμε να δούμε τη στάση που κρατούν οι γονείς απέναντι στο Κορανικό σχολείο. Η ερώτηση που τους κάναμε ήταν : Ποια είναι η γνώμη σας ως γονείς για το Κορανικό σχολείο; Θεωρήθηκε σημαντικό να γνωρίζουμε ποια είναι η γνώμη και ίσως η πεποίθηση των γονέων για το Κορανικό σχολείο, στο οποίο και επιλέγουν να στείλουν τα παιδιά τους.

- «Θετική γιατί μορφώνονται τα παιδιά, μαθαίνουν...Και αν τύχει και πάνε στην Τουρκία δεν θα 'ναι σαν ξένα...στα χαμένα που λέμε.» Σ1
- «Είναι καλή η γνώμη μου για το Κορανικό σχολείο.Και με άλλους γονείς που το έχω συζητήσει θετικοί είναι...» Σ2
- «Θέλουμε να πηγαίνουν τα παιδιά μας στο Κορανικό σχολείο, αν και όλοι οι μαθητές δεν είναι τόσο καλοί. Ωστόσο θέλουμε τα παιδιά να μαθαίνουν ό,τι μπορούν για τη θρησκεία μας. Είναι πολύ βασικό για έναν Μουσουλμάνο να γνωρίζει...Για τη θρησκεία να γνωρίζει,για τις παραδόσεις του να γνωρίζει...Για όλα αυτά. Γι'αυτό στέλνω και την κόρη μου και στο εργαστήριο ραπτικής...Και εκεί επίσης μαθαίνουν πολλά πράγματα. Όλα καλά είναι. Ό,τι ξέρεις και γνωρίζεις είναι καλό, ειδικά όταν σε αφορά.» Σ3

- «Όλοι οι γονείς θέλουν να πηγαίνουν τα παιδιά τους στο Κορανικό σχολείο, εκεί μπορούν να μάθουν τα παιδιά πράγματα για τη θρησκεία που εμείς δεν μπορούμε ή δεν ξέρουμε να τους διδάξουμε. Ο Χότζας είναι πιο ειδικός. Και τα δικά μου παιδιά πηγαίνουν και όλα τα παιδιά φίλων, γνωστών και συγγενών που γνωρίζω.» Σ4
- «Εμείς γνωρίζουμε το Κοράνι και το ίδιο καλά θέλουμε να το ξέρουν και τα παιδιά μας. Η αλήθεια είναι ότι διδάσκονται για το Κοράνι και στο Μειονοτικό σχολείο, αλλά η διδασκαλία είναι πιο περιορισμένη. Στο Κορανικό σχολείο, μπορούν τα παιδιά να μάθουν με λεπτομέρεια όλες τις σούρες του Κορανίου, να τα ερμηνεύσουν και να τις κατανοήσουν.» Σ5
- «Το Κορανικό σχολείο, είναι κομμάτι της παράδοσής μας και θέλουμε το παιδί μας να πηγαίνει και να το παρακολουθεί. Εμείς πολύ συχνά πηγαίνουμε στην Κωνσταντινούπολη και το παιδί βλέπει και βιώνει ένα άλλο τρόπο ζωής. Μέσα από το Κορανικό σχολείο το παιδί μαθαίνει για όλα αυτά τα πράγματα και βλέπει και πώς είναι πραγματικά η θρησκεία και τι κάνει ο κόσμος. Θέλουμε όμως να πηγαίνει και στο Μειονοτικό σχολείο. Εκεί μαθαίνει διαφορετικά πράγματα και όχι μόνο για τη θρησκεία που θα το βοηθήσουν αργότερα στη ζωή του. Εξάλλου ζούμε στην Ελλάδα. Τα παιδιά γεννήθηκαν εδώ.» Σ6
- «Η γνώμη μου, αλλά και της γυναίκας μου είναι πολύ θετική, γιατί εκεί μαθαίνει καλύτερα το Κοράνι, τη θρησκεία του. Είμαστε Μουσουλμάνοι και σε αυτό το κομμάτι διαφέρουμε από τους Χριστιανούς. Οι περισσότεροι Έλληνες είναι Χριστιανοί και στέλνουν κάποιοι τα παιδιά τους σε κατηχητικά για να μάθουν για το Χριστιανισμό και τη θρησκεία τους. Άλλοι τα στέλνουν στην Εκκλησία για να βοηθάνε, να ψέλνουν και διάφορα άλλα... Ε Κάτι ανάλογο είναι και το Κορανικό σχολείο. Είναι σαν ένα κατηχητικό για Μουσουλμάνους.» Σ7
- «Θέλουμε να πηγαίνει το παιδί στο Κορανικό σχολείο, όπως πηγαίνει και στο Μειονοτικό. Βέβαια διδάσκονται άλλα πράγματα,

όμως και τα δύο είναι σημαντικά. Πηγαίνουν και οι φίλες της και τα ξαδέρφια της και όλοι...και η ίδια το ζητάει, θέλει.» Σ8

- «Η γνώμη μου είναι θετική. Θέλω να πηγαίνει στο Κορανικό σχολείο και να μαθαίνει για τη θρησκεία μας. Εμείς το Κοράνι αν και το γνωρίζουμε και ακολουθούμε όλες τις παραδόσεις, δεν μπορούμε να το ερμηνεύσουμε όπως το ερμηνεύει ο Χότζας. Το παιδί αρκετές φορές ρωτάει πράγματα, που εμείς δεν ξέρουμε να του απαντήσουμε και μετά ρωτάμε και εμείς το Χότζα. Είναι καλό να πηγαίνει ένας Μουσουλμάνος στο Κορανικό σχολείο.» Σ9
- «Το Κορανικό σχολείο, είναι κάτι σαν παράδοση για εμάς. Σχεδόν όλοι μας στέλνουμε τα παιδιά μας εκεί για να μάθουν το Κοράνι. Ίσως οι Χριστιανοί να μην το καταλαβαίνουν, αλλά για εμάς είναι κομμάτι της ζωής μας. Είναι διαφορετικές οι θρησκείες. Ίσως και εγώ αν δεν πήγαινα σε Κορανικό σχολείο, να μην μπορούσα να καταλάβω την αξία που έχει το Χριστιανικό κατηχητικό. Νομίζω ότι είναι κάτι παρεμφερές.» Σ10

Οι απόψεις των γονέων για το Κορανικό σχολείο, βλέπουμε ότι ταυτίζονται στο κομμάτι της αξίας και της λειτουργίας τους. Θεωρούν ωφέλιμο για τα παιδιά τους να το παρακολουθούν, καθώς θεωρούν ότι μπορούν μέσα από τη διδασκαλία τα παιδιά τους να μάθουν, να κατανοήσουν και να ερμηνεύουν το Κοράνι. Η γνώση αυτή βοηθάει και στο αντιλαμβάνονται καλύτερα τα πράγματα κατά την επαφή τους με την Τουρκία. Πολλοί ταξιδεύουν συχνά στη γείτονα χώρα. Παράλληλα βλέπουμε ότι αρκετοί είναι εκείνοι που το θεωρούν κομμάτι της παράδοσής τους, ενώ δεν λείπουν και οι γονείς που αντιστοιχούν το Κορανικό σχολείο με το κατηχητικό. Η αντιστοιχία αυτή, ίσως να φαίνεται εξωτερική, μιας και δεν μπορούν να γνωρίζουν τι γίνεται και τι διδάσκονται εκείνοι που παρακολουθούν ένα Κατηχητικό (για τους Μουσουλμάνους είναι απαγορευτικό να μετέχουν στη διδασκαλία και τις τελετές άλλων θρησκειών και δογμάτων), στη συνείδησή τους όμως είναι και τα δύο θρησκευτικά σχολεία και σε αυτό το σημείο έγκειται και η ταύτιση (Σολταρίδης, 1997).

4.1.2. Ανάλυση Ερωτηματολογίων Δασκάλων

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως στόχος του πρώτου θεματικού άξονα των ερωτήσεων, είναι να δούμε ποια είναι η εκπαιδευτική εμπειρία των δασκάλων και ποια είναι η δομή του Κορανικού σχολείου. Όσο αφορά το κομμάτι της δομής αυτού του σχολείου, θέλουμε να εξετάσουμε κάποια επιμέρους στοιχεία όπως είναι η διάρθρωση ή ο κύκλος σπουδών, αλλά και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν σε αυτό. Η πρώτη ερώτηση που θέσαμε στους δασκάλους αναφερόταν στην εκπαιδευτική τους εμπειρία : Πόσα χρόνια διδάσκετε;

- «11χρόνια» Σ1
- «4 χρόνια» Σ2
- «34 χρόνια» Σ3
- «12 χρόνια» Σ4
- «20 χρόνια» Σ5

Βλέπουμε ότι έχουμε να κάνουμε με δασκάλους που τα χρόνια διδασκαλίας τους δεν είναι ίδια. Υπάρχουν άτομα που μόλις τώρα έχουν μπει στην εκπαιδευτική διαδικασία από την άποψη της πρακτικής εφαρμογής και άλλους που είναι στην εκπαίδευση σχεδόν όλη τους τη ζωή.

Παραμένοντας στο ίδιο πεδίο ρωτάμε τους δασκάλους να μας πουν ποιες είναι οι τάξεις με στις οποίες διδάσκουν προκειμένου να δούμε τις ηλικιακές ομάδες με τις οποίες έχουν επαφή τα παιδιά. Ποιες τάξεις έχετε διδάξει; Η απάντηση των δασκάλων ανεξαρτήτου των ετών διδασκαλίας είναι κοινή. Έχουν διδάξει όλες τις τάξεις.

Στη συνέχεια εστιάζουμε πιο συγκεκριμένα και ρωτάμε τους δασκάλους σχετικά με το Κορανικό σχολείο : Ποιος είναι ο κύκλος σπουδών του Κορανικού Σχολείου; Αυτό που θέλουμε να μάθουμε, είναι το τι γνωρίζουν οι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων, σχετικά με το Κορανικό και πιο συγκεκριμένα τον κύκλο σπουδών του.

- «Δεν υπάρχει.» Σ1, Σ3

- «Δεν υπάρχει συγκεκριμένος κύκλος σπουδών. Κυρίως τα παιδιά του Δημοτικού πηγαίνουν στο Κορανικό σχολείο.» Σ2
- «Δεν υπάρχει κύκλος σπουδών, γιατί το ίδιο το αντικείμενο της διδασκαλίας είναι μονοδιάστατο. Επομένως μόνο θρησκευτικά κάνουν και διδάσκονται όλες οι τάξεις μαζί.» Σ4
- «Δεν υπάρχουν διαβαθμίσεις στο Κορανικό σχολείο, αλλά ούτε και κύκλος σπουδών. Μόνο για το Κοράνι μαθαίνουν.» Σ5

Καταλαβαίνουμε ότι ο κύκλος σπουδών, υπό την έννοια της παραδοσιακής εκπαίδευσης, δεν είναι κάτι που μπορεί να οριοθετήσει και να διαβαθμίσει την Κορανική διδασκαλία. Επίσης ένα σημαντικό στοιχείο που και οι δάσκαλοι αναφέρουν, είναι ότι η διδασκαλία του Κορανίου, είναι κοινή για όλα τα παιδιά. Επομένως το πολύ συγκεκριμένο περιεχόμενο της διδασκαλίας, όπως και η κοινή συμμετοχή των παιδιών όλων των ηλικιών ίσως και να είναι η αιτία που δεν έχει δημιουργηθεί ένας κύκλος σπουδών.

Με την επόμενη ερώτηση θέλουμε να μάθουμε ποιος είναι ο αριθμός των παιδιών που πηγαίνουν στο Μειονοτικό σχολείο και ποιος ο αριθμός των παιδιών που παρακολουθούν το Κορανικό. Στόχος είναι να δούμε αν η επιλογή των παιδιών να παρακολουθήσουν το Κορανικό σχολείο είναι κοινή και σε κάθε ηλικία : Πόσα παιδιά φοιτούν στο Μειονοτικό σχολείο και πόσα στο Κορανικό σχολείο:

- «Στο Α΄ σχολείο φοιτούν 120 – 150 παιδιά, στο Β΄ σχολείο 350 και στο Γ΄ σχολείο 50 παιδιά. Στο Κορανικό σχολείο πηγαίνουν αρκετοί μαθητές. Πιστεύω ότι οι περισσότεροι από αυτούς το παρακολουθούν αλλά δεν μπορώ να γνωρίζω τον ακριβή αριθμό.» Σ1
- «Στο Α΄ σχολείο που βρίσκεται στη Γλαύκη φοιτούν 120 – 150 μαθητές. Στο Β΄ σχολείο που είναι στον Εχινό 50 μαθητές. Όσο για το Κορανικό δεν ξέρω πόσα παιδιά πηγαίνουν, αλλά υποθέτω τα περισσότερα.» Σ2
- «31 παιδιά φοιτούν στο Μειονοτικό σχολείο και νομίζω ότι όλα πηγαίνουν και στο Κορανικό. Η περιοχή είναι μικρή και γι' αυτό και ο αριθμός των μαθητών είναι μικρός, περιορισμένος.» Σ3

- «Στο σχολείο που εργάζομαι φοιτούν περίπου 100 μαθητές. Σχεδόν όλοι πηγαίνουν στο Κορανικό ή πήγαιναν όταν ήταν μικρότεροι. Μερικά παιδιά που είναι σε μεγαλύτερες τάξεις ξέρω και από τους γονείς τους ότι δεν προλαβαίνουν να το παρακολουθήσουν. Είναι και οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και τα φροντιστήρια που δεν τους μένει χρόνος. Όσο ήταν όμως πιο μικρά πήγαιναν.» Σ4
- «Εμείς στο σχολείο μας έχουμε 50 μαθητές. Όλα τα παιδιά πηγαίνουν στο Κορανικό σχολείο. Ξέρω ότι το θέλουν και οι γονείς τους. Τα θρησκευτικά που τους κάνουμε δεν είναι αναλυτικά για το Κοράνι, οπότε οι γονείς τα στέλνουν και στο Κορανικό που ο Χότζας μπορεί να ερμηνεύσει και να αναλύσει τις σούρες.» Σ5

Από τα λεγόμενα των δασκάλων, σχεδόν όλοι οι μαθητές έχουν παρακολουθήσει για κάποιο διάστημα το Κορανικό σχολείο. Αντιλαμβανόμαστε ότι η Κορανική εκπαίδευση, είναι στοιχείο της ζωής τους. Οι γονείς οι ίδιοι είναι εκείνοι που επιλέγουν να στείλουν τα παιδιά τους στο Κορανικό σχολείο, καθώς εκεί μπορούν και δια στόματος του Χότζα να κατανοήσουν και να γνωρίσουν τη θρησκεία τους.

Η τελευταία ερώτηση αυτού του άξονα αναφέρεται στη διδασκόμενη ύλη. Ωστόσο πρέπει να τονίσουμε ότι οι απαντήσεις που έδωσαν οι δάσκαλοι αφορούσαν το Μειονοτικό σχολείο και όχι το Κορανικό. Όπως μας ανέφεραν στη συζήτηση που έγινε πριν τη συνέντευξη, το Κορανικό σχολείο, δεν έχει κάποια συγκεκριμένη ύλη, μιας και το αποκλειστικό αντικείμενο διδασκαλίας, είναι το Κοράνι. Η ερώτηση που θέσαμε ήταν : Ποια είναι η ύλη που διδάσκετε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων

- «Αυτά που προβλέπονται από το Νόμο για τα Μειονοτικά σχολεία και τα Ιεροσπουδαστήρια.» Σ1
- «Η ύλη που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Τουρκογλωσσικού προγράμματος.» Σ2
- «Τούρκικα, Αραβικά, Μαθηματικά Φυσική, θρησκευτικά.» Σ3
- «Όσα ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μειονοτικά σχολεία.» Σ4

- «Το πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, έχει δώσει σαφείς οδηγίες ως προς τη διδασκαλία και αυτήν πρέπει να ακολουθούμε.» Σ5

Βλέπουμε λοιπόν ό,τι το Μειονοτικό σχολείο ακολουθεί ότι ορίζεται από το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ορισμένα από τα μαθήματα που γίνονται είναι κοινά με τα Ελληνικά σχολεία. Μαθήματα όπως Μαθηματικά, θρησκευτικά ή Φυσική, διδάσκονται και στο Ελληνικό σχολείο. Η διαφορά είναι ότι στα Μειονοτικά σχολεία και στον κύκλο σπουδών τους είναι ενταγμένη η τουρκική και η Αραβική γλώσσα.

Στη συνέχεια ακολουθεί ο δεύτερο άξονας, που αναφέρεται στις κοινωνικές προεκτάσεις που μπορούν να έχουν τα Κορανικά σχολεία. Στόχος του άξονα αυτού, είναι να παρουσιάσουμε την κοινή γνώμη και το κατά πόσο έχει αποδεχθεί την ύπαρξη των Κορανικών σχολείων. Επίσης ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που διερευνάται είναι οι φορείς υποστήριξης και χρηματοδότησης αυτών των σχολείων, όπως και η γνώμη των γονέων.

Η πρώτη ερώτηση που κάναμε στους δασκάλους είναι Ποιος είναι ο φορέας υποστήριξης του Κορανικού Σχολείου (χρηματοδότηση); Με την ερώτηση αυτή, διερευνάται, η γνώση των δασκάλων σχετικά με τη χρηματοδότηση, αλλά και τους φορείς που υποστηρίζουν αυτού του είδους την εκπαίδευση.

- «Οι γονείς των παιδιών.» Σ1
- «Κυρίως οι γονείς και οι δάσκαλοι, αλλά υπάρχει και μια μικρή βοήθεια από το Προξενείο.» Σ2
- «Οι γονείς και η Μουφτεία.» Σ3
- «Οι γονείς είναι επιφορτισμένοι περισσότερο με τη χρηματοδότηση, αλλά και ένα μέρος των εσόδων που υποστηρίζει τα Κορανικά σχολεία, προέρχεται και από τις Μουσουλμανικές οργανώσεις και το ιερατείο (Μουφτεία).» Σ4
- «Ξέρω σίγουρα ότι οι γονείς δίνουν κάποια χρήματα, όχι τόσο ως εισφορά – δίδακτρα, αλλά υποστηρικτικά. Από εκεί και πέρα δε γνωρίζω αν υπάρχει κάποιου άλλου είδους χορηγία.» Σ5

Από τις απαντήσεις που λάβαμε καταλαβαίνουμε ότι κατά κύριο λόγο οι γονείς, είναι ο κύριος χορηγός και υποστηρικτής των Κορανικών σχολείων.

Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουμε ύστερα και από τις απαντήσεις που λάβαμε από τους ίδιους τους γονείς, οι οποίοι στηρίζουν τον εν λόγο θεσμό. Παράλληλα όμως υπάρχει και η στήριξη από το Προξενείο και τη Μουφτεία για να μπορέσουν τα σχολεία αυτά να συνεχίσουν τη λειτουργία τους.

Συνεχίζοντας ρωτάμε τους δασκάλους σχετικά με τη γνώμη που έχει η κοινωνία για το Κορανικό σχολείο. Ως κοινότητα ορίζεται το πλαίσιο του χωριού ή της πόλης. Με την ερώτηση αυτή και μέσα από τις απαντήσεις που μας δίνουν οι δάσκαλοι, θέλουμε να δούμε τη γνώμη που έχουν οι δάσκαλοι για την άποψη των Ελλήνων κατοίκων για το Κορανικό σχολείο, αλλά και των Μουσουλμάνων που το παρακολουθούν. Η ερώτηση που τους θέσαμε ήταν :

Ποια είναι η γνώμη της κοινότητας για το Κορανικό Σχολείο

- «Πολύ καλή. Κορανικά σχολεία υπάρχουν σε κάθε χωριό.» Σ1
- «Πολύ Καλή...Πάρα πολύ καλή.» Σ2
- «Άριστη.Κανένα παράπονο και πολύ ουσιαστικός ο ρόλος του.» Σ3
- «Θετική τόσο οι Μουσουλμάνοι όσο και οι Έλληνες δεν έχουν πρόβλημα με τα Κορανικά Σχολεία.» Σ4
- «Μπορώ να πω ότι η γνώμη τους είναι πολύ καλή. Όσο για τους Χριστιανούς εδώ, νομίζω ότι δεν έχουν πρόβλημα. Δεν έχουν εκφραστεί αρνητικά.» Σ5

Απ' αυτές τις απαντήσεις φαίνεται ότι οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν πως η κοινότητα έχει αποδεχθεί την ύπαρξη των Κορανικών σχολείων. Ο Μουσουλμανικός πληθυσμός έχει σχηματίσει μια θετική γνώμη και στάση για αυτά τα σχολεία. Όσο αφορά τον Ελληνικό πληθυσμό της περιοχής, φαίνεται ότι προσπαθούν ν' αποδεχθεί την ύπαρξή τους και δεν εγείρονται αντιδράσεις. Ο Ελληνικός πληθυσμός της περιοχής γνωρίζει ότι σ' αυτά τα σχολεία η διδασκαλία γίνεται από τους χοτζάδες, οι οποίοι είναι Μουσουλμάνοι. Σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσε ένας Έλληνας θεολόγος να διδάξει σ' αυτά. Κάτι τέτοιο δε θα γινόταν αποδεκτό όσο κατηρτισμένος και αν ήταν ο εκπαιδευτικός. Το ερώτημα επομένως που τίθεται είναι για ποιο λόγο ακολουθείται η συγκεκριμένη πρακτική. Θα μπορούσαμε να εικάσουμε ότι ίσως η διδασκαλία να μην είναι καθαρά θρησκευτική, αλλά να φέρει και πολιτικές αποχρώσεις.

Η τελευταία ερώτηση αυτού του άξονα, αναφέρεται στους γονείς και τη γνώμη τους όπως την εισπράττουν οι δάσκαλοι : Ποια είναι η θέση των γονέων για το Κορανικό Σχολείο; Στόχος της ερώτησης αυτής είναι να δούμε κατά πόσο οι γονείς διατηρούν μια θετική ή αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο.

- «Πολύ καλή.» Σ1, Σ2, Σ3
- «Οι γονείς θεωρώ ότι είναι ευχαριστημένοι από το Κορανικό σχολείο. Αυτός είναι άλλωστε και ο λόγος που συνεχίζουν να στέλνουν τα παιδιά τους.» Σ4
- «Είναι θετική η στάση των γονέων απέναντι στο Κορανικό σχολείο. Θέλουν τα παιδιά τους να πηγαίνουν και να μαθαίνουν το Κοράνι που είναι και η θρησκεία τους.» Σ5

Στο σύνολό τους οι γονείς διατηρούν θετική στάση απέναντι στο Κορανικό σχολείο, όπως φαίνεται. Ο κύριος λόγος είναι η διδασκαλία του Κορανίου.

Στον τρίτο και τελευταίο άξονα (ερωτήσεις 9 – 10), βρίσκονται οι ερωτήσεις που αφορούν την οργάνωση της διδασκαλίας. Στον άξονα αυτό θέλουμε να δούμε πού βρίσκεται το κέντρο της διδασκαλίας και ποια είναι η οργάνωση αυτού του σχολείου.

Η πρώτη ερώτηση του άξονα αναφέρεται στο κέντρο της διδασκαλίας : Πού βρίσκεται το κέντρο βάρους της διδασκαλίας; Στόχος είναι να δούμε αν η διδασκαλία είναι μόνο το Κοράνι, ή αν υπάρχουν και άλλες προεκτάσεις.

- «Στο Κοράνι και στη γλώσσα.» Σ1, Σ2
- «Στο Κοράνι.» Σ3, Σ4
- «Όλη η βαρύτητα δίδεται στην εκμάθηση και την κατανόηση του Κορανίου. Όμως τα παιδιά εξασκούν ή καλύτερα μαθαίνουν και κατανοούν και την Αραβική γλώσσα.» Σ5

Οι απαντήσεις δείχνουν ότι το κέντρο βάρους της διδασκαλίας διαμοιράζεται σε δύο στοιχεία που όμως μεταξύ τους εφάπτονται. Έτσι έχουμε από τη μια πλευρά τη διδασκαλία του Κορανίου και από την άλλη την εκμάθηση της γλώσσας. Η γλώσσα αποτελεί το κλειδί στην κατανόηση του Κορανίου. Αυτός είναι και ο λόγος που τα παιδιά τη μαθαίνουν και στο Μειονοτικό σχολείο, ενώ στο Κορανικό την εξασκούν.

Η τελευταία ερώτηση, αφορά την οργάνωση του σχολείου : Πώς είναι οργανωμένο το σχολείο; Με την ερώτηση αυτή, θέλουμε να πάρουμε απαντήσεις σχετικά με την εσωτερική δομή του. ωστόσο οι δάσκαλοι δίνουν απαντήσεις και για το Μειονοτικό σχολείο και για το Κορανικό

- *«Όπως προβλέπεται από το Συντονιστικό Γραφείο Μειονοτικών Σχολείων.» Σ1*
- *«Το Μειονοτικό σχολείο είναι οργανωμένο όπως ορίζεται από το Νόμο (ισόποσο χρονικά). Τα μαθήματα γίνονται δηλαδή μισά στην Ελληνική γλώσσα και μισά στην Τουρκική. Το Κοράνι, διδάσκεται στην Αραβική και ερμηνεύεται στην Τουρκική.» Σ2*
- *«Είναι οργανωμένο ισόποσο χρονικά.» Σ3*
- *«Το Μειονοτικό σχολείο είναι οργανωμένο σύμφωνα με τα όσα λέει ο Νόμος. Το Κορανικό δεν έχει κάποια δομή και οργάνωση. Ο Χότζας διδάσκει το Κοράνι. Όλα τα παιδιά μαζί ασχέτου ηλικίας αποτελούν μία τάξη.» Σ4*
- *«Το Κορανικό σχολείο δεν είναι όπως το Μειονοτικό. Οπότε δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη οργάνωση.» Σ5*

Οι απαντήσεις των δασκάλων, δεν μπορούν να δώσουν σημαντικά αποτελέσματα. Τόσο για τα Μειονοτικά σχολεία, όσο και για τα Κορανικά αποφεύγουν να μπουν σε λεπτομέρειες. Το συμπέρασμα όμως στο οποίο καταλήγουμε, είναι ότι για τα Κορανικά σχολεία, δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη δομή.

4.2. Συζήτηση

Έχοντας ολοκληρώσει το σύνολο των συνεντεύξεων, καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα

A) επικρατεί μια θετική στάση απέναντι στο Κορανικό Σχολείο.

B) οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να παρακολουθούν αυτού του τύπου τη διδασκαλία.

Γ) το Κορανικό σχολείο αναφέρεται στη διδασκαλία του Κορανίου.

Δ) το Κορανικό σχολείο είναι διαφορετικό από το Μειονοτικό σχολείο.

E) το Κοράνι είναι γραμμένο στην Αραβική γλώσσα.

ΣΤ) Οι μικροί Μουσουλμάνοι, στο Κορανικό σχολείο, πέρα από την εκμάθηση του Κορανίου, μαθαίνουν και τον τρόπο που θα συμπεριφέρονται.

Ας δούμε όμως τα αποτελέσματα πιο συγκεκριμένα. Από το δείγμα των παιδιών που επιλέχθηκε παρακολουθούσαν όλοι το Κορανικό σχολείο. Επίσης η επιλογή του δείγματος, έγινε με τρόπο ώστε να υπάρχουν όλες οι ηλικίες και όλες οι σχολικές βαθμίδες. Έτσι είχαμε παιδιά του Δημοτικού του Γυμνασίου και του Λυκείου. Όλα τα παιδιά παρακολουθούν Κορανικά σχολεία της περιοχής, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις που στο τζαμί δε λειτουργεί Κορανικό σχολείο, αντίστοιχες συγκεντρώσεις οργανώνονται στα σπίτια των παιδιών ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους. Ένα άλλο σημείο στο οποίο πρέπει να σταθούμε, είναι ότι τα μαθήματα γίνονται σε καθημερινή βάση. Με άλλα λόγια βλέπουμε ένα δεύτερο εκπαιδευτικό – θρησκευτικό πλαίσιο που λειτουργεί παράλληλα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο των Μειονοτικών σχολείων. Επίσης, δεν μπορέσαμε να ισχυριστούμε ότι στη συνείδηση των παιδιών η παρακολούθηση του Κορανικού σχολείου, αποτελεί υποχρέωσή τους και παραδοσιακή πρακτική η οποία ακολουθείται από όλα τα μέλη της κοινότητας.

Η Μουσουλμανική κοινότητα διατηρεί ισχυρούς εσωτερικούς δεσμούς. Κύρια συστατικά στοιχεία είναι η γλώσσα, η θρησκεία και η Τουρκική παράδοση (Παναγιωτίδης, 1995). Σχεδόν όλα τα μέλη της ακολουθούν τις ίδιες καθημερινές πρακτικές. Τα παιδιά γνωρίζονται μεταξύ τους, ίσως μάλλον γνωρίζονται περισσότερο μεταξύ τους, παρά με άλλα παιδιά Ελλήνων

κατοίκων της Θράκης. Οι Πομάκοι γνωρίζονται μεταξύ τους και μάλιστα δεν είναι αναγκαίο τα παιδιά να γνωρίζουν μόνο συνομηλίκους τους, με τους οποίους είναι μαζί στο ίδιο σχολείο – Κορανικό η μη- αλλά γνωρίζουν και παιδιά Πομάκων που βρίσκονται σε άλλες περιοχές. Το στοιχείο αυτό, μας αφήνει το περιθώριο να δημιουργηθεί η εντύπωση, ότι έχει αναπτυχθεί ένα ισχυρό τοπικό κοινωνικό καθεστώς που περιλαμβάνει μόνο τα συγκεκριμένα μέλη. Τα παιδιά κατά κάποιο τρόπο μαθαίνουν ποιοι είναι οι ομοεθνείς και ομόθρησκοί τους. Δεν γνωρίζουν απλά και μόνο τους άμεσους γείτονές τους, οι οποίοι μπορεί να είναι άτομα με τα οποία πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο ή παιδιά της ίδια συνοικίας, αλλά και άτομα που διαμένουν στην ευρύτερη περιοχή της Θράκης και σε γειτονικές περιοχές (χωριά, πόλεις).

Στη συνέχεια εξετάζουμε το ζήτημα της εκπαίδευσης και ποιος διδάσκει στο Κορανικό σχολείο. Ο Χότζας, είναι το πρόσωπο που διδάσκει αποκλειστικά στα Κορανικά σχολεία. Το θέμα όμως δεν είναι μόνο το ποιος διδάσκει και το γιατί, αλλά και το τι διδάσκονται τα παιδιά στα Κορανικά σχολεία. Άραγε πρόκειται για καθαρά θρησκευτικά σχολεία ή πρόκειται για εκπαιδευτήρια που προπαγανδίζουν το Ελληνικό κράτος. Εξωτερικά και σίγουρα φαινομενικά τα Κορανικά σχολεία, είναι χώροι διδασκαλίας εκμάθησης του Κορανίου το οποίο και αποτελεί την επίσημη και αποκλειστική θρησκεία της Μουσουλμανικής μειονότητας. Ο Χότζας διδάσκει στο Κορανικό σχολείο, επειδή είναι και ο θρησκευτικός «ηγέτης» της μειονότητας και ο αρμόδιος για όλα τα θρησκευτικά θέματα. Έτσι λοιπόν η επιλογή ως διδασκάλου στο Κορανικό σχολείο, δεν είναι τυχαία. Αποκλειστικό εκπαιδευτικό αντικείμενο των σχολείων αυτών είναι η διδασκαλία του Κορανίου.

Μέχρι αυτού του σημείου καταλαβαίνουμε ότι έχουμε να κάνουμε με ένα σχολείο, που λειτουργεί με τον τρόπο που λειτουργούν και τα κατηχητικά. Δηλαδή αναφέρεται αποκλειστικά, στη διδασκαλία και την ερμηνεία των θρησκευτικών βιβλίων. Τα παιδιά παρακολουθώντας το Κορανικό σχολείο, είναι υποχρεωμένα να μαθαίνουν και να αποστηθίζουν τα όσα ο Χότζας διδάσκει. Μάλιστα προβλέπονται και τιμωρίες –ήπιου βέβαια χαρακτήρα- στους μαθητές εκείνους που δεν έχουν αποστηθίσει τις Σούρες που ο Χότζας δίδαξε στο προηγούμενο μάθημα. Αν εξετάσουμε όμως καλύτερα τη διδασκαλία που γίνεται στα Κορανικά σχολεία, θα δούμε πως κατά τη διάρκεια

της διδασκαλίας τα παιδιά μαθαίνουν για τα ήθη και τα έθιμα της Τουρκίας, τον τρόπο που ζουν οι άνθρωποι εκεί, ενώ ορισμένα από τα παιδιά μας λένε ότι επισκέπτονται την Τουρκία, οπότε όλα όσα μαθαίνουν στο κορανικό σχολείο τα βλέπουν και τα βιώνουν κατά τα ταξίδια τους στην Τουρκία. Επομένως γίνεται κατανοητό ότι το Κορανικό σχολείο δεν παραμένει μόνο στη διδασκαλία του Κορανίου αλλά επεκτείνει τη διδασκαλία αυτή και σε άλλα επίπεδα, πολιτικά, κοινωνικά κ.α.

Με το να παρουσιάζει ο Χότζας την αντιστοιχία Ελληνικής και Τουρκικής πραγματικότητας, εύκολα μπορούμε να υποθέσουμε ότι προβαίνει και σε συγκρίσεις, διότι η σύγκριση είναι κάτι που δημιουργείται ή εμφανίζεται αναπόφευκτα όταν αναφερόμαστε στις πρακτικές, ή στην καθημερινότητα άλλων εθνών. Θα ήταν εύκολο λοιπόν να υποθέσουμε ότι ο κίνδυνος προπαγάνδας είναι υπαρκτός. Από την άλλη αρκεί να σκεφτούμε ότι καθ' όλη τη διαδικασία της διδασκαλίας, δεν υπάρχει κανένα αλλόθρησκος, που να παρευρίσκεται όχι απαραίτητα για να εποπτεύει το μάθημα, αλλά τουλάχιστον για να παρακολουθεί τη διαδικασία. Το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, πέρα από τα Μειονοτικά Σχολεία, δεν έχει αναγνωρίσει νομικά τη σύσταση των Κορανικών σχολείων. Σαφώς γνωρίζει την ύπαρξη τους και τα συγκριμένα σχολεία συνεχίζουν να λειτουργούν υπό την ανοχή του Ελληνικού Κράτους.

Παράλληλα και όπως φαίνεται μέσα από τις συνεντεύξεις έντονες αναφορές για την Τουρκική πραγματικότητα, γίνονται με αφορμή θρησκευτικές τελετές. Για τους μαθητές αυτός είναι ένας άλλος τρόπος να μάθουν για την Τουρκική παράδοση και να τη συνδέσουν με τη θρησκεία τους. Δεν θα πρέπει άλλωστε να ξεχνάμε ότι η θρησκεία τους έχει δημιουργήσει και την Ισλαμική παράδοση. Το ένα στοιχείο δεν μπορεί να λειτουργήσει ανεξάρτητα από το άλλο. Για τα παιδιά μαθαίνω για την Τουρκία, σημαίνει μαθαίνω για την παράδοσή μου. Το Κορανικό σχολείο, όπως πολλές φορές έχουμε αναφέρει, δεν εξαντλείται μόνο στο θρησκευτικό πεδίο, αλλά επεκτείνεται και στον τομέα του πολιτισμού και της παράδοσης. Τα παιδιά αυτά αυτοπροσδιορίζονται και ως Έλληνες της μειονότητας και ως Τούρκοι. Το Κορανικό σχολείο, τους δημιουργεί μια άλλη ταυτότητα την Τουρκική. Στους Μουσουλμάνους της Θράκης σήμερα, επικρατούν δύο ρεύματα. Από τη μια πλευρά υπάρχουν εκείνοι που αυτοπροσδιορίζονται ως Έλληνες της μειονότητας που ζουν στη Θράκη και διαφέρει από τον υπόλοιπο πληθυσμό μόνο στο θρήσκευμα και σε

εκείνους που προσδιορίζονται ως Τούρκοι που ζουν στην Ελληνική επικράτεια⁹. Στη δεύτερη αυτή περίπτωση αν και απολαμβάνουν όλα τα δικαιώματα που το Ελληνικό κράτος τους έχει δώσει, στη συνείδησή τους η πατρίδα τους είναι η Τουρκία και ακολουθούν όλα τα έθιμα και τις παραδόσεις που τελούνται και στην Τουρκία (Κεντρική Κοινωνική Υπηρεσία Κλίμακα, 2010). Το Κορανικό σχολείο, μέσα από τις διδασκαλίες του, βοηθά στην ενίσχυση της Τουρκικής ταυτότητας, μιας και μαθαίνουν στα παιδιά την Τουρκική παράδοση, ενώ από τη διδασκαλία του λείπει η Ελληνική πραγματικότητα τα ήθη και τα έθιμα των Ελλήνων τα οποία όμως αντιμετωπίζουν και έρχονται σε επαφή με αυτά στην καθημερινότητά τους.

Σε άλλη ερώτηση που θέσαμε προς τους μαθητές θέλαμε να μας εξηγήσουν τις ομοιότητες και της διαφορές της Μειονοτικής εκπαίδευσης με την Κορανική. Σαφώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη διαφορά, τόσο σε οργανωτικό επίπεδο όσο και σε εκπαιδευτικό. Οι απαντήσεις τους συνήθως κινούνται στο επίπεδο της ιεραρχίας – Το Ελληνικό σχολείο έχει τάξεις- και σε επίπεδο περιεχομένου διδασκαλίας – Στο Κορανικό σχολείο μαθαίνουμε για το Κοράνι. Παραμένοντας στο κομμάτι της διδασκαλίας, τα παιδιά μας λένε ότι μαθαίνουν της ιστορική παράδοση των τελετών, αλλά και το ποιες είναι οι υποχρεώσεις τους κατά τη διάρκειά τους. Παρόλα αυτά το ελληνικό σχολείο, στη συνείδηση των παιδιών διακρίνεται και επειδή, εκεί εκτός από το μάθημα των θρησκευτικών, γίνονται και μαθήματα γενικής κατεύθυνσης, όπως είναι μαθηματικά, φυσική κ.α.

Ένα σημείο στο οποίο θα μπορούσαμε να σταθούμε είναι ότι και κατά τη διάρκεια των εορτών και των τελετών γενικότερα, γυναίκες και άνδρες δεν μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα, όπως ίσως γίνεται σε άλλες θρησκείες και παραδόσεις, αλλά το κάθε φύλο, έχει συγκεκριμένους ρόλους και υποχρεώσεις. Στο Κορανικό σχολείο, το αντικείμενο διδασκαλίας, είναι καθαρά θρησκευτικό. Σκοπός είναι οι μαθητές, να μάθουν και να εντρυφήσουν

⁹Η σύνδεση μειονότητας-Τουρκίας δε φαίνεται να ενοχλεί το Ελληνικό κράτος εφόσον διασφαλίζεται μέσω της αμοιβαιότητας ότι η Ελλάδα αποτελεί το εθνικό κέντρο για τους Έλληνες της Κων-πολη (Τρουμπέτα, 2001 σελ 33). Στο ίδιο συμπέρασμα φτάνει και ο Aarbakke (2000, σελ 134) αναφέροντας πως η Ελληνική πολιτική για τη Θράκη δεν αφορά τη Θράκη αλλά τους Έλληνες της Κων-πολης.

στη Μουσουλμανική θρησκεία. Όμως θα πρέπει να τονίσουμε ότι τα θρησκευτικά που διδάσκονται στο Κορανικό σχολείο, είναι διαφορετικά από το μάθημα των θρησκευτικών που γίνεται στα Μειονοτικά σχολεία.

Η ώρα της διδασκαλίας των θρησκευτικών δεν είναι η ίδια. Στο Μειονοτικό σχολείο το μάθημα έχει τη διάρκεια που προβλέπεται από το πρόγραμμα σπουδών. Επομένως δεν μπορεί ο δάσκαλος να επεκταθεί σε λεπτομέρειες. Τις λεπτομέρειες τα παιδιά τις μαθαίνουν μέσα από τα Κορανικά σχολεία. Από την άλλη στο Μειονοτικό σχολείο, γίνονται αναφορές και σε άλλες θρησκείες όπως ο Χριστιανισμός, πράγμα που θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποφεύγεται στο Κορανικό σχολείο, μιας και το κέντρο βάρους της διδασκαλίας βρίσκεται γύρω από την εκμάθησή του Κορανίου και την ερμηνεία του.

Παράλληλα όμως με τη διδασκαλία του Κορανίου, τα παιδιά που παρακολουθούν το Κορανικό σχολείο, μαθαίνουν και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να συμπεριφέρονται. Το ίδιο το Κοράνι προβλέπει τρόπους συμπεριφοράς και κανόνες υγιεινής που πρέπει να ακλουθούν τόσο οι άνδρες, όσο και οι γυναίκες. Οι κανόνες αυτοί, διδάσκονται στα παιδιά μέσα από την Κορανική διδασκαλία, μιας και αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της Κορανικής συμπεριφοράς που διδάσκονται τα παιδιά στο σχολείο είναι η χρήση της μαντίλας (hijab) για τα κορίτσια. Η χρήση της είναι σχεδόν επιβεβλημένη και μεγαλώνοντας τα παιδιά την υιοθετούν ως μέρος της παράδοσης τους, την αποδέχονται και την εφαρμόζουν («Εμπρός», καθημερινή εφημερίδα Ξάνθης, 2010). Άλλο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης, είναι η τέλεση της προσευχής. Για το Μουσουλμανικό κόσμο, η προσευχή, είναι ουσιαστικό στοιχείο της θρησκείας τους. Τα παιδιά λοιπόν μαθαίνουν τον τρόπο που πρέπει να προσεύχονται και τις προσευχές που πρέπει να λένε ανάλογα με την ώρα. Σημαντικό είναι πως οι Μουσουλμάνοι εφιστούν την προσοχή να τελείται η προσευχή τις προβλεπόμενες ώρες.

Στη συνέχεια εξακολουθούμε να θέτουμε ερωτήσεις που αφορούν το θρησκευτικό πλαίσιο. έτσι λοιπόν ρωτάμε τα παιδιά αν μπορούν να διακρίνουν τις διαφορές ενός Χριστιανού, από ένα Μουσουλμάνο. Κατά κύριο λόγο τα παιδιά εντοπίζουν τη διαφορά στο κομμάτι του προσώπου που πιστεύουμε. Οι χριστιανοί πιστεύουν στο Χριστό και οι Μουσουλμάνοι στον

Αλλάχ, αυτός είναι και ο πιο απλοϊκός τρόπος για να μας πουν πώς αντιλαμβάνονται τη διαφορά των δύο θρησκειών. Από την άλλη είναι και ο τόπος που τελούνται τα θρησκευτικά καθήκοντα. Για τους Χριστιανούς υπάρχει η Εκκλησία, ενώ για τους Μουσουλμάνους το τζαμί. Ωστόσο θα μείνουμε σε ένα άλλο ιδιαίτερο κομμάτι που είναι αυτό της θρησκευτικής ομοιογένειας. Μια από τις απαντήσεις που λάβαμε θέλει το Ελληνικό έθνος να είναι ταυτισμένο με την Ορθόδοξη Χριστιανική θρησκεία, ενώ η Μουσουλμανική μειονότητα με τη θρησκεία του Ισλάμ, «...οι Έλληνες είναι Χριστιανοί και πιστεύουν στο Χριστό και εμείς Μουσουλμάνοι..». Επίσης τα παιδιά εντοπίζουν και κάποιες κοινωνικές διαφορές των θρησκειών.

Για παράδειγμα ταυτίζεται η Ισλαμική θρησκεία με τη χρήση της μαντίλας, αν και δεν επιβάλλεται σε όλες τις ισλαμικές χώρες, κάτι που δεν υπάρχει στο Χριστιανικό δόγμα. Οι δογματικές διαφορές από την άλλη δε λείπουν, όμως τα παιδιά είναι δύσκολο να αναλύσουν το ζήτημα της θρησκείας από τη δογματική του πλευρά. Για τα παιδιά η μια θρησκεία δεν είναι ίδια με την άλλη και φυσικά δεν μπορεί να έχει την ίδια θέση. Η διαφορά Αλλάχ και Χριστού, κυριαρχεί στη σκέψη τους, όπως κυριαρχεί και το αίσθημα της υποχρεωτικής συμμετοχής στις τελετές, κάτι που για το Χριστιανικό πληθυσμό δεν είναι αναγκαστικό. Ο Θεός και ο Αλλάχ φυσικά και πάλι δεν έχουν την ίδια θέση, κάποιος είναι ανώτερος και κάποιος κατώτερος, χωρίς όμως να εκφράζεται καθαρά η πεπιοθησή τους.

Στην πορεία της συνέντευξης περνάμε και σε άλλα πεδία, περισσότερο κοινωνιολογικά. Έτσι ρωτάμε τα παιδιά για την ύπαρξη σημαίας κατά τη διάρκεια των Μουσουλμανικών εορτών. Είναι γεγονός, ότι υπήρξε και περίπτωση όπου αρνήθηκε ν' απαντήσει. Από τις απαντήσεις όμως που λάβαμε καταλάβαμε ότι η Τουρκική σημαία είναι ένα σύμβολο που εμφανίζεται κατά τις θρησκευτικές τους τελετές. Μάλιστα σε μερικές περιπτώσεις μαζί με τις Τούρκικες σημαίες, υπάρχουν και Ελληνικές. Ίσως για να δείχνουν αυτό το ιδιαίτερο κοινωνικό – πολιτιστικό πλαίσιο. Παρόλα αυτά φαίνεται πως η ύπαρξή τους δεν ενοχλεί την τοπική κοινωνία, η οποία δεν εγείρει αντιδράσεις. Στο τέλος της συνέντευξης, θέτουμε ερωτήσεις και στους γονείς. Από τη μια πλευρά αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να δούμε κατά πόσο οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να παρακολουθούν Τούρκικα ή Ελληνικά τηλεοπτικά προγράμματα. Στο σύνολό τους ανέφεραν ότι τα παιδιά παρακολουθούν και

τα δύο είδη. Τις Τουρκικές εκπομπές τις θεωρούν ως δυνατότητα να κρατήσουν τα παιδιά τους τη γλωσσική επαφή, ενώ παράλληλα μαθαίνουν και για τον τρόπο ζωής στην Τουρκία. Το στοιχείο αυτό φανερώνει ότι τα άτομα της Μειονοτικής αυτής κοινότητας, ουσιαστικά είναι άτομα με δύο πατρίδες. Η μία είναι ο τόπος που μένουν και η άλλη είναι ο τόπος καταγωγής τους. Τα παιδιά τους μεγαλώνουν έχοντας στο μυαλό τους αυτό ακριβώς το στοιχείο. Η πατρίδα τους, η ουσιαστική, η πρώτη και αληθινή είναι στην Τουρκία. Η Ελλάδα, είναι ο τόπος που μένουν και ίσως ο τόπος που γεννήθηκαν. Δεν μπορούμε να πούμε κατά πόσο αυτά τα παιδιά αισθάνονται περισσότερο Τούρκοι ή Έλληνες, πάντως μεγαλώνουν γνωρίζοντας ότι αποτελούν κομμάτι της Μειονότητας.

Όσο αφορά τη γνώμη των γονέων για τα Κορανικά σχολεία, βλέπουμε ότι στο σύνολό τους οι γονείς, επιλέγουν και θέλουν τα παιδιά τους να συμμετάσχουν στην Κορανική διδασκαλία. Για τους ίδιους το Κορανικό σχολείο, είναι πηγή θρησκευτικής γνώσης, που μέσα από αυτή μαθαίνουν τα ήθη και τα έθιμα του λαού τους.

Εκτός από τις συνεντεύξεις των παιδιών, η έρευνα απευθύνθηκε και στους δασκάλους. Οι συμμετέχοντες που επιλέχθηκαν, θέλαμε να είναι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια πείρας, αλλά και νεώτεροι, ώστε να υπάρχουν και πάλι όλες οι απόψεις. Οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι, έχουν αναλάβει να διδάξουν όλες τις τάξεις των Μειονοτικών σχολείων, οπότε έχουν ασχοληθεί με όλες της ηλικιακές ομάδες των μαθητών. Στην πορεία ρωτήσαμε τους δασκάλους αν γνωρίζουν ποιος είναι ο κύκλος διδασκαλίας του Κορανικού σχολείου. Οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι το Κορανικό σχολείο, δεν μπορεί να έχει κύκλο σπουδών, γιατί εκεί πηγαίνουν οι μαθητές αποκλειστικά και μόνο για να μάθουν το Κοράνι, να το διαβάζουν και να μπορούν να το ερμηνεύσουν. Όσο αφορά το σύνολο των μαθητών που παρακολουθούν το Κορανικό σχολείο, αν και οι δάσκαλοι δεν μπορούν να ξέρουν τον ακριβή αριθμό, θεωρούν ότι τα περισσότερα παιδιά πηγαίνουν σε κάποιο Κορανικό σχολείο. Τα μαθήματα που γίνονται στα Μειονοτικά σχολεία, φυσικά και διαφέρουν από το Μάθημα του Κορανικού σχολείου. Το Μειονοτικό σχολείο ακολουθεί την ύλη που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Τουρκογλωσσικού προγράμματος, ενώ το Κορανικό σχολείο επικεντρώνεται στη διδασκαλία του Κορανίου και μόνο.

Αναφορικά και πάλι με τα Κορανικά σχολεία, σημαντικές είναι οι απαντήσεις που μας δίνουν οι δάσκαλοι, σχετικά με τη χρηματοδότηση και τους φορείς υποστήριξης αυτών των σχολείων. Οι γονείς είναι εκείνοι που συντηρούν και χρηματοδοτούν τα σχολεία, ενώ παράλληλα με τις δικές τους ενέργειες υπάρχει και μια μικρή βοήθεια από το προξενείο και τη Μουφτεία. Από τα λεγόμενα όμως των δασκάλων οι γονείς είναι ο κύριος υποστηρικτής των Κορανικών σχολείων. Επίσης θα πρέπει να σταθούμε και σε ένα άλλο σημείο που είναι η γνώμη ορισμένων ατόμων της κοινωνίας για το Κορανικό σχολείο. Είναι κατανοητό ότι οι γονείς είναι ευχαριστημένοι από τη λειτουργία των σχολείων αυτών και γι αυτό το λόγο τα χρηματοδοτούν και τα υποστηρίζουν. Σύμφωνα όμως με τις απαντήσεις των δασκάλων θετική είναι και η στάση του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, απέναντι στα Κορανικά σχολεία. Ας σημειωθεί ότι οι απαντήσεις των δασκάλων είναι περισσότερο μονολεκτικές παρά υπεισέρχονται σε λεπτομέρειες για τον τρόπο που η κοινωνία αποδέχεται την Κορανική εκπαίδευση.

4.3. Θέματα προβληματισμού σε σχέση με την υπάρχουσα κατάσταση.

Αναφερόμενοι στην Κορανική εκπαίδευση και θέλοντας να μιλήσουμε για την προβληματική της κατάστασης θα πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας , ότι μιλάμε για μια διαφορετική θρησκεία και για μία κοινωνία διαφορετικά οργανωμένη που αναπτύσσεται εντός του Ελλαδικού χώρου, που έχει τη δική του θρησκευτική ομοιογένεια και σύσταση. Είναι γεγονός ότι μια μεγάλη μερίδα πιστεύει ότι Έλληνες Μουσουλμάνοι της Θράκης αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα ως προς τη θρησκευτική τους ελευθερία (Παναγιωτίδης ,1995) Το πρόβλημα το εντοπίζουν ως προς τον τρόπο που η τοπική κοινωνία αποδέχεται τις θρησκευτικές τους τελετές και κατά πόσο μπορούν να τις πραγματοποιήσουν π.χ. η τοπική κοινωνία προτιμά να μην αναφέρεται στις τελετές αυτές και να της παραβλέπει και δημιουργεί εντάσεις σε περίπτωση ίδρυσης τεμένων λατρείας. Από την άλλη πλευρά υπάρχει και η Ελληνική πλευρά, που δηλώνει ότι το Μουσουλμανικό στοιχείο της Θράκης συνυπάρχει αρμονικά με το Ελληνικό και είναι πλήρως αποδεκτό. Όμως η

προβληματική της κατάστασης έχει τις ρίζες της στον τρόπο που ιδεολογικά το Ελληνικό στοιχείο αντιλαμβάνεται την Ισλαμική θρησκεία. Το γεγονός ότι στη Θράκη υπάρχουν χώροι λατρείας, όπου οι Έλληνες το έχουν αποδεχθεί, δε σημαίνει ότι και σε άλλες περιοχές ισχύει το ίδιο.

Τα προνόμια που απολαμβάνουν οι Μουσουλμάνοι της περιοχής της Θράκης δεν τα απολαμβάνουν και οι υπόλοιποι Μουσουλμάνοι της Ελληνικής επικράτειας. Αυτό συμβαίνει διότι ειδικά για την περιοχή της Θράκης, υπάρχει θεσμοθετημένη ρύθμιση ήδη από το 1923, που επιτρέπει την ύπαρξη θρησκευτικών μνημείων – τζαμί, για να τελούνται τα καθήκοντα των Μουσουλμάνων. Επίσης είναι γνωστές οι αντιδράσεις που εγέρθηκαν από την πλευρά της Ελληνικής κοινωνίας στο αίτημα Μουσουλμάνων της Αθήνας να ιδρύσουν τζαμί, για να έχουν ένα τόπο συνάντησης και τέλεσης των θρησκευτικών τους τελετών.

Στην Ελλάδα ο Μουφτής αναγνωρίζεται ως θρησκευτικός άρχοντας και δικαστής που συγκεντρώνει εκτεταμένες δικαστικές αρμοδιότητες. Δηλαδή αναγνωρίζεται ως ιεροδίκης, μια αρμοδιότητα που σε άλλες Βαλκανικές χώρες, όπως η Βουλγαρία έχει ήδη καταργηθεί ή τείνει να καταργηθεί. Η αναγνώριση του θεσμού του Μουφτή έχει τεθεί σε ισχύ από την Ελλάδα ήδη από το 1881 και με τη συνθήκη της Κωνσταντινούπολης, που υπογράφηκε με αφορμή την προσάρτηση της Θεσσαλίας και της Ηπείρου και επειδή σε εκείνες τις περιοχές υπήρχαν αρκετοί Μουσουλμάνοι (Σμαροπούλου 2007, σελ 18). Αργότερα ακολούθησαν και άλλες νομικές ρυθμίσεις που αναγνώριζαν τα προνόμια της Μουσουλμανικής μειονότητας (Ν.1920/1191).

Αντίθετα ο θεσμός του Πατριάρχη και του Αρχιεπισκόπου, που αναγνωρίζεται από το Ελληνικό κράτος, είναι ο θεσμοθετημένος φορέας που ασχολείται με θρησκευτικά καθήκοντα, δεν συγκεντρώνει όμως δικαστικές και νομικές αρμοδιότητες. Αυτό σημαίνει ότι στη Θράκη δημιουργείται ένα άλλο κράτος. Σύμφωνα με την απογραφή του 1999 η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης αποτελεί το 33% του εκεί πληθυσμού και ανέρχονται σε 55000 άτομα στο νομό Ροδόπης (σε σύνολο 110828 κατοίκων), σε 37000 άτομα στο νομό Ξάνθης (σε σύνολο 101.856 κατοίκων) και σε 7000 άτομα στο νομό Έβρου (σε σύνολο 150580 κατοίκων),(Αθήνα, Ιούνιος 1999, Υπηρεσία Ενημέρωσης-Υπουργείο Εξωτερικών). Ο Μουφτής εμφανίζεται ο αποκλειστικός ηγέτης και άρχοντας της Μειονότητας, ενώ η Ελληνική

κυβέρνηση οφείλει ν' αναγνωρίσει και να σεβαστεί το θεσμό αυτό. Εξετάζονται το θέμα από την κοινωνιολογική του βάση, βλέπουμε ότι έχουμε να κάνουμε με τη δημιουργία μιας νέα ταυτότητας. Στην περιοχή της Θράκης είναι γεγονός ότι το πολυπολιτισμικό στοιχείο είναι διάχυτο. Οι Έλληνες Μουσουλμάνοι, φέρουν από τη μια πλευρά τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που είναι η γλώσσα, η θρησκεία και η παράδοσή τους και από την άλλη καλούνται να αφομοιώσουν τις κοινωνικές πρακτικές των Ελλήνων της περιοχής και να τις αποδεχθούν. Η αλληλεπίδραση αυτή οδηγεί στη δημιουργία μιας νέας πραγματικότητας και μιας διαιρετικής ταυτότητας, γι' αυτό το κομμάτι αυτό του πληθυσμού φέρει χαρακτηριστικά και από τους δύο πολιτισμούς. Για παράδειγμα οι Έλληνες Μουσουλμάνοι και πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες, βάση του Κορανίου πολλοί πιστεύουν πως πρέπει να φορούν hijab, ενώ από άλλους αμφισβητείται ακόμη και από κάποιους θρησκευτικούς λειτουργούς, ανάλογα πάντα με την ερμηνεία που δίνουν στο Κοράνι, βλέπουμε λοιπόν και αρκετά νεαρά κορίτσια να μην ακολουθούν αυτήν την παράδοση, αλλά να ντύνονται όπως και οι υπόλοιπες συνομήλικές τους.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ ημεδαπών και αλλοδαπών, μπορεί να διακριθεί σε δύο επίπεδα. Από τη μία πλευρά έχουμε τις υφιστάμενες θεσμικές δομές της μειονότητας της Θράκης οι οποίες μπορούν να εντάξουν και αλλοδαπούς μουσουλμάνους και από την άλλη έχουμε τη συνύπαρξη αλλοδαπών και ημεδαπών και σε άλλες περιοχές και εκτός Θράκης. Στην πρώτη περίπτωση οι Μουσουλμάνοι της Θράκης μπορούν να κάνουν χρήση των προβλεπόμενων δικαιωμάτων και να διατηρήσουν την Τουρκική τους ταυτότητα κάνοντας πάντα τις απαραίτητες νομοθετικές ρυθμίσεις και αποκτώντας τη χορήγηση συγκεκριμένης άδειας, ενώ στη δεύτερη περίπτωση το Μουσουλμανικό στοιχείο αφομοιώνεται από το Ελληνικό και χάνουν τα θρησκευτικά τους δικαιώματα (δημιουργία Τεμένων). Οι Μουσουλμάνοι της Θράκης όμως απολαμβάνουν ακόμη ένα προνόμιο, που δεν έχουν οι Μουσουλμάνοι μετανάστες, το δικαίωμα κατοχής της ελληνικής ιθαγένειας. Τα στοιχεία αυτά κάνουν τους Έλληνες Μουσουλμάνους της Θράκης να μπορούν να κάνουν πλήρη χρήση των ιδιαίτερων προνομίων τους και παρόλα αυτά ν' αποτελούν ισότιμα μέλη της ελληνικής κοινωνίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Έχοντας αναπτύξει το θέμα των Κορανικών σχολείων, μπορούμε πλέον να συμπεράνουμε ότι πρόκειται για μια διαφορετικού είδους εκπαίδευση, που αναφέρεται στη διδασκαλία του Κορανίου. Την ίδρυση των Κορανικών σχολείων θα πρέπει να την αναζητήσουμε στις ρυθμίσεις που προέκυψαν με τη συνθήκη της Λωζάννης και τα όσα προβλέπονταν για το Μουσουλμανικό πληθυσμό της περιοχής. Σήμερα στην ευρύτερη περιοχή της Θράκης λειτουργούν αρκετά Κορανικά σχολεία. Μάλιστα οι μαρτυρίες των κατοίκων αναφέρουν ότι σχεδόν σε κάθε χωριό υπάρχει και ένα Κορανικό σχολείο. Παρόλα αυτά επίσημα κρατικά αρχεία που να δηλώνουν την ύπαρξή τους και να ρυθμίζουν τη λειτουργία τους δεν υπάρχουν.

Για τους Μουσουλμάνους της περιοχής, το Κορανικό σχολείο αποτελεί μέρος της παράδοσής τους και προέκταση της εκπαίδευσης που λαμβάνουν. Στη συνείδησή τους η συμμετοχή σε αυτά τα σχολεία, σημαίνει συμμετοχή στη θρησκεία. Σχεδόν όλα τα παιδιά παρακολουθούν κάποιο Κορανικό σχολείο, ενώ εκείνα που δεν το παρακολουθούν, είναι διότι προκύπτουν κάποιες άλλες υποχρεώσεις (π.χ. φροντιστηριακά μαθήματα). Ο Μουφτής που είναι θρησκευτικός ηγέτης, έχει και δικαστική εξουσία, είναι κάτι σαν το μητροπολίτη των Χριστιανών. Το πρόσωπο που είναι επιφορτισμένο με τη διδασκαλία του Κορανίου στα Κορανικά σχολεία είναι ο Χότζας (Ιμάμης). Δηλαδή κάτι σχετικό με τον Ιερέα των Χριστιανών. Η επιρροή του Μουφτή και η «εξουσία» του είναι καθοριστικής σημασίας. Η «εξουσία» αυτή, του δίνει το δικαίωμα να αναφέρεται και σε καταστάσεις πέραν του θρησκευτικού πεδίου. Όπως προέκυψε από την έρευνα, οι περισσότεροι από τους μαθητές με τους οποίους μιλήσαμε μας είπαν πως δεν είναι λίγες οι φορές που γίνονται συγκρίσεις μεταξύ των δύο χωρών και δε λείπουν οι αναφορές στην κοινωνική κατάσταση της Τουρκίας. Στόχος των Χοτζάδων είναι να διατηρήσουν το ακροατήριο τους – τα παιδιά που προσέρχονται στα Κορανικά σχολεία-ενωμένα και να δημιουργήσουν σε αυτά τη συνείδηση της κοινής εθνικής και θρησκευτικής καταγωγής. Αυτό προκύπτει τόσο από συζητήσεις που έγιναν με τους ίδιους τους Χοτζάδες αν και δε θέλησαν να συμμετέχουν στην έρευνα, όσο και από συζητήσεις με γονείς και δασκάλους καθώς και άτομα της τοπικής κοινωνίας. Πίσω από το προκάλυμα λοιπόν των «κατηχητικών»

σχολείων διενεργείται αγωγή για την εθνική, τουρκική ταυτότητα των παιδιών και ένα είδος ταύτισης με την Τουρκία.

Για την Ελληνική κοινότητα η ύπαρξη Κορανικών σχολείων, είναι κοινό μυστικό. Όλοι οι κάτοικοι γνωρίζουν γι' αυτά, αλλά δεν γίνεται ιδιαίτερος λόγος για τη λειτουργία τους. Το Κορανικό σχολείο αν και εξωτερικά φαίνεται να λειτουργεί ως άλλο «Κατηχητικό», ουσιαστικά δεν είναι μόνο αυτό. Σίγουρα κύριο μέλημα του είναι η διδασκαλία του Κορανίου, όμως υπάρχουν προεκτάσεις από τους Χοτζάδες τόσο σε κοινωνικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο, όπως ξεκάθαρα φάνηκε από τις συνεντεύξεις. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι καλό θα ήταν αυτή η μειονότητα να έχει το δικό της Κατηχητικό. Θα πρέπει όμως εντός του «Κατηχητικού» αυτού να γίνεται και συγκεκριμένη διδασκαλία. Οι Χοτζάδες δεν περιορίζονται όμως μόνο σε αυτό. Σε πολλές περιπτώσεις δε λείπουν οι συγκρίσεις μεταξύ Ελλάδας – Τουρκίας μέσω αναφορών σε καθημερινές πρακτικές και λειτουργίες των δύο χωρών. Όπως προκύπτει και από τις συνεντεύξεις η Τουρκία είναι μέρος των Κορανικών σχολείων μέσω εικόνων, διηγήσεων, των περιεχομένων της διδασκαλίας, την παρουσία της τουρκικής πρεσβείας. Με τον τρόπο αυτό το Κορανικό σχολείο για τη μουσουλμανική διαπαιδαγώγηση είναι και καλλιέργεια ταύτισης των παιδιών με μία άλλη χώρα (Τουρκία) και έναν άλλο λαό (τουρκικό) για τον οποίο τα παιδιά θα πρέπει να νιώθουν περίφανα. Οι μαθητές των Κορανικών σχολείων συναναστρέφονται σχεδόν καθημερινά και περνούν πολλές ώρες μαζί. Συχνά ταξιδεύουν στη γείτονα χώρα για αγορές ή για να δουν συγγενικά και φιλικά πρόσωπα. Μαθαίνουν νέα της Τουρκίας και παρακολουθούν τουρκικές εκπομπές στην τηλεόραση. Διαβάζουν τουρκικά βιβλία, περιοδικά και εφημερίδες και μιλούν στην καθημερινότητά τους την τουρκική καθώς μαθαίνουν και την αραβική γλώσσα στην οποία είναι γραμμένο το Κοράνι. Η Τουρκία λοιπόν μπορούμε να πούμε πως αποτελεί το μεγαλύτερο κομμάτι της ζωής και καθημερινότητάς τους, δημιουργώντας έτσι και ένα αίσθημα αποστασιοποίησης από την Ελλάδα. Από συζητήσεις που έγιναν με τους γονείς μετά το πέρας των συνεντεύξεων διαπιστώσαμε μάλιστα πως αρκετά παιδιά επιλέγουν να σπουδάσουν στην Τουρκία, γιατί γνωρίζουν τη γλώσσα και πρόκειται και για ένα οικείο και γνώριμο περιβάλλον. Οι γονείς στηρίζουν τις προσπάθειες αυτές των παιδιών. Εξάλλου, είναι και ένθερμοι

υποστηρικτές της λειτουργίας των Κορανικών σχολείων μια και τα συντηρούν κυρίως οι ίδιοι.

Το Κορανικό σχολείο, αν και φέρει αυτόν τον τίτλο, δεν έχει καμία σχέση με τη συνταγματικά κατοχυρωμένη εκπαίδευση, την οργάνωση της ύλης και τη γενικότερη λειτουργία ενός σχολείου. Το Κορανικό σχολείο, είναι κάτι διαφορετικό από αυτό που ο μέσος Έλληνας εννοεί και καταλαβαίνει με τον όρο σχολείο. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που το Ελληνικό Κράτος δεν τα δέχεται ως φορείς εκπαίδευσης και δεν τα αναγνωρίζει. Η σύνδεσή τους με τον μειονοτικό εθνικισμό και τον εθνικισμό της (τουρκικής) διασποράς είναι προφανής με βάση το εμπειρικό μας υλικό. Δηλαδή, πάντα ελλοχεύει ο προπαγανδιστικός κίνδυνος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Blackledge A., *Literacy, Power and Social Justice*, Trentham Books, 2000.
2. Bourdieu P. & Passeron J.C., *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, London, 1977.
3. Buzzelli C. A. & Johnston B., *The moral dimensions of teaching: Language, power, and culture in classroom interaction*, New York: RoutledgeFalmer, 2002
4. Dewey J., *Experience et education*, Paris Q Armand Colin, 1968 (1^η έκδοση το 1938)
5. Durkheim E., *Education et sociologie*, Paris : Presses Uniersitaires de France, 1977
6. Eisner, W. E. (1991), *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York: Macmillan.
7. Fishman, J. A. , *Reversing Language Shift*, Clevedon: *Multilingual Matters*, 1991
8. Geertz, C. (1973), *The interpretation of cultures*, New York: Basic books.
9. Giddens A, 1998, *Ο Τρίτος Δρόμος : Η ανανέωση της σοσιαλδημοκρατίας*, Εκδόσεις Πόλις Αθήνα
10. Hall S. (1990), "Old and New Identities, Old and New Ethnicities" *Culture, Globalization and the World-System*, Edited by A. D. King, Macmillan, New York.
11. Morandi F., *Modeles et methods en pedagogie*, Paris: Nathan, 1999, coll. "Universite"
12. Morley, D. & K. Robins, *Spaces of Identity*, Routledge, London, 1995
13. Pavlenko A. & A. Blackledge, *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: *Multilingual Matters*, 2004.
14. Preston P. W., *Relocating England*, Manchester University Press, Manchester, 2004.

15. Preston P. W., *Relocating England*, Manchester University Press, Manchester, 2004.
16. Rampton M. B. H., *Interracial Panjabi in a British adolescent peer group*, *Language in Society*, 1991,
17. Scruton S, *The Political Problem of Islam*, *The Intercollegiate Review*, 2002
18. Tabouret-Keller Andrée, "From sociolinguistics to the anthropology of language.", In Christina Bratt Paulston and G. Richard Tucker (eds.), *The early days of sociolinguistics: memories and reflections*, 225-33, *Publications in Sociolinguistics*, 2. Dallas: Summer Institute of Linguistics, 1997.
19. Tsitselikis, K., Mavrommatis, G. (2003). *The Turkish language in education in Greece*. [Στο Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο www.mercator-education.org.
20. Winant H., 1994, *Racial Formation & Hegemony: Global & Local*.
21. Ασκούνη Ν. (2006), *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια
22. Βερέμης Θ., Κιτρομηλίδης Π., κα., *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στην νεότερη Ελλάδα*, ΜΙΕΤ, Αθήνα, 1997.
23. Βαλλιανάτος, Α., Keast, J., (Επιμ.), (Επιμ. ελλην. εκδ.) (2007), *Θρησκευτική Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για το σχολείο*, Συμβούλιο της Ευρώπης, Αθήνα
24. Γερμανός Δ., *Οι Τοίχοι της Γνώσης Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*, Αθήνα : GUTENBERG , 2006, σ. 142.
25. Γκότοβος Α.Ε., *Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Μεταίχμιο ,Αθήνα 2002
26. Γκότοβος Α.Ε., *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα, Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*, Ιωάννινα 2001, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
27. Γουδήρας Δ.Β., *Διγλωσσία και διαπολιτισμικότητα. Η διαμόρφωση διπολιτισμικής ταυτότητας*, εισήγηση στο 1ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕ.Δ.ΕΚ του Πανεπιστημίου Πατρών με Θέμα: Η

- Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, 12-14 Ιουνίου 1998, Πάτρα
28. Δαμανάκης, Μ. (2000), *Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα*, Επιστήμες της Αγωγής
29. Ζωγράφου Α. *Διαπολιτισμική Επικοινωνία στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, Εκδόσεις Δάρδανος, Αθήνα 2003
30. Κωστούλα-Μακράκη, (Ν. 2001), *Γλώσσα και κοινωνία, Βασικές έννοιες*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα:
31. Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Β. Γαληνού, (1999), *Πολιτισμικές ταυτότητες: Από το τοπικό στο παγκόσμιο; στο «Εμείς» και οι «άλλοι» Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα
32. Μαρκου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., (1996), *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. ΥΠ.Ε.Π.Θ.Γ.Γ.Λ.Ε.
33. Ματσούκας Ν, (2004), *Δογματική και Συμβολική Θεολογία Β*, Εκδόσεις Πουρνάρα, Θεσσαλονίκη
34. Μπαλασσά – Φλέγκα Ε., *Η Συμβολή της UNESCO και των άλλων Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της Διαπολιτισμικής Διάστασης της Ελληνικής Παιδείας*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2002
35. Μπάλτσιώτης Λ., Τσιτσελίκης Κ. (2001), *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, Αθήνα-Κομοτηνή, Σάκκουλας.
36. Νικολάου Γ., *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το νέο περιβάλλον, Βασικές αρχές*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2005
37. Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ευφροσύνη-Άλκηστη, *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις* *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 4, Number 1, 2008*
38. Παναγιωτίδης Ν., *Το εκπαιδευτικό μειονοτικό σύστημα της Ελλάδας, 1996*
39. Παναγιωτίδης, Ν., Μ. (1995), *Μουσουλμανική Μειονότητα και Εθνική Συνείδηση*, Αλεξανδρούπολη: Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ν. Έβρου.

40. Σολταρίδης Σ. (1997), *Η ιστορία των Μουφτειών της Δυτικής Θράκης*, Αθήνα, Νέα Σύνορα, Α.Α. Λιβάνη
41. Τεγόπουλος – Φυτράκης (1997), *Ελληνικό Λεξικό*, Εκδόσεις Αρμονία, Αθήνα
42. Τσοκαλίδου Ρ., *Πολυπολιτισμός: η σύγχρονη παγκόσμια πραγματικότητα*, Πολύδρομο, Απρίλιος 2009.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Άρθρα και Πολιτικές παρεμβάσεις: *Η πολυπολιτισμικότητα στην Ελλάδα*, 2009, Ανακτήθηκε από : politikes-paremvaseis.blogspot.com/.../blo...
2. Έκθεση για τις Διεθνείς Θρησκευτικές Ελευθερίες 2007, Εκδόθηκε από το Γραφείο Δημοκρατίας, Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Εργασίας, Ανακτήθηκε από : ellinikiafipnisis.blogspot.com/.../blog-post_1807.html
3. Έκθεση Ευρωπαϊκής Ένωσης 2011, Ανακτήθηκε από : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/consult/index_en.ht
4. *Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, 2010, Ανακτήθηκε από : www.ekep.gr/.../main.asp -
5. *Η Θρησκευτική Ελευθερία των Μεταναστών*, 15.04.2009, Ανακτήθηκε από : www.islam.gr/cgi-bin/.../page3.pl?
6. Μιχάλη Ηλίας 2003, *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προϋπόθεση στο σύγχρονο σχολείο: Δράσεις και προοπτικές*, Ανακτήθηκε από : virtualschool.web.auth.gr/.../Michalis.html
7. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, 2010, Ανακτήθηκε από: www.pi-schools.gr/pi_history/
8. ΠΕΣΣ: *Κατάργηση και συγχώνευση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 2011, Ανακτήθηκε από : m.alfavita.gr/artro.php?id=32308
9. Σάββα Ε, 2006, *Διαπολιτισμική αγωγή κι εκπαίδευση ως μέσον ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης στο σύγχρονο σχολείο*.

- Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006, Ανακτήθηκε από : www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/sabba.pdf
10. Σμαροπούλου Αικατερίνη (2007), *Μεταπτυχιακή Εργασία υπό του Καθηγητού κ Ιντζεσίλογλου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*, Ανακτήθηκε από : <http://invenio.lib.auth.gr/record/77453/files/gri-2007-674.pdf>
11. Τσαμανδούρας Γ, *Κατάργηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου 2011*, Ανακτήθηκε από : blogs.sch.gr/.../κατάργηση-του-παιδαγωγι...
12. Τσοκαλίδου Ρ, 1999, *Οι Νεοελληνικές Διάλεκτοι*, Ανακτήθηκε από : www.greek-language.gr/.../index.html
13. Τσιτσελίκης Κ. - Μαυρομάτης Γ (2003), *Turkish language in Greece* Ανακτήθηκε από : www.kemo.gr/index.php?sec=thematics
14. Υπουργείο Παιδείας 2010, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευσης*, Ανακτήθηκε από : www.ypepth.gr/el_ec_page116.htm και http://www.ypepth.gr/el_ec_page200.htm
15. Epstein (1978), *Ethos and Identity "three studies in ethnicity* , Taylor and Francis U.K στο Τσαχαγέας Π.Δ. (2010), *Μεταπτυχιακή Εργασία με Θέμα : «Ευρωπαϊκή Ένωση- Έθνος- Ταυτότητες Περιφέρειες- Περίπτωση Βάσκων στην Ισπανία, Φλαμανδών και Βαλλόνων στο Βέλγιο και Ιρλανδών»*. Ανακτήθηκε από: estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1001/1/Tsachageas.pdf
16. Muhammad Hamidullah (2009), *The Preservation Of the Original Teachings of Islam*, Ανακτήθηκε από : <http://www.muslim-canada.org/ch2hamid.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι :Άξονες ερωτημάτων

ΜΑΘΗΤΕΣ - ΓΟΝΕΙΣ

Αγόρι :

Κορίτσι

Ηλικία :

Τάξη :

Ερώτηση 1

Ποιο Κορανικό Σχολείο παρακολουθείτε;

Ερώτηση 2

Ποια ώρα της ημέρας, απασχολείστε στα Κορανικά σχολεία

Ερώτηση 3

Πόσες φορές της εβδομάδα πηγαίνετε και ποια είναι η διάρκεια των μαθημάτων;

Ερώτηση 4

Γνωρίζετε άλλα παιδιά που πηγαίνουν σε Κορανικό σχολείο;

Ερώτηση 5

Ποιος σας διδάσκει στα Κορανικά Σχολεία;

Ερώτηση 6

Τι διδάσκεστε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και ποια βιβλία χρησιμοποιείται;

Ερώτηση 7

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, μαθαίνετε για τη ζωή στην Τουρκία και τις παραδόσεις τους;

Ερώτηση 8

Διδάσκεστε τα ίδια πράγματα που διδάσκεστε και στο Ελληνικό Σχολείο;

Ερώτηση 9

Τα μαθήματα που διδάσκεστε έχουν θρησκευτικό περιεχόμενο;

Ερώτηση 10

Τα Θρησκευτικά που κάνετε στο Ελληνικό σχολείο είναι διαφορετικά από τα Θρησκευτικά που κάνετε στο Κορανικό;

Ερώτηση 11

Στο σχολείο μαθαίνετε τι πρέπει να κάνει ένας Μουσουλμάνος ή μια «καλή» Μουσουλμάννα;

Ερώτηση 12

Στο Κορανικό σχολείο κάνετε όλοι μαζί προσευχή;

Ερώτηση 13

Γνωρίζετε ποια είναι η διαφορά μεταξύ ενός Χριστιανού και ενός Μουσουλμάνου;

Ερώτηση 14

Υπάρχουν Μουσουλμανικές γιορτές στις οποίες παίρνετε μέρος και ποιες είναι αυτές;

Ερώτηση 15

Στις γιορτές που γίνονται στο Κορανικό σχολείο υπάρχουν τούρκικες σημαίες;

Ερώτηση 16

Ομοιότητες και Διαφορές Κορανικών – Ελληνικών Σχολείων;

Ερώτηση 17

Γνωρίζετε κάποιον Πομάκο από το χωριό ή από τη γειτονιά;

Ερώτηση 18

Τα παιδιά στο σπίτι παρακολουθούν Τούρκικες εκπομπές ή και Ελληνικές;

Ερώτηση 19

Ποια είναι η γνώμη σας ως γονείς για το Κορανικό σχολείο;

ΔΑΣΚΑΛΟΙ

Άνδρας :

Γυναίκα:

Ηλικία :

Τάξη που διδάσκει:

Ερώτηση 1

Πόσα χρόνια διδάσκετε;

Ερώτηση 2

Ποιες τάξεις έχετε διδάξει;

Ερώτηση 3

Ποιος είναι ο κύκλος σπουδών του Κορανικού Σχολείου

Ερώτηση 4

Πόσα παιδιά φοιτούν στο Μειονοτικό σχολείο και πόσα στο Κορανικό σχολείο

Ερώτηση 5

Ποια είναι η ύλη που διδάσκετε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων

Ερώτηση 6

Ποιος είναι ο φορέας υποστήριξης του Κορανικού Σχολείου (χρηματοδότηση)

Ερώτηση 7

Ποια είναι η γνώμη της κοινότητας για το Κορανικό Σχολείο

Ερώτηση 8

Ποια είναι η θέση των γονέων για το Κορανικό Σχολείο

Ερώτηση 9

Πού βρίσκεται το κέντρο βάρους της διδασκαλίας

Ερώτηση 10

Πως είναι οργανωμένο το σχολείο;