

**ΑΝΟΙΧΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ**

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**2015-2016**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**“Στάσεις και ρεπερτόρια Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας  
εκπαίδευσης (πλειονοτικών και μειονοτικών) για τις παιδαγωγικές  
συμφιλίωσης με την Τουρκία: η ιδιαίτερη περίπτωση της  
Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη”**

*Αναστασιάδου Βασιλική Ειρήνη*

(ID No.: 11401105)

**Επιβλέπων Καθηγητής: Μιχαλίνος Ζεμπύλας**

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2015-16**

## Πρόλογος – Ευχαριστίες

Η εν λόγω εργασία, με θέμα τις 'Στάσεις και τα ρεπερτόρια των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θράκης (πλειονοτικών και μειονοτικών) αναφορικά με τις παιδαγωγικές συμφιλίωσης με την Τουρκία', επιδιώκει να διερευνήσει και να αναλύσει τις στάσεις και τα ρεπερτόρια των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θράκης σχετικά με την εφαρμογή της ιδέας συμφιλίωσης στο δίπολο Ελλάδα- Τουρκίας. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της αξιολόγησης και ανάδειξης του εθνοκεντρικού περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου και της εν γένει μονοπολιτισμικής προσέγγισης που ακολουθείται κατά κόρον από την δημόσια ελληνική εκπαίδευση, γίνεται αντιληπτό ότι η οποιαδήποτε προσπάθεια προώθησης των παιδαγωγικών συμφιλίωσης στις αντιμαχόμενες αυτές κοινωνίες είναι ιδιαίτερα επισφαλής.

Ερχόμενοι περισσότερο κοντά στο μοναδικό τρανταχτό παράδειγμα υιοθέτησης και υλοποίησης μειονοτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, δηλαδή κοντά στη Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, και αφουγκραζόμενοι την ιδιαίτερη φύση και τις προκλήσεις που προκύπτουν από αυτήν, σήμερα γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική η ανάγκη συμφιλίωσης ανάμεσα στις δυο εθνότητες. Δεδομένου ότι πρόκειται για μια νεοεισαχθείσα έννοια στους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς κύκλους, άμεσα συνδεδεμένη με θέματα ταυτότητας, και ελλείπει ακόμη συστηματικής έρευνας στα ελληνικά σχολεία, σκοπός μας είναι να κατανοήσουμε πώς εκλαμβάνεται η συμφιλίωση και εφαρμόζεται στα σχολεία.

Συνεπώς, η χαρτογράφηση των στάσεων και των ρεπερτορίων των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο και άγνωστο αυτό σενάριο και του τρόπου που γίνεται μανιφέστο στις εκπαιδευτικές συζητήσεις, αναμένουμε να προσδώσει ακόμη ένα λιθαράκι γνώσης στη νόηση της συνεισφοράς των παιδαγωγικών συμφιλίωσης σε αντιμαχόμενες κοινωνίες. Αφήνοντας πίσω την, ως τώρα καθολική, νόρμα ενδυνάμωσης της ελληνικής ταυτότητας και με διάθεση για πιο εναλλακτικές συζητήσεις, η ελληνική εκπαίδευση καλείται να αποτελέσει μια από τις σημαντικότερες οδούς προώθησης ειρηνικής εκπαίδευσης και συμφιλίωσης μέσα από την καθημερινή οικοδόμηση του ήθους ανοχής και σεβασμού ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Η εκπόνηση της εργασίας αυτής καθώς και οι συζητήσεις που απορρέουν από την εν λόγω θεματική συνιστούν για εμένα έναν καινούριο επιστημονικό χώρο κατάρτισης και εξελίσσονται σε νέο τρόπο σκέψης και κοσμοαντίληψης.

Η ενασχόληση μου με την μειονοτική εκπαίδευση, καθώς και με τις συνακόλουθες δυναμικές προκλήσεις που περικλείει, αποτελούσε ανέκαθεν κοινό τόπο στα βιώματά μου, δεδομένου ότι η Θράκη ήταν η περιοχή όπου ολοκλήρωσα τις βασικές μου σπουδές και οι μειονοτικοί κάτοικοί της συχνά πρόσωπα συναναστροφής μου. Η συμπάθεια για τα άτομα αυτά αλλά και ο προβληματισμός μου γύρω από τις αντιξοότητες που συχνά αντιμετωπίζουν καλλιεργήθηκαν κατά την διάρκεια των πανεπιστημιακών μου σπουδών και αποτελούν μέχρι και σήμερα το κίνητρο έρευνας και ενασχόλησης με την εν λόγω διαφορετική εθνική ομάδα. Ως εκπαιδευτικός αλλά και ως νέα ερευνήτρια προσπάθησα να τηρήσω μια στάση ουδετερότητας και ισορροπίας κατά την διεξαγωγή της μελέτης αυτής, καθώς θεωρώ ότι ο έπαινος ή η επίκριση για κάποια από τις δυο ομάδες δεν είναι θεμιτά ή αντικειμενικά στοιχεία και ότι ο σκεπτόμενος αναγνώστης καλό θα ήταν να διαμορφώσει τα δικά του συμπεράσματα.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω εκ βαθέων τον καθηγητή και επόπτη μου κ. Μιχαλίνο Ζεμπύλα, ο οποίος με εμπιστεύτηκε και αποτέλεσε πολύτιμο σύμβουλο και σύμμαχο καθόλη την διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας. Έχοντας ως όπλα του την καλή διάθεση και την υπομονή, με βοήθησε να ολοκληρώσω το εν λόγω εγχείρημα, φωτίζοντας πολλές φορές 'σκοτεινά' σημεία και στηρίζοντας με πλήρως. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως τον Χριστιανό Σύμβουλο της Μειονοτικής Εκπαίδευσης της Θράκης, κο Απόστολο Κουρομιγάκη, για την πολύτιμη βοήθειά του, καθώς επίσης και τους εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν, παρά το φορτωμένο τους πρόγραμμα, να μου παραθέσουν συνεντεύξεις από τις οποίες και προήλθαν τα ερευνητικά δεδομένα ανάλυσης αυτής της έρευνας.

Αναστασιάδου Βασιλική Ειρήνη

Θεσσαλονίκη, 2015-16

## Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή .....	7
Αναγκαιότητα της Έρευνας.....	17
<b>Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό υπόβαθρο εργασίας .....</b>	<b>20</b>
1.1 Εθνικισμός.....	20
1.2 Σχολείο και εθνική διαπαιδαγώγηση.....	25
1.3 Εκπαίδευση σε κοινωνίες σύγκρουσης.....	28
1.4 Συμφιλίωση και ανάγκη μελέτης της .....	37
1.5 Στάσεις και ρεπερτόρια.....	52
<b>Κεφάλαιο 2: Συγκείμενο παρούσας εργασίας και ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας.....</b>	<b>58</b>
2.1 Η Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης .....	58
Μειονοτική εκπαίδευση: η περίπτωση της Μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης.....	60
Θεσμικό και λειτουργικό πλαίσιο μειονοτικής εκπαίδευσης Θράκης .....	63
Θεσμικό πλαίσιο.....	64
Λειτουργικό πλαίσιο .....	64
Εκπαιδευτικές δυσκολίες μειονοτικής εκπαίδευσης και η μέχρι τόρα αντιμετώπιση .....	66

2.2 Περιεχόμενο εκπαίδευσης μειονοτικής κοινότητας σε σύγκριση με τα Α.Π.Σ. της υπόλοιπης επικράτειας.....	73
2.3 Τα σχολικά εγχειρίδια και ο ρόλος τους στην προβολή εμποδίων για συμφιλίωση .....	78
2.4 Στάσεις εκπαιδευτικών στη διαφορετικότητα και αναγκαιότητα προώθησης συμφιλίωσης μέσα από το σχολείο .....	86
Κεφάλαιο 3: Σχεδιασμός και Μεθοδολογία ανάλυσης.....	93
3.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	93
3.2 Δείγμα και σχεδιασμός συνεντεύξεων.....	97
3.3. Μεθοδολογικός σχεδιασμός .....	102
3.4 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων .....	111
Κεφάλαιο 4: Ανάλυση δεδομένων .....	115
4.1 Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για την ιδέα της συμφιλίωσης και την προώθησή της μέσω της εκπαίδευσης .....	117
4.2: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την κατανόηση της έννοιας της συμφιλίωσης τόσο γενικά όσο και ειδικά στο πλαίσιο της Θράκης .....	129
4.3 Ρεπερτόρια Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης για την έννοια ‘συμφιλίωση’ .....	147
Σχέσεις Ελλάδας – Τουρκίας και συμφιλίωση .....	147
Σχέσεις πλειονότητας – μειονότητας στην Θράκη .....	187
4.4 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών για την ιδέα της συμφιλίωσης.....	212

<b>Κεφάλαιο 5: Συζήτηση – Αποτελέσματα.....</b>	<b>218</b>
<b>Κεφάλαιο 6: Διατύπωση περιορισμών και υποδείξεων για μελλοντική έρευνα .....</b>	<b>240</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>245</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>286</b>

## Εισαγωγή

Οι ελληνο-τουρκικές σχέσεις έχουν περάσει, ανά τους αιώνες, από αρκετές διακυμάνσεις, με περιόδους έντασης αλλά και ηρεμίας. Ιδωμένες με την θεωρία κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel, 1978), αυτές οι τεταμένες και ανταγωνιστικές σχέσεις ανάμεσα στα δύο κράτη, αποσκοπούν στο όφελος της μιας πλευράς εις βάρος της άλλης. Μια γκάμα γεγονότων, είτε ανώδυνων είτε επώδυνων και βίαιων, έχει σημαδέψει τις ιστορικές σχέσεις των όμορων αυτών κρατών.

Από τη δημιουργία του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους (1830) μέχρι και σήμερα οι ελληνο-τουρκικές σχέσεις πέρασαν από πολλές φάσεις και διακυμάνσεις, από περιόδους σύγκρουσης, έντασης, ύφεσης αλλά και συνεργασίας (Παπαρρηγόπουλος, 2005). Η Συνθήκη της Λοζάνης (1923) επισφράγισε με οδυνηρό τρόπο τη Μικρασιατική Καταστροφή και, ταυτόχρονα, το τέλος της ελληνικής πολεμικής περιπέτειας που είχε ξεκινήσει με τους Βαλκανικούς Πολέμους το 1912 (Κουλούρη, 2013). Η Ανατολική Θράκη, η Ίμβρος, η Τένεδος και η ζώνη της Σμύρνης παραχωρήθηκαν στην Τουρκία (Συνθήκη της Λοζάνης, 1923), ενώ σύμφωνα με το Άρθρο 1 της *Σύμβασης περί ανταλλαγής Ελληνικών και Τουρκικών πληθυσμών* αποφασίστηκε η υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας (Λοζάνη, 1923, Ιανουάριος 30). Η Συνθήκη της Λοζάνης μπορεί να θεωρηθεί το βασικό θεσμικό πλαίσιο που διέπει τις σχέσεις των δύο χωρών και οριστικοποιεί τα σύνορα του ελληνικού έθνους-κράτους (Κουλούρη, 2013).

Η δεκαετία του '30 χαρακτηρίζεται από τις εμπνευσμένες προσπάθειες των ηγετών των δύο χωρών, Ελευθερίου Βενιζέλου και Μουσταφά Κεμάλ Ατατούρκ, προς εγκαθίδρυση φιλικών σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ Ελλάδος και Τουρκίας (Αλεξανδρής, 1991). Ωστόσο, από το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1970 κυριάρχησαν στις σχέσεις των δύο χωρών αφενός το Κυπριακό ζήτημα (Ροζάκης, 1978) και αφετέρου οι διωγμοί κατά της ελληνικής μειονότητας στην Τουρκία, με αποκορύφωμα τα γεγονότα του Σεπτεμβρίου του 1955 και τις μαζικές απελάσεις του 1964, που είχαν ως αποτέλεσμα τον αποδεκατισμό της (Αλεξανδρής, 1991).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, αρχίζει μια παρατεταμένη φάση έντασης στις ελληνο-τουρκικές σχέσεις. Αποκορύφωμα αυτής της όξυνσης των σχέσεων

αποτελέσει η τουρκική εισβολή στην Κύπρο (Ιούλιος, 1974), η οποία διαρκεί μέχρι σήμερα (Ροζάκης, 1978). Πέραν όμως από το κυπριακό που αποτελεί μόνιμη πληγή στις ελληνοτουρκικές σχέσεις, το Αιγαίο πέλαγος εμφανίζεται πλέον ως χώρος διαμάχης των δύο γειτόνων (Hirschon, 2003). Οι διεκδικήσεις της Τουρκίας που εγείρουν το αιγιακό ζήτημα αναφέρονται αφενός στον καθορισμό των θαλάσσιων και εναέριων ορίων και αφετέρου στον έλεγχο τους (Τενεκίδης, 1979). Έκτοτε, οι σχέσεις των δύο χωρών ακροβάτησαν, ορισμένες φορές στο χείλος της ένοπλης σύγκρουσης (κρίση Ιμίων Ιανουαρίου 1996), με αφορμή τις αβάσιμες και αντίθετες με το Διεθνές Δίκαιο διεκδικήσεις και αμφισβητήσεις της Τουρκίας (Τσιτσόπουλος, 1991).

Εντούτοις, στις μέρες μας, συνιστώσες της σύγχρονης ελληνικής εξωτερικής πολιτικής αποτελούν η επιθυμία για απομάκρυνση από τον φαύλο κύκλο καχυποψίας και έλλειψης εμπιστοσύνης, που χαρακτηρίζει τις ελληνοτουρκικές σχέσεις, καθώς και η εμπέδωση σχέσεων καλής γειτνίασης και αμοιβαίου σεβασμού, προς όφελος των λαών μας, καθώς και της περιφερειακής σταθερότητας και ευημερίας (Τσάκωνας, 2003).

Η ύπαρξη διαμάχης ή συγκρουσιακών τάσεων στα κράτη εγείρει ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις της πολιτείας για τον στόχο της εκπαίδευσης και για τον βαθμό κατά τον οποίο το σχολείο θεωρείται ως εργαλείο προώθησης πολιτικών ή ιδεολογικών σκοπών (Smith, 2005). Σε αντιμαχόμενες κοινωνίες, λοιπόν, η εκπαίδευση είναι συχνά διαχωρισμένη κατά μήκος εθνοπολιτικών γραμμών (Zembylas, 2010). Η χρήση της εκπαίδευσης μπορεί να πάρει πολλές μορφές, λειτουργώντας άλλοτε ως ένα σημαντικό όχημα μέσω του οποίου νομιμοποιούν οι αντιμαχόμενες πλευρές τις θέσεις τους (Davies, 2004), άλλοτε ως ένα μέσο οικοδόμησης εθνικής ταυτότητας και, σε ακραίες περιπτώσεις ως προωθητής της κατήχησης (Smith, 2005). Δεν προκαλεί συνεπώς καμιά έκπληξη ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα κατηγορούνται συχνά για συνεισφορά στη διαιώνιση διαχωρισμών και διαμάχης (Bush & Saltarelli, 2000). Από αυτό το γενικό προσδιοριστικό πλαίσιο χαρακτηρίζονται σε μεγάλο βαθμό και οι σχέσεις Ελλάδας – Τουρκίας.

Η πολιτική ανάμειξη σε λειτουργικά εκπαιδευτικά θέματα, όπως η στοχοθεσία της εκπαίδευσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο καθορισμός των Α.Π.Σ. και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, μπορεί να παρέχει κάποια ένδειξη σχετικά με



τον βαθμό κατά τον οποίο η εκάστοτε κυβέρνηση εκλαμβάνει τον εκπαιδευτικό μηχανισμό ως ‘ενδυνάμωση’ της εθνικής ταυτότητας ή ως ‘κοινωνικό έλεγχο’ (Smith, 2005). Με έναν κοινωνικό συνεπώς φακό, τα περιεχόμενα και οι πρακτικές της εκπαίδευσης κρύβουν τον επιλεκτικό της χαρακτήρα και παρουσιάζουν τα κριτήρια της ως αντικειμενικά και καθολικά (Bourdieu & Passeron, 1970). Η μορφή αυτή ‘συμβολική βίας’ που παίρνει η εκπαίδευση (Bourdieu & Passeron, 1970), με την έννοια επιβολής καθολικών σημασιών, εμπεριέχει στοιχεία εθνοκεντρισμού και μονοπολιτισμικής προσέγγισης (Ασκούνη, 1997).

Ο εθνοκεντρισμός, άλλοτε οριζόμενος ως θεωρία πολιτικής νομιμοποίησης (Gellner, 1992) και άλλοτε ως επικεφαλής εκδοχή της καθολικότητας των συλλογικών αξιών (Todorov, 1989), αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο και για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αβδελά, 1997). Συνδυαζόμενος δε με την μονοπολιτισμική προσέγγιση (Ασκούνη, 1997), που ακολουθείται κατά κόρον από το ελληνικό σχολείο, παίρνει μια μορφή συλλογικής κοινωνικής αυτολατρείας (Gellner, 1992) μπολιασμένης συχνά τόσο στις κατανοήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Η εδραίωση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας στο σχολείο, μέσω της κοινής καταγωγής –μάθημα Ιστορίας/ Γεωγραφίας (Βεντούρα, 1997; Bar-Gar, 1993) -, της κοινής γλώσσας –μάθημα της Γλώσσας (Ασκούνη, 1997) - , της θρησκείας – Θρησκευτικά- και των κοινών παραδόσεων (Αβδελά, 1993) νοηματοδοτεί κοσμοαντιλήψεις και φαντασιακές ταυτότητες (Anderson, 1997) βασισμένες από την μία σε κοινές αξίες, στάσεις και ιδεώδη για τα άτομα του ίδιου έθνους και από την άλλη στη διαφοροποίηση και στην απόρριψη των ‘ανοίκειων’ στοιχείων των άλλων κρατών (Φραγκουδάκη- Δραγώνα, 1997).

Οι επιπτώσεις μιας τέτοιας κατασκευής εθνικής ταυτότητας είναι ποικίλες. Σύμφωνα με την θεωρία κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel, 1978), η χρήση γενικεύσεων, με απότοκο της την δημιουργία εθνικών στερεοτύπων, η αρνητική αξιολόγηση των ‘ανοικείων’ στοιχείων, και άρα η υποτίμηση και η κατηγοριοποίηση τους ως ‘επικίνδυνα’, καθώς και η προαγωγή ανταγωνιστικών σχέσεων με εθνικές εξομάδες (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997), είναι μερικές μόνο από τις συνέπειες αυτές. Η αντίληψη της εθνικής ταυτότητας ως μοναδικής και ομοιογενούς οδηγεί επίσης στο Δόγμα της ομοιογένειας (Αβδελά, 1997). Κατ’ αυτό όμως, παραμερίζεται ο πολιτισμικός πλουραλισμός, ο οποίος δεν υφίσταται μόνο ανάμεσα στα έθνη αλλά

και στο εσωτερικό κάθε έθνους, στο εσωτερικό των κοινοτήτων, ακόμη και στο επίπεδο των ίδιων των ατόμων (Forquin, 1989).

Το ελληνικό σχολείο, ως βασικός εθνοποιητικός μηχανισμός, αναπαραγάγει πολλά από τα παραπάνω στοιχεία (Ασκούνη, 1997). Ο επιτοπισμός του ανήκειν σε μια εθνική ομάδα, μέσω της εκπαιδευτικής δόμησης μιας κοινής 'εθνικής μνήμης' (Φραγκουδάκη, 1997), οδηγεί σε αρνητικές αξιολογήσεις των άλλων (Bernstein, 1977). Οι ξενοφοβικές στάσεις και η στερεοτυπική τάση, λοιπόν, έρχονται ως άμεσοι απότοκοι τέτοιων διαδικασιών. Το σχολείο επίσης, και δη το ελληνικό, συμβάλλει αποφασιστικά στη δημιουργία εθνικής ταυτότητας (Φραγκουδάκη, 1997) -είτε μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων είτε μέσω συγκεκριμένων μαθημάτων/ εγχειριδίων που θα αναλυθούν παρακάτω - και προσδιορίζει τις αναπαραστάσεις του εθνικού εαυτού αντιστικτικά με άλλα έθνη (Αβδελά, 1993).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) είναι το μέσο με το οποίο κάθε κράτος καθορίζει ακριβώς τι και πώς θα διδαχθεί, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η μετάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας, των πολιτισμικών του στοιχείων και της παράδοσης και να εξασφαλίζεται η συνέχεια και η ύπαρξή του (Βλάχος, 2009). Σε πρακτικό επίπεδο όμως, πολλές πλευρές των Α.Π.Σ. έχουν μερίδιο ευθύνης για την διαίωσιση μιας διαμάχης (Smith, 2005). Όταν ένα Α.Π.Σ. εκλαμβάνεται στενά ως η μετάδοση γνώσης από γενιά σε γενιά, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα εξαιρετικά ισχυρό εργαλείο για προώθηση συγκεκριμένων πολιτικών ιδεολογιών, θρησκευτικών πρακτικών ή πολιτισμικών αξιών και παραδόσεων (Smith, 2005). Άλλοτε, λοιπόν, χρησιμοποιείται για την άσκηση ελέγχου, και άλλοτε για την παραγωγή θεσμών και ιδεολογίας (Κουτσελίνη, 1997).

Συνεπώς, το Α.Π.Σ., σύμφωνα με τον Μπαλωμένο (1992) είναι 'το εργαλείο, μέσω του οποίου το κράτος πετυχαίνει τη διατήρηση ή την αλλαγή της κοινωνικής δομής'. Ο σκοπός του καθορίζεται από την εκάστοτε εθνική ιδεολογία που επικρατεί. Άρα μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην αναπαραγωγή εθνοκεντρικών και αρνητικών συναισθημάτων, κάτι που εντοπίζεται και στο ελληνικό Α.Π.Σ. (Ασκούνη, 1997; Ventouras, 1991; Karakatsani, 1999; Κουλούρη, 1998), αλλά και στην εξάλειψη αυτών, προβάλλοντας ταυτόχρονα οικουμενικές αξίες έτσι ώστε να καλλιεργείται η φιλία, η συνεργασία και η αρμονική συνύπαρξη των λαών (Βλάχος, 2009).

Είναι γεγονός ότι τα ελληνικά Α.Π.Σ. παλαιότερα ήταν άκρως εθνοκεντρικά, αφού αυτό εξυπηρετούσε τον βασικό σκοπό της παιδείας, που δεν ήταν άλλος από την προβολή του έθνους και την απόρριψη των ‘άλλων’ (Βλάχος, 2009). Τα θεωρούμενα ‘εθνικά μαθήματα’ (Γλώσσα, Ιστορία, Θρησκευτικά και Γεωγραφία) του ελληνικού Α.Π.Σ., σφικτά ελεγχόμενα από την εκάστοτε κυβέρνηση, εκλαμβάνονταν ως σημαντικά εργαλεία οικοδόμησης εθνικής ταυτότητας (Smith, 2005). Σε πολλές περιπτώσεις ακόμη, το ελληνικό Α.Π.Σ. παραβλέπει, έως και σήμερα, την στάση που πρέπει να υιοθετείται για συγκεκριμένα μαθήματα (Βλάχος, 2009).

Η θέση της UNESCO για την διδασκαλία της Γλώσσας, η οποία υπογραμμίζει την σπουδαιότητα ευαισθησίας για τις γλώσσες μειονότητας και για τον διαχωρισμό της επίσημης και εθνικής γλώσσας (UNESCO, 2003), παρατηρούμε ότι δεν αντανακλάται στο ελληνικό Α.Π.Σ. Η διδασκαλία της Ιστορίας, επίσης, στο ελληνικό σχολείο φαίνεται ότι δεν εναρμονίζεται σε καμία περίπτωση με την προτροπή άλλων ερευνητών (UNESCO, 1999; Barton & McCully, 2005) για μετάδοση ιστορικών γνώσεων χωρίς την προώθηση συγκεκριμένων εκδοχών, επανάληψης ιστορικών γεγονότων αλλά με μια αίσθηση αντιμετώπισης του παρελθόντος με κριτικό τρόπο.

Η διδασκαλία ακόμη της Γεωγραφίας για αμφισβητούμενα εδάφη είναι συχνά επιφορτισμένη με εντάσεις (Bar-Gal, 1993) και επέρχεται σε αντιθέσεις. Το μάθημα των Θρησκευτικών για το ελληνικό σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του Α.Π.Σ., καθώς αποτελεί μια σημαντική συνιστώσα παροχής των αγαθών της ελληνορθόδοξης παράδοσης (Ματσούκας, 2001). Ανάλογο σκεπτικό ακολουθεί και η διδασκαλία άλλων μαθημάτων, όπως η μουσική, η ζωγραφική και άλλα (Smith, 2005).

Τούτων λεχθέντων, σήμερα κάθε άλλο παρά ποτέ, είναι επιτακτική η ανάγκη αναθεώρησης του ελληνικού Α.Π.Σ. (Βλάχος, 2009) και η εναρμόνισή του με μια πιο ευρωπαϊκή προοπτική (Ασκούνη, 1997). Το σενάριο ενός ‘εθνικού Α.Π.Σ.’ μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά προβληματικό όταν δεν επικοινωνεί την αναπόφευκτη ένταση ανάμεσα στην ανάγκη για ενότητα και τον σεβασμό στην ποικιλομορφία (Gutmann, 1994). Επομένως, η σύγχρονη τάση είναι ο εκμοντερνισμός των Α.Π.Σ. έτσι ώστε να ορίζονται με όρους ‘μαθησιακών αποτελεσμάτων’, όταν τα αποτελέσματα αυτά αναφέρονται σε στάσεις, ικανότητες, αξίες και λειτουργική γνώση (Smith, 2005).

Πέρα όμως από τα Α.Π.Σ., και τα σχολικά εγχειρίδια είναι ακόμη μια περιοχή ειδικής προσοχής, καθώς μπορεί να λειτουργήσουν ως πολιτισμικά και ιδεολογικά ‘πεδία διαμάχης’ (Smith, 2005) και αποτελούν και αυτά έναν σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης εθνικών στάσεων (Βλάχος, 2009). Όπως αναφέρει ο Κατσουλάκος (1994), τα σχολικά εγχειρίδια έχουν συγκεκριμένους στόχους και οπτικές μέσα από τις οποίες παρουσιάζουν το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον και εξυπηρετούν κάθε φορά συγκεκριμένα συμφέροντα, προβάλλουν ιδέες, κρίσεις και διαμορφώνουν συνειδήσεις. Η διεθνής και ελληνική σχολική βιβλιογραφία εξάλλου έχει αποδείξει πολλές φορές ότι η κατεύθυνση, η ποιότητα και ο προσανατολισμός των εγχειριδίων μεταβάλλεται ανάλογα με την εξωτερική πολιτική μιας χώρας (Κατσουλάκος, 1994).

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτυπώνουν ακόμη με παραστατικό τρόπο το βαθμό εθνοκεντρισμού του κάθε σχολικού συστήματος (Φραγκουδάκη, 1997). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα συγκεντρωτικό, όχι μόνο στηρίζει την διδασκαλία του σε ένα μόνο εγχειρίδιο για κάθε μάθημα (Αβδελά, 1997), αλλά και προβάλλει μια ιστορία αναλλοίωτη στο χώρο και τον χρόνο (Φραγκουδάκη, 1997). Συνεπώς, ο επίσημος σχολικός λόγος, δίνοντας έμφαση άλλοτε στις θετικές εθνικές αναπαραστάσεις και άλλοτε στις σκόπιμες αποσιωπήσεις/ παραλείψεις (Φραγκουδάκη, 1997), φαίνεται από την μία εγκλωβισμένος στη μυθική διάσταση της εθνικής ταυτότητας σε ένα ένδοξο παρελθόν και από την άλλη αμήχανος απέναντι στο παρόν και μέλλον (Αβδελά, 2003).

Όπως δείχνουν οι έρευνες για τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, και πιο συγκεκριμένα το βιβλίο της Γλώσσας (Ασκούνη, 1997), το βιβλίο Ιστορίας (Αβδελά, 1997) και το βιβλίο Γεωγραφίας (Βεντούρα, 1997), στο δημοτικό σχολείο κυριαρχεί ένας εσωστρεφής, εθνοκεντρικός προσανατολισμός που δίνει έμφαση στην καλλιέργεια του πατριωτικού αισθήματος (Αβδελά, 1998). Αν και υπάρχουν κάποια ψήγματα νεωτερικού πνεύματος με μια στροφή προς μια πιο ευρωπαϊκή οπτική (Αχλής, 1983), το ‘ιδεολογικοποιημένο, συνεχές ιστορικό παρελθόν ενός ενιαίου και αδιάσπαστου θρησκευτικά και γλωσσικά κράτους στοιχειώνει (ακόμη) ισχυρά το περιεχόμενο του σχολικού λόγου για την εθνική ταυτότητα.’ (Σολομών, 1996).

Τα Α.Π.Σ., η παιδαγωγική και τα σχολικά εγχειρίδια είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον σημαντικό παράγοντα στην διαμεσολάβηση των περιεχομένων τους (Smith, 2005). Η κοινότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να

αναπλαισιώσει με ποικίλους τρόπους την επίσημη εθνική ιδεολογία, τροποποιώντας την ή αναπαράγοντας την (Bernstein, 1977). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, έχοντας ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλίας λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης, υποχρεούνται να ακολουθήσουν ένα ασφυκτικά ‘καθοδηγημένο’ πρόγραμμα (αναλλοίωτο στο χρόνο) διδασκαλίας και μετάδοσης της επίσημης σχολικής γνώσης (Αβδελά, 1993).

Το ιδεολογικό εθνικό στερεότυπο, επομένως, επαναλαμβάνεται στις ελληνικές σχολικές τάξεις, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί το συμμερίζονται και το ισχυροποιούν μέσα από την καθημερινή διδασκαλία τους (Αβδελά, 1993). Υπάρχουν όμως και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τις διαφορές όσον αφορά τον πολιτισμό και την κουλτούρα διαφορετικών εθνικών- κοινωνικών ομάδων και τις αναγάγουν σε πολιτισμικό πλούτο (Χαραμής, 1995). Εντούτοις, είναι πολύ δύσκολο σε περιοχές που διαδραματίζονται διαμάχες οι εκπαιδευτικοί να προκαλέσουν τις αξίες της ίδιας τους της κοινωνίας χωρίς να εμπλακούν και οι ίδιοι συναισθηματικά στο θέμα (Tawil & Harley, 2004).

Ένας τρόπος απάντησης στα εθνοκεντρικά Α.Π.Σ., όπως το ελληνικό, (Βλάχος, 2009), στα περιεχόμενα σχολικών εγχειριδίων που προάγουν την μονοπολιτισμικότητα (Ασκούνη, 1997) και σε στείρες ιδεολογικές στάσεις εκπαιδευτικών επιχειρείται να αναλυθεί και στην παρούσα εργασία. Τα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον σχετικά με τον ρόλο των συμφιλιωτικών παιδαγωγικών στις κοινωνίες που υπάρχει διαμάχη (Zembylas, 2010). Ο όρος «παιδαγωγικές συμφιλίωσης» εισήχθη το 2004 από ένα Αυστραλιανό πρόγραμμα που στόχευε να φέρει σε διάλογο δυο αντιμαχόμενες πλευρές – την ‘συμφιλίωση’ και την ‘παιδαγωγική’ (Hattam & Atkinson, υπό δημοσίευση).

Ο Hattam και οι συνεργάτες του (Hattam et al., 1999) σημειώνουν ότι ο όρος αντανακλά τις καλά ενημερωμένες εκπαιδευτικές προσπάθειες οι οποίες θεμελιώνονται σε διεπιστημονικές ιδέες, στοχεύουν στην αναγνώριση των παιδαγωγικών που είναι ενήμερες για τις νέες πολυπλοκότητες σε αυτούς τους ανησυχητικούς καιρούς και παρέχουν πηγές για συμφιλίωση εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών διαφορών με τέτοιο τρόπο ώστε να δυναμώνει την αμοιβαία κατανόηση, την κοινωνική δικαιοσύνη και την συνύπαρξη (Zembylas, 2010). Οι ‘παιδαγωγικές συμφιλίωσης’ δανείζονται από και χτίζονται πάνω σε έναν αριθμό

παιδαγωγικών μοντέλων αναπτυσσόμενα γύρω από δεσμεύσεις κοινωνικής δικαιοσύνης (Zembylas, 2010), συμπεριλαμβανομένης της κριτικής παιδαγωγικής (Giroux & McLaren, 1989), της κριτικής διαπολιτισμικότητας (Kincheloe & Steinberg, 1997), και αντιρατσιστικών παιδαγωγικών (Kalantzis & Cope, 2001).

Η συνεισφορά των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική στις παιδαγωγικές συμφιλίωσης, διαδραματίζοντας πολλές φορές ένα διττό αντιθετικό ρόλο. Μπορούν να ανατροφοδοτήσουν τις αρχές της κοινωνίας σε μεγάλο βαθμό (πιθανώς εκείνες του διαχωρισμού ή του μίσους) ή μπορούν να ενεργοποιήσουν τις αρχές της συμφιλίωσης (Zembylas, 2010). Η στάση τους, σχετικά με την ενδυνάμωση ή την αναχαίτιση μιας υπάρχουσας διαμάχης, συχνά επαφίεται στην καθημερινή τους παιδαγωγική πρακτική (Zembylas, 2007, 2008). Άλλωστε, η έρευνα έχει επιβεβαιώσει τον σημαντικότερο ρόλο των εκπαιδευτικών στη σύσταση ή την πρόκληση διαχωρισμών (Johnson, 2001).

Δεδομένου ότι η Διεθνής Έκθεση για την Εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα υπογραμμίζει την ανάγκη για μια εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει σημερινές παγκόσμιες τάσεις (Delors et al., 1996) και επικοινωνεί το ‘μαθαίνουμε να ζούμε μαζί’ (Zembylas, 2010), είναι φανερό ότι οποιαδήποτε εκπαιδευτική πρακτική δεν αρκεί μόνο να ‘μην βλάπτει’, αλλά να συνεισφέρει στο ‘να γίνουν τα πράγματα καλύτερα’ (Smith, 2005). Έτσι, οι ευθύνες που επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί για να συνεισφέρουν στην διαμόρφωση ενός ήθους ανοχής και σεβασμού είναι σημαντικές (Donnelly, 2004b). Οι αποφάσεις και οι επιλογές τις οποίες παίρνουν οι εκπαιδευτικοί και αφορούν το πώς ανταποκρίνονται σε περιστατικά αδιαλλαξίας παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή ή την ανατροπή του υπάρχοντος ήθους (Zembylas, 2010).

Το να αποφεύγεται από τους εκπαιδευτικούς επίσης η συζήτηση για θέματα διαμάχης δημιουργεί την πιθανότητα να διαιωνιστούν η δυσπιστία και η καχυποψία (Zembylas, 2010) ή ακόμη να παραμένουν αδιαφιλονίκητες αιρετικές ιδέες και πεποιθήσεις (Liechty & Clegg, 2001). Μέσω όμως της υιοθέτησης του κριτικού διαλόγου στο σχολείο γίνεται το άνοιγμα για ακρόαση περισσότερων σιωπηλών ή εξαγριωμένων φωνών (Suga, 2006; Venn, 2005), προωθείται ένα συμφιλιωτικό ήθος ανάμεσα σε μαθητές αντιθετικών πλευρών και οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν συμπάθεια και να διαπραγματευτούν τις διαφορές τους με σεβασμό όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία (Johnson, 2001).

Ας μην ξεχνούμε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, κυρίως εκείνοι με πολλά έτη υπηρεσίας, είναι συχνά κάτοχοι και φερέφωνα κανονιστικών λόγων, αξιών και προκαταλήψεων (Zembylas, 2011), γεγονός που επιφέρει συνέπειες στο πώς αντιλαμβάνονται τη νεοεισαχθείσα έννοια ('συμφιλίωση') και την κοινωνούν στην καθημερινή τους σχολική και κοινωνική επικοινωνία. Εντούτοις, το σχολείο εφαρμόζοντας παιδαγωγικές συμφιλίωσης (Zembylas et al., 2011) μπορεί να καλλιεργήσει την εθνική αυτογνωσία, δηλαδή την διαμόρφωση μιας τέτοιας εθνικής ταυτότητας αρκετά ισχυρής, ώστε να μην την υπερασπίζονται οι φορείς της αμυντικά σαν να κινδυνεύει από την ανάμειξη άλλων πολιτισμικών επιρροών, και αρκετά ανεκτικής ώστε να μην την υπερασπίζονται επιθετικά, χωρίς να γίνεται σεβαστό το δικαίωμα στη διαφορά (Φραγκουδάκη- Δραγώνα, 1997).

Οι Zembylas & Bekerman (2008) σημειώνουν ότι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν αρκούν από μόνες τους, αν δεν υπάρχουν και οι κατάλληλες δομικές αλλαγές. Ο Johnson (2007) έχει υποστηρίξει ότι ένα αυτόνομο Α.Π.Σ. μαζί με μαθησιακές δραστηριότητες που δεν είναι ενταγμένες σε ένα σύστημα συμφιλίωσης, είναι βέβαιο ότι θα αποτύχουν στο να διδάξουν την βιώσιμη ειρήνη, ειδικά σε περιοχές όπου οι βαθιά ριζωμένοι φόβοι και η δυσπιστία έχουν επί δεκαετίες διεισδύσει στους συλλογικούς τρόπους ύπαρξης. Συνεπώς, η παιδαγωγική συμφιλίωσης που στοχεύει στη δημιουργία οικειότητας, αποδοχής και αναγνώρισης έχει χαμηλό επίπεδο επιτυχίας αν οι εμπλεκόμενοι αγνοούν τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και τις ισχυρές σχέσεις, όπως ο ρόλος της κυβέρνησης, οι εκπαιδευτικές απόψεις, οι σχολικές πολιτικές κ.α. (Bekerman, 2007).

Η περιγραφή των ταραχωδών σχέσεων ανάμεσα στις δύο χώρες (Ελλάδα – Τουρκία), που έγινε παραπάνω, αιτιολογεί την άμεση ανάγκη για στοχευμένες προσπάθειες υλοποίησης τέτοιων παιδαγωγικών συμφιλίωσης. Στόχος, λοιπόν, αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση και η ανάλυση των στάσεων και των ρεπερτορίων των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θράκης, τόσο των πλειονοτικών όσο και των μειονοτικών σχετικά με την εφαρμογή της ιδέας συμφιλίωσης στο δίπολο Ελλάδας- Τουρκίας. Όσον αφορά το δείγμα που θα χρησιμοποιηθεί για το κομμάτι της ποιοτικής έρευνας αυτής της εργασίας αποτελείται τόσο από Έλληνες – Χριστιανούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και από Έλληνες – Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Μουσουλμανικής

μειονότητας της Θράκης. Η επιλογή του συγκεκριμένου τόπου άλλωστε δεν είναι τυχαία.

Η Θράκη είναι μια περιοχή που χαρακτηρίζεται εδώ και πολλά χρόνια από φυλετική και θρησκευτική ένταση και έτσι αποτελεί πρόσφορο έδαφος για εγκαθίδρυση εθνοκεντρικών τάσεων. Τα προγράμματα ειρήνης και συμφιλίωσης είναι σχεδιασμένα για υλοποίηση ανάμεσα σε αληθινούς εθνικούς, φυλετικούς ή θρησκευτικούς αντιπάλους (Salomon & Nevo, 2001), αντιμετωπίζουν αλληλοαναιρέσεις συλλογικών αφηγήσεων, δεμένες πάνω σε οδυνηρές ιστορικές αναμνήσεις (οι λεγόμενες ‘δυσεπίλυτες συγκρούσεις’) που συνοδεύονται από σοβαρές ανισότητες (Azar, στο Fischer, 1997).

Συνεπώς, η ειρηνική και συμφιλιοτική εκπαίδευση στη διακεκριμένη αυτή μειονότητα στοχεύει στην αλλαγή των τρόπων αντίληψης και συσχέτισης με έναν συλλογικό ‘εχθρό’ (Salomon & Nevo, 2001) και στην εύρυθμη λειτουργία της κοινότητας αυτής μετά την βία και το τραύμα (Daly & Sarkin, 2007; Rigby, 2001). Εκτενέστερη περιγραφή της φύσης, των ιδιαιτεροτήτων, των εκπαιδευτικών προκλήσεων και των σχέσεων ανάμεσα στη Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και των Ελλήνων- Χριστιανών της περιοχής θα ακολουθήσει σε επόμενο μέρος αυτής της εργασίας, καθώς έτσι θα ξεδιπλωθούν οι γενεσιουργές αιτίες ανάγκης παιδαγωγικών συμφιλίωσης στο μέρος αυτό.



## **Αναγκαιότητα της Έρευνας**

Οι βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών φορέων μιας κοινωνίας σχετικά με την εθνική ταυτότητα και τα δικαιώματα ενός συγκεκριμένου εδάφους έχουν τις ρίζες τους στην ιστορία, στην καταγωγή και την κληρονομιά (Zembylas, 2011). Ένας μεγάλος αριθμός μελετών υπογραμμίζει τις πλευρές εκείνες της εκπαίδευσης που έχουν συνέπειες στην διαιώνιση διαμαχών (Sommers, 2002; Smith & Vaux, 2003; Tawil & Harley, 2004; Buckland, 2004). Πιο συγκεκριμένα, σε κράτη διαχωρισμένα ή με διακεκριμένες μειονότητες, όπως η Ελλάδα, η εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό όχημα με το οποίο οι αντιμαχόμενες πλευρές νομιμοποιούν τις θέσεις τους (Davies, 2004). Αρωγοί στην διαδικασία αυτή θεωρούνται και οι εκπαιδευτικοί, που εμφανίζονται στην περίπτωση αυτή ως μια εθνικοποιημένη και πολιτικοποιημένη επαγγελματική ομάδα (Zembylas, 2011).

Η Θράκη, λοιπόν, είναι το μοναδικό μέρος της Ελλάδας με αναγνωρισμένη μειονοτική ομάδα, αυτή των Μουσουλμάνων -θρησκευτική μειονότητα- (Ασκούνη, 2006). Η συνύπαρξη της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (Έλληνες- Χριστιανοί) με τη Μουσουλμανική μειονότητα, με σημείο αναφοράς τόσο την ομιλούμενη γλώσσα όσο και την κουλτούρα, δεν χαίρει πάντα αρμονικών συνθηκών. Η προβληματική κατάσταση επεκτείνεται και στην εκπαίδευση, παίρνοντας την μορφή της δίγλωσσης μειονοτικής εκπαίδευσης -Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση- (Ασκούνη, 2006).

Στα δημοτικά σχολεία της Θράκης είναι πολύ σπάνιο να συναντήσουμε σχολική τάξη χωρίς ποικιλομορφία και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Η μεγάλη διαρροή μαθητών από τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία προς τα δημόσια είναι πλέον εμφανής (Δ/νση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ξάνθης, στο: Νοταράς, 2008), καθώς οι γονείς των μειονοτικών μαθητών φαίνεται να συνειδητοποιούν την σημασία του σχολικού εγγραμματισμού (Χατζησαββίδης, 2005) με σημείο αναφοράς την επίσημη γλώσσα της κοινωνίας στην οποία ζουν (Νοταράς, 2008).

Η περιγραφόμενη αυτή κατάσταση αποτελεί έναν μακράιωνα καθρέφτη της γενικότερης εκπαιδευτικής κατάστασης που επικρατεί στην Θράκη. Οι Μουσουλμάνοι μαθητές αντιμετωπίζουν πολλές ανακολουθίες στόχων και δράσεων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια για να αξιοποιήσουν το υλικό μέσα στα πλαίσια πολιτισμικής διγλωσσίας που

βιώνουν στην τάξη τους και οι Έλληνες – Χριστιανοί μαθητές είναι πολλές φορές αρνητικά προκατειλημμένοι προς το ‘ξένο και άγνωστο’ που κουβαλούν τα παιδιά αυτά.

Τούτη η περίσταση δεν αφήνει πολλά περιθώρια για άκριτο υπερτονισμό των εθνικών ταυτοτήτων καθώς και για την καλλιέργεια εθνοκεντρικών και άλλων αρνητικών αισθημάτων που δημιουργούνται μέσα από την αντιπαράθεση του ‘εμείς’ και οι ‘άλλοι’ (Βλάχος, 2009). Ο κλειστός και εθνοκεντρικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης στα πλαίσια αυτής της πραγματικότητας θα πρέπει να στραφεί προς την ανεκτικότητα και τον εκσυγχρονισμό (Κωνσταντόπουλος, 1997). Οι Έλληνες μαθητές, είτε πρόκειται για Χριστιανούς είτε για Μουσουλμάνους, θα πρέπει να λαμβάνουν τέτοια εκπαίδευση που από τη μία θα εξασφαλίζει τη σταθερότητα της κοινωνικής συνοχής και τη συντήρηση των αξιών και παραδόσεων και από την άλλη θα καλλιεργεί στους μαθητές μια κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα (Κωνσταντόπουλος, 1997).

Η ιδέα της ‘συμφιλίωσης’ και της ‘ειρηνικής συνύπαρξης’ είναι καινούριες στο ελληνικό κοινό και στους ακαδημαϊκούς κύκλους, έχοντας αναδυθεί σχετικά πρόσφατα (Zembylas, 2009). Ακόμα όμως, δεν υπάρχουν πολλές μελέτες που να ερευνούν τις αναδυόμενες εκπαιδευτικές κατανοήσεις της συμφιλίωσης μεταξύ των Ελλήνων και των Τούρκων (Sitas et al. 2007). Δεδομένου ότι υπάρχει περιορισμένη έρευνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμφιλίωση στις γενικά εμπόλεμες ή μετα συγκρουσιακές περιοχές, είναι ζωτικής σημασίας να δούμε τις πιθανές ανταγωνιστικές εκδοχές της και τις επιπτώσεις που επέρχονται από την προσπάθεια σχηματισμού τέτοιων ‘παιδαγωγικών συμφιλίωσης’ (Hattam & Atkinson, υπό δημοσίευση).

Σε μερικούς εκπαιδευτικούς μπορεί να φαντάζει ουτοπικό ένα τέτοιο σενάριο ‘ειρηνικής συνύπαρξης και συμφιλίωσης’ ανάμεσα στο δίπολο Ελλάδας – Τουρκίας. Άλλοι, με την ιδέα της ‘ανάπτυξης ενός πολιτισμού ειρηνικής συνύπαρξης, αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας’ (Zembylas, 2011) μεταξύ του συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτισμικού σκηνοθέτη, μπορεί να είναι κάθετα αντίθετοι (Murphy & Gallagher, 2009), εγείροντας πολλές δημόσιες και εκπαιδευτικές συζητήσεις περί της ακαταλληλότητας εφαρμογής της. Υπάρχουν όμως και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που, ξεπερνώντας τα όποια συναισθήματα αδικίας, πόνου και θυμού σχετικά με ένα, ή με

πολλά εν προκειμένω, ιστορικά τραύματα (Zembylas, 2008), επανεξετάζοντας και ερμηνεύοντας διαφορετικά τις συλλογικές ομαδικές τους αφηγήσεις καθώς και αναχαιτίζοντας φαύλους κύκλους εθνοκεντρικών αντιλήψεων και στάσεων, είναι έτοιμοι να αγκαλιάσουν με θέρμη το καινούριο αυτό παιδαγωγικό και συμφιλίωτικό εγχείρημα.

Είναι λοιπόν σημαντικό να εξετάσουμε τις στάσεις και τα ρεπερτόρια των εκπαιδευτικών της Θράκης σχετικά με την ιδέα της συμφιλίωσης μέσα σε αυτό το συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Zembylas, 2011). Εντέλει, υποστηρίζεται ότι το να εξερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την θεματική αυτή είναι ζωτικής σημασίας και ένα καλό πρώτο βήμα για κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια που στοχεύει στη προώθηση της συμφιλίωσης (Zembylas, 2011). Έχοντας λοιπόν την ανάγκη να απαντήσουμε σε αυτή την έλλειψη εργασίας γύρω από το θέμα συστήνεται και η παρούσα μελέτη.

## Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό υπόβαθρο εργασίας

### 1.1 Εθνικισμός

*‘Ο εθνικισμός έχει τη μαγική ικανότητα να μεταμορφώνει το τυχαίο σε πεπρωμένο. Ακολουθώντας τον Debray, θα λέγαμε: «Ναι, είναι εντελώς συμπτωματικό ότι γεννήθηκα Γάλλος, αλλά, σε τελευταία ανάλυση, η Γαλλία είναι αιώνια.»’ (Anderson, 1983).*

Στη σύγχρονη εποχή, η κοινωνία διέπεται από πολυπολιτισμικότητα και φέρνει τους πολίτες αντιμέτωπους με μια σειρά από πρότυπα συμπεριφοράς, που χαρακτηρίζονται από ψήγματα εθνικών συνειδήσεων (Κρεμμυδάς, 1993) και από έναν απολογισμό πολιτιστικής υφής (Αδάμου, 1996). Η όλη διαδικασία ανακεφαλαίωσης εθνικών αξιών και συνειδήσεων, φαίνεται να διασαλεύει παγιωμένες πεποιθήσεις και να φέρνει τα άτομα αντιμέτωπα με αυτές (Μπιτσάκης, 1999). Ένας εκρηκτικός συνδυασμός λοιπόν από εναλλασσόμενες εδαφικές διεκδικήσεις, πολεμικές συρράξεις, κύματα μεταναστών και προβλήματα μειονοτήτων αντικατέστησαν τη ρητορεία του διεθνισμού με την ιδεολογία του εθνικισμού (Τσακίρης, 1994).

Έτσι, στην εποχή αυτή, καμία άλλη ιδεολογία δεν έχει τόση ισχυρή επίδραση σε παγκόσμια κλίμακα όσο ο εθνικισμός και καμία άλλη ιδέα δεν συνεπαίρνει τις μάξες, όσο η εθνική ιδέα (Gellner, 1964). Τα εθνικά και μορφωτικά κινήματα νέου τύπου αφενός, που αναδύονται συνεχώς (Μπιτσάκης, 1999), και αφετέρου η εναγώνια στροφή των λαών και εθνών προς την παράδοση προκειμένου να αντλήσουν απαντήσεις στα τρέχοντα προβλήματα (Αδάμου, 1996), όλα δείχνουν να συνηγορούν στη διατήρηση αυτής της εθνικιστικής ιδεολογίας. Από την άλλη, η παγκοσμιοποίηση και η μετατροπή της υφηλίου σε ‘πλανητικό χωριό’ τόσο σε επίπεδο συναλλαγών όσο και επικοινωνίας φαίνεται να λειτουργεί σαν τον μοναδικό ανασταλτικό παράγοντα διάδοσης της ιδεολογίας του εθνικισμού (Κρεμμυδάς, 1993).

Συνεπώς, γινόμαστε συνεχώς μάρτυρες, από την μία, μιας πρακτικής οικουμενικότητας χωρίς σύνορα και, από την άλλη, μιας αναβίωσης εθνοκεντρικών κινήματων (Jusdanis, 2001). Οι μεγάλες ανακατανομές σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, όπως επίσης και ο διεθνής αναπροσδιορισμός εθνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων (Λιάκος, 1993), οδηγούν τα έθνη σε εσωτερική συσπείρωση, που υπαγορεύεται από τον κίνδυνο να πάψουν να υπάρχουν και να ενεργούν ως ιδιαίτερα συλλογικά

υποκείμενα (Κοροβίνης, 1988). Τα στρέφουν στην προβολή της συλλογικής ταυτότητας, της εθνικής συνείδησης, που τους προσδίδει ιδιαιτερότητα, τα νομιμοποιεί και συντείνει στη διαιώνισή τους (Αδάμου, 1996).

Βασικό εργαλείο σε αυτή τη διαδικασία διατήρησης και αναπαραγωγής τους είναι το σχολείο (Φραγκουδάκη, 1985). Προτού όμως επιχειρήσουμε την διερεύνηση αυτής της σχέσης, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούμε συνοπτικά σε έννοιες όπως έθνος, εθνική συνείδηση, εθνικισμός, εθνοκεντρισμός, πατριωτισμός και μονοπολιτισμικότητα.

Όπως σχεδόν κάθε θεωρητικός του εθνικισμού γρήγορα παραδέχεται, τα 'έθνη' και ο 'εθνικισμός' τοποθετούνται ανάμεσα στις δυσκολότερες και πιο φευγαλέες έννοιες στις κοινωνικές επιστήμες (Μαυράτσας, 1998). Η ιδέα του έθνους στη σύγχρονη έννοια του είναι ιστορικά πολύ νέα (Hobsbawm, 1994). Παλαιότερα σήμαινε την 'εθνική ενότητα', ενώ σήμερα σηματοδοτεί την ιδέα της πολιτικής ενότητας και ανεξαρτησίας, εξομοιώνοντας το λαό με το κράτος (Αδάμου, 1996). Το έθνος είναι κατασκεύασμα των ανθρώπινων πεποιθήσεων και μορφών αλληλεγγύης και όχι εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης ιδιότητας, παρότι σήμερα φαίνεται ως τέτοιο (Gellner, 1983). Άρα, τα έθνη αφορούν ένα τυχαίο ενδεχόμενο και όχι μια καθολική αναγκαιότητα (Jusdanis, 2001).

Τα έθνη ορίζονται ως ένα ειδικό αστικό φαινόμενο (Politzer, Bess & Caveing, 1970), μια αντικειμενική πραγματικότητα που περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά: ίδια εθνική γλώσσα, κοινότητα εδάφους (Λιθοξόου, 1992), κοινότητα οικονομικής ζωής (Politzer, Bess & Caveing, 1970), κοινή ψυχολογία και χαρακτηριστικά ανάμεσα στα μέλη της (Κοροβίνης, 1988) και μια σταθερή κοινότητα διαμορφωμένη ιστορικά (Στάλιν, 1912). Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά βρίσκονται σε συνύπαρξη και αλληλεπίδραση και κανένα μόνο του δεν μπορεί να συγκροτήσει έθνος (Αδάμου, 1996).

Ένας έθνος κινητοποιεί τη διαδικασία τυποποίησης πληθυσμών και τη συνακόλουθη οικοδόμηση συλλογικής ταυτότητας, άρα εθνικής ταυτότητας (Λιάκος, 1993). Η ταυτότητα αυτή έχει κύριο σημείο αναφοράς το 'εμείς', τα διαφοροποιητικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το συλλογικό υποκείμενο, του προσδίδουν ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα και το ωθούν σε μια συμπεριφορά απόρριψης του ανοίκειου και αλλότριου, με απώτερο σκοπό τη δικαιολόγηση και νομιμοποίηση του (Λιάκος,

1993). Η εθνική ταυτότητα έχει δυναμικό χαρακτήρα και είναι καθοριστική για την οικοδόμηση, τη νομιμοποίηση και την αναπαραγωγή του συλλογικού υποκειμένου (Φραγκουδάκη, 1985). Από τη στιγμή που οι άνθρωποι θα αντιληφθούν την ανάγκη αποκρυστάλλωσης των διαφορών τους με τους γύρω και την επακόλουθη ανάγκη συνάρθρωσής τους σε μια εθνική ταυτότητα, θα ανακαλύψουν *‘ένδοξους προγόνους, τον λαϊκό τους πολιτισμό και παράδοση, θα οικειοποιηθούν τοπωνύμια, μνημεία, θα επέμβουν αποκαθαίροντας τη γλώσσα τους’* (Λιάκος, 1993).

Ιδεολογική έκφραση της ταυτότητας του έθνους, έκφραση συλλογικής πολιτιστικής συνείδησης, μοχλός απελευθέρωσης και χειραφέτησης ομοιογενών πολιτισμικά πληθυσμών υπήρξε ο εθνικισμός (Τσακίρης, 1994). Ο εθνικισμός έχει συνδεθεί με ένα ευρύ φάσμα άλλων πολιτικών ιδεολογιών, οικονομικών συμφερόντων και πολιτισμικών δυνάμεων (Μαυράτσας, 1998). Για τον Gellner (1992), ο εθνικισμός δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια υπεράσπιση και αναβίωση επινοημένων ή τροποποιημένων, σε σημείο που να φαίνονται αγνώριστοι, πολιτισμών.

Ο εθνικισμός δεν μπορεί να νοηθεί απλώς σαν μια πολιτική ιδεολογία (Μαυράτσας, 1998), αλλά πρέπει να αναλυθεί ως ένας ευρύτερος πολιτισμικός λόγος μέσα από τον οποίο νοηματοδοτούνται κοσμοαντιλήψεις και φαντασιακές ταυτότητες (Cohen, 1989; Anderson, 1991). Το έθνος είναι υποχρεωμένο να κατασκευάσει την παράδοση του, να την τυποποιήσει, να την αναγάγει σε κεντρικό σύμβολο για όλα τα μέλη του και να την ιστορικοποιήσει (Αδάμου, 1996), *‘ασκώντας μια κεντρική και ενοποιητική συμβολική και ιδεολογική βία’* (Τσουκαλάς, 1983). Έτσι, τα άτομα – μέλη ενός έθνους δημιουργούν κοινή ψυχολογία και κοινά χαρακτηριστικά που συναπαρτίζουν τον εθνικό χαρακτήρα και πιστοποιούν ότι ένας λαός αποτελεί ξεχωριστή και ευδιάκριτη οντότητα (Τσουκαλάς, 1983). Η συλλογική αυτή υψηλή κουλτούρα επιβάλλεται στις ζώες της πλειοψηφίας του πληθυσμού (Gellner, 1992).

Το συναίσθημα, ωστόσο, που συνδέει μια ορισμένη ομάδα ανθρώπων μεταξύ τους, ώστε αυτή η ομάδα να δρα ως σύνολο, περήφανη για το ομαδικό της παρελθόν και έχοντας πίστη στο κοινό της πεπρωμένο για το μέλλον (Αδάμου, 1996), μπορεί να οδηγήσει σε μια αντίθεση ή περιφρόνηση στα προς τα έξω της ομάδας άτομα και να σχηματοποιήσει προκατειλημμένες στάσεις προς την ομάδα αυτή (Tajfel, 1978). Έτσι, ο εθνικισμός μετατρέπεται σε εθνοκεντρισμό (Summer, 1906; Gellner, 1964; Todorov, 1989; Jusdanis, 2001). Ο εθνοκεντρισμός αποτελεί την κυρίαρχη εκδοχή

της καθολικότητας του εθνικισμού, ενώ η εθνοκεντρική αντίληψη συνίσταται στο να αναγορεύει κανείς, ενώ δεν θα όφειλε, τις ιδιαίτερες αξίες της κοινωνίας στην οποία ανήκει σε καθολικές (Todorov, 1989).

Η κοινή καταγωγή, η κοινή γλώσσα και θρησκεία και οι κοινές παραδόσεις κλήθηκαν να εδραιώσουν την εθνική ταυτότητα (Αβδελά, 1993). Προσανατολιζόμενοι στο εσωτερικό της χώρας μας, αντλώντας επιχειρήματα αποκλειστικά από το ένδοξο παρελθόν και την εθνική μας καταγωγή, οδηγούμαστε σε προκαταλήψεις και στερεότυπα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997), σύμφωνα με τα οποία οι στάσεις, οι αξίες και η συμπεριφορά μας θεωρούνται κατά κάποιο τρόπο αδιαμφισβήτητα ανώτερα από εκείνα των άλλων ομάδων (Μανιτάκης, 1993). Η πίστη αυτή τρέφεται με τον εθνικιστικό λόγο και φουντώνει με τον ανταγωνισμό και την εχθρότητα προς τις ομάδες αυτές (Μανιτάκης, 1993).

Μολονότι ο πατριωτισμός και ο εθνοκεντρισμός χρησιμοποιούνται συχνά ως ανταλλάξιμοι όροι, κυρίως από τα μέσα ενημέρωσης, στην πραγματικότητα διαφέρουν (Jusdanis, 2001). Γενικά, ο πατριωτισμός νοείται ως αγάπη για μια χώρα (Hand, 2011). Είναι ένα ξεκάθαρο είδος συναισθηματικού δεσίματος με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Hand, 2011). Αντικείμενο του πατριωτικού δεσίματος είναι ένα 'τυπικό είδος εδαφικά συγκεντρωμένων πολυφυλετικών κοινοτήτων στις οποίες ανήκει ο πατριώτης και των οποίων η επιβίωση και ευημερία εξαρτάται βαθιά από αυτόν (Callan, 2006). Ο πατριωτισμός συνεπώς αναφέρεται στο αίσθημα στοργής και δεσίματος με ανθρώπους που ανήκουν στο ίδιο έθνος (Jusdanis, 2001). Το σημείο που πρέπει να τονισθεί εδώ είναι ότι δεν υπάρχει καμία υποχρεωτική σύνδεση ανάμεσα στη θέση που παίρνει κανείς για τη σημασία της εθνικότητας του και στα συναισθήματα που έχει για την χώρα του (Miller, 1995).

Τέλος, ο ορισμός μιας κοινωνίας ως μονοπολιτισμικής βασίζεται στην εξίσωση του έθνους με έναν πολιτισμό (Αβδελά, 1993). Ο πολιτισμός αυτός αντιμετωπίζεται ως παγιωμένη και αυτόνομη πραγματικότητα, αρνείται τις διαρκείς αλληλεπιδράσεις και αναδεικνύει μια γενικευτική κανονικότητα που διαγράφει όλες τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις του κοινωνικού συνόλου, αγνοώντας τις επιμέρους πρακτικές, συμπεριφορές ή κοσμοαντιλήψεις των εκάστοτε κοινωνικών τάξεων (Ασκούνη, 2006). Μια τέτοια θεώρηση όμως έρχεται σε αντίθεση με το αθροιστικό μοντέλο της πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Rattansi, 1992), που διαμηνύει ότι ο πολιτισμικός

πλουραλισμός δεν υφίσταται μόνο ανάμεσα στα έθνη αλλά και στο εσωτερικό κάθε έθνους, ακόμη και στο επίπεδο των ίδιων των ατόμων (Forquin, 1989).

Συγκεφαλαιώνοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ένα ανεξάρτητο εθνικό κράτος, για να αυτό δικαιωθεί, να νομιμοποιηθεί και να πετύχει την αφοσίωση των πολιτών του, οφείλει να δημιουργήσει μια 'εθνική ταυτότητα', που θα εκφράζεται ως αποκλειστικό και αποκρυσταλλωμένο ιδεολόγημα (Αδάμου, 1996). Στο πλαίσιο αυτό, ιδεολογικοποιείται το παρελθόν ως συλλογική κληρονομιά και προδιαγράφεται το μέλλον ως συλλογικό πεπρωμένο (Αδάμου, 1996). Εντούτοις, σήμερα τέτοιες ιδέες είναι ανεπίκαιρες (Φραγκουδάκη, 2003). Η παγκοσμιοποίηση, η κοινή ευρωπαϊκή πορεία και ο διάλογος έχουν ανοίξει το δρόμο για την αναδιαπραγμάτευση των παραδοσιακών όρων, ώστε τα άτομα να εντάσσουν τον εαυτό τους στο κοινωνικό σύνολο (Φραγκουδάκη, 2003). Έννοιες όπως 'πολίτης', 'έθνος' και 'εθνική ταυτότητα' βρίσκονται σε διαδικασία επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου τους (Αβδελά, 1997) και δίνεται μεγάλη σημασία πλέον στην κατασκευή συλλογικών ταυτοτήτων, περισσότερο ευρωπαϊκών (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).



## 1.2 Σχολείο και εθνική διαπαιδαγώγηση

Κάθε ανθρώπινο ον είναι ενδεχομένως ένα φιλελεύθερο ζώο και ένας επαναστάτης (Bay, 1967). Όμως, ο κάθε κοινωνικός θεσμός με τον οποίο θα έρθει σε επαφή το άτομο, από την οικογένεια ως την πολιτεία/ κράτος, θα προσπαθήσει να το κοινωνικοποιήσει μετατρέποντάς το σε έναν εύπλαστο κομφορμιστή, ώστε να μην αποτελεί κίνδυνο για την υπάρχουσα κοινωνία (Bay, 1967). Έτσι οι θεσμοί, δηλαδή τα κανονιστικά πρότυπα που είναι κοινωνικά αποδεκτά με βάση το σύστημα αξιών μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, τίθενται στην υπηρεσία αναπαραγωγής της εν λόγω κοινωνίας, δρώντας ως μηχανισμοί κατανομής, άσκησης εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου (Λιάκος, 1993). Ένας από τους θεσμούς αυτούς είναι και το σχολείο, το οποίο εμφανίζεται ως ο ουσιαστικότερος και κυρίαρχος φορέας κοινωνικοποίησης (Αδάμου, 1996).

Ο θεσμός του σχολείου εξασφαλίζει τη διαίωνιση της κρατούσας ιδεολογίας (Φραγκουδάκη, 1985). Η εκπαίδευση ενός ανθρώπου αποτελεί στις μέρες μας αναμφίβολα την πολυτιμότερη επένδυση του και του προσδίδει στην ταυτότητα του (Αδάμου, 1996). Το μονοπώλιο της νόμιμης εκπαίδευσης, της καθολικά και κεντρικά εγγυημένης γίνεται πολύ σημαντικό και το ιδεώδες της μόρφωσης αποβαίνει ένα από τα κύρια εργαλεία και σύμβολα της κρατικής εξουσίας (Gellner, 1992).

Το σχολείο αποσκοπεί στην κοινωνικοποίηση, στην κοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου, στη μετάδοση γνώσεων και ιδεών, καθώς και στη χειραφέτηση του από τον πρωτογενή συναισθηματικό δεσμό με την οικογένεια (Αδάμου, 1996). Ανάμεσα στις άλλες λειτουργίες του, το σχολείο είναι ο βασικός μηχανισμός εθνικής διαπαιδαγώγησης (Αβδελά, 1993). Η εθνική διαπαιδαγώγηση, που στα σύγχρονα κράτη παίρνει τη μορφή διαπαιδαγώγησης του πολίτη (Smith, 1991), αποτελεί θεμελιακό μηχανισμό των κρατών, που νομιμοποιεί την αρχή βάσει της οποίας έχουν συγκροτηθεί, δηλαδή ταυτίζει τις πολιτικές με τις πολιτισμικές ιδιότητες του έθνους (Αβδελά, 1997).

Εντούτοις, το σχολείο, ως βασικός εθνοποιητικός μηχανισμός, υιοθετεί συχνά μια εθνοκεντρική θεώρηση του κόσμου, εκφρασμένη είτε μέσω μονόγλωσσων ή μονοπολιτισμικών προγραμμάτων είτε μέσα από συγκεκριμένα μαθήματα (Φραγκουδάκη, 1997). Με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η κρατική παρέμβαση και η χρησιμοποίηση της εκπαίδευσης ως φορέα πολιτικής κοινωνικοποίησης για

ιδεολογικούς και καθαρά πολιτικούς σκοπούς (Ηλιού, 1991). Κανείς δεν αρνείται σήμερα ότι το εκπαιδευτικό θέμα είναι πολιτικό θέμα και ότι το κάθε εκπαιδευτικό σχέδιο ανταποκρίνεται σε κάποιο όραμα της κοινωνίας (Ηλιού, 1991).

Το σχολείο επίσης, συμβάλλει αποφασιστικά στη δημιουργία εθνικής ταυτότητας (Φραγκουδάκη, 1997). Με την μετάδοση σημασιών, εννοιών και αξιών και την επακόλουθη αναγόρευσή τους σε επίσημες και κυρίαρχες (Bourdieu & Passeron, 1964) και τη δόμηση μιας ‘κοινής εθνικής μνήμης’ (Φραγκουδάκη, 1997), διαμορφώνει στις νέες γενιές το αίσθημα του ανήκειν στην εθνική ομάδα, συγκροτώντας συλλογικές πεποιθήσεις για το έθνος και την ιστορία (Αβδελά, 1997).

Παράλληλα με την αναπαραγωγή μιας τέτοιας εθνοκεντρικής αντίληψης από το σχολείο, όπου τονίζονται η πολιτισμική ομοιογένεια του έθνους, η διάρκεια του στο χώρο και το χρόνο, η κοινή ιστορική καταγωγή και η συνέχεια της εθνικής γλώσσας (Φραγκουδάκη, 1997), το έθνος προσδιορίζεται αντιστικτικά με τα άλλα έθνη (Αβδελά, 1993). Οι αναπαραστάσεις του εθνικού εαυτού που παράγει το σχολείο βρίσκονται σε αντιδιαστολή με αναπαραστάσεις για κάθε λογής εθνικούς ‘άλλους’ (Αβδελά, 1997). Μια τέτοια όμως σχολική προσέγγιση μας οδηγεί σε αρνητικές αξιολογήσεις των ‘άλλων’ (Bernstein, 1977) και σε ξενοφοβικές ή ρατσιστικές τάσεις.

Επομένως, η κοινωνία, μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, ανάγει τον καταναγκασμό και την κατήχηση στο επίπεδο της εθνικής διαπαιδαγώγησης και προετοιμάζει τα άτομα από την μικρή τους ηλικία να τα δεχθούν ‘ελεύθερα’ διαμέσω της διαδικασίας της μόρφωσης (Νάσιουτζικ, 1973). Ο μαθητής καθίσταται πειθήνιος, υπακούει σε αυτό που θεωρεί αυθεντία, φοβάται την κριτική και επιθυμεί σχεδόν φανατικά να είναι τυπικός και συμβιβαστικός (Neil, 1972). Αποδέχεται ακόμη ό,τι του διδάσκουν χωρίς σχεδόν καμία αμφισβήτηση ή αντίρρηση, γνώσεις που αργότερα θα θελήσει και ο ίδιος να μεταβιβάσει στους επόμενους (Neil, 1972).

Παρόλα ταύτα, ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν είναι μονοσήμαντος (Αδάμου, 1996). Δεν μπορούμε να περιοριστούμε στην αποδοχή της μονόπλευρης άποψης ότι η εκπαίδευση ενισχύει, υποβοηθεί και συντηρεί τους κυρίαρχους κοινωνικούς μηχανισμούς ή ότι περιορίζει στο έπακρο την ελευθερία και τις ενέργειες της ανθρώπινης βούλησης (Καραφύλλης, 1994). Εκπαιδευτικοί και μαθητές δεν είναι αμέτοχα όντα, απλοί μεταβιβαστές και παθητικοί δέκτες, αλλά επεμβαίνουν με τον

τρόπο τους στη μετάδοση της γνώσης και αποτελούν και οι ίδιοι ουσιαστικές παραμέτρους διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ηλιού, 1991). Τέλος, στις μέρες μας πρέπει να γίνει σαφές ότι η κάλυψη μιας μειονεκτικής αυτοεικόνας του παρόντος (Φραγκουδάκη, 1997) δεν νοηματοδοτείται από την καταφυγή στο ένδοξο παρελθόν ενός έθνους, αλλά από τη μείωση του εθνοκεντρισμού στην εκπαίδευση και τη γενικότερη διεύρυνση της διεθνιστικής ματιάς των πολιτών (Αβδελά, 2003).

### 1.3 Εκπαίδευση σε κοινωνίες σύγκρουσης

*‘ Η αποστολή της συμφιλίωσης είναι η συλλογική δέσμευση μιας ομάδας για υπερπήδηση των συνόρων που χωρίζουν και αποξενώνουν τους ανθρώπους, μέσω της επούλωσης των τραυμάτων με τη δύναμη της αγάπης και της ενότητας.’*  
(Sanders, 1997).

Η μετάβαση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα σηματοδοτεί ένα σημαντικό αριθμό αλλαγών στην ανθρώπινη ανάπτυξη (Parker, Ninomiya, & Cogan, 1999). Η έρευνα έχει καταδείξει ακόμη ότι οι συγκρούσεις θα συνεχίσουν να αποτελούν ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της ανθρώπινης ανάπτυξης κατά την διάρκεια του 21<sup>ου</sup> αιώνα με επιπρόσθετες εκφάνσεις ασφαλείας (Rogers, 2000). Η αρνητική επίδραση μιας διαμάχης στην ανάπτυξη τόσο του ατόμου όσο και της κοινωνίας έχει αναγνωριστεί στο White Paper on Globalization (2000) της Βρετανικής κυβέρνησης, το οποίο αναφέρει ότι ‘η βίαιη διαμάχη είναι ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια ανάπτυξης για πολλές φτωχές χώρες του κόσμου’.

Εντούτοις, οι συγκρούσεις στον κόσμο δεν περιορίζονται μόνο σε χαμηλού εισοδήματος χώρες, αλλά υπάρχουν πολλά παραδείγματα διαμαχών σε χώρες υψηλού εισοδήματος, με πολύ ανεπτυγμένο εκπαιδευτικό και υγειονομικό σύστημα (Smith, 2005). Η πολυπλοκότητα των σχέσεων ανάμεσα στις δυο αντιμαχόμενες πλευρές υπονοεί ότι θα ήταν εξαιρετικά σημαντικό να κατανοήσουμε τις υπαινισσόμενες αιτίες και δυναμικές μιας διαμάχης σαν ένα μέρος των διαδικασιών της ανθρώπινης ανάπτυξης και ότι θα πρέπει να είμαστε προσεχτικοί όταν κάνουμε απλουστευτικές υποθέσεις σχετικά με τη σχέση διαμάχη – εκπαίδευση (Smith, 2005).

Οι αιτίες λοιπόν μιας διαμάχης μπορεί να είναι πολιτικές (Smith, 2005), οικονομικής αιτιότητας (Bardhan, 1997), ή ακόμη και κοινωνικο πολιτισμικές (Smith, 2005). Οι τελευταίες, που είναι και άμεσης συσχέτισης με την παρούσα εργασία, δίνουν έμφαση στη σημασία των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών και εθνικών ομάδων σαν ένα μέσο υπονοούμενης διαμάχης (Smith, 2005). Η άποψη διασκελίζεται στο κατά πόσο η ύπαρξη σε μια κοινωνία διαφορετικών ομάδων που βασίζονται στην ταυτότητα (γλωσσική, πολιτισμική ή θρησκευτική) κουβαλά μια κληροδοτούμενη πιθανότητα για διαμάχη (Smith, 2005). Η σκέψη ότι η διαμάχη ανάμεσα σε τέτοιες ομάδες είναι αναπόφευκτη υποκινεί θεωρίες ‘σύγκρουσης πολιτισμών’ (Huntington, 2000).

Αυτό βρίσκεται σε αντιδιαστολή με την άποψη ότι η ταυτότητα και η εθνικότητα είναι σημαντικές για την κατανόηση της σύγκρουσης, περισσότερο γιατί κινητοποιούνται για να δημιουργούν και να κλιμακώνουν τη διαμάχη, παρά ότι είναι θεμελιώδεις αιτίες της (Stewart, 2001). Η προσωπική ταυτότητα δεν επικαλύπτει υποχρεωτικά την ταυτότητα της ομάδας και γενικά τα ανθρώπινα όντα δείχνουν μια ρευστότητα πολλών ταυτοτήτων, καθιστώντας συχνά τον σχηματισμό της σαν μια διαφοροποίηση ανάμεσα στον εαυτό και τους 'άλλους' (Schultz, 2008). Ως εκ τούτου, ο βαθμός της κοινωνικής διάδρασης ανάμεσα στις αντιτιθέμενες ομάδες μιας κοινωνίας χρειάζεται να εντατικοποιηθεί, με κριτήρια ισοτιμίας και χωρίς βία ή μηχανισμούς απόκλισης (στερεότυπα, προκατάληψη, εικόνες εχθρών), μέσα σε κατάλληλους κοινωνικούς χώρους όπου οι άνθρωποι θα συναντηθούν ουσιαστικά (Schultz, 2008).

Έρευνες σε κοινωνίες στις οποίες ενυπάρχει διαμάχη, με την κοινωνικο πολιτισμική χροιά που περιγράφηκε παραπάνω, έχουν σκιαγραφήσει λίγο πολύ ένα συγκεκριμένο συγκρουσιακό πλαίσιο (Ben Nun, 2013). Κάθε μία από τις κοινωνίες αυτές χαρακτηρίζεται από διακριτά εθνικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά δεσμά τα οποία σχηματίζουν ανταγωνιστικές ιστορικές αξιώσεις στην ίδια χώρα και αντιτιθέμενες εθνικές αφηγήσεις (Bar-Tal, 1998; Giliomee & Gagliano, 1990; Gidron, Katz, & Hasenfeld, 2002; Knox & Quirk, 2001; McGarry & O' Leary, 2004). Τέτοιες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στο Ισραήλ, όπου αντιμαχόμενες κοινότητες είναι οι Εβραίοι και οι Μουσουλμάνοι, και τη Βόρεια Ιρλανδία, όπου δεσπόζει η διαμάχη Καθολικών και Προτεσταντών (Ben Nun, 2013).

Οι διαχωρισμένες κοινότητες μιας περιοχής λοιπόν έχουν κρατηθεί απομονωμένες και, σε πολλές περιπτώσεις, ο διαχωρισμός αυτός έχει θεωρηθεί επιθυμητός και απαραίτητος για τη διαχείριση των διαμαχών (Smooha, 1980). Οι ταυτότητες και οι αξιώσεις της κάθε ομάδας, τροφοδοτούμενες από εχθρότητα και αρνητικά στερεότυπα για τον 'άλλο', έχουν σχηματιστεί μέσω μακροχρόνιων μορφών κοινωνικοποίησης, συμπεριλαμβανομένων της οικογένειας, του εκπαιδευτικού συστήματος, των ομάδων επιρροής και των μέσων ενημέρωσης (Ben Nun, 2013).

Συνεπώς, μέσα στα νέα δεδομένα πολυπολιτισμικότητας που έχουν διαμορφωθεί, τα εκπαιδευτικά συστήματα των διάφορων χωρών απαιτείται να λειτουργήσουν άλλοτε μέσα σε ειρηνικά και σταθερά περιβάλλοντα και άλλοτε σε πλαίσια βίαιων διαμαχών

κάθε είδους (Smith, 2005). Είναι κοινή διαπίστωση ότι ενδυναμώνοντας τις ξεχωριστές συμπεριφορές της ενδο ομάδας σε αντίθεση με την έξω ομάδα, τα σχολικά συστήματα συνεισφέρουν στην πραγματοποίηση μιας διαμάχης (Al – Haj, 1995; Bar – Tal, 2002, 2004; Johnson & Johnson, 2005; Smith, 2001a). Για παράδειγμα, μελέτες από το Ισραήλ και τη Βόρεια Ιρλανδία έχουν δείξει ότι οι εθνικές – θρησκευτικές διαμάχες στη χώρα και οι συγκρούσεις ταυτότητας είναι κεντρικές στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών αυτών (Ben Nun, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση σε κοινωνίες κοινωνικο πολιτισμικής διαμάχης, δηλαδή όπως και αυτή που εξετάζει η παρούσα μελέτη, έχει διττή λειτουργία: αφενός να εφοδιάσει τους μαθητές με ουσιώδη εργαλεία ώστε να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους μέσα σε ένα υπερβολικά περίπλοκο και συνεχώς εναλλασσόμενο περιβάλλον και αφετέρου να τους προετοιμάσει να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που δημιουργούνται από την πολυπλοκότητα της διαμάχης αυτής (Ben Nun, 2013).

Η εκπαίδευση μπορεί να νοηθεί πολιτικά ως ένα ισχυρό εργαλείο ιδεολογικής ανάπτυξης (Smith, 2005). Αυτό μπορεί να πάρει πολλές μορφές, που κυμαίνονται από τη χρήση της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη φιλελεύθερων ιδεών, ως την οικοδόμηση εθνικών ταυτοτήτων και, σε ακραίες περιπτώσεις, την κατήχηση (Smith, 2005). Επίσης, η εκπαίδευση είναι ένα μέσο με το οποίο οι κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες μεταφέρονται από γενιά σε γενιά και εξαρτάται από τις αναφερόμενες αρχές, οι οποίες μπορεί να μεταφέρουν μαζί τους αρνητικά στερεότυπα ή να ενθαρρύνουν συμπεριφορές που άμεσα ή έμμεσα προκαλούν τη βία ή γεννούν διαμάχες (Smith, 2005).

Καθώς, λοιπόν, υπάρχει μια αναγνώριση της θετικής και ουσιώδους συνεισφοράς της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη (Lewin, 2001), η έρευνα έχει επίσης καταγράψει το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί και καταχρηστικά (Smith, 2005). Οι Bush & Saltarelli (2000) έχουν καταγράψει τέτοιες αρνητικές χρήσεις της εκπαίδευσης: η εκπαίδευση συχνά χρησιμοποιείται ως όπλο για την πολιτισμική καταστολή των μειονοτήτων, την άνιση πρόσβασή τους στον εκπαιδευτικό θεσμό και τον περιορισμό των γλωσσικών, πολιτισμικών ή θρησκευτικών αξιών τους (Bush & Saltarelli, 2000). Μια άλλη καταχρηστική μορφή που μπορεί να πάρει η εκπαίδευση είναι αυτή του διαχωρισμού, σαν εργαλείο διατήρησης ανισοτήτων ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες, ή αυτή της

χειραγώγησης της ιστορίας και των σχολικών βιβλίων για πολιτικούς και ιδεολογικούς σκοπούς (Bush & Saltarelli, 2000). Η επιστράτευση, τέλος, συμπεριφορών ανωτερότητας μέσω του σχολείου διαμορφώνει συγκεκριμένες απεικονίσεις και νοήσεις για τα ‘άλλα’ έθνη και τους ανθρώπους που άπτονται σε αυτά (Bush & Saltarelli, 2000).

Η ύπαρξη κάθε είδους σύγκρουσης σε μια κοινωνία αναπόφευκτα εγείρει ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις της πολιτείας για τον σκοπό της εκπαίδευσης και για το βαθμό κατά τον οποίο θεωρείται ως ένα εργαλείο πολιτικής και ιδεολογικής χειραγώγησης (Smith, 2005). Η πολιτική ανάμειξη σε λειτουργικά θέματα, όπως η στοχοθεσία της εκπαίδευσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο καθορισμός των Α.Π.Σ. και των σχολικών εγχειριδίων, μπορεί να παρέχει κάποια ένδειξη σχετικά με το κατά πόσο η εκάστοτε πολιτεία θεωρεί την εκπαίδευση ως ‘ενδυνάμωση’ ή ως ‘κοινωνικό έλεγχο’ (Smith, 2005).

Συνεπώς, οι πολιτικές της πολιτείας στην εκπαίδευση μπορεί να παίζουν ρόλο στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης ή δυσπιστίας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες (Davies, 2004). Αυτό εξαρτάται από το πώς δομείται και λειτουργεί στην πράξη το εκπαιδευτικό σύστημα (Smith, 2005). Η εκπαίδευση ενδέχεται να γίνει πηγή σύγκρουσης και αυτό επαφίεται στην πρόθεση της να προωθήσει τη συμμόρφωση σε ένα συγκεκριμένο σύνολο κυρίαρχων αξιών (αφομοίωση), να επιτρέψει την ανάπτυξη θεσμών που βασίζονται στην ταυτότητα (εκπαίδευση διαχωρισμού), ή να ενθαρρύνει κοινούς θεσμούς (ενσωμάτωση/ εκπαίδευση συμπερίληψης) (Bush & Saltarelli, 2000). Ο βαθμός κατά τον οποίο κάθε μία από τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις κάνει τη διαμάχη περισσότερο ή λιγότερο πιθανή εξαρτάται από το γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο (Smith, 2005).

Ειδικά, για την περίπτωση της εκπαίδευσης διαχωρισμού, καθώς αποτελεί και το πρότυπο για την κοινωνία που εξετάζεται και στην παρούσα μελέτη, το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται από τη διαμάχη και την πραγματικότητα μιας διαχωρισμένης κοινότητας (Ben Nun, 2013). Καθώς λοιπόν, στη συνθήκη αυτή, ο διαχωρισμός των σχολείων μπορεί να χαρακτηριστεί ως αναγκαίος και επιθυμητός για τις κοινότητες (Smootha, 1980; Shavit, 1990), σαν μια προσπάθεια προφύλαξης της πολιτισμικής βιωσιμότητας (Bekerman, 2005a), οι μελετητές έχουν προειδοποιήσει ήδη ότι στα πλαίσια των κοινωνιών σε διαμάχη, το γενικό μοντέλο

διαπαιδαγώγησης συνεισφέρει περισσότερο στις υποβόσκουσες αιτίες της σύγκρουσης, παρά στην ειρήνη (Davies, 2004a). Για την καταπολέμηση των προβλημάτων των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων, ο Davies (2004, 2005) και οι Bar – Tal & Rosen (2009) έχουν σημειώσει την επείγουσα ανάγκη για ειρηνική εκπαίδευση που περιλαμβάνει έκθεση στις αφηγήσεις των 'άλλων', αντανάκλαση στις προσωπικές ευθύνες και μάθηση της ιστορίας και των ριζών της κάθε τύπου διαμάχης (Bekerman, 2005b; Chayes & Minow, 2003).

Προτού όμως επεκταθούμε στις, προσφερόμενες από την έρευνα, πιθανές λύσεις αυτής της κατάστασης, θα ήταν χρήσιμο να κατανοήσουμε με ποιο τρόπο η εκπαίδευση μπορεί να συντείνει στη διαίωνιση μιας διαμάχης ή ενός συγκρουσιακού πλαισίου. Η λειτουργία αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσω των Α.Π.Σ, των σχολικών εγχειριδίων και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Σε πρακτικό επίπεδο, υπάρχουν πολλές πλευρές των Α.Π.Σ. ενός εκπαιδευτικού συστήματος που ενδέχεται να έχουν μερίδιο ευθύνης για τη συνέχιση μιας διαμάχης (Smith, 2005). Όταν ένα Α.Π.Σ. εκλαμβάνεται στενά ως η μετάδοση γνώσης από μια γενιά στην άλλη, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα εξαιρετικά ισχυρό εργαλείο για προώθηση συγκεκριμένων πολιτικών ιδεολογιών, θρησκευτικών πρακτικών, πολιτισμικών αξιών και παραδόσεων (Smith, 2005). Η σύγχρονη τάση σε πολλές χώρες είναι ο εκμοντερνισμός των Α.Π.Σ. έτσι ώστε να ορίζεται με όρους 'μαθησιακών αποτελεσμάτων', όταν τα αποτελέσματα αυτά αναφέρονται σε ικανότητες, στάσεις και αξίες όπως και σε λειτουργική γνώση (Smith, 2005). Επίσης, μέσα στα σημερινά πλαίσια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υπάρχει μια συγκεκριμένη έμφαση στις 'ικανότητες της ζωής', σαν ένα μέσο παροχής παιδικής προστασίας (id21, 2004; INEE, 2004), και το επιχείρημα ότι αυτά είναι είδη ικανοτήτων βοηθητικά για την οικοδόμηση της ειρήνης (UNICEF, 2005).

Επιπρόσθετα, αναφορικά με το περιεχόμενο, κάθε περιοχή του Α.Π.Σ. ενδέχεται να κουβαλά αξίες με το σκεπτικό να κοινωνήσει άμεσα ή έμμεσα πολιτικά μηνύματα (Smith, 2005). Για παράδειγμα, η θέση της UNESCO για την περιοχή διδασκαλίας της Γλώσσας υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της ευαισθητοποίησης στις γλώσσες πλειονότητας και μειονότητας και κάνει τον διαχωρισμό ανάμεσα σε 'επίσημες' και 'εθνικές' γλώσσες (UNESCO, 2003).



Μια ακόμη περιοχή του Α.Π.Σ., αυξημένου ενδιαφέροντος και διαμάχης, είναι αυτή της διδασκαλίας της Ιστορίας και ο βαθμός στον οποίο η ιστορική εκπαίδευση μπορεί να μετατραπεί σε όχημα για την προώθηση συγκεκριμένων εκδοχών της Ιστορίας, επανάληψης ιστορικών γεγονότων ή αντιμετώπισης του παρελθόντος με κριτικό τρόπο (UNESCO, 1999; Barton & McCully, 2005). Επιπλέον, οι πολιτικές διαστάσεις με τον τρόπο που συχνά αναδύονται στο μάθημα της Γεωγραφίας, χρησιμοποιούμενες για ‘αμφισβητήσιμα εδάφη’, μπορεί να είναι προβληματικές (Bar – Gar, 1993) και το περιεχόμενο του υλικού διδασκαλίας για μαθήματα όπως τα καλλιτεχνικά, τα θρησκευτικά, ο πολιτισμός και η μουσική συχνά επέρχεται σε αντιθέσεις (Smith, 2005).

Τα προαναφερθέντα μαθήματα, συχνά αναφερόμενα ως ‘εθνικά μαθήματα’, σε πολλές περιπτώσεις, είναι σφικτά ελεγχόμενα από την εκάστοτε πολιτεία και θεωρούνται σημαντικά εργαλεία για την οικοδόμηση εθνικής ταυτότητας, τόσο στους μαθητές όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Smith, 2005). Πράγματι, λοιπόν, το σενάριο ενός ‘εθνικού Α.Π.Σ.’ μπορεί να είναι εξαιρετικά προβληματικό όταν δεν επικοινωνεί την αναπόφευκτη ένταση ανάμεσα στην ανάγκη για ενότητα παράλληλα με το σεβασμό στην ποικιλομορφία (Gutmann, 1994).

Αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια, οι αξίες που παρουσιάζονται εκεί, καθώς και σε άλλες μαθησιακές πηγές, είναι ακόμη μια περιοχή ιδιαίτερης προσοχής (Smith, 2005). Για παράδειγμα, η λειτουργία πολιτικής ενός μόνο σχολικού εγχειριδίου, κάτι που ακολουθείται από την ελληνική εκπαίδευση από την εποχή της αρχικής θεμελίωσης της, μπορεί να προσφέρει στο εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας έναν τρόπο εγγύησης ‘ελάχιστου δικαιώματος’ για όλους τους μαθητές σε βασικές μαθησιακές πηγές (Smith, 2005). Εντούτοις, εγείρονται ερωτήματα για το ποιος ελέγχει το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων ή ποιος επωφελείται από την παραγωγή τους (Smith, 2005).

Σε προσβαλλόμενες ή αντιμαχόμενες κοινωνίες, τα σχολικά εγχειρίδια μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως πολιτισμικά και ιδεολογικά πεδία μάχης (UNICEF, 2003). Μια τέτοια διαδικασία αλληλένδετα φέρει ευαίσθητα θέματα στο προσκήνιο σχετικά με την κρίση του τι πρέπει να θεωρείται ως προσβλητικό σε ένα βιβλίο και από ποιον λέγεται (Smith, 2005). Η παραγωγή μόνο ενός σχολικού βιβλίου για πολλές διαφορετικές γλωσσικά κοινότητες μπορεί επίσης να παράσχει δυσκολίες (Smith, 2005). Στην προβληματική αυτή εξάλλου έχουν ενταχθεί ομαδικές πρωτοβουλίες για

την αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων, όπως για παράδειγμα των γαλλο – γερμανικών βιβλίων την δεκαετία του 20', η γερmano – πολωνική συνεργασία μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο και των ρωσικό – αμερικανικών βιβλίων την δεκαετία του 70' (Hopken, 2003).

Ανάλογα προγράμματα αναθεώρησης και αλλαγής των περιεχομένων των σχολικών εγχειριδίων συναντούμε και σήμερα. Ένα πρόγραμμα αναθεώρησης των παλαιστινιακών και ισραηλιτικών βιβλίων βρίσκεται υπό εξέλιξη τα τελευταία χρόνια (Adwan & Figer, 1999). Άλλα παραδείγματα περιλαμβάνουν τις σκέψεις που έχουν εγερθεί σε Κίνα και Κορέα μετά τη διαχείριση του Β' παγκοσμίου πολέμου από τα ιαπωνικά βιβλία (Woods Masalski, 2001) και την κριτική της διαπολιτισμικής προσπάθειας για την αντικατάσταση των σχολικών βιβλίων στο Αφγανιστάν (Spink, 2005).

Τα Α.Π.Σ. και οι μαθησιακές πηγές είναι έννοιες αλληλένδετες μεταξύ τους και οι εκπαιδευτικοί είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη μεσολάβηση του περιεχομένου που κουβαλούν (Smith, 2005). Οι παράγοντες που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς που μοιράζονται το ίδιο σκεπτικό, αναφορικά με τον βαθμό κατά τον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να είναι μια θετική δύναμη, περικλείουν τη σχετική θέση (στάτους) των εκπαιδευτικών και το επίπεδο στο οποίο η χρήση ευαισθησίας στην ποικιλομορφία και η ανάπτυξη πολιτικών διασφαλίζουν μια επαρκή επάνδρωση εκπαιδευτικών από διαφορετικές εθνότητες ή φύλα (Smith, 2005). Σημαντική επίσης θεωρείται και η επαρκής παροχή εκπαιδευτικών για την προώθηση της εκπαίδευσης σε διαφορετικές ομάδες στην πρώτη τους (μητρική) γλώσσα (UNESCO, 2004). Ωστόσο, η σχετική αναφορά της UNESCO (2004) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπογραμμίζει μερικές από τις προκλήσεις αναφορικά με την ποιότητα και το είδος της διαθέσιμης επιμόρφωσης, συμπεριλαμβανομένου ενός μεγάλου αριθμού ανειδίκευτων εκπαιδευτικών όπως και δυσκολίες στην επάνδρωση και τη διατήρηση.

Είναι μη ρεαλιστικό να προσδοκούμε ότι ανειδίκευτοι εκπαιδευτικοί, που δεν έχουν διδαχθεί τα βασικά για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα της εκπαίδευσης, είναι εφικτό να προχωρήσουν σε περιοχές αναθεώρησης με τους μαθητές τους, μη έχοντας αναπτύξει πρώτα οι ίδιοι τις απαραίτητες δεξιότητες (Smith, 2005). Ένα συγκεκριμένο ζήτημα στις περιοχές που διαδραματίζονται

διαμάχες ή εντάσεις είναι ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι μέρος των κοινοτήτων σε σύγκρουση και ως εκ τούτου να θεωρούν δύσκολο να προκαλέσουν τις αξίες της ίδιας τους της κοινωνίας χωρίς να εμπλακούν και οι ίδιοι συναισθηματικά στο θέμα (Tawil & Harley, 2004). Μια ακόμη πρόκληση είναι ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναμετρώνται με θέματα αιρετικότητας (Ben Nun, 2013), καθώς λόγω πολιτισμικών νορμών και έλλειψης ετοιμότητας είναι σύνηθες να αποφεύγουν τις συζητήσεις και τη διδασκαλία για τη διαμάχη (Donnelly, 2004; Gallagher, 2004; Hughes & Donnelly, 2006; McGlynn, 2011). Οι πολυπλοκότητες ακόμη των εμπειριών μέσα στις σχολικές τάξεις αφήνονται συχνά ανέγγιχτες, παρακάμπτοντας πιθανά αξιοσημείωτα σημεία (Bekerman, 2004; Glazier, 2003).

Έχοντας λοιπόν ένα εκπαιδευτικό σύστημα τόσα 'μέτωπα' να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει, η πιο σημαντική ίσως πρόκληση στις μέρες μας είναι το πώς θα αναπτυχθεί το σύστημα αυτό έτσι ώστε να γίνει περισσότερο 'ευαισθητοποιημένο' στη διαμάχη (Colenso, 2005). Η Glazier (2003), ορίζοντας την πολιτισμική ευχέρεια ως την *'ικανότητα να στεκόμαστε μπρος και πίσω από τις κουλτούρες, αγκαλιάζοντας τη δική μας και κατανοώντας τη σχέση της με τις άλλες'*, σημειώνει ότι τα Α.Π.Σ., τα σχολικά βιβλία και οι εκπαιδευτικοί είναι κεντρικά για την επίτευξη αυτού του στόχου. Πέρα από την επαφή, οι συμμετέχοντες πρέπει να αισθάνονται άνετα κατά τη διάρκεια μετάβασης από την μια κουλτούρα στην άλλη, δηλαδή μια τεράστια πρόκληση για τα άτομα που ζουν σε κοινωνίες διαμάχης (Glazier, 2003). Οι μετασχηματιστικές διαδικασίες και εμπειρίες μιας διαμάχης επομένως καθίστανται επιτακτικές και ουσιώδεις (Ben Nun, 2009), καθώς έτσι μόνο η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως όπλο διακοπής των κύκλων βίας (Lederach, 1995; Reardon, 1988).

Ο Bar – Tal (2004) εξηγεί ότι, όταν οι κοινωνίες εμπλέκονται σε διαμάχη, το αντικείμενο των μετασχηματιστικών εμπειριών θα πρέπει να είναι η αναβάθμιση και η διευκόλυνση της συμφιλίωσης με τη δημιουργία τέτοιων κοσμοαντιλήψεων στα μέλη της κοινωνίας (άρα και στους μαθητές) που να βοηθούν στην επίλυση της διαμάχης και στην προετοιμασία διαβίωσης μέσα σε μια εποχή ειρήνης. Άλλοι δίνουν έμφαση στη μετασχηματιστική εμπειρία σαν μια ευκαιρία αλλαγής στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών (Danesh, 2006; McGlynn & Bekerman, 2007).

Οι θεωρίες γύρω από τις διαδικασίες μετασχηματισμού μιας διαμάχης παράγουν επιχειρήματα που υποστηρίζουν την ουσία των προγραμμάτων ‘άτομο με άτομο’ (Schultz, 2008). Η ορολογία που έχει αναπτυχθεί γύρω από τις θεωρίες αυτές έχει ουσιαστικά το ίδιο υφέρπον νόημα (Schultz, 2008). Η προσέγγιση αυτή έχει ονομαστεί ‘οικοδόμηση της ειρήνης’ (Lederach, 1997) και δένεται με την έννοια της συμφιλίωσης (Rothstein, 1999). Ένας από τους στόχους της προσέγγισης είναι και η προώθηση ειρηνικής εκπαίδευσης σε συγκρουσιακά περιβάλλοντα, δηλαδή ‘η ανάπτυξη μιας αυθεντικής πλανητικής συνείδησης που θα μας παρακινήσει να λειτουργούμε σαν παγκόσμιοι πολίτες, αλλάζοντας συνάμα τις κοινωνικές δομές και τα πρότυπα σκέψης που προκαλούν’ (Reardon, 1988).

Η ανάγκη για συμμετοχή όλων των επιπέδων της κοινωνίας έχει επιμόνως τονισθεί μέσα σε αυτήν την εξελισσόμενη θεωρία, παράλληλα με το επιχείρημα ότι η διαδικασία οικοδόμησης της ειρήνης και η συμφιλίωση είναι αργή και βαθμιαία (Lederach, 1997; Rothstein, 1999). Οι βασικές δραστηριότητες, θεωρούμενες ως οικοδομικά υλικά της διαδικασίας, μπορούν να πραγματοποιηθούν σε πολυάριθμες μορφές και πλαίσια (Schultz, 2008). Στις δραστηριότητες αυτές, η εκπαίδευση και το πολιτισμικό περιβάλλον έχουν ζωτικό ρόλο (Schultz, 2008). Η υπόθεση είναι ότι η εκπαίδευση μπορεί να καταργήσει έτσι στερεότυπα και εικόνες των ‘εχθρών’ και να ενισχύσει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία (Abu – Nimer, 1999; Kelman, 2005). Η αυξημένη γνώση για τους ‘άλλους’ εξάλλου προκαλεί μια θετική αλλαγή στις κοινές συμπεριφορές (Schultz, 2008).

Το ερώτημα που προκύπτει όμως είναι με ποιο τρόπο τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι ικανά να ενισχύσουν νέες βιώσιμες σχέσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες και σε ποιο βαθμό μπορούν να συνεισφέρουν σε μια μακροχρόνια διαδικασία οικοδόμησης της ειρήνης. Υποστηρίζεται ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που τοποθετούν τους μαθητές διαφορετικών εθνοτήτων, θρησκειών και κουλτούρων να δουλέψουν μαζί προς ένα κοινό στόχο είναι πιο επιτυχημένα από τις οργανωμένες συναντήσεις των δυο πλευρών μιας διαμάχης (Schultz, 2008). Στα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα οι μαθητές αισθάνονται σαν μια συλλογική ομάδα που, ανεξάρτητα από το διαφορετικό υπόβαθρο και παρελθόν της, έχει ένα κοινό καθήκον, κάτι που ενδέχεται να δημιουργήσει μεγαλύτερη προθυμία για διαμόρφωση ειρηνικών σχέσεων με τα μέλη της άλλης ομάδας (Schultz, 2008).

#### 1.4 Συμφιλίωση και ανάγκη μελέτης της

Η ιδέα της συμφιλίωσης δεν είναι καινούρια, καθώς έχει υπάρξει κεντρικό σημείο στην αναδόμηση σχέσεων ανάμεσα σε ανθρώπους και κράτη μετά από μια διαμάχη (Smith, 2005). Η άμεση αναφορά στη συμφιλίωση σαν μέρος της οικοδόμησης της ειρήνης μετά από μια σύγκρουση έχει κατακτηθεί τα τελευταία χρόνια, ιδίως μετά την εγκαθίδρυση και την εφαρμογή της Truth and Reconciliation Commission στη Νότια Αφρική (Daye, 2004). Τα παραδείγματα υλοποίησης της έννοιας της συμφιλίωσης είναι ποικίλα και άπτονται σε διαφορετικά πλαίσια ή κράτη, όπως στη Βόρεια Ιρλανδία ή τη Ρουάντα (Smith, 2005).

Ενώ, η ιδέα της συμφιλίωσης έχει κερδίσει πολλή προσοχή σε ένα μεγάλο εύρος διαπολιτισμικών περιεχομένων, κάθε διαμάχη είναι ποσοτικά διαφορετική αναφορικά με τα επίπεδα και τον αριθμό των αιτιωδών σχέσεων, και ποιοτικώς διαφορετική σχετικά με το κοινωνικό πλαίσιο και την φύση των φρικαλεοτήτων που έχουν λάβει χώρα (Smith, 2005). Οι παράγοντες αυτοί δείχνουν ότι εκείνοι που επηρεάζονται από μια διαμάχη έχουν διαφορετικές προοπτικές σχετικά με αυτό που είναι ρεαλιστικό ή λογικό και αναμένεται από μια δέσμευση για συμφιλίωση (Smith, 2005). Αυτό καθιστά ιδιαίτερα δύσκολο να θεωρήσουμε την συμφιλίωση σαν πανάκεια, με τις ίδιες συνέπειες, για κάθε είδους διαμάχη (Bekerman, 2004).

Προτού επιχειρήσουμε μια ειδικότερη ανάλυση της έννοιας, πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η ιδέα της συμφιλίωσης είναι γενικά δύσκολη και περίπλοκη τόσο ιδεολογικά όσο και αναφορικά με τις αμφιλεγόμενες συνδηλώσεις που περικλείει (Smith, 2005). Οι Hamber & van der Merwe (1998) προτείνουν ότι ο όρος ‘συμφιλίωση’ ενσωματώνει τις θετικές υποδηλώσεις του ‘ερχόμαστε κοντά’ και της επούλωσης παλαιών διαμαχών. Η συμφιλίωση μπορεί να είναι σημαντική και απαραίτητη σε πολλά επίπεδα, ανάμεσα σε άτομα, σε αντιμαχόμενες ομάδες ή σε κράτη (Hamber & van der Merwe, 1998).

Κύριο μέλημα μας όμως εδώ είναι να πραγματοποιηθεί μια βαθύτερη κατανόηση του ρόλου της εκπαίδευσης στη συνεισφορά των διαδικασιών συμφιλίωσης και αυτό γιατί υπάρχουν συνέπειες για την ίδια την εκπαίδευση, καθώς αντιμετωπίζει τα κληροδοτήματα μιας διαμάχης μέσω της συμφιλιωτικής διαδικασίας (Smith, 2005). Τέτοιες επιδράσεις μπορεί να αφορούν αυτούς που έχουν πονέσει, πληγωθεί ή τραυματιστεί από μια διαμάχη, έννοιες όπως ανάμνηση και θύμηση, συζητήσεις

σχετικά με τη συγχώρεση, εκφράσεις μετάνοιας, απολογίας και συμβολικά γεγονότα, κατανόηση του ρόλου της αμνηστίας και σκέψεις για διορθωτική ή μετασχηματιστική δικαιοσύνη (Smith, 2005). Όλα τα προηγούμενα αποτελούν μακροχρόνια σχέδια, γεμάτα προκλήσεις, που συνδέουν τα προγράμματα οικοδόμησης ειρήνης στον κυρίαρχο εκπαιδευτικό τομέα και τον μακροπρόθεσμο στόχο της πρόληψης διαμάχης (Smith, 2005).

Στις μέρες μας, το πρόγραμμα σπουδών των σχολείων και των πανεπιστημίων έχει αρχίσει να αντανακλά το συνεχώς αυξανόμενο δημόσιο ενδιαφέρον για τις διαδικασίες συμφιλίωσης (Scott, 2013). Από την δεκαετία του 80', έχουν γίνει συντονισμένες προσπάθειες αναγνώρισης και συμφιλίωσης μέσω πολύπλοκων πολιτισμικών συζητήσεων, όπως σκέψεις σχετικές με το Ολοκαύτωμα και τα επακόλουθά του, η πτώση του Τείχους του Βερολίνου ή η διάλυση του απαρτχάιντ στη Ν. Αφρική (Scott, 2013).

Σήμερα, οι ερευνητές έχουν αναγνωρίσει τη σημασία της διαδικασίας συμφιλίωσης στην πρόληψη επανεμφάνισης κάθε είδους καταστροφικών διαμαχών και στην τάση για τις σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις των ταραχωδών συγκρούσεων (Quinn, 2009). Οι δύσχρηστες διαμάχες ανάμεσα σε συλλογικές ομάδες (όπως κράτη, έθνη ή θρησκευτικές ομάδες) είναι κυρίαρχες παγκοσμίως (Nets- Zehngut, 2007). Οι διαμάχες αυτές επηρεάζουν κυρίως αρνητικά τις εμπλεκόμενες ομάδες (Coleman, 2003; Pargament, McCullough, & Thoresen, 2000). Κάποιες από τις διαμάχες αυτές φτάνουν στο επίπεδο της επίλυσης, όταν η σύγκρουση μεταξύ των συμμετεχουσών ομάδων τελειώσει (Nets- Zehngut, 2007). Ακόμη και τότε όμως, τα επακόλουθα μιας διαμάχης και οι καταστρεπτικές συνέπειες πρέπει να καταγράφονται στο μετα συγκρουσιακό στάδιο στο πλαίσιο της διαδικασίας συμφιλίωσης (Lederach, 2000; Montville, 1993; Staub, 1998).

Χωρίς τη διαδικασία συμφιλίωσης, κάθε πλευρά του διπόλου διαμάχης, και κυρίως εκείνη που επηρεάστηκε περισσότερο, θα συνεχίσει να υφίσταται σημαντικές και αρνητικές επιπτώσεις (Fukatsu, 1995; Lira, 2001). Επιπλέον, χωρίς τη συμφιλίωση, οι διαμάχες που θεωρούνται ότι έχουν επιλυθεί ενδέχεται να επανεμφανιστούν και να τραντάξουν το κοινωνικό κλίμα σε τοπικό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο (Bar-Tal & Bennink, 2004; Coleman, 2000; Kriesberg, 2000a). Επιπρόσθετα, οι έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αναγνώρισης παρελθοντικών επώδυνων γεγονότων

έρχονται σήμερα στο προσκήνιο (Nets- Zehngut, 2007). Ως εκ τούτου, ακόμη και ελλείψει ανησυχιών για πιθανές βίαιες αναταραχές, και τα δυο μέρη μιας διαμάχης ενισχύονται να δουλέψουν την ιδέα της συμφιλίωσης (Nets- Zehngut, 2007). Η επίγνωση αυτών των κρίσιμων επακόλουθων των διαμαχών έχει οδηγήσει πρόσφατα τους ερευνητές να εστιάσουν στη διαδικασία συμφιλίωσης καθώς αυτή διαθέτει τόσο πολιτικό όσο και κοινωνικό περιεχόμενο (Cunningham, 1999; Hawk, 2001; Kriesberg, 2000b; Ruhana, 2001).

Παρά την αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της διαδικασίας συμφιλίωσης και το πλήθος των άμεσων συνεπειών της σε πλαίσια ιστορικής διαμάχης, η σχετική έρευνα είναι ανεπαρκής (Bar-Tal, 2000; Bar-Tal & Bennink, 2004; McCullough & Thoresen, 2000). Επίσης, δεδομένου ότι η βιβλιογραφία που υπάρχει είναι σχετικά πρόσφατη, ασχολείται με δραστηριότητες που εμφανίζονται στη διαδικασία συμφιλίωσης μέσω ενός γενικού και παγκόσμιου τρόπου (Nets- Zehngut, 2007). Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχει η ανάγκη συστηματικής μελέτης και έρευνας για την διαφοροποίηση, επανατοποθέτηση και ταξινόμηση των δραστηριοτήτων της διαδικασίας συμφιλίωσης (Nets- Zehngut, 2007).

Αλλά και πιο ειδικά, οι εκπαιδευτικοί ερχόμαστε συχνά αντιμέτωποι με ένα ακανθώδες αίνιγμα: θέλουμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να αναπτύξουν λεξιλόγιο γύρω από την επίλυση της διαμάχης, ώστε να μπορούν να σκεφτούν κριτικά, να μιλήσουν και να γράψουν με ευκρινή τρόπο σχετικά με τις διαπροσωπικές και πολιτισμικές διαμάχες; (Scott, 2013). Ακόμη, είμαστε αντιμέτωποι με την πραγματικότητα ότι, κάθε φορά που μιλάμε για παγκόσμια γεγονότα ή συλλογικές αφηγήσεις, η φύση της διαμάχης και η διαδικασία συμφιλίωσης είναι μπερδεμένες και πολύπλοκες και δεν εναρμονίζονται εύκολα με σφικτές ορολογίες και παραδείγματα (Quinn, 2009).

Η νέα πραγματικότητα των σχολικών τάξεων δίνει έμφαση σε ένα ανοιχτό σύστημα μάθησης, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να έχουν ανοχή στη διαφορετικότητα, να συμβιώνουν με την ασάφεια και να αναπτύσσουν στρατηγικές για την αναγνώριση και επίλυση διαμαχών που αναπόφευκτα εμφανίζονται σε συγκρουσιακά περιβάλλοντα (Quinn, 2009). Συνεπώς, μια τάξη όπου συντελούνται ενέργειες επίλυσης διαμάχης μέσω της συμφιλίωσης μπορεί να αποτελέσει ένα

χώρο όπου η μάθηση μετατρέπεται σε μετασηματιστική εμπειρία για τους εμπλεκόμενους (Scott, 2013).

Προχωρώντας τώρα στην οριοθέτηση της έννοιας, οι Bar – Tal & Bennink (2004), ενσωματώνοντας τους ορισμούς από δεκατέσσερις διαφορετικούς ερευνητές για την έννοια ‘συμφιλίωση’, χαρακτήρισαν αυτή τη διαδικασία ως *‘τον σχηματισμό ή την αποκατάσταση γνήσιων ειρηνικών σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνίες που έχουν αναμειχθεί σε ταραχώδεις διαμάχες’*, οι λεγόμενες *‘δυσεπίλυτες συγκρούσεις’* (Nets-Zehngut, 2007).

Πώς και ποια ορολογία πρέπει να εισαχθεί σχετικά με την συμφιλίωση, αποτελεί ένα θέμα κλειδί της μάθησης (Scott, 2013). Η Quinn (2009) αναπτύσσει ένα λεξιλόγιο σχετικό με τη συμφιλίωση και την επίλυση διαμάχης. Αναφέρει ότι όλοι οι εισηγητές *«προσπαθούν να θέσουν σε όρους την ιδέα συμφιλίωσης»* (Quinn, 2009). Η McGonegal (2009) δίνει επίσης σημασία στην ορολογία, έχοντας συνάμα επίγνωση των περιορισμών των επιβαλλόμενων κατηγοριών. Ισχυρίζεται ότι η συγχώρεση και η συμφιλίωση είναι ιδέες *‘θεμελιωδώς μπλεγμένες’* και ότι η συμφιλίωση χρειάζεται να αναλυθεί ταυτόχρονα με εξιλέωση, επανάληψη, κάθαρση, σωτηρία και μετάλλαξη (McGonegal, 2009). Ο Scott (2010) έγραψε ότι *«ευκρινώς υπάρχει χώρος για εγκαθίδρυση ξεκάθαρων ορισμών για το λεξιλόγιο της επίλυσης διαμάχης, αλλά θεωρητικώς, όπως και στη ζωή, είναι συχνά μια μπερδεμένη επιχείρηση, και οι όροι αναφοράς είναι σαν κινούμενοι στόχοι.»*

Ακόμη, λοιπόν, και αν αναγνωρίσουμε τους περιορισμούς της ορολογίας συμφιλίωσης, χρειαζόμαστε ένα λεξιλόγιο εργασίας σαν αφετηρία δουλειάς (Scott, 2013). Θεμελιωδώς η έννοια της συμφιλίωσης είναι προσανατολισμένη στο μέλλον (Bekerman, 2009). Αυτό δεν σημαίνει ότι το παρελθόν δεν είναι σημαντικό, αλλά ότι η συμφιλίωση πρώτα και κύρια κινείται μπροστά και ότι περιλαμβάνει τη συμμετοχή και τη συνεργασία τουλάχιστον δυο, πρώην, αντιμαχόμενων πλευρών (Scott, 2013). Αν και υπάρχει μεγάλη ποικιλία ορισμών του όρου, από την κάθε μια οριοθέτηση αναδύονται συγκεκριμένα θέματα, όπως η οικοδόμηση σχέσεων, η εγκαθίδρυση εμπιστοσύνης και η ανάπτυξη ενός κοινού μέλλοντος (Scott, 2013).

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία, την οικοδόμηση ειρηνικών σχέσεων, οι ορισμοί που επαφίονται εδώ τονίζουν ακριβώς αυτό το σκοπό. Στο λεξικό της Oxford, η συμφιλίωση σκιαγραφείται ως *‘πράξη επανόρθωσης φιλικών σχέσεων αποξενωμένων*



*ανθρώπων ή παρατάξεων, δηλαδή η δράση ή πράξη του να φέρνεις ένα πράγμα ή πράγματα σε συμφωνία, ομόνοια, ή αρμονία.*’. Η Priscilla Hayner (2009) περιγράφει τη συμφιλίωση σαν την οικοδόμηση ή ανοικοδόμηση φιλικών σχέσεων σήμερα που δεν επισκιάζονται από τις συγκρούσεις ή τις έχθρες του παρελθόντος (Quinn, 2009). Σε άλλη αναφορά συμπληρώνει ότι πρόκειται για ανάπτυξη μιας αμοιβαίας συμφιλιοτικής συστέγασης ανάμεσα σε ανταγωνιστικά ή πρώην ανταγωνιστικά άτομα ή ομάδες (Priscilla Hayner, qtd. στο Hamber & Kelly, 2009).

Η ύπαρξη εμπιστοσύνης φαίνεται να αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό της ιδέας συμφιλίωσης για πολλούς ερευνητές (Scott, 2013). Η Quinn (2009) την νοηματοδοτεί ως *‘οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνοχής’*. Η McGonegal (2009) δε, επισημαίνει ότι η συμφιλίωση συνεπάγεται την *‘εγκαθίδρυση νέων συνθηκών αλληλεπίδρασης – συνθήκες εστιασμένες στα ιδανικά της διαπραγμάτευσης, της συνεργατικότητας και της αμοιβαιότητας’* και συμπληρώνει ότι δεν πρόκειται για μια υποθετική διαδικασία.

Τέλος, πολλοί είναι και εκείνοι οι ερευνητές που, μέσω των ορισμών τους για τη συμφιλίωση, τόνισαν την ανάπτυξη ενός κοινού μέλλοντος για τα υποκείμενα που εμπλέκονται στη διαδικασία. Ο Rigby (2009) ισχυρίζεται ότι η συμφιλίωση συνιστά την *‘ετοιμότητα των ανθρώπων να προσδοκούν ένα αμοιβαία μοιρασμένο μέλλον’* ενώ οι Hamber & Kelly (2009) *‘το να βάζεις στην άκρη παλιές εχθρότητες’* και *‘τη δυνατότητα πρώην εχθροί να δουλέψουν μαζί στο μέλλον’*.

Οι Hamber & Kelly (2009) αναπτύσσουν έναν κατανοητό, πολυπρόσωπο ορισμό της συμφιλίωσης, ο οποίος αποτελείται από συγκεκριμένα στάδια. Σαν πρώτο εκλαμβάνεται η ανάπτυξη κοινής οπτικής μιας ελεύθερης και δίκαιης κοινωνίας, ακολουθούμενη από την αναγνώριση και αντιμετώπιση του παρελθόντος (Hamber & Kelly, 2009). Κατόπιν, κρίνεται σημαντική η οικοδόμηση θετικών σχέσεων και η πολιτισμική – συμπεριφοριστική αλλαγή (Hamber & Kelly, 2009). Έτσι η κοινωνία μπορεί να φτάσει στο τελευταίο στάδιο που είναι η ουσιαστικής κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής αλλαγή (Hamber & Kelly, 2009).

Το μοντέλο των Hamber & Kelly (2009) αναφέρεται στην αποκατάσταση των κοινωνικών σχέσεων σε μετα συγκρουσιακές καταστάσεις (Scott, 2013). Εντούτοις, μπορεί να προσαρμοστεί ώστε να αναφέρεται και σε διαπροσωπική διαμάχη. Η συμφιλίωση μπορεί επίσης να περιλαμβάνει και άλλα στοιχεία, όπως τον

εξανθρωπισμό εκ νέου του ‘άλλου’, εκφράσεις μετάνοιας, την παροχή εξηγήσεων για το πλαίσιο μιας διαμάχης ή των κακώς κειμένων, την αναζήτηση τρόπων για επούλωση παλαιών πληγών, τον αμοιβαίο σεβασμό στη διαφορετικότητα και την αμοιβαία αναγνώριση της εξάρτησης (Scott, 2013).

Η συμφιλίωση και η συγχώρεση αντιπροσωπεύουν δύο κεντρικές κατηγορίες του τομέα της επίλυσης διαμάχης, αλλά υπάρχει μικρό ποσοστό συμφωνίας σχετικά με το ποιο έρχεται πρώτο ή αν χρειάζεται να εμπλέκονται και τα δύο (Peterson & Umbreit, 2005). Μπορεί να βαδίζουν ‘χέρι- χέρι’, αλλά δεν είναι πάντοτε αυτό εφικτό (Scott, 2013). Όταν η συμφιλίωση εμπλέκεται σε πολιτικό ή κοινωνικό περιεχόμενο ως ένα αποτέλεσμα συνεχιζόμενης διαμάχης, η συγχώρεση είναι συνήθως συνδεδεμένη με ιδιωτικά ή διαπροσωπικά θέματα ως μια απάντηση σε μια συγκεκριμένη προσωπική αδικοπραγία (Scott, 2013). Κάποιοι ειδικοί στο πεδίο της επίλυσης διαμάχης υποδεικνύουν ότι δεν είναι συνετό να φέρνουμε τις αντίπαλες πλευρές κοντά με στόχο τη συγχώρεση και τη συμφιλίωση και ότι η χρήση αυτών των λέξεων μπορεί να φέρουν μεγάλη πίεση στις εμπλεκόμενες παρατάξεις (Peterson & Umbreit, 2005).

Η συμφιλίωση είναι συχνά μια πραγματιστική απάντηση σε μια σύγκρουση, ένας συμβιβασμός που γίνεται για τα αμοιβαία συμφέροντα των εμπλεκόμενων παρατάξεων (Nets- Zehngut, 2007). Είναι επίσης χρήσιμο να θεωρηθεί ως ένα συνεχές, που καλύπτει ποικίλα στάδια: τη συμφωνία για παύση επιθέσεων (πολιτικών ή διαπροσωπικών), τη συνύπαρξη με αλληλεπίδραση, τη συνεργατική δουλειά σε αμοιβαία προγράμματα, την οικοδόμηση εμπιστοσύνης και φιλίας καθώς και το αγκάλιασμα μιας κοινής οπτικής για ένα καλύτερο μέλλον (Nets- Zehngut, 2007).

Όταν αναφερόμαστε στις διαδικασίες επίλυσης διαμάχης, υπάρχουν διαφορετικές οπτικές για αυτές και την ακολουθία τους. Για παράδειγμα, οι Orgenhaffen & Freeman (2009) βλέπουν την συμφιλίωση σαν το πρωταρχικό θέμα, με την επανάληψη, την αναγνώριση, και τη συγχώρεση ως συστατικά της. Η Quinn (2009) βλέπει την ‘κοινωνική επούλωση’ σαν τον πυρήνα της διαδικασίας, που περιλαμβάνει αναγνώριση, συγχώρεση, κοινωνική εμπιστοσύνη, δημοκρατία και συμφιλίωση ως στοιχεία – κλειδιά. Η Quinn (2009) προχωρά ένα βήμα παραπέρα λέγοντας ότι η συμφιλίωση ίσως θα έπρεπε να ονομαστεί ‘κοινωνική συνοχή’. Από την μεριά του, ο Toit (2009) στοχεύει στις εντάσεις ανάμεσα σε πολιτικές συζητήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα και σε πιο ολιστικές εκδοχές της συμφιλίωσης. Οι Hamber &

Kelly (2009) βλέπουν την συμφιλίωση σαν τη λέξη κλειδί, η οποία περιλαμβάνει στοιχεία κοινής οπτικής, αναγνώρισης, οικοδόμησης σχέσεων και πολιτισμικής, συμπεριφορικής, κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής αλλαγής. Η Radzik (2009), από την άλλη, τοποθετεί την εξιλέωση στο κέντρο των μέτρων αποκατάστασης με την συμφιλίωση να είναι μια σχετική έννοια.

Στα πλαίσια υλοποίησης της διαδικασίας συμφιλίωσης, υπάρχουν ποικίλοι τομείς και περιεχόμενα που πρέπει να εξεταστούν προσεκτικά. Δεδομένου ότι η συμφιλίωση αποτελεί μια πραγματιστική απάντηση σε μια διαμάχη (Nets- Zehngut, 2007), με στόχο την *‘αποκατάσταση των σχέσεων των αντιμαχόμενων πλευρών’* (Bar – Tal & Bennink, 2004), καλό θα ήταν να αναλυθούν τόσο ο κοινωνικο πολιτικός όσο και ο ψυχολογικός τομέας, στους οποίους εκδηλώνονται οι αρνητικές συνέπειες της διαμάχης (Nets- Zehngut, 2007), καθώς και οι παράγοντες του περιεχομένου που επηρεάζουν αυτή καθεαυτή τη διαδικασία συμφιλίωσης (Scott, 2013). Η ανάλυση που ακολουθεί είναι ουσιώδης και για το πλαίσιο που εξετάζει η παρούσα μελέτη.

Φαίνεται ότι ο κοινωνικο πολιτικός τομέας των αντιμαχόμενων πλευρών μιας διαμάχης είναι περισσότερο σχετικός με τις ενδοπολιτειακές διαμάχες, αφού οι πολιτικοί θεσμοί σε κάθε κράτος συνήθως δεν αλλάζουν στις ενδοπολιτειακές συγκρούσεις (Bar-Tal & Bennink, 2004). Σε πολλές τέτοιες ενδοπολιτειακές διαμάχες, η κοινωνικο πολιτική κατάσταση πριν την έκρηξη της βίαιης φάσης της διαμάχης χαρακτηρίζεται από μεγάλα κοινωνικά κενά, αντιδημοκρατικές πρακτικές και την πολιτική ηγεμονία της μιας ομάδας έναντι της άλλης (Bar-Siman-Tov, 2004; Whittaker, 1999). Μεταξύ των καταπιεσμένων τμημάτων του πληθυσμού σε αυτές τις κοινωνίες, εγείρεται το αίτημα για εγκαθίδρυση καινούριων κοινωνικών και πολιτικών χειρισμών που θα διασφαλίζουν τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα, συνήθως μέσα από τη διαδικασία της δημοκρατικοποίησης (Nets- Zehngut, 2007).

Αναφορικά με τον ψυχολογικό τομέα των ομάδων σε διαμάχη, η βιβλιογραφία συνήθως διαχωρίζει τις καταστάσεις του θύτη και του θύματος, αν και είναι ευρέως αποδεκτό ότι σε ορισμένες διαμάχες και οι δυο πλευρές είναι εξίσου θύτες και θύματα, αν και όχι στον ίδιο βαθμό (Jamal, 2001). Έτσι, τα μέλη που αποτελούν τα θύματα χαρακτηρίζονται ως εκείνα που έχουν, μεταξύ άλλων, μια αίσθηση ενοχής επειδή ζουν ενώ άλλοι αγαπημένοι έχουν χαθεί, χαμηλή αυτοεκτίμηση, μια αντίληψη του κόσμου ως εχθρικού και απειλητικού, επιθυμία για άσκηση ελέγχου στις ζωές

των άλλων, βία συμπεριφορά (Staub, 1998), οργή, κίνητρο για εκδίκηση, συμπτώματα τραύματος (Ross, 2003) και ανάγκη για ψυχική και σωματική ασφάλεια (Rothestein, 1999b). Για το μέρος των θυτών, οι επιπτώσεις μιας παρελθοντικής βιαιοπραγίας μπορεί να κυμαίνονται σε μια αίσθηση συλλογικής ενοχής (Montville, 1993; Swim & Miller, 1999).

Και για τις δύο πλευρές (θύτες και θύματα), τέτοια ψυχολογικά φαινόμενα μπορεί να εκδηλωθούν και σε μέλη που δεν επηρεάστηκαν προσωπικά ή άμεσα από την διαμάχη, εξαιτίας της συλλογικής τους φύσης (Doosje & Branscombe, 1998; Staub, 1998). Επιπρόσθετα, και οι δύο πλευρές κατέχουν ένα 'ψυχολογικό ρεπερτόριο' για την αντιμετώπιση της διαμάχης (Bar-Tal, 2005). Αυτό το ρεπερτόριο περιλαμβάνει ένα ήθος διαμάχης (ένα σύνολο κοινωνικών πεποιθήσεων που αιτιολογούν τους στόχους της ομάδας, αίσθηση συλλογικής θυματοποίησης, θετική αυτοεκτίμηση, πατριωτισμό και απονομιμοποίηση (Bar-Tal, 1998, 2000), μια συλλογική μνήμη των παρελθοντικών γεγονότων της διαμάχης (Hasian, 1999; Kansteiner, 2002) και ένα συλλογικό συναισθηματικό προσανατολισμό, π.χ. φόβο ή μίσος (Bar-Tal, 2001; Volkan, 1988).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι απαιτούνται πολλές προϋποθέσεις για την διασφάλιση μιας επιτυχημένης διαδικασίας συμφιλίωσης σε μια κοινωνία, συμπεριλαμβανομένων της παύσης βίαιων δραστηριοτήτων (Bar-Tal, 2000), της επιτυχημένης ολοκλήρωσης του σταδίου επίλυσης (Bar-Tal, 2000), της αξιοσημείωτης μείωσης εθνοκεντρικών συναισθημάτων και ρατσιστικών ιδεολογιών και της εγκατάστασης νορμών ανοχής και ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Kriesberg, 2000), της αποφασιστικότητας των αντιμαχόμενων ομάδων για συμφιλίωση (Bar-Tal, 2000) και της ύπαρξης αμοιβαίων ενδιαφερόντων και από τις δυο πλευρές για συμφιλίωση (Kriesberg, 2000)

Δύο κεντρικοί παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας συμφιλίωσης. Αρχικά, η διαδικασία επίλυσης μιας διαμάχης πρέπει να βασίζεται στη δικαιοσύνη (Nets- Zehngut, 2007). Αυτό σημαίνει ότι αμερόληπτες θεωρήσεις, και όχι η δυναμική κάθε ομάδας, θα πρέπει να ενεργούν επάνω στη διαδικασία συμφιλίωσης (Jamal, 2001; Kelman, 1999; Lederach, 1997; Ruhana, 2001; Shriver, 1995; Staub, 1998). Δεύτερον, η εγκαθίδρυση εμπιστοσύνης ανάμεσα στις δυο πλευρές της διαμάχης είναι ένας ζωτικός στόχος της διαδικασίας συμφιλίωσης και

ένας καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας της. Ένα παράδειγμα ανάμεσα στα πολλά μπορεί να θεωρηθεί η έκφραση απολογίας εκ μέρους του θύτη προς την ομάδα θυματοποίησης (Nets- Zehngut, 2007). Εξάλλου υποστηρίζεται ότι για να διευκολυνθεί η συμφιλίωση θα πρέπει η θυματοποιημένη ομάδα να έχει ένα πρωταρχικό επίπεδο εμπιστοσύνης στο θύτη (Nadler & Leviatan, 2002).

Ερευνητές έχουν εισηγηθεί έναν αριθμό συστατικών στοιχείων τα οποία είναι απαραίτητα για την αποδοτικότητα της διαδικασίας συμφιλίωσης (Nets- Zehngut, 2007). Αυτά περιλαμβάνουν αρχικά τον καθορισμό της αλήθειας σχετικά με τα παρελθοντικά γεγονότα μιας διαμάχης, κυρίως με έμφαση στις άδικες πρακτικές (Jamal, 2001; Pavkovic, 2000; Ruhana, 2001; Shriver, 1995, 1999; Staub, 1998). Αυτό προϋποθέτει μια διαδικασία αυτό – αντανάκλασης από την πλευρά της κυρίαρχης ομάδας (Lederach, 1997) και αμοιβαία αναγνώριση (ήτοι αποδοχή, σεβασμός και νομιμοποίηση) και των δύο πλευρών (Jamal, 2001; Kelman, 1999). Σημαντική επίσης είναι η παραδοχή της ευθύνης από την πλευρά της κυρίαρχης ομάδας για τις άδικες πρακτικές (Ruhana, 2001; Staub, 1998; Jamal, 2001), η έκφραση συμπάθειας, κατανόησης, μεταμέλειας και λύπης προς την άλλη ομάδα (Lederach, 1997; Shriver, 1995, 1999) καθώς και την αίτηση για συγχώρηση από την ομάδα αυτή (Tavuchis, 1991). Τέλος, ουσιώδης χαρακτηρίζεται η αμοιβαία συνεργασία και των δύο πλευρών σε κοινά προγράμματα, η οποία ενδέχεται να επιφέρει μια βαθμιαία θετική αλλαγή στις σχέσεις τους και στις μεταξύ τους ψυχολογικές δυναμικές (Kelman, 1999; Kriesberg, 2000b).

Η παραπάνω περιγραφή αποκαλύπτει ότι οι ερευνητές έχουν προσεγγίσει τη διαδικασία της συμφιλίωσης από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Nets- Zehngut, 2007). Ένα μέρος της βιβλιογραφίας δεν εστιάζει στη διαδικασία συμφιλίωσης αυτή καθαυτή, αλλά σε παραπλήσια θέματα, όπως την κατάσταση που επικρατεί στους ποικίλους τομείς, καθώς οι δυο αντιμαχόμενες ομάδες εισέρχονται στη διαδικασία, συμπεριλαμβανομένου του ψυχολογικού (Bar-Tal, 2005; Rothstein, 1999b; Staub, 1998), του οικονομικού (Kriesberg, 1993; Wittaker, 1999) και του κοινωνικο πολιτικού τομέα (Bar-Siman-Tov, 2004; Wittaker, 1999). Ακόμη εστιάζουν στις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη της διαδικασίας συμφιλίωσης (Bar-Tal & Bennink, 2004; Kriesberg, 2000b). Ένα άλλο μέρος της βιβλιογραφίας επικεντρώνεται στην περιγραφή των σταδίων τα οποία κρίνονται ζωτικά της διαδικασίας (Kelman, 1999; Kriesberg, 2000b; Lederach, 1997) ή αναλύει διεξοδικά

ένα συγκεκριμένο στάδιο (Jamal, 2001; Nadler & Leviatan, 2002). Φαίνεται όμως ότι μόνο ένας ερευνητής (Lederach, 2000) έχει αναλύσει διεξοδικώς τη δομή όλης της διαδικασίας συμφιλίωσης βάσει των ορισμένων χρονικών πλαισίων και των επιπέδων δέσμευσης.

Οι παράγοντες που φαίνεται, βάσει βιβλιογραφίας, να επηρεάζουν τη διαδικασία συμφιλίωσης είναι διάφοροι και καλό θα ήταν να μη μιλάμε για αφηρημένους όρους σχετικά με έννοιες και ορισμούς, αλλά, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας, εκπαιδευτικοί αλλά και μαθητές να είναι ενήμεροι για αυτούς (Scott, 2013).

→ Πολιτισμική διαφορά: τα πρωταρχικά μοντέλα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ασυναίσθητα επιβάλλονται σε πολύ διαφορετικές και πολιτισμικές περιοχές μιας διαμάχης (Scott, 2013). Η ποικιλομορφία μέσα στις κοινότητες αποτελεί έναν ακόμη περίπλοκο παράγοντα (Thomas, 2009). Επιπρόσθετα σε αυτό, η ετερογενής ανάμειξη των παγκόσμιων θρησκευμάτων και των πνευματικών παραδόσεων των γηγενών πληθυσμών, τα διάκενα της φυλής, της εθνικότητας, της θρησκείας και της γλώσσας είναι απίστευτα πολύπλοκα (Sanders, 2007). Έχοντας στόχο τον πλούσιο διάλογο της επίλυσης διαμάχης που έχει αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσπαθούν να βασιστούν σε ποικίλα παραδείγματα περιφερειακών διαμαχών – όπως τα Βαλκάνια ή το Ισραήλ/ Παλαιστίνη, ώστε να αναφερθούν και στη δική τους τοπική διαμάχη (Scott, 2013).

Εντούτοις, δεν θα ήταν ρεαλιστικό να αναπτύξουμε μία συγκεκριμένη νόηση για κάθε κοινωνία και παράδοση που εμφανίζεται μέσα στα εκπαιδευτικά περιεχόμενα (Scott, 2013). Όμως, είναι ουσιώδες να συνειδητοποιήσουμε τα όρια της γνώσης μας, να παραδεχτούμε ότι ασυνείδητα μπορεί να κάνουμε υποθέσεις για ανθρώπους και τόπους, και να είμαστε προετοιμασμένοι να εξετάζουμε, αμφιβάλλουμε και ενίοτε θέτουμε στο περιθώριο κάποιες βαθιά ριζωμένες αξίες και πεποιθήσεις όταν καταπιανόμαστε με άλλους πολιτισμούς πέραν του δικού μας (Sanders, 2007).

Δεδομένης της πρόκλησης διευθέτησης της πολιτισμικής διαφορετικότητας και ποικιλομορφίας, είναι σημαντικό να αναζητήσουμε δευτερογενείς πηγές μελετητών με τοπική γνώση και εμπειρία ή να κατευθυνθούμε με σεβασμό κατευθείαν σε τοπικές κοινότητες (Sanders, 2007). Η παρακολούθηση των αμφισβητήσεων της πολιτισμικής διαφοράς περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς και μαθητές μαζί εξετάζοντας και ασκώντας κριτική στις δικές μας υποθέσεις και κοσμοθεωρίες (Scott, 2013). Η

σχολική τάξη μπορεί να μεταμορφωθεί σε έναν ανοιχτό και ειλικρινή χώρο διερεύνησης σχετικά με το τι μας ενδιαφέρει πραγματικά και γιατί (Thomas, 2009). Όταν γίνουμε περισσότερο ευσυνείδητοι για τις προσωπικές μας αρχές και πεποιθήσεις, τότε θα είμαστε πιο ικανοί να αμφισβητούμε και τις υποθέσεις των άλλων ανθρώπων (Thomas, 2009).

→ Ιστορική περίοδος και αλλαγή κοσμοθεωριών: οι συζητήσεις για την επίλυση διαμάχης έχουν την τάση να μοριοδοτούν σύγχρονα παραδείγματα – από το 1990 ως και σήμερα – για τον απλό λόγο ότι έχει υπάρξει μια συντονισμένη προσπάθεια τις τελευταίες δεκαετίες να προσεγγιστεί η κοινωνική διαμάχη με το σκεπτικό ότι η συμφιλίωση αποτελεί το επιθυμητό αποτέλεσμα (Ignatieff, 2001). Μόνο και μόνο επειδή οι αρχαίες αλλά και οι πρόσφατες κοσμοθεωρίες δεν υποστηρίζουν ενεργά ένα συμφιλίωτικό μοντέλο, δεν σημαίνει ότι είναι άκαρπο να αναλυθούν τέτοια παραδείγματα αντίθεσης με τους μαθητές (Scott, 2013). Η διχόνοια μεταξύ των κοσμοθεωριών είναι μια ανεκτίμητη ευκαιρία για επανεξέταση των δικών μας υποθέσεων σχετικά με το τι είναι καλό και τι κακό και γιατί είμαστε προσκείμενοι σε τέτοιες αντιμαχόμενες κατηγορίες (Sanders, 2007).

→ Θρησκευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές: όταν αναφερόμαστε σε θρησκευτικές αξίες, αρμόζει στους εκπαιδευτικούς να κρατούν ισορροπίες (Thomas, 2009). Αυτό δεν σημαίνει ότι είναι κακό να άρουμε την θρησκεία ως μια κατηγορία διαφοροποίησης (Thomas, 2009). Αντίθετα, η θρησκεία έχει γίνει ένα τόσο καυτό θέμα για τη δημόσια εκπαίδευση που οι συζητήσεις που αφορούν σε θρησκευτικές αξίες θέτουν σε υψηλό κίνδυνο τις ευκαιρίες ειλικρινούς δέσμευσης με τους μαθητές (Ignatieff, 2001).

Στρέφοντας την προσοχή μας στις παιδαγωγικές συμφιλίωσης, που καλούνται να μπολιαστούν στο χώρο της εκπαίδευσης των κοινωνιών σε σύγκρουση, αυτές αποτελούν ένα ειδικό θέμα μελέτης. Τα σχολεία συνιστούν έναν μικρόκοσμο της κοινωνίας και αναπόφευκτα οι παιδαγωγικές των εκπαιδευτικών είναι ενσωματωμένες μέσα τους και επηρεάζονται από το ευρύτερο πλαίσιο (Zembylas, 2010). Για τους εκπαιδευτικούς είναι μάλλον πολύ πιο εύκολο να εστιάσουν στις φρικαλεότητες που διαπράττονται εδώ και δεκαετίες σε μια άλλη κοινωνία, από το να ρίξουνε μια ματιά στον πόνο και την αδικία στο δικό τους παρελθόν και στη δική τους κοινωνία (Scott, 2013). Σε μεγάλο βαθμό επίσης, βλέπουμε ότι και οι μαθητές

θεωρούν πολύ δύσκολο να εναρμονιστούν με τις επώδυνες ιστορίες του δικού τους έθνους, παρά με αναφορές σε βίαιη καταπίεση άλλων μακρινών κοινωνιών (Scott, 2013).

Η θέση ακόμη των συλλογικών αφηγήσεων ομάδων μιας κοινωνίας εστιάζει στην αμέτρητη βία και το ιστορικό τραύμα που η μια πλευρά έχει προκαλέσει στην άλλη και δίνει έμφαση στην ανάμνηση του πόνου του παρελθόντος (Zembylas, 2010). Υπάρχει σήμερα αρκετή εθνογραφική έρευνα που να υποδεικνύει πώς τα άτομα, όπως και οι οργανωμένες ομάδες, συστηματικά προσπαθούν να εθνοποιήσουν τον πόνο και να υπογραμμίζουν την ανάγκη να θυμούνται τι έχει πράξει 'ο εχθρός' στο παρελθόν (Loizos, 1998; Santa Cassia, 2005).

Εντούτοις, τα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον σχετικά με τον ρόλο των παιδαγωγικών συμφιλίωσης στις κοινωνίες που υπάρχει διαμάχη (Zembylas, 2010). Ο όρος 'παιδαγωγικές συμφιλίωσης' εισήχθη το 2004 από ένα Αυστραλιανό διαπολιτισμικό πρόγραμμα που στόχευε στο να φέρει σε διάλογο δυο αντιμαχόμενες πλευρές – την 'συμφιλίωση' και την 'παιδαγωγική' (Hattam & Atkinson, υπό δημοσίευση).

Ο Hattam και οι συνεργάτες του (1999) σημειώνουν ότι ο όρος αντανακλά *‘τις καλά ενημερωμένες εκπαιδευτικές προσπάθειες οι οποίες θεμελιώνονται σε διεπιστημονικές ιδέες, στοχεύουν στην αναγνώριση των παιδαγωγικών που είναι ενήμερες για τις νέες πολυπλοκότητες σε αυτούς τους ανησυχητικούς καιρούς και παρέχουν πηγές για συμφιλίωση εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών διαφορών με τέτοιο τρόπο ώστε να δυναμώνει την αμοιβαία κατανόηση, την κοινωνική δικαιοσύνη και την συνύπαρξη’*.

Με άλλα λόγια, οι παιδαγωγικές συμφιλίωσης δεν αφορούν μόνο την κινητοποίηση των διαδικασιών συμφιλίωσης που θα επουλώσουν τα τραύματα των παλαιότερων διαμαχών και θα ανακόψουν τους κύκλους της βίας, του θυμού και της εκδίκησης, αλλά επίσης περικλείουν την έρευνα για την παιδαγωγική φύση των διαδικασιών αυτών ώστε να εναρμονιστούν με τις παγκόσμιες προεκτάσεις τους (Zembylas, 2010).

Ο Hattam και οι συνεργάτες του (1999) χρησιμοποιούν μια διευρυμένη εκδοχή της παιδαγωγικής – αυτή που τοποθετεί τη μάθηση όχι μόνο στα σχολεία, αλλά και στους ευρύτερους δημόσιους θεσμούς και μέσα ενημέρωσης (Zembylas, 2010). Οι 'παιδαγωγικές συμφιλίωσης' δανείζονται και χτίζονται πάνω σε έναν αριθμό



παιδαγωγικών μοντέλων αναπτυσσόμενα γύρω από δεσμεύσεις κοινωνικής δικαιοσύνης συμπεριλαμβανομένης της κριτικής παιδαγωγικής (Giroux & McLaren, 1989), της κριτικής διαπολιτισμικότητας (Kincheloe & Steinberg, 1997), και αντιρατσιστικών παιδαγωγικών (Kalantzis & Cope, 2001). Αυτό που φέρνει στο προσκήνιο η παιδαγωγική της συμφιλίωσης είναι η επιτακτική ανάγκη να επεξεργαστούμε πώς θα μπορούσαμε να μάθουμε να *‘ζούμε μαζί’* στις κοινωνίες της όλο και αυξανόμενης πολιτισμικής πολυπλοκότητας (Hattam et al., υπό δημοσίευση). Παραδείγματα από παιδαγωγικές συμφιλίωσης υπάρχουν στην Αυστραλία (Bishop, 2006), στη Νότια Αφρική (Ferreira et al., υπό δημοσίευση), καθώς και στην Κύπρο (Zembylas, 2008).

Πέραν αυτών, είναι σημαντικό να υιοθετήσουμε μια ενεργή μεταχείριση των θεμάτων διαμάχης και συμφιλίωσης (Zembylas, 2010). Για παράδειγμα, ο κριτικός διάλογος περιέχει το άνοιγμα ευέλικτων περιοχών για ακρόαση των σιωπηλών και εξαγριωμένων φωνών και για την επαναπεικόνιση της κοινότητας σε σχέση με την συμπερίληψη παρά την απόκλιση (Suga, 2006; Venn, 2005). Το να παραμένουμε σιωπηλοί σε θέματα που ενδεχομένως να εγείρουν αντιπαράθεση υπονοεί ότι αιρετικές ιδέες και πεποιθήσεις μένουν αδιαφιλονίκητες (Liechty & Clegg, 2001). Το να αποφεύγουμε συστηματικά τα θέματα διαμάχης δημιουργεί την πιθανότητα να διαιωνιστούν απλά η δυσπιστία και η καχυποψία ανάμεσα στις αντιμαχόμενες ομάδες (Zembylas, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μια ενεργή στάση στην διαχείριση θεμάτων διαμάχης είναι πεπεισμένοι ότι ο ανοιχτός διάλογος υποστηρίζει ένα συμφιλωτικό ήθος στο σχολείο (Zembylas, 2010). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μέσω της σχετικής κατάρτισης και του διαλόγου στην σχολική τάξη, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν συμπάθεια και να διαπραγματευτούν τις διαφοροποιήσεις τους με σεβασμό όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και γενικά στην κοινωνία (Johnson, 2001). Δεδομένου ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι υπάρχει μια έλλειψη επίσημης εκπαίδευσης σε θέματα διαμάχης και συμφιλίωσης, χρειάζεται να είναι εφοδιασμένοι με δραστηριότητες σχετικές με το Α.Π.Σ., με πηγές και παιδαγωγικές μεθόδους για εποικοδομητική διαχείριση της ποικιλομορφίας και της συμφιλίωσης στην τάξη (Zembylas, 2010).

Την ίδια στιγμή, οι Zembylas & Bekerman (2008) σημειώνουν ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές που στοχεύουν στη συμφιλίωση δεν αρκούν μόνες τους, αν δεν υπάρχουν ισχυρές σχέσεις και δομικές αλλαγές. Πιο ειδικά, ο Johnson (2007) αναφέρει ότι ένα αυτόνομο Α.Π.Σ. και μαθησιακές δραστηριότητες που δεν είναι ενταγμένες σε ένα σύστημα ενσωμάτωσης είναι βέβαιο ότι θα αποτύχουν στο να διδάξουν την βιώσιμη ειρήνη, πιο ειδικά στις περιοχές όπου βαθιά ριζωμένοι φόβοι και δυσπιστία έχουν επί δεκαετίες διεισδύσει στους συλλογικούς τρόπους της ύπαρξης.

Έτσι, οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις, όπως η παιδαγωγική συμφιλίωσης, που στοχεύουν στη δημιουργία οικειότητας, αποδοχής και αναγνώρισης έχουν χαμηλό επίπεδο επιτυχίας και χαμηλό βαθμό κριτικού ενδιαφέροντος, αν οι συμμετέχοντες αγνοούν τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και τις ισχυρές σχέσεις (Bekerman, 2007) όπως ο ρόλος της κυβέρνησης, των πολιτικών κομμάτων, των εκπαιδευτικών απόψεων, της εμπορικής τεχνογνωσίας, των σχολικών πολιτικών, της οικογένειας και της κοινότητας (Zembylas, 2010).

Συνοψίζοντας, η προσπάθεια συμφιλίωσης πρέπει να ξεκινήσει με όλες τις αντιμαχόμενες πλευρές να παίρνουν την ευθύνη των πράξεων τους, τόσο των παρελθοντικών όσο και των μελλοντικών (Scott, 2013). Έχοντας ως στόχο την θετική επίλυση των εκάστοτε διαμαχών, πρέπει να ανακαλέσουμε στη μνήμη μας και να αναγνωρίσουμε το παρελθόν μας με ειλικρίνεια και ανοιχτή σκέψη (Sanders, 2007). Ως πολίτες ελεύθερων δημοκρατιών, οφείλουμε να αναλάβουμε την ευθύνη πολλών δικών μας ιστοριών, όσο επώδυνες και αν είναι (Bekerman, 2007).

Πρέπει ακόμη να αναγνωρίσουμε και να τιμήσουμε τις κοινές μας αξίες, η μέγιστη εκ των οποίων είναι αυτή της ανθρώπινης ζωής και ο αμοιβαίος ανθρωπισμός (Scott, 2013). Η μία αξία στηρίζει την άλλη με σημαντικούς αλληλεπιδραστικούς τρόπους (Scott, 2013). Η σχολική τάξη λοιπόν μπορεί να είναι το μέρος για ενδυνάμωση και για εορτασμό του κοινού μας ανθρωπισμού (Bekerman, 2007). Το να ερχόμαστε αντιμέτωποι με τις ευθύνες μας ως πολίτες για το τώρα και το κάποτε είναι συχνά μια επώδυνη διαδικασία, αλλά είναι εξαιρετικά σημαντικό να δούμε ότι έτσι οι μαθητές εξοικειώνονται με ιδέες, όπως η συμφιλίωση (Scott, 2013). Μέσα από την αποδοχή και συμφιλίωση όλων των ατόμων μέσα σε μια σχολική τάξη, επέρχεται και η διόρθωση των μεταξύ τους σχέσεων, που έχουν διαμορφωθεί από τις νόρμες, τα πρότυπα συμπεριφορές και τα ιστορικά γεγονότα της κοινωνίας στην οποία ζουν

(Vanier, 1992). Από αυτό προκύπτει η αναγέννηση του πνεύματος, οδηγώντας στην ελπίδα και ένα αίσθημα θετικής αξιολόγησης, παρά απόρριψης (Vanier, 1992). Αυτή είναι η απόδειξη ότι η διδασκαλία και η μάθηση σχετικά με τη συμφιλίωση μέσα σε μια σχολική τάξη μπορεί να είναι μια πρόβα για την συμφιλίωση αυτή καθεαυτή στην ευρύτερη κοινωνία (Bekerman, 2007).

## 1.5 Στάσεις και ρεπερτόρια

Οι άνθρωποι αγαπούν και μισούν, εγκρίνουν και αποδοκιμάζουν, συμπαθούν και αντιπαθούν, συμφωνούν ή και διαφωνούν, ισχυρίζονται, βεβαιώνουν και ενίοτε πείθουν ο ένας τον άλλον (Bohner, 1998). Κάθε μέρα είμαστε στόχοι των αμέτρητων προσπαθειών επιρροής, που στοχεύουν στην αλλαγή ή την ενίσχυση των στάσεων μας (Hewstone & Stroebe, 2007). Σε όλη την ιστορία της κοινωνικής ψυχολογίας λοιπόν η έννοια της στάσης είναι ένα από τα κεντρικά θέματα της (Allport, 1933; Eagly & Chaiken, 1998; Petty & Wegener, 1998a).

Ένα από τα στοιχεία που κάνει το άτομο αυτό που είναι και το διακρίνει από τους άλλους είναι το σύνολο των προτιμήσεων τους (Wetherell, 1996). Η έρευνα των στάσεων μπορεί να θεωρηθεί ως προσπάθεια εξειδίκευσης και μέτρησης αυτού που ονομάζουμε συνήθως απόψεις ή προτιμήσεις των ανθρώπων (Wetherell, 1996). Ωστόσο, αυτός ο τρόπος ορισμού, αν και είναι χρήσιμος ως σημείο εκκίνησης, είναι απλοϊκός και παραπλανητικός για την κατανόηση των στάσεων (Wetherell, 1996).

Ένας τρόπος για να αποκτήσουμε σφαιρική εικόνα για τις στάσεις είναι να παρακολουθήσουμε την ιστορία της έννοιας (Wetherell, 1996). Στην αγγλική γλώσσα, ο όρος στάση απέκτησε το νόημα που του προσδίδουμε σήμερα σχετικά πρόσφατα (Hewstone & Stroebe, 2007). Κατά τον 15<sup>ο</sup> και 16<sup>ο</sup> αιώνα, ο όρος περιέγραφε κυρίως τον τρόπο με τον οποίο αποδιδόταν οι ανθρώπινες μορφές σε ζωγραφιές, ενώ τους δύο επόμενους αιώνες απέκτησε την επιπλέον σημασία της στάσης του σώματος που υπονοεί μια ψυχολογική κατάσταση ή δράση (Wetherell, 1996). Η πιο πρόσφατη έννοια της στάσης, δηλαδή η θετική ή η αρνητική θέση ενός ατόμου πάνω σε κάποιο ζήτημα, αναδύθηκε στα μέσα του 19<sup>ο</sup> αιώνα, καθιστώντας τη σημασία του όρου όχι δεδομένη και προφανή, αλλά μάλλον νεότευκτη (Wetherell, 1996).

Αλλά γιατί είναι τόσο σημαντική η μελέτη των στάσεων; Αρχικά, οι στάσεις συσχετίζονται με τη συμπεριφορά, ανάγοντας τη σχέση των δύο εννοιών σε μια από τις πιο ενδιαφέρουσες όψεις της έρευνας των στάσεων (Bohner, 1998). Η μελέτη των στάσεων είναι σημαντική λοιπόν γιατί αυτές δεν αποτελούν απλώς ένα εγγενές χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης, αλλά ένα ίδιον της εν γένει κοινωνική μας ζωής (McGuire, 1985). Επομένως, οι στάσεις ενυπάρχουν σε όλες τις κοινωνίες, είτε

πρόκειται για δημοκρατικές, είτε για μη ατομικιστικές κοινωνίες, είτε για κοινωνίες βάρβαρης δικτατορίας (McGuire, 1985).

Η μελέτη των στάσεων είναι επίσης σημαντική τόσο σε προσωπικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Στο επίπεδο του ατόμου, οι στάσεις μπορεί να επηρεάζουν την αντίληψη, τη σκέψη και τη συμπεριφορά του (Bohner, 1998). Στο διαπροσωπικό επίπεδο, εάν ξέρουμε τις στάσεις των άλλων, ο κόσμος γίνεται πιο προβλέψιμος (Bohner, 1998). Η σκέψη και η συμπεριφορά μας μπορούν να διαμορφωθούν από την γνώση αυτή, και μπορούμε να προσπαθήσουμε να ελέγξουμε τη συμπεριφορά των άλλων με την αλλαγή των στάσεων τους (Hewstone & Stroebe, 2007). Τέλος, σε διομοαδικό επίπεδο, η στάση απέναντι στη δική μας και τις άλλες ομάδες αποτελεί τον πυρήνα της διομοαδικής συνεργασίας ή σύγκρουσης (Brown, 2000).

Οι περισσότεροι σύγχρονοι ερευνητές ορίζουν την στάση ως μια συνοπτική αξιολόγηση κάποιου αντικειμένου (Bohner, 1998). Όπως ορίζεται από τους Eagly & Chaiken (1998), στάση είναι *‘μια ψυχολογική τάση που εκφράζεται με την αξιολόγηση μιας ιδιαίτερης οντότητας με κάποιο βαθμό εύνοιας ή δυσμένειας’*. Τα δύο κύρια στοιχεία σε αυτόν τον ορισμό της στάσης είναι η νοητική διαδικασία της αξιολόγησης και η παρουσία ενός αντικειμένου στάσης (Eagly & Chaiken, 1998). Τα αντικείμενα στάσης μπορεί να είναι οτιδήποτε ένα άτομο διακρίνει ή συγκρατεί, δηλαδή μπορεί να είναι συγκεκριμένο ή αφηρημένο, άψυχα πράγματα ή έμψυχα πρόσωπα, ακόμη και ομάδες (Bohner, 1998).

Από την άλλη, η τάση αξιολόγησης δεν υπόκειται στην άμεση παρατήρηση, αλλά βασίζεται στην εμπειρία (Bohner, 1998). Τόσο η εμπειρία που οδηγεί σε μια συγκεκριμένη στάση όσο και οι εκδηλώσεις της διαιρούνται συχνά σε τρία συστατικά, τα οποία είναι η νόηση, το συναίσθημα και η συμπεριφορά (Rosenberg & Hovland, 1960). Το νοητικό συστατικό αποτελείται από τις πεποιθήσεις για το αντικείμενο της στάσης, το συναισθηματικό συστατικό συνεπάγεται τα συναισθήματα και τα αισθήματα που προκαλούνται από το αντικείμενο στάσης και το συμπεριφοριστικό συστατικό περιλαμβάνει τις ενέργειες που κατευθύνονται στο αντικείμενο της στάσης καθώς και τις συμπεριφοριστικές προθέσεις (Rosenberg & Hovland, 1960). Η εγκυρότητα αυτού του προτύπου στάσεων τριών συστατικών αποδείχθηκε από τον Breckler (1984).

Ένας άλλος ορισμός για τις στάσεις δόθηκε από τους Zanna & Rempel (1988). Κατ' αυτούς, στάση είναι *‘η κατηγοριοποίηση ενός αντικειμένου – ερεθίσματος κατά μήκος ενός αξιολογικού άξονα’* (Zanna & Rempel, 1988). Η όποια κατηγοριοποίηση είτε βασίζεται σε τρεις γενικούς τύπους πληροφορίας είτε παράγεται από αυτούς: τη γνωστική πληροφορία, τη θυμική/ συναισθηματική πληροφορία και την πληροφορία που σχετίζεται με προηγούμενες συμπεριφορές ή προθέσεις (Zanna & Rempel, 1988).

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι χρησιμοποιούν ένα πλήθος τεχνικών για τη μέτρηση των στάσεων (Wetherell, 1996). Οι περισσότερες από αυτές περιλαμβάνουν κάποιο είδος ερωτηματολογίου, που είτε συμπληρώνεται από τον ερευνητή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, είτε το συμπληρώνει ο ίδιος ο ερωτώμενος (Wetherell, 1996). Μια από τις πιο γνωστές τεχνικές είναι η χρήση της κλίμακας Likert (Wetherell, 1996). Στις κλίμακες αυτές, ζητείται από τους ερωτώμενους να ορίσουν τις στάσεις τους για ένα ζήτημα πάνω σε ένα συνεχές (Dawes, 1972). Αυτές οι δηλώσεις συμφωνίας ή διαφωνίας σημειώνονται με έναν κύκλο στο σημείο της κλίμακας που ταιριάζει καλύτερα με τις απόψεις τους (Dawes, 1972). Εντούτοις, η διαδικασία παραγωγής ενός συνόλου δηλώσεων σχετικών με το θέμα, οι οποίες να είναι πράγματι σε θέση να διαφοροποιήσουν ανθρώπους με διαφορετικές απόψεις, είναι περίπλοκη (Dawes, 1972).

Αναφορικά με τις λειτουργίες των στάσεων, παρατίθεται η διάκριση που έχει κάνει ο Shavitt (1989). Βασισμένος στις προηγούμενες ταξινομήσεις (Smith, Bruner & White, 1956; Katz, 1960), ο ερευνητής διέκρινε στις στάσεις τέσσερις βασικές λειτουργίες: την λειτουργία γνώσης, την ωφελμιστική λειτουργία, την λειτουργία κοινωνικής ταυτότητας και την λειτουργία διατήρησης του αυτοσεβασμού (Bohner, 1998). Η βασικότερη είναι η λειτουργία γνώσης, κατά την οποία οι στάσεις μάς βοηθούν να μετρούμε και να οργανώνουμε τα εξωτερικά ερεθίσματα και μάς απαλλάσσει από την επανάληψη κάθε φορά που συναντούμε το ερέθισμα αυτό (Shavitt, 1989). Η ωφελμιστική λειτουργία των στάσεων βοηθά τους ανθρώπους να πραγματοποιήσουν θετικά αποτελέσματα και να αποφεύγουν τα αρνητικά, ενώ η λειτουργία κοινωνικής ταυτότητας των στάσεων συντείνει στην έκφραση των αξιών ενός ατόμου και στον προσδιορισμό της ταυτότητάς του μέσα από συγκεκριμένες ομάδες αναφοράς (Shavitt, 1989). Τέλος, η λειτουργία διατήρησης αυτοσεβασμού των στάσεων, απομακρύνει το άτομο από αρνητικά ερεθίσματα (Katz, 1960) και το ευθυγραμμίζει με τα θετικά (Shavitt, 1989).

Περνώντας στο άλλο ερευνητικό εργαλείο, το ερμηνευτικό ρεπερτόριο είναι μια θεωρητική και αναλυτική έννοια που χρησιμοποιείται σε κάποιες μορφές της ανάλυσης του λόγου (McKenzie, 2005). Ο όρος αναπτύχθηκε από κοινωνικούς ψυχολόγους (Wetherell & Potter, 1987), ως απάντηση στην κατανόηση αυτών για τα αποτελέσματα δράσης από τις νοητικές λειτουργίες των ατόμων (Wetherell & Potter, 1987). Μια τέτοια κατανόηση υποθέτει ότι η γλώσσα και οι άνθρωποι είναι εντελώς ξεχωριστές οντότητες και ότι η γλώσσα είναι ένα ουδέτερο μέσο ανάμεσα στον κοινωνικό εαυτό και τον κόσμο (McKenzie, 2005).

Ως εκ τούτου, οι θεωρήσεις των ατόμων εκλαμβάνονται ως διαφανείς αναπαραστάσεις των γεγονότων ή των νοητικών τους καταστάσεων (McKenzie, 2005). Μια τέτοια ανάλυση των ατομικών θεωρήσεων τείνει να αναζητά τις ομοιότητες παρά τις παραλλαγές στις δηλώσεις των ανθρώπων, να αθροίζει το σύνολο των θεωρήσεων σε κατηγορίες, όπως οι "συμπεριφορές" και να υποβαθμίζει ή να απορρίπτει την κοινωνική τοποθέτηση της δράσης (McKenzie, 2005).

Ένα ερμηνευτικό ρεπερτόριο (Potter, στο Grayson, 1998) είναι το μέρος του συμβολικού κεφαλαίου των μελών μιας υπό εξέταση κοινότητας και αποτελεί τους ερμηνευτικούς κώδικες, που τα μέλη αυτά έχουν στη διάθεσή τους (και οι οποίοι τους καθιστούν δυνητικά ικανούς να κατανοήσουν και μερικές φορές επίσης να παράγουν δηλώσεις που τους ενδιαφέρουν). Ο Morley (1981) πρόσθεσε ότι οιοδήποτε άτομο ή ομάδα μπορεί να χειριστεί διαφορετικές στρατηγικές αποκωδικοποίησης σε σχέση με διάφορα θέματα και σε διάφορα πλαίσια. Έτσι, ένα άτομο μπορεί να κάνει αντίθετες αναγνώσεις του ίδιου υλικού σε ένα πλαίσιο και αναγνώσεις που ταιριάζουν με την κυρίαρχη ιδεολογία σε άλλα πλαίσια (Morley, 1981).

Το ρεπερτόριο, ως μορφή ανάλυσης λόγου, (Potter & Wetherell, 1987; Potter 1996; Wetherell, Taylor & Yates, 2001) έχει αναπτυχθεί από τη μελέτη της χρήσης της γλώσσας σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Βασίζεται στην μεθοδολογία της εθνογραφίας, στη θεωρία λεκτικής πράξης και τη σημειολογία για να εξηγήσει πώς οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να κατασκευάσουν διαφορετικές εκδοχές του κοινωνικού κόσμου (McKenzie, 2005). Η προοπτική του για την ανάλυση του λόγου αναγνωρίζει ότι η γλώσσα επιτρέπει πολλαπλές εκδοχές μιας δήλωσης (McKenzie, 2005). Ως εκ τούτου, αυτή η ανάλυση σχετίζεται με τους τρόπους που τα

άτομα κατασκευάζουν τις προσωπικές τους εκδοχές για να πράξουν (McKenzie, 2005).

Η κανονικότητα των θεωρήσεων ενός μεμονωμένου ατόμου είναι επομένως λιγότερο ενδιαφέρουσα από την κανονικότητα που υπάρχει στα στοιχεία που χρησιμοποιούνται από διάφορους ομιλητές για να περιγράψουν το ίδιο πρόσωπο, γεγονός, ή πράγμα (McKenzie, 2005). Οι Potter & Wetherell (1988) υποστηρίζουν ότι μια σειρά θεωρήσεων του ίδιου υπό εξέταση φαινομένου θα περιέχει τις ίδιες *"σχετικά εσωτερικές και δεμένες μονάδες της γλώσσας που ονομάσαμε ερμηνευτικά ρεπερτόρια"*. Το ρεπερτόριο λοιπόν είναι το βασικό συστατικό αυτής της μορφής ανάλυσης του λόγου, όπως εξηγούν και οι ερευνητές (Potter & Wetherell, 1988).

Τα ρεπερτόρια λοιπόν θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως τα δομικά στοιχεία που χρησιμοποιούν οι ομιλητές για την κατασκευή εκδοχών δράσεων, γνωστικών διαδικασιών και άλλων φαινομένων (Potter & Wetherell, 1988). Κάθε συγκεκριμένο ρεπερτόριο είναι κατασκευασμένο από ένα περιορισμένο εύρος όρων που χρησιμοποιούνται με έναν συγκεκριμένο υφολογικά και γραμματικά τρόπο (Potter & Wetherell, 1988). Συνήθως οι όροι αυτοί προέρχονται από μία ή περισσότερες βασικές μεταφορές και η παρουσία ενός ρεπερτορίου συχνά σηματοδοτείται από ορισμένα σχήματα λόγου (Potter & Wetherell, 1988). Ο εντοπισμός και η ανάλυση των ερμηνευτικών ρεπερτορίων είναι ένα σημαντικό μεθοδολογικό μέρος της ανάλυσης του λόγου (McKenzie, 2005).

Η συλλογή ρεπερτορίων και η ανάλυση τους περιστρέφεται γύρω από μια σειρά βασικών απαιτήσεων (McKenzie, 2005). Σημαντική είναι η δήλωση μιας θεώρησης ως το κύριο αντικείμενο της έρευνας που διεξάγεται, παρά ως μια διαφανής καταγραφή των στάσεων και των πεποιθήσεων ενός ατόμου (McKenzie, 2005). Ζωτικής σημασίας ακόμη είναι η συνεργασία με παραδείγματα της γλώσσας όπως αυτή είναι στην πραγματικότητα, παρά με περιλήψεις ή παραφράσεις, και η ιδιαίτερη προσοχή στα πρότυπα της γλώσσας που χρησιμοποιούνται από τον ερωτώμενο (McKenzie, 2005). Τέλος, για την ανάλυση ενός ρεπερτορίου, χρειάζεται η εστίαση στις διακυμάνσεις του λόγου, τόσο εντός όσο και μεταξύ των δηλώσεων, προκειμένου να αρχίσουμε να κατανοούμε τους προσανατολισμούς δράσης των ειδικών εκδοχών ενός ομιλητή (McKenzie, 2005).



Φαίνεται συνεπώς ότι το ρεπερτόριο είναι ένα ισχυρό μεθοδολογικό εργαλείο για πάσης φύσεως ποιοτική έρευνα (Morley, 1981). Πρόσφατες έρευνες που χρησιμοποιούν ερμηνευτικά ρεπερτόρια προέρχονται από πολύ διαφορετικούς κλάδους όπως η διοίκηση επιχειρήσεων, η δασοκομία, η υγεία και η αλληλεπίδραση ανθρώπου-υπολογιστή (McKenzie, 2005). Σε πολλές λοιπόν έρευνες πληροφοριών, η μελέτη των Potter & Wetherell (1988) έχει χρησιμοποιηθεί ως βασικό μέσο ανάλυσης των δεδομένων, για τη διερεύνηση κυρίως των θεωρήσεων των ερωτωμένων (Jacobs, 2001; McKenzie, 2003; Tuominen και Savolainen, 1996).

## **Κεφάλαιο 2: Συγκείμενο παρούσας εργασίας και ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας**

### **2.1 Η Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης**

*‘Η διαφορετικότητα της θρησκείας και της σκέψης δεν πρέπει να αποτρέπουν την φιλία και την ειρήνη’* (απόσπασμα από βιβλίο μειονοτικού σχολείου)

Η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς τη γλώσσα, την θρησκεία ή την εθνότητα αποτελεί εδώ και μερικές δεκαετίες ένα αδιαμφισβήτητο δεδομένο για τα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών, καθιστώντας την εθνοπολιτισμική ποικιλία κοινό φαινόμενο (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε πολλές χώρες δοκίμασαν με τη σειρά διάφορα μοντέλα ένταξης των αλλόγλωσσων και αλλοεθνών μαθητών (Dragonas et al., 1996). Μερικά από τα μοντέλα αυτά είναι η αρχή της αφομοίωσης (Troyna, 1992), το μοντέλο ενσωμάτωσης μέσω του πολιτισμικού πλουραλισμού (Gilroy, 1987; Cohen, 1992), και το ρεύμα της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης (Rattansi, 1992). Μέσα σε αυτή τη νέα πραγματικότητα, το σχολείο καλείται να διαχειριστεί την ετερογένεια των σχολικών τάξεων και να εντάξει στους κόλπους του τους διαφορετικούς μαθητές εξασφαλίζοντάς τους μια επιτυχή, πρωτίστως, σχολική και κατόπιν κοινωνική πορεία (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Η επίσημη εκπαίδευση στην Ελλάδα ακολουθώντας το δόγμα «ένα έθνος, μία γλώσσα, μία θρησκεία» υπήρξε πάντα μονοπολιτισμική (Χρηστίδου & Λιοναράκη, 2001). Το δημόσιο ελληνικό σχολείο διαμορφώθηκε με βάση την πολιτική επιλογή να διαπαιδαγωγεί και να εκπαιδεύει σύμφωνα με τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη με κύριους φορείς διάδοσης του ελληνικού πολιτισμού στο πλαίσιο του σχολείου την ελληνική γλώσσα, την ορθόδοξη θρησκεία και την ιστορία (Ασκούνη, 1997).

Το γεγονός ότι η Ελλάδα δεν υπήρξε στο παρελθόν χώρα υποδοχής μεταναστών ενίσχυσε την πολιτική για ένα ενιαίο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, αυστηρά περιχαρακωμένο στα ελληνικά εθνικά δεδομένα (Χρηστίδου & Λιοναράκη, 2001). Συνεπώς, η ύπαρξη μειονοτικών θρησκευτικών, γλωσσικών ή εθνοτικών ομάδων δεν αναγνωρίστηκε ποτέ επίσημα από το ελληνικό κράτος, με εξαίρεση τη Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, η οποία και εντάσσεται σε ειδικό πολιτικό και νομοθετικό πλαίσιο (Κουζέλης, 1997).

Η Θράκη είναι μια περιοχή που χαρακτηρίζεται εδώ και πολλά χρόνια από φυλετική και θρησκευτική ένταση και έτσι αποτελεί πρόσφορο έδαφος για εγκαθίδρυση εθνοκεντρικών τάσεων. Επίσης, είναι το μοναδικό μέρος της Ελλάδας με αναγνωρισμένη μειονοτική θρησκευτική ομάδα, αυτή των Ελλήνων Μουσουλμάνων (Ασκούνη, 2006). Η συνύπαρξη της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (Έλληνες-Χριστιανοί) με τη Μουσουλμανική μειονότητα, με σημείο αναφοράς τόσο την ομιλούμενη γλώσσα όσο και την κουλτούρα, δεν χαίρει πάντα αρμονικών συνθηκών (Δημάση, 2012).

Η τεταμένη αυτή κατάσταση αποτελεί έναν μακράιωνα καθρέφτη της γενικότερης εκπαιδευτικής κατάστασης που επικρατεί στην Θράκη (Κουζέλης, 1997). Οι Έλληνες Μουσουλμάνοι μαθητές αντιμετωπίζουν πολλές ανακολουθίες στόχων και δράσεων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια για να αξιοποιήσουν το υλικό μέσα στα πλαίσια πολιτισμικής διγλωσσίας που βιώνουν στην τάξη τους και οι Έλληνες – Χριστιανοί μαθητές είναι πολλές φορές αρνητικά προκατειλημμένοι προς το ‘ξένο και άγνωστο’ που κουβαλούν τα παιδιά αυτά (Δημάση, 2012).

Γνωρίζοντας, λοιπόν, ότι η ειρηνική και συμφιλιοτική εκπαίδευση στοχεύει στην αλλαγή των τρόπων αντίληψης και συσχέτισης με έναν συλλογικό ‘εχθρό’ (Salomon & Nevo, 2001) και στην εύρυθμη λειτουργία της κοινότητας μετά την βία και το τραύμα (Daly & Sarkin, 2007; Rigby, 2001), σήμερα περισσότερο από ποτέ γίνεται κατανοητό γιατί είναι ζωτικής σημασίας η ιδέα της *‘ανάπτυξης ενός πολιτισμού ειρηνικής συνύπαρξης, αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας’* (Zembylas, 2011) όλων των κοινωνικο – εκπαιδευτικών φορέων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινότητα) στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (μειονότητα Θράκης).

Δεδομένου ότι υπάρχει περιορισμένη έρευνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμφιλίωση στις μετα συγκρουσιακές περιοχές, (Hattam & Atkinson, υπό δημοσίευση), όπως είναι και η περίπτωση που εξετάζουμε εδώ, τα προγράμματα συμφιλίωσης έρχονται να μας βοηθήσουν να δούμε τις πιθανές ανταγωνιστικές εκδοχές μιας ειρηνικής συνύπαρξης και τις επιπτώσεις που επέρχονται από την προσπάθεια σχηματισμού ανάλογων *‘παιδαγωγικών συμφιλίωσης’* (Hattam & Atkinson, υπό δημοσίευση).

Οι Έλληνες κάτοικοι, είτε πρόκειται για Χριστιανούς είτε, εν προκειμένω για Μουσουλμάνους, θα πρέπει να λαμβάνουν τέτοια εκπαίδευση που από τη μία θα εξασφαλίζει τη σταθερότητα της κοινωνικής συνοχής και τη συντήρηση των αξιών και παραδόσεων και από την άλλη θα καλλιεργεί στους μαθητές μια κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα (Κωνσταντόπουλος, 1997). Εξετάζοντας, επομένως, τις στάσεις και τα ρεπερτόρια των εκπαιδευτικών σχετικά με την ιδέα της συμφιλίωσης μέσα σε αυτό το συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Zembylas, 2011) θεωρείται ένα καλό πρώτο βήμα για κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια που στοχεύει στη προώθηση της νέας αυτής έννοιας (Zembylas, 2011).

Στο κομμάτι που ακολουθεί θα παρουσιαστούν οι κύριες συνιστώσες της μειονοτικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα οι παράγοντες εκείνοι που καθόρισαν τόσο το θεσμικό όσο και το εκπαιδευτικό πλαίσιο της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Μέσα από την γνωριμία μας με τα κύρια στοιχεία της εκπαίδευσης της συγκεκριμένης μειονότητας (δηλαδή με τη νομική φύση των σχολείων αυτών, το εκπαιδευτικό τους καθεστώς, τα Α.Π.Σ, τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται καθώς και τις ιδιαιτερότητες των εκείθε εκπαιδευτικών) θα γίνει μια προσπάθεια ανάδειξης των σημαντικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει και ευελπιστούμε να διαφανεί η έντονη ανάγκη για εισαγωγή και εφαρμογή παιδαγωγικών συμφιλίωσης στο εν λόγω ιδιάζον εκπαιδευτικό πλαίσιο.

### **Μειονοτική εκπαίδευση: η περίπτωση της Μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης**

Σε πολλές χώρες της Ευρώπης, αλλά και αλλού, λειτουργούν μειονοτικά σχολεία ήδη από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, με διαφορετικό καθεστώς ανά περίπτωση (Τσιτσελίκης, 2007). Ως μειονοτική εκπαίδευση ορίζεται ένα σύνολο σχολείων τα οποία λειτουργούν μόνο σε συγκεκριμένη περιοχή, έχουν ειδικό καθεστώς, απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά της μειονότητας και αφορούν την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ασκούνη, 2006). Το νομοθετικό πλαίσιο το οποίο διέπει τη λειτουργία της μειονοτικής εκπαίδευσης τοποθετείται σε επίπεδο Διεθνών και Διακρατικών Συνθηκών και Συμβάσεων και Εθνικού Δικαίου (Ξανθοπούλου, 2008; Μαλαμίδης, 2008).

Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης ξεκινά με την ελληνική διοίκηση της Θράκης το 1920, όμως το νομικό πλαίσιο που τη διέπει έχει τις ρίζες του στο καθεστώς των σχολείων των μουσουλμανικών κοινοτήτων της Θεσσαλίας και της Κρήτης (Διακοφωτάκης, 2001). Έτσι, για πρώτη φορά η Συνθήκη της Κωνσταντινούπολης (1881) επέτρεπε την διατήρηση τουρκόγλωσσων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας στη Θεσσαλία και την – Άρτα και το σύστημα αυτό ίσχυσε και στη θεσμική οργάνωση της ελεύθερης Κρήτης (Τσιτσελίκης, 2007).

Σύμφωνα με την Συνθήκη των Αθηνών (1913), οι Μουσουλμάνοι ανά την ελληνική επικράτεια διατηρούσαν εκπαιδευτική αυτονομία υπό την επιτήρηση του Υπουργείου Παιδείας και η Συνθήκη των Σεβρών περί των μειονοτήτων στην Ελλάδα (1920) επαναδιατυπώνει τα ίδια εκπαιδευτικά δικαιώματα (Διακοφωτάκης, 2001). Η Συνθήκη της Λοζάνης (1923), και πιο ειδικά τα άρθρα 40 και 41, αποτελεί το νομικό θεμέλιο των μειονοτικών σχολείων ως και σήμερα (Διακοφωτάκης, 2001). Καθώς η μειονότητα της Θράκης είναι επίσημα αναγνωρισμένη από τη Συνθήκη αυτή, που διακανονίζει τα δικαιώματα της στην Ελλάδα παράλληλα με τα δικαιώματα των Ελλήνων στην Τουρκία, η εκπαίδευση των παιδιών της εξαρτάται βασικά από τις ελληνοτουρκικές σχέσεις και τη διμερή διάσταση της εκατέρωθεν προστασίας των μειονοτήτων και της εκπαίδευσής τους (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008).

Για ορισμένους πολιτικούς και νομικοτεχνικούς λόγους οι διατάξεις περί μειονοτήτων της Συνθήκης της Λοζάνης επιβίωσαν μέχρι σήμερα, καθώς θεωρείται ότι δεν θα πρέπει να αναθεωρηθεί κανένα τμήμα της, από την στιγμή που καθορίζει και τα σύνορα των δυο χωρών (Διακοφωτάκης, 2001). Έτσι, ένα κείμενο που συντάχθηκε πριν περίπου έναν αιώνα αποτελεί το σημείο αναφοράς και το νομικό θεμέλιο κάθε νομοκανονιστικής διεργασίας, όπως και κάθε πρότασης που αφορά στη ρύθμιση του νομικού καθεστώτος των μειονοτικών σχολείων (Τσιτσελίκης, 2007).

Τα προβλήματα όμως, ακόμη και μετά την οριοθέτηση των μειονοτικών θεμάτων με τη Συνθήκη της Λοζάνης (1923), συνεχίστηκαν. Πέρα από τη μακρόχρονη αντιπαλότητα των δύο χωρών και τις εξελίξεις του Κυπριακού (Ροζάκης, 1978), η φυγή των Ελλήνων από την Τουρκία από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 μετατρέπει τη διμερή διάσταση της προστασίας των εκατέρωθεν μειονοτικών πληθυσμών σε μονομερή, με αποτέλεσμα τη μακρόχρονη κρατική πολιτική περιθωριοποίηση της μειονότητας και μία εκπαιδευτική πολιτική που έκανε ουσιαστικά αδύνατη την

εκπαιδευτική λειτουργία (Τσιτσόπουλος, 1991). Με άλλα λόγια, εκτός από τη γεωγραφική και κοινωνική απομόνωση του μειονοτικού πληθυσμού της Θράκης και την απουσία προοπτικής κοινωνικής κινητικότητας μέσα από την εκπαίδευση, τα παιδιά φοιτούν αποκλεισμένα από τους λοιπούς ομηλικούς τους σε πολιτισμικά αμιγή σχολεία (εκπαίδευση διαχωρισμού), στα οποία επιπλέον για χρόνια εφαρμοζόταν μία κρατική πολιτική που απέκλειε τις όποιες πιθανότητες ανάπτυξης της σχολικής επίδοσης (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008).

Οι μακροχρόνιες προσπάθειες να μεταρρυθμιστεί η εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης άπτεται πολλών ευαίσθητων κοινωνικών και ιδεολογικών θεμάτων. Θέματα σχετικά με την εθνική ταυτότητα και τις αξιολογήσεις που τη συνοδεύουν, τη σχέση της με τις άλλες εθνικές ταυτότητες των γειτονικών κρατών και αυτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τις παραστάσεις για τις μειονότητες, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008) συντείνουν στη διατήρηση των αγκυλώσεων του ελληνικού εκπαιδευτικού θεσμού.

Άμεσες συνέπειες της κατάστασης αυτής είναι από τη μία η αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων (Bernstein, 1977) στην ελληνική κοινωνία μέσω του σχολικού θεσμού και από την άλλη η στέρηση των μαθητών από τα εφόδια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Ελλείπει αυτών, οι μαθητές δυσκολεύονται και συχνά δεν καταφέρνουν ποτέ να κατανοήσουν τα μεταβαλλόμενα ελληνικά και διεθνή δεδομένα, ώστε να μπορέσουν μέσα στις νέες συνθήκες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της μετακίνησης των πληθυσμών να γίνουν πολίτες ικανοί να φτιάξουν έναν καλύτερο κόσμο (Κουζέλης, 1997).

Μολονότι οι πολιτικοί στόχοι του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας παραμένουν μέχρι σήμερα σαφείς και ριζοσπαστικοί και προβλέπουν την *«μείωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων»*, *«την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας»*, *«την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε όλα τα παραπάνω»* (ΦΕΚ Α' 208, 1995), *«την κοινωνική ενσωμάτωση των νέων γενεών της μειονότητας»*, *«την αποδοχή τους στην κοινωνία ως ισότιμων Ελλήνων πολιτών»* και τέλος *«την ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και κοινωνίας για αναγνώριση και αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των Μουσουλμάνων»* (ΦΕΚ Β' 129, 1996), υπάρχουν πολλά ακόμη θέματα που χρήζουν ανάλυσης και

αλλαγής, τόσο σε πρακτικό επίπεδο (Α.Π.Σ., σχολικά εγχειρίδια, επιμόρφωση εκπαιδευτικών) όσο και σε ιδεολογικό (Τσιτσελίκης, 2007).

### **Θεσμικό και λειτουργικό πλαίσιο μειονοτικής εκπαίδευσης Θράκης**

Γενικά, η εικόνα που σχηματίζει κάποιος εξωτερικός παρατηρητής, όταν αντικρίζει τη Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, είναι εκείνη μιας άλλης εποχής (Aarbakke, 2000; Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, 2001; Ασημακοπούλου & Λιοναράκη, 2002; Τσιτσελίκης, 2003; Dragonas & Frangoudaki, 2006; Ασκούνη, 2006, Νοταράς, 2008). Η γενική πολιτική που ακολουθήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας για την εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης ήταν πολύ σφικτή και συγκεντρωτική, καθώς εκπορεύετο από τη Συνθήκη της Λοζάνη (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008) και, σύμφωνα με την πολιτική αυτή, οι εκπαιδευτικοί διορίζονταν και καθοδηγούνταν στην ουσία όχι για να μάθουν ελληνικά στα παιδιά αλλά για να ‘φυλάξουν εθνικές Θερμοπύλες’ (Νοταράς, 2008). Από το 1997 όμως και μετά πραγματοποιήθηκαν αρκετές παρεμβάσεις και αλλαγές που οδήγησαν σε νέες πολιτικές πρακτικές για την μειονότητα αυτή (Τσιτσελίκης, 2007). Μέσα από την περιγραφή που ακολουθεί θα γνωρίσουμε καλύτερα την ιδιαίτερη φύση της μειονοτικής εκπαίδευσης της Θράκης, μέσα από τα περιεχόμενα και τη λειτουργία της (Α.Π.Σ., σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικοί), καθώς και θα παρατηρήσουμε την σημαντική αλλαγή που, γενόμενη το 1997, έχει βελτιώσει και αναβαθμίσει κάπως τα εκπαιδευτικά δεδομένα της μειονότητας.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υ.Σ.Μ.Ε. (Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μειονοτικής Εκπαίδευσης) του 2008, για το σχολικό έτος 2007-08 λειτούργησαν στους τρεις νομούς της Θράκης: 198 μειονοτικά δημοτικά σχολεία, 4 μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια και 2 Ιεροσπουδαστήρια (Μαλαμίδης, 2008). Αυτή αποτελεί και την πιο πρόσφατη καταγραφή του μαθητικού δυναμικού της μειονότητας της Θράκης δεδομένου ότι με την εφαρμογή του πλαισίου «Καλλικράτης» και την αυτόματη συγχώνευση πολλών δήμων, άρα και σχολείων, τα ανάλογα στοιχεία για την χρονιά 2011-12 παραμένουν ακόμη αδιευκρίνιστα (Δημάση, 2012). Σημειωτέον, τα περισσότερα από τα δημοτικά μειονοτικά σχολεία είναι ολιγοθέσια με ό,τι αυτό συνεπάγεται στο επίπεδο των παιδαγωγικών και διδακτικών προβληματισμών (Αλεξανδρή, 1991; Ζεγκίνης, 1994). Αν και «η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται

στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία» (παρ. 1 και 3 του άρθρου 2 του Ν. 1566/1985), η ίδρυση μειονοτικών νηπιαγωγείων δεν ρυθμίζεται νομικά (Τσιτσελίκης, 2007).

### **Θεσμικό πλαίσιο**

Όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο των μειονοτικών σχολείων της Θράκης, η λειτουργία τους χαρακτηρίζεται από την ιδιότυπη ζεύξη διατάξεων που αφορούν στη δημόσια αλλά παράλληλα και στην ιδιωτική παιδεία (Διακοφωτάκης, 2001). Η συνύπαρξη των δύο, διαφορετικού χαρακτήρα, κατηγοριών διατάξεων διατυπώνεται σε έναν από τους βασικότερους νόμους για τη μειονοτική εκπαίδευση (άρθρο 1, παρ. 1 και 4 του Ν. 694/1977). Σε κάθε περίπτωση, τα μειονοτικά σχολεία είναι ισότιμα προς τα αντίστοιχα δημόσια ύστερα από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας (Διακοφωτάκης, 2001).

Στα μειονοτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διορίζεται Έλληνας Μουσουλμάνος διευθυντής και Έλληνας Χριστιανός υποδιευθυντής, ενώ ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών εξαρτάται από το δυναμικό του εκάστοτε σχολείου (Υπ. Απ. 55367/ 1978). Η γενική εποπτεία των μειονοτικών σχολείων ανατίθεται στον Υπουργό Παιδείας (άρθρο 3, του Ν. 694/1977).

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό δυναμικό, στα μειονοτικά σχολεία διορίζονται τόσο Έλληνες Χριστιανοί όσο και Έλληνες Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί, οι πρώτοι για τη διδασκαλία των ελληνόγλωσσων μαθημάτων, ενώ οι δεύτεροι για τη διδασκαλία των τουρκόγλωσσων μαθημάτων (άρθρο 15, του Ν. 1566/1985). Αν και οι Έλληνες Χριστιανοί εκπαιδευτικοί είναι σε κάθε περίπτωση δημόσιοι υπάλληλοι, το νομικό πλαίσιο που ρυθμίζει τη θέση των Ελλήνων Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη διαφορετικών καθεστώτων (Διακοφωτάκης, 2001). Τέλος η χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών δυσχεραίνει την επίτευξη των στόχων της παιδείας του μειονοτικού χώρου (Βακαλιός, 1997).

### **Λειτουργικό πλαίσιο**

Περνώντας τώρα στο λειτουργικό κομμάτι, η ιδιαιτερότητα του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος αφορά, πρώτον, στη γλώσσα διδασκαλίας, και δεύτερον, στη θρησκευτική παιδεία (Ξανθοπούλου, 2008). Η οργάνωση της



μειονοτικής εκπαίδευσης θεμελιώνεται στην κατά τεκμήριο χρήση της τουρκικής γλώσσας ως μητρικής από ένα μεγάλο μέρος της μειονότητας (Τσιτσελίκης, 2007). Τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία έχουν Αναλυτικό Πρόγραμμα δίγλωσσο (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008), δηλαδή τα μισά μαθήματα διδάσκονται στην ελληνική και τα άλλα μισά στην τουρκική.

Στα ελληνικά διδάσκονται η ελληνική γλώσσα, η ιστορία, η γεωγραφία, η μελέτη περιβάλλοντος, η κοινωνική και πολιτική αγωγή, ενώ στα τουρκικά διδάσκονται η τουρκική γλώσσα, τα μαθηματικά, η φυσική, η αισθητική αγωγή, η φυσική αγωγή και τα θρησκευτικά (άρθρο 7, του Ν. 694/ 1977). Σήμερα λοιπόν, ο χρόνος διδασκαλίας των μαθημάτων στις δυο γλώσσες είναι ισόποσος (Διακοφωτάκης, 2001). Η διδασκαλία του Κορανίου στα δημοτικά μειονοτικά σχολεία ανταποκρίνεται στη θρησκευτική ιδιαιτερότητα της μειονότητας και συμβάλλει στην καλλιέργεια της θρησκευτικής της ταυτότητας (Ασκούνη, 2006).

Άλλη βασική ιδιαιτερότητα είναι ότι ακολουθούν τις γιορτές και τις αργίες και των δύο θρησκειών άρα έχουν λιγότερο σχολικό χρόνο από τα λοιπά σχολεία (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Το ειδικό καθεστώς περιέχει ακόμη την εξής παράμετρο: τα σχολικά βιβλία για τα μισά μαθήματα που διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα αποστέλλονται από την Τουρκία, αφού εγκριθούν από τις αρμόδιες Ελληνικές αρχές (Ξανθοπούλου, 2008).

Αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει την εγγενή δυσκολία που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές και μαθήτριες δημοτικού καθώς όταν μπαίνουν στην πρώτη τάξη του μειονοτικού σχολείου δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά (Γεωργίτσης, 2002; Ιορδανίδου, 2002; Κελεσίδης, 2002; Μαυρομμάτης, 2005; Μαλαμίδης, 2008). Τα αίτια του φαινομένου αυτού εντοπίζονται ιδίως στην απομόνωση του μειονοτικού πληθυσμού (Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά, & Τσιάκαλος, 1994), που εκτός των μεγάλων πόλεων ζει σε οικισμούς πολιτισμικά αμιγείς (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Επίσης, το ποσοστό του γυναικείου αναλφαβητισμού κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα (Δημάση, 2012) και οι περισσότερες μειονοτικές οικογένειες, συνεπώς και τα παιδιά τους, ζουν σε περιβάλλον χωρίς καμιά επαφή με την ελληνική γλώσσα (Ξανθοπούλου, 2008).

## **Εκπαιδευτικές δυσκολίες μειονοτικής εκπαίδευσης και η μέχρι τώρα αντιμετώπιση**

Το γλωσσικό ζήτημα που αντιμετωπίζουν ακόμη και σήμερα οι μαθητές της μειονότητας (Γεωργίτσης, 2002; Ιορδανίδου, 2002; Κελεσιδής, 2002; Μαυρομμάτης, 2005; Μαλαμίδης, 2008) καθώς και ένας μεγάλος αριθμός λοιπών θεμάτων που θα παρουσιαστούν στο μέρος αυτό αποτελούσαν τροχοπέδη επί πολλά χρόνια για την εκπαίδευση της εν λόγω μειονότητας. Το γενικό πλαίσιο που επικρατούσε στη Θράκη εκφράστηκε πολύ εύστοχα από τον Cummins, ο οποίος μετά από επίσκεψη στην Κομοτηνή (1999) έγραψε: *«Η ειρωνεία είναι ότι στη Θράκη η εκπαίδευση των παιδιών Μουσουλμανικής μειονότητας είναι δίγλωσση επί 70 χρόνια, πράγμα που αναδεικνύει ότι η γλώσσα διδασκαλίας είναι μόνο επιφαινόμενο. Οι καταναγκαστικές σχέσεις εξουσίας εκφράζονται εξίσου αποτελεσματικά με δύο γλώσσες όσο και με μία»* (Cummins, 2004).

Το ‘*γλωσσικό μειονέκτημα*’ λοιπόν κατά Bernstein (1977), που αναφέρεται σε παιδιά από μη ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα, φαίνεται ότι αφορούσε και τα παιδιά της Μουσουλμανικής μειονότητας σε σχέση με τα ελληνόγλωσσα μαθήματα, οδηγώντας τα σε αδυναμία προσαρμογής στο γλωσσικό κώδικα του σχολείου (Παπαγεωργακόπουλος, Λύτρα, & Ιακώβου, 2004). Πέραν αυτού όμως, εμπόδιο για την μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης αποτελούσε και η πλήρης απουσία όποιας προοπτικής κοινωνικής κινητικότητας μέσω του σχολείου (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Έως το 1997, οπότε και θεσμοθετήθηκε το μέτρο προνομιακής εισαγωγής αποφοίτων λυκείου της μειονότητας στην ανώτερη εκπαίδευση (Τσιτσελίκης, 2007), ήταν αδύνατη η σχολική διαδρομή των παιδιών αυτών προς τα ελληνικά ανώτερα ιδρύματα (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Συνεπώς, η ελληνική γλώσσα δεν είχε για τα μέλη της κοινότητας καμία ‘*χρηστική αξία*’ (Ξανθοπούλου, 2008), αφού η μοναδική προοπτική σχολικής ανόδου ήταν μόνο στην Τουρκία (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008) και δεν υπήρχε καμία προσδοκία κοινωνικής κινητικότητας (Milner, 1981; Breakwell, 1979) μέσα από την εκπαίδευση.

Την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας εμπόδιζαν επίσης τα πλήρως ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν τελείως απροετοίμαστοι για να αντιμετωπίσουν αλλόγλωσσους μαθητές (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Τα σχολικά βιβλία ήταν τα ίδια που χρησιμοποιούνταν σε όλα τα σχολεία της χώρας,

δηλαδή γραμμένα για φυσικούς ομιλητές της ελληνικής και άρα απρόσιτα στην κατανόηση από αλλόγλωσσους μαθητές (Ασκούνη, 2006). Οι εκπαιδευτικοί δεν κατείχαν τις στοιχειώδεις γνώσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας, παρέμεναν τελείως αβοήθητοι και δεν είχαν σχεδόν καμία επαφή μεταξύ τους (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008).

Η απουσία προετοιμασίας τους και η ακαταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων αρκούσαν για να κάνουν το έργο αυτών των εκπαιδευτικών αξεπέραστα δύσκολο (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Εκείνη ωστόσο η διάσταση που το μετέτρεπε σε απολύτως ακατόρθωτο ήταν η πολιτική (Ασκούνη, 2006). Όπως σημείωσε η Ασκούνη (2006) στην εκτενή και συστηματική ανάλυση της μειονοτικής εκπαίδευσης *‘... η αδιαφορία των υπευθύνων αρχών για τις εκπαιδευτικές δυσκολίες των εκπαιδευτικών λόγω της αλλογλωσσίας των μαθητών δεν είναι τυχαία. Είναι στοιχεία μιας πολιτικής του κράτους που κυριαρχούσε μέχρι την δεκαετία του 1990, οπότε εμφανίζονται οι πρώτες αλλαγές.’*

Και το άλλο σκέλος όμως του σχολικού προγράμματος των μειονοτικών σχολείων, αυτό της διδασκαλίας στη τουρκική γλώσσα, αποτελούσε μια επιπρόσθετη δυσκολία (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Βασικό αίτιο ήταν η διακρατική και διμερής διάσταση της εκπαίδευσης και το γεγονός ότι οι Ελληνικές αρχές δεν είχαν την πρόθεση να ευνοήσουν το καθεστώς των μειονοτικών σχολείων (Ξανθοπούλου, 2008). Τα σχολικά βιβλία για τα μαθήματα στην τουρκική αποστέλλονται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, από την Τουρκία και οι αρχές της όμορης χώρας αμφισβητούσαν έντονα και αντιστεκόταν στις πρωτοβουλίες του ελληνικού κράτους για αλλαγή του περιεχομένου του τουρκικού μέρους του Α.Π.Σ. (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008).

Αυτές οι συνθήκες λοιπόν, το γλωσσικό θέμα τόσο για τη διδασκαλία της ελληνικής όσο και της τουρκικής γλώσσας, η απουσία διοχέτευσης μαθητών μειονοτικών λυκείων στα ανώτερα ελληνικά ιδρύματα, η ακαταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων, η ελλιπής προετοιμασία των εκπαιδευτικών, καθώς και η πολιτική αδιαφορία των αρμόδιων αρχών για τις εκπαιδευτικές δυσκολίες της μειονότητας, επικρατούσαν στο σκηνικό της Θράκης ως και το 1997. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες έπρεπε να βρεθούν οι τρόποι να αλλάξουν τα σχολικά δεδομένα, ώστε να μαθαίνουν τα παιδιά ελληνικά στο δημοτικό, απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση των λοιπών μαθημάτων στην ελληνική και για τη στοιχειώδη δυνατότητα να συνεχίσουν

στο γυμνάσιο ώστε να ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008).

Από το 1997, ξεκινάει μια περίοδος αλλαγών για την μειονοτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Οι γενικές προδιαγραφές του Υπουργείου Παιδείας έπρεπε να μετατραπούν σε σχέδιο συγκεκριμένων αλλαγών και παρεμβάσεων που θα πετύχαινε τη βελτίωση και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών δεδομένων (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008), την αύξηση του ενδιαφέροντος των μειονοτικών μαθητών για την ελληνική γλώσσα και την καλύτερη εκμάθησή της (Μαυρομμάτης, 2005), καθώς και την αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της μειονότητας από την εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική κοινωνία (Πλεξουσάκη, 2006). Η συγκρότηση, επομένως, ενός σχεδίου παρεμβάσεων κρίθηκε επιτακτική και αναγκαία για την βελτίωση των εκπαιδευτικών δεδομένων της μειονοτικής εκπαίδευσης.

Πού όμως στηρίχθηκε αυτή η άμεση ανάγκη για αλλαγή του μειονοτικού σκηνικού; Το επιστημονικό πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, από την δεκαετία ακόμη του 1960, έχει συσσωρεύσει αναλύσεις για το πώς το εκπαιδευτικό σύστημα της δυτικής δημοκρατικής κοινωνίας, το *‘σχολείο για όλους’* (Cohen, 1992), το βασισμένο στην ισότητα ευκαιριών, την αξιοκρατία και την αντικειμενικότητα της επιλογής, αναπαριστά πιστά την κοινωνική ανισότητα (Coleman, 1966; Boudon, 1973). Οι ερμηνείες του φαινομένου είναι η κοινωνική ταξινόμηση της κουλτούρας σε επίσημη και λαϊκές, σε ανώτερη και κατώτερες, που έμμεσα αποδίδουν στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων *‘ανικανότητα’* για μάθηση (Bourdieu & Passeron, 1967, 1970; Bowles & Gintis, 1975). Μια ακόμη ερμηνεία είναι και η κοινωνική ιεράρχηση των γλωσσικών κωδίκων που επίσης αποδίδει στα παιδιά της *‘κατώτερης κουλτούρας’* ανικανότητα για μάθηση και τα αποκλείει από την άνοδο στις σχολικές βαθμίδες (Bernstein, 1971, 1977, 1990).

Το θεμελιώδες αίτιο λοιπόν για την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών του λεγόμενου δυτικού κόσμου, όπως δηλαδή συμβαίνει και στην Ελλάδα, είναι η υποτίμηση και η αγνόηση από το σχολείο της διαφορετικής κουλτούρας και γλώσσας, με τις οποίες έχουν κοινωνικοποιηθεί από την οικογένεια οι μαθητές των λαϊκών κοινωνικών κατηγοριών (Bourdieu & Passeron, 1970). Αγνοείται συχνά ότι, με την επίσημη κουλτούρα και την πρότυπη

γλώσσα που διδάσκουν τα σχολεία, οι μαθητές είναι τελείως άνισα εξοικειωμένοι ανάλογα με την κοινωνική τους καταγωγή (Bourdieu & Passeron, 1970).

Από τον παραπάνω συλλογισμό δεν ξέφυγε ούτε η ελληνική εκπαίδευση, ειδικά όσον αφορά την μεταχείριση της μειονότητας της Θράκης. Η απουσία οικειότητας με την επίσημη ελληνική κουλτούρα και η απόσταση από την ελληνική γλώσσα εκ μέρους των μειονοτικών μαθητών εκλήφθηκε από τον ελληνικό σχολικό θεσμό ως *‘απουσία κουλτούρας’* και *‘γλωσσική ανικανότητα’* για τα παιδιά αυτά, με αποτέλεσμα να αξιολογούνται σαν άτομα με μειωμένες ικανότητες για μάθηση και με χαμηλή σχολική επίδοση (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008).

Η αντίληψη αυτή έπρεπε να αλλάξει και από το 1996 και μετά έγιναν σοβαρές προσπάθειες ανατροπής της αρνητικής εικόνας, τόσο μέσω ψηφισμάτων και νόμων όσο και μέσα από την γενικότερη αλλαγή της στάσης απέναντι στα δεδομένα της μειονοτικής εκπαίδευσης (Τσιτσελίκης, 2007). Τον Ιούνιο του 1996 ψηφίστηκε ο νόμος περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σχετικά με τα ζητήματα εκπαίδευσης των αλλοδαπών και μειονοτήτων στην Ελλάδα, και από το 1997 ως σήμερα ισχύει το μέτρο προνομιακής εισαγωγής στην ανώτερη εκπαίδευση αποφοίτων λυκείου, μαθητών μειονότητας (Ν. 2341/1995). Το ειδικό αντικείμενο των μεταρρυθμιστικών αυτών παρεμβάσεων στηρίχθηκε σε μια τριπλή βάση: την έξοδο των μειονοτικών μαθητών από την απομόνωση και την ένταξη στην ευρύτερη κοινωνία, τη διατήρηση των θρησκευτικών, γλωσσικών και εθνοτικών ιδιαιτεροτήτων τους και την αποδοχή τους από την πλειονότητα (Ν. 2413/1996).

Όπως σημειώνει και ο Cummins (1999), για την εκπαίδευση των παιδιών που διαφέρουν πολιτισμικά, όπως και η Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, το ζήτημα είναι πώς το εκπαιδευτικό σύστημα θα πάρει στα σοβαρά έννοιες, όπως *‘ισότητα’* και *‘δικαιοσύνη’* και πώς θα προωθήσει την σχολική επιτυχία όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως γλώσσας, θρησκείας, εθνότητας ή κοινωνικής καταγωγής. Κάτι τέτοιο φέρει ως άμεση συνέπεια την απεμπόληση αναπαραγωγής σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στην κυρίαρχη ομάδα και στις υποτελείς (ομάδες) και την παραγκώνιση της υπάρχουσας κατανομής κοινωνικής ισχύος (Gilroy, 1987; Cohen, 1992). Στο σκεπτικό αυτό εφάπτονται και τα μέτρα θετικών διακρίσεων, όπως το μέτρο για την προνομιακή εισαγωγή των μαθητών μειονότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008).

Μια πρόκληση που αντιμετώπισε το γενικό εγχείρημα της μεταρρύθμισης της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη, θέμα που αποτελεί ακόμη και σήμερα σημείο προβληματισμού, είναι η έννοια της ταυτότητας. Φαίνεται από τις παρεμβάσεις που έχουν γίνει ότι η ταυτότητα δεν προσεγγίστηκε ουσιοκρατικά, προδιαγεγραμμένη και αμετάβλητη, συρρικνωμένη σε μια μοναδική υπαγωγή (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Αντίθετα, προσεγγίστηκε μέσα από μια κοινωνική οπτική, ως διαδικασία κατασκευής από τα ίδια τα δρώντα άτομα και ως σύνθεση πολλαπλών υπαγωγών, από τις οποίες άλλες είναι συνδεδεμένες με κοινή εθνική ιστορία και άλλες όχι, άλλες με κοινή θρησκευτική παράδοση και άλλες όχι (Wetherell & Potter, 1992). Με τον τρόπο αυτό, αναδεικνύονται στον εαυτό, στην καταγωγή και στην προσωπική ιστορία του καθενός πολλές αντιφατικές επιρροές, πολλές προσμίξεις και επιδράσεις που αποκλείουν την ομοιογένεια οποιασδήποτε ομάδας (Forquin, 1989).

Τελευταία και ιδιαιτέρως σημαντική παράμετρος για την εν λόγω αλλά και κάθε άλλη εκπαιδευτική προσπάθεια μεταρρύθμισης είναι η ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Με τον όρο στερεότυπα νοούνται τα προϊόντα ασυνείδητων διεργασιών και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις συμβολικού, πολιτικού και ιδεολογικού περιεχομένου που λειτουργούν με τρόπο που υποστηρίζει και νομιμοποιεί τις σχέσεις εξουσίας μέσα στην κοινωνία (Duncan, 1976). Από την άλλη, οι προκαταλήψεις συνιστούν το αποτέλεσμα συνειδητών και υπό έλεγχο διεργασιών (Devine, 1989).

Η Θεωρία Κοινωνικής Ταυτότητας έχει δείξει πειστικά πώς τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις χρησιμεύουν για να εξυψώσουν την δική μας ομάδα (εσω ομάδα) και να αμαυρώσουν την ομάδα των άλλων (Tajfel, 1981). Η αδυναμία μας λοιπόν ως κοινωνικά όντα να ανεχθούμε τους 'άλλους' που δεν είναι σαν και μας προέρχεται συχνά από μια αίσθηση απειλής από την έξω ομάδα και ο φόβος, ο θυμός και η εχθρότητα είναι τα επακόλουθα συναισθήματα μας (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Από τη στιγμή όμως που δεχόμαστε ότι οι ταυτότητες δεν διαθέτουν συμπαγή, σταθερά και ομοιόμορφα χαρακτηριστικά (Forquin, 1989), οι αναπαραστάσεις που τις συνοδεύουν αναγκαστικά είναι πολύσημες και χαρακτηρίζονται από έντονη διλημματικότητα (Billig, 1995; Wetherell & Potter, 1992).

Δεδομένου λοιπόν ότι η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο όπου αναπαράγεται η κρατική ιδεολογία, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Α.Π.Σ., σχολικά εγχειρίδια) καθώς και οι

κυριότεροι φορείς της (εκπαιδευτικοί, μαθητές) συνιστούν την καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού μέσω αυτών αναπαράγονται και νομιμοποιούνται ιδέες, αξίες και κοινωνικά πρότυπα (Παυλίδης, 2002).

Δεν είναι λίγες οι φορές που τα ελληνοτουρκικά ζητήματα και οι σχέσεις των δύο χωρών έχουν αποτυπωθεί έμμεσα και στα περιεχόμενα της εκπαίδευσης τους, είτε πρόκειται για τα Α.Π.Σ. είτε για τα σχολικά βιβλία (Χατζόπουλος, 2007). Πολύ συχνά αναμοχλεύονται τα ιστορικά πάθη και από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορεί να μεταβιβάζουν κανονιστικά και εθνοκεντρικά πρότυπα στους μαθητές (Χατζόπουλος, 2007). Χρησιμοποιώντας επομένως την εκπαίδευση και τους φορείς της ως ιδεολογικά όπλα, τα θέματα ελληνοτουρκικού ενδιαφέροντος παραμένουν επίκαιρα (Χατζόπουλος, 2007), υποδαυλίζοντας και διατηρώντας την έχθρα παρά προάγοντας την ειρήνη και τη συμφιλίωση ανάμεσα στους δύο λαούς, που η ιστορία όρισε να συνυπάρχουν.

Η αναδίφηση άλλωστε στη σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι η διερεύνηση του Α.Π.Σ., των σχολικών εγχειριδίων και των στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον εθνοκεντρισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τις στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στους άλλους λαούς, εν προκειμένω στους Τούρκους, έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον αρκετών μελετητών τα τελευταία χρόνια (Βλάχος, 2009).

Ειδικά για το μειονοτικό πλαίσιο της Θράκης, η πολιτική διαχωρισμού που είχε επιλέξει για χρόνια η ελληνική κυβέρνηση έφερε σαν αποτέλεσμα ο μειονοτικός πληθυσμός να οδηγηθεί σε μία ευρεία συσπείρωση και ενοποίηση των μελών της και να μην ακολουθήσει την εξέλιξη της ευρύτερης ελληνικής κοινωνίας (Κατσιρμά, 2014). Πέραν λοιπόν της γλώσσας, της θρησκείας και των διαφορετικών τους εθίμων και παραδόσεων απόρροια της οπισθοδρόμησής τους ήταν και η απομόνωση τους λόγω πολιτικών σκοπιμοτήτων (Νικολακόπουλος, 2004).

Σύμφωνα με τον Νοταρά (2008), σε μεγάλο βαθμό η ανεπάρκεια της μειονοτικής εκπαίδευσης πρέπει να ιδωθεί ως αποτέλεσμα της εργαλειοποίησης της για την προώθηση πολιτικών και διπλωματικών στόχων τόσο από το ελληνικό όσο και από το τουρκικό κράτος. Έως και σήμερα, η εκπαίδευση της Μειονότητας δεν αποτελεί πρωτίστως παιδαγωγικό – επιστημονικό ζήτημα, αλλά κυρίως εθνικο – πολιτικό (Νοταράς, 2008).

Συνεπώς, δεδομένου ότι η εκπαίδευση αναπαραγάγει πολλές φορές κοινωνικά στερεότυπα (Αβδελά, 1998), ο επίσημος κρατικός και εκπαιδευτικός λόγος θα πρέπει να τα αμφισβητήσει και να εξισορροπηθεί με το σεβασμό της θρησκευτικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας (Χατζόπουλος, 2007). Ένα σχολείο που συμβάλλει στην εξερεύνηση της διαφορετικότητας και προάγει τον σεβασμό, την ανεκτικότητα, την διαπολιτισμική επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές καθώς και τη συμφιλίωση των εθνών είναι το σχολείο που χρειάζονται τόσο τα μέλη των μειονοτικών ομάδων όσο και τα άτομα της κυρίαρχης κουλτούρας.

Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές θα εφοδιαστούν με δεξιότητες που είναι απαραίτητες, έτσι ώστε να αντιλαμβάνονται σφαιρικά τα γεγονότα και τις εξελίξεις και να μπορούν να δίνουν λογικές εξηγήσεις σε αυτά (Θεοφιλίδης, 1993). Μόνο έτσι θα αποφευχθούν ο αρνητισμός, η παράλειψη και ο εθνοκεντρισμός και θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για να ζήσουμε σε ένα καλύτερο κόσμο, σε ένα κόσμο αμοιβαίας αποδοχής, αλληλοκατανόησης και αρμονικής συνύπαρξης (Βλάχος, 2009).



## **2.2 Περιεχόμενο εκπαίδευσης μειονοτικής κοινότητας σε σύγκριση με τα Α.Π.Σ. της υπόλοιπης επικράτειας**

*‘Μπορείς ευκολότερα να σπάσεις τα άτομα, παρά τις πεποιθήσεις’* (Allport, 1954)

Σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η φυσική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στο πλαίσιο των γενικότερων στόχων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΦΕΚ 1366/2001). Ειδικότερα στόχος του είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν την ουσιαστική γνώση που θα τους καταστήσει βαθμιαία ικανούς να αναπτύξουν κριτική σκέψη, ενώ συνάμα θα επιτευχθεί και η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στον προφορικό και γραπτό λόγο (Ξωχέλλης, 2002).

Ωστόσο, η τυπική εκπαίδευση στοχεύει στη διάπλαση των μελλοντικών πολιτών, ώστε αυτοί να έχουν αναμενόμενες αντιδράσεις και να υπάρχει ως ένα βαθμό ομοιομορφία (Παπαναούμ, 1989). Αυτό αντανακλάται στο σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) βάσει του οποίου γράφονται τα σχολικά βιβλία αλλά και στις προτεινόμενες οδηγίες διδασκαλίας που δίνονται στους εκπαιδευτικούς και κατά κύριο λόγο εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία (Παπαδόπουλος, 2005). Τα Α.Π.Σ., καθοριζόμενα από την εκάστοτε εθνική ιδεολογία που επικρατεί (Μπαλωμένος, 1992), ενδέχεται να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αναπαραγωγή εθνοκεντρικών και αρνητικών συναισθημάτων (Βλάχος, 2009).

Τα παραπάνω σε συνδυασμό με τη χρήση του ενός διδακτικού εγχειριδίου στην Ελλάδα και το ότι αυτό σχετίζεται άμεσα με τις επιλογές της πολιτείας, άρα και της εκάστοτε κυβέρνησης, καθιστούν τον εκπαιδευτικό θεσμό της χώρας μας ιδεολογικά καθοδηγούμενο, με περιορισμένο βαθμό αυτονομίας (Θεοδωρίδης, 1988; Άχλης, 1993; Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Όταν οι μαθητές μαθαίνουν αποκλειστικά αυτά που επιλέγει η πολιτεία, εντάσσοντάς τα στο ελληνικό Α.Π.Σ., τα οποία είναι λογικό και επόμενο να συμφωνούν με την κρατούσα ιδεολογία, τότε το μάθημα γίνεται καθαρά πολιτική πράξη, καθώς οι νέοι αποκτούν μια συγκεκριμένη θέαση του εαυτού τους και του κόσμου γύρω τους και δρουν με έναν αναμενόμενο ή κατευθυνόμενο τρόπο (Μαυρομάτης, 2006). Εξάλλου, θα πρέπει να τονισθεί ότι ο ελληνικός εκπαιδευτικός θεσμός έχει περιορισμένο βαθμό αυτονομίας (Μαυροσκούφης, 2003).

Η έρευνα της εικόνας του άλλου είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφενός διότι συμβάλλει – μέσα από τη διαδικασία αντιπαραβολής προς την εικόνα του εθνικού εαυτού – στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας του μαθητή και, αφετέρου, διότι ενδέχεται να καθορίσει σε κάποιο βαθμό την ποιότητα των μελλοντικών σχέσεων και της γενικότερης συνεργασίας ανάμεσα στα κράτη (Μπονίδης, 2004<sup>α</sup>).

Είναι γεγονός ότι το ελληνικό Α.Π.Σ. για το δημοτικό σχολείο παλαιότερα ήταν άκρως εθνοκεντρικό (Φραγκουδάκη, 1997), αφού έτσι θα επιτυγχανόταν ο βασικός σκοπός της παιδείας, που δεν ήταν άλλος από την προβολή του κράτους και την απόρριψη των ‘άλλων’ λαών, προβάλλοντας για αυτούς αρνητικά στοιχεία (Βλάχος, 2007). Οι έρευνες και οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί και αφορούν τον τρόπο παρουσίασης των ‘άλλων’ μέσα από το Α.Π.Σ. είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικές.

Οι Φλουρής και Ιβριντέλη (2000), εξετάζοντας την εικόνα των Βαλκανίων γειτόνων μας μέσα από το Α.Π.Σ., καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «το Α.Π.Σ. δεν είναι τελείως απαλλαγμένο από τα στερεότυπα και τις εικόνες του ‘εχθρού’ για τους βαλκάνιους λαούς.». Μέσα από την θέαση αυτή των βαλκανικών λαών ως επί αιώνες εχθρών που απειλούν τον ελληνικό πολιτισμό, οι ερευνητές οδηγούνται στην πρόταση αναθεώρησης του Α.Π.Σ. ως προς το περιεχόμενο του και στην επιθυμία αντανάκλασης μιας νέας πραγματικότητας, αυτής της πολυπολιτισμικότητας, της ειρηνικής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης των πολιτισμών (Φλουρής & Ιβριντέλη, 2000).

Επιπρόσθετα, οι Τούρκοι είναι εκείνοι που εμφανίζονται συχνότερα ως η πάγια απειλή για τους Έλληνες (Βλάχος, 2009). Συγκεντρώνουν συχνότερα τα πιο αρνητικά εγγενή χαρακτηριστικά και θεωρείται ότι με την πρώτη ευκαιρία θα επιχειρήσουν να μας βλάψουν (Άχλης, 1983; Διαμαντόπουλος, 1995; Ξωχέλλης, 2000; Μήλλας, 2001). Μάλιστα, οι ‘άλλοι’ με την πρώτη ευκαιρία θα συνεργαστούν μεταξύ τους προκειμένου να βλάψουν τον ‘εαυτό’ των Ελλήνων (Διαμαντόπουλος, 1995; Μπονίδης, 1995; Πιπερτζή, 1995).

Σε άλλη της μελέτη, η Ιβριντέλη (2002) εξέτασε την εικόνα του κόσμου μέσα από το Α.Π.Σ. του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «το ελληνικό πρόγραμμα Ιστορίας εξακολουθεί να υιοθετεί τον εθνικό ιδεολογικό μύθο του 19<sup>ου</sup> αιώνα, που προέκυψε κυρίως από την αφήγηση της εθνικής ιστορίας και την εξιδανίκευση του ελληνικού πολιτισμού.» (Ιβριντέλη, 2002). Ένα άλλο στοιχείο που

προκύπτει είναι ο ευρωκεντρισμός που χαρακτηρίζει το Α.Π.Σ. των διάφορων μαθημάτων, σε αντίθεση με την προσπάθεια αποτίναξης οποιαδήποτε σχέσης με την ‘υποανάπτυκτη’ Ανατολή (Κωνσταντινίδου, 2000; Μπονίδης, 1998). Τέλος, απουσιάζουν οι επιρροές της συνύπαρξής μας με άλλους λαούς και οι άλλοι πολιτισμοί παρουσιάζονται λιγότερο σημαντικοί και πλήρεις από τον αντίστοιχο ελληνικό (Ιβριντέλη, 2002).

Σημαντική πρόοδο εντούτοις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτέλεσε η αλλαγή των Α.Π.Σ. που έγινε στην υποχρεωτική εκπαίδευση το 2003 (Χατζόπουλος, 2007). Με τα νέα Α.Π.Σ. προωθήθηκαν, μεταξύ άλλων, ορισμένες αλλαγές που προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα σε αυτό της ΕΕ και το καθιστούν περισσότερο δυναμικό και ποιοτικό, διατηρώντας ταυτόχρονα την εθνική μας ταυτότητα και εθνική αυτογνωσία (Χατζόπουλος, 2007). Τα νέα δεδομένα επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους με κριτική και διαλεκτική ικανότητα και με διάθεση συνεργασίας και αυτενέργειας (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Αποσκοπούν στο να καλλιεργήσουν μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008).

Επομένως, σήμερα οι Γενικές Αρχές της Ελληνικής Εκπαίδευσης που καθορίζουν και αναλύουν λεπτομερώς τις αξίες στις οποίες η ελληνική πολιτεία στηρίζει το οικοδόμημα της εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνονται στο ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αθήνα, 2003). Σύμφωνα με την αρχική εισαγωγική ενότητα υπάρχουν οι θεμελιώδεις αναγκαίες αρχές που πρέπει να προωθηθούν και οι οποίες είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, η διαβίου ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων, η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής με ίσες ευκαιρίες για όλους και η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης του ευρωπαϊού πολίτη (ΥΠΕΠΘ, 2003). Στους ειδικούς στόχους της ελληνικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνονται ακόμη η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η αναγκαιότητα για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων/ παγκόσμιας ειρήνης και προαγωγής της δημοκρατίας (Χατζόπουλος, 2007).

Περνώντας τώρα στο Α.Π.Σ. που εφαρμόζεται στη μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, αυτό, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, καθιερώνει τη δίγλωσση εκπαίδευση, η οποία κατοχυρώνει θεσμικά την εφαρμογή των προγραμμάτων σε δύο γλώσσες, στην ελληνική και τουρκική (Τσιτσελίκης, 2007). Όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ισχύει το Α.Π.Σ., το οποίο θεσμοθετήθηκε και για τη μειονοτική εκπαίδευση το 1979 (Ξανθοπούλου, 2008), που ισχύει για όλα τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας (Βακαλιός, 1997). Ωστόσο, στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης και με σημείο αναφοράς την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως στόχο δεν υπάρχει Α.Π.Σ. εναρμονισμένο στα επιστημονικά δεδομένα της διδακτικής της δεύτερης γλώσσας και πολιτισμικά προσανατολισμένο σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής στοχοθεσίας (Ευαγγέλου, 2007).

Το τουρκόγλωσσο Α.Π.Σ., από το 2000 ως και σήμερα, ακολουθεί το Α.Π.Σ. της Τουρκίας για τη διδασκαλία της γλώσσας, της λογοτεχνίας και των θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κατσιρμά, 2014). Πρόκειται για ένα Α.Π.Σ. περισσότερο επικεντρωμένο στην πολιτισμική και θρησκευτική συνοχή των μαθητών, παρά στην προώθηση της εν γένει μορφωτικής διαδικασίας (Χατζόπουλος, 2007).

Σύμφωνα με το Α.Π.Σ. της Τουρκίας, οι βασικές γενικές αρχές – σκοποί της εκπαίδευσης είναι μεταξύ άλλων: η ανατροφή πολιτών που θα ασπάζονται τις μεταρρυθμίσεις και τις αρχές του ατατουρκικού εθνικισμού, πολιτών που θα ενστερνίζονται και θα καλλιεργούν τις εθνικές, ηθικές, πνευματικές και πολιτισμικές αξίες του τουρκικού έθνους, θα αγαπούν και θα ανυψώνουν την οικογένεια, την πατρίδα και το έθνος και θα έχουν επίγνωση του καθήκοντός τους απέναντι στην Τουρκική Δημοκρατία (Χατζόπουλος, 2007).

Πέραν όμως από το ιδιαίτερα εθνικιστικό πνεύμα του τουρκικού Α.Π.Σ. κάτω από τον τίτλο «*μία χώρα, μια σημαία*» (Χατζόπουλος, 2007), προβάλλεται έντονα και το θρησκευτικό στοιχείο. Εξέχουσα θέση έχουν τα θρησκευτικά ήθη και έθιμα, οι παραδόσεις, η προσευχή και οι τρόποι τέλεσης αυτής και η αξία της ισλαμικής ηθικής (Χατζόπουλος, 2010). Στη θεματολογία κυριαρχεί το Ισλάμ και η διδασκαλία του Κορανίου, αλλά δεν λείπουν και οι αναφορές για άλλες μονοθεϊστικές θρησκείες (Χατζόπουλος, 2010). Το ίδιο πνεύμα συνεπώς ακολουθείται και στην ελληνική μειονοτική εκπαίδευση. Σε περιοχές όπως η Θράκη το θρησκευτικό αίσθημα είναι

ιδιαίτερα υψηλό, κυρίως γιατί η θρησκεία είναι μια βασική πολιτιστική συνιστώσα (Παυλίδης, 2002).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι στον μικρόκοσμο της Θράκης αναπτύσσονται δύο παράλληλα και ανεξάρτητα προγράμματα, όπου το ένα εναμορνίζεται με το ελληνικό και το άλλο με το τουρκικό Α.Π.Σ. (Κατσιρμά, 2014), αλλά και τα δύο είναι εξίσου συγκεντρωτικά, εθνοκεντρικά και προσανατολισμένα στην εθνική - θρησκευτική ταυτότητα και αυτογνωσία. Προφανώς, η συνύπαρξη αυτών των δύο προγραμμάτων να μην είναι και η πιο αρμόζουσα για τις σύγχρονες ανάγκες του μειονοτικού σχολείου (Κατσιρμά, 2014). Το φαινόμενο αυτό δεν αναδύθηκε πρόσφατα, καθώς παρατηρήθηκε και στο παρελθόν η θεματολογία, οι σκοποί και οι στόχοι των γνωστικών αντικειμένων των δύο προγραμμάτων να έρχονται σε αντίθεση με τη συγκεκριμένη πραγματικότητα και με αυτά που βιώνουν οι μαθητές ή πολλές φορές να αποκρύπτονται γεγονότα (Βακαλιός, 1997).

Συγκρίνοντας τις βασικές αρχές, τους σκοπούς, τις προτεραιότητες και αντιλήψεις των δύο Α.Π.Σ., παρατηρούμε ότι καταρχάς συμπίπτουν στη προσπάθεια καλλιέργειας των δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια της φυσικής και ψυχικής ανάπτυξης, στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας, αλλά και στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης (Χατζόπουλος, 2007). Η ουσιαστικότερη διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι στα τουρκικά Α.Π.Σ. υπάρχει η κυρίαρχη ιδεολογία του Ατατουρκισμού, καθώς και η προτροπή για πνεύμα εθνικής ενότητας για την επίτευξη των στόχων της παιδείας (Χατζόπουλος, 2007). Στο ελληνικό Α.Π.Σ., αντιθέτως, κυριαρχεί η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαϊού πολίτη που είναι και το ζητούμενο, ενώ στα αντίστοιχα τουρκικά δεν αναφέρεται καθόλου η λέξη Ευρώπη (Χατζόπουλος, 2007). Συνεπώς, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε ότι ενώ και τα δύο Α.Π.Σ. ενστερνίζονται τις δημοκρατικές αρχές, διαφοροποιούνται ριζικά γιατί στοχεύουν στη διαμόρφωση διαφορετικού τύπου ανθρώπου.

### 2.3 Τα σχολικά εγχειρίδια και ο ρόλος τους στην προβολή εμποδίων για συμφιλίωση

Το σχολικό εγχειρίδιο εδώ και αιώνες είναι εκείνο το εκπαιδευτικό μέσο το οποίο αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής πράξης διεθνώς (Ξωχέλλης, 2002). Πραγματώνει τους σκοπούς και στόχους του Α.Π.Σ., κατευθύνει τη διδασκαλία στο σύνολό της και αποτελεί την βασική πηγή γνώσεων για τους μαθητές (Altback, 1991; Μαυροσκούφης, 2003; Μπονίδης, 2004<sup>α</sup>). Ακόμη, προσπαθεί να παρουσιάσει την πραγματικότητα ή τουλάχιστον κάποιες όψεις αυτής, να ενεργοποιήσει τα κίνητρα μάθησης, να διαφοροποιήσει τη σχολική εργασία και να κοινωνικοποιήσει τους μαθητές (Ξωχέλλης, 2002). Παράλληλα, μέσω του σχολικού βιβλίου, ασκείται κοινωνικός έλεγχος σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Υπάρχουν ερευνητές που θεωρούν ότι το σχολικό βιβλίο είναι μια πολιτισμική πράξη, δηλαδή ο «καθρέφτης μιας κοινωνίας» (Αβδελά, 1998; Altback, 1991). Τα σχολικά βιβλία δηλαδή δεν αποτελούν μόνο μέσο για την εκμάθηση γνωστικών αντικειμένων αλλά και μέσο για τη διαμόρφωση της ταυτότητας και αυτοεικόνας των μαθητών (Κατσιρμά, 2014). Μέσα από την αποτύπωση κυρίαρχων στάσεων και αξιών στα περιεχόμενα τους (Ξωχέλλης, 2002), το παιδί σταδιακά αποκτά τη δική του ταυτότητα, ατομική και κοινωνική, συνειδητοποιώντας πως ανήκει σε συγκεκριμένες κατηγορικές ομάδες, η καθεμία με τα δικά της χαρακτηριστικά (Δραγώνα, 1997). Φορτίζεται λοιπόν συναισθηματικά και αυτό καθορίζει τον τρόπο δράσης και αντίδρασης του απέναντι σε άλλες ομάδες (Ξωχέλλης, 2002). Επομένως, μέσω του σχολικού βιβλίου, επικροτούνται ή αποδοκιμάζονται κοινωνικές καταστάσεις και πρακτικές (Richter & Vogt, 1980).

Ωστόσο, θα αποτελούσε πρόκληση για τα σχολικά εγχειρίδια, να μην είναι απλά αναμεταδότες αξιών και θέσεων μιας κοινωνίας αλλά μέσω του περιεχομένου τους να τρέπονται σε εφιαλτήριο απελευθέρωσης των νέων μυαλών από ξεπερασμένες θέσεις, οι οποίες μπορούν να μετατρέψουν τον άνθρωπο σε ‘δούλο’ δεισιδαιμονιών και προκαταλήψεων (Παπαναούμ, 1989).

Όσον αφορά στη συγγραφή των σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα, καθίσταται σαφές το ότι πρόκειται και για πολιτική πράξη με την έννοια της κρατικής παρεμβατικότητας στη διαδικασία παραγωγής, χρήσης ή και έρευνας των σχολικών

εγχειριδίων (Αβδελά, 1998). Όταν μάλιστα η ανάθεση της συγγραφής γίνεται απευθείας σε συγγραφικές ομάδες, δεν είναι λίγοι εκείνοι που μιλούν για πολιτικά ή και κομματικά καθοδηγούμενη συγγραφή (Φράγκου, 1986; Μπαγιόνας, 1988; Αβδελά, 1998; Αγγελάκος, 2005).

Κάνοντας μια ενδελεχή ανασκόπηση στην έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί ως σήμερα σχετικά με τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου, είμαστε σε θέση να παραθέσουμε πολύ σημαντικά συμπεράσματα. Συνοπτικά, τα κυριότερα θέματα που ανέδειξε η έρευνα αυτή και αναδύονται μέσα από τα σχολικά βιβλία δημοτικού είναι η έννοια της ταυτότητας του Έλληνα μαθητή, η εικόνα του εθνικού 'εαυτού' και του εθνικού 'άλλου', η αδιάσπαστη και μακράιωνη συνέχεια του ελληνικού έθνους και της ιστορίας, η αίσθηση ανωτερότητας για την φαινομενική διατήρηση του ελληνικού πολιτισμού, της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας, καθώς και η πιο πρόσφατη στροφή των εγχειριδίων προς μια ευρωπαϊκή κατεύθυνση (Μαυρομάτης, 2006; Μπονίδης, 2004; Μήλλας, 2001; Φλουρής & Ιβριντέλη, 2000; Αβδελά, 1998; Δραγώνα, 1997; Φραγκουδάκη, 1997; Άχλης, 1993).

Κοινός τόπος στις εισηγήσεις των ερευνητών είναι ότι τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια δημοτικού, και όχι μόνο, αναπαραγάγουν ένα εθνοκεντρικό περιεχόμενο, διαποτισμένο με την εθνική ανωτερότητα των Ελλήνων έναντι των άλλων λαών που συχνά αναφέρονται ως 'εχθροί' ή 'έξωθεν απειλές' (Φραγκουδάκη, 1997; Βεντούρα, 1997; Αβδελά, 1993, 1998), ιδίως οι λαοί της Ανατολής και των Βαλκανίων. Στα ελληνικά σχολικά βιβλία, ο εθνικός 'εαυτός' και ο εθνικός 'άλλος' δε γίνονται αντιληπτά ξεχωριστά ο ένας από τον άλλο (Βλάχος, 2009). Ο εθνικός 'εαυτός' προβάλλεται αντιστικτικά σε σχέση με τον 'άλλον' (Αβδελά, 1998) και κατέχει όλα τα θετικά χαρακτηριστικά που στερείται εκείνος (Αγγελόπουλος, 2000; Μήλλας, 2001). Ο εθνικός 'εαυτός' ακόμη συγκεντρώνει όλες τις αρετές και γίνεται πρότυπο συμπεριφοράς και αξιών, με επιφορτισμένο έργο να διδάξει το 'δέον' στον 'άλλον' (Λεοντσίνης, 1994; Φλουρής & Ιβριντέλη, 2000; Μήλλας, 2001).

Ο 'εαυτός' επιπρόσθετα αμύνεται των κεκτημένων του και του Δικαίου, τα οποία ο 'άλλος' έχει διάθεση να καταπατήσει (Πιπερτζή, 1995; Φλουρής & Ιβριντέλη, 2000). Σπανίως όμως αναφέρονται οι συνέπειες των πολεμικών συρράξεων (Hopken, 2000) και οι αναφορές στις ειρηνικές περιόδους συμβίωσης και πολιτισμικής αλληλεπίδρασης του σήμερα είναι ελάχιστες, αν όχι ανύπαρκτες σε κάποια μαθήματα

(Άχλης, 1983; Μπονίδης, 1995; Πιπερτζή, 1995; Φλουρής & Ιβριντέλη, 2000). Συγχρόνως, καλλιεργείται η εντύπωση ότι οι όποιες καλές σχέσεις συμφιλίωσης ή καλής γειτνίασης με όμορα κράτη αναπτύσσονται πάντα με πρωτοβουλία της Ελλάδας (Μπονίδης, 1995), χαρακτηριστικό που διαπνέει και την προβολή της σχέσης Ελλάδας – Τουρκίας στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια.

Τα στοιχεία του ελληνικού έθνους επιπρόσθετα παρουσιάζονται σαν να μην έχουν υποστεί καμία αλλοίωση από τους ‘άλλους’ (Δεμερτζής, 1995), ενώ ο αρχαιοελληνικός πολιτισμός, ως δείγμα ανώτερου πολιτισμού, οφείλει να είναι το λίκνο και το παράδειγμα προς μίμηση για τους όλους τους ‘άλλους’ αλλά και για τους σύγχρονες Έλληνες (Αβδελά, 1998; Μήλλας, 2001; Μπονίδης, 1998, 2004). Από την άλλη, στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, και δη του δημοτικού, γίνεται η προσπάθεια σύνδεσης του ‘εαυτού’ με την προηγμένη Δύση και συγχρόνως αποτίναξης κάθε σχέσης με την υποανάπτυκτη Ανατολή (Κωνσταντινίδου, 2000).

Ειδικότερα η Τουρκία, που εξετάζεται και στην παρούσα εργασία, εμφανίζεται ως η συχνότερη απειλή για την Ελλάδα. Ο τουρκικός ‘εαυτός’ σκιαγραφείται ως καταπιεστής και πολεμοχαρής και αυτός που ώθησε κατά καιρούς τον ελληνικό ‘εαυτό’ στην ξενιτιά, στον εξισλαμισμό και σε πολλά δεινά (Βλάχος, 2009). Ακόμη, οι Τούρκοι παρουσιάζονται να μην έχουν καμία σχέση με γράμματα και τέχνες, πράγμα που θεωρείται υποτιμητικό, καθώς τα στοιχεία αυτά αποτελούν ζωτικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας και του πολιτισμού κάθε λαού (Βλάχος, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, τα μαθήματα της Γλώσσας (Ασκούνη, 1997), της Γεωγραφίας (Βεντούρα, 1997) και της Ιστορίας (Αβδελά, 1997; Φραγκουδάκη, 1997; Άχλης, 1993) είναι αυτά που χαρακτηρίζονται ως φρονηματικά. Αυτό συμβαίνει γιατί τα μαθήματα αυτά στοχεύουν στο να κάνουν τους μαθητές κοινωνούς μιας συγκεκριμένης οπτικής του παρελθόντος, και ενδεχομένως, συνεχιστές αυτής (Μπονίδης, 2004). Τείνουν να καλλιεργούν μια αίσθηση, μέσω του περιεχομένου τους, τελετών, επετείων και λοιπών εκδηλώσεων, ότι το παρελθόν είναι ενιαίο και μέσα σε αυτό έδρασαν οι πρόγονοι, οι οποίοι μεγαλούργησαν (Θεοδορίδης, 2004; Φλουρής & Ιβριντέλη, 2000; Λεοντσίνης, 1994). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αποκτούν κοινή ταυτότητα και μνήμη όμως επιλεκτική, κάθε φορά που αποσιωπούνται οι διαφοροποιήσεις του εθνικού σώματος (Forquin, 1989), οι δυσάρεστες πτυχές του παρόντος και παρελθόντος ή ακόμη και οι τρόποι με τους



οποίους τα σύγχρονα έθνη – κράτη διατήρησαν την υπόσταση τους μέσα στο χρόνο (Φλουρή & Ιβριντέλη, 2000; Αβδελά, 1998).

Σε έρευνα της, η Ασκούνη (1997), στο βιβλίο της Γλώσσας (ΣΤ΄) δημοτικού, υπογραμμίζει ότι το εν λόγω εγχειρίδιο διέπεται από φορτισμένο πατριωτικό και εθνοκεντρικό πνεύμα. Σκιαγραφεί μια διαχρονική μοναδικότητα και μοναδικότητα των Ελλήνων, που πλαισιώνεται από απειλητικές μορφές εθνικών άλλων (Ασκούνη, 1997). Σε ένα τέτοιο αμυντικό πλαίσιο, η φιλοπατρία, ταυτόσημη με την υπεράσπιση της πατρίδας από εξωτερικές επιβουλές, προβάλλεται ως θεμελιώδης και διαχρονική αξία (Ασκούνη, 1997). Σε άλλη μελέτη ο Μπονίδης (1995), εξετάζοντας τα βιβλία δημοτικού της Γλώσσας, αναφέρει ότι πρόκειται για εθνοκεντρικά εγχειρίδια, αφού στο σύνολό τους προβάλλουν την Ελλάδα μέσα από την ιστορία της και τον πολιτισμό της. Ακόμη υπάρχουν πολλά αρνητικά συναισθήματα και προκαταλήψεις για άλλους λαούς, οι οποίοι παρουσιάζονται και ως εθνικοί εχθροί (Μπονίδης, 1995).

Σε αντίστοιχο πνεύμα κινείται και η μελέτη της Βεντούρα (1997) στα σχολικά εγχειρίδια της Γεωγραφίας (Α΄, Γ΄ και ΣΤ΄) δημοτικού. Η ερευνήτρια διαπιστώνει ότι τα βιβλία αυτά σε μεγάλο βαθμό παρουσιάζουν τον εθνικό ‘άλλο’, ενώ συνάμα ρίχνουν το βάρος τους στη σύγχρονη ζωή, διέπονται από ένα πνεύμα νεωτερικότητας και υπερασπίζονται την πρόοδο και την τεχνολογική ανάπτυξη (Βεντούρα, 1997). Υπάρχουν ωστόσο αντιφάσεις ανάμεσα στο ανθρωπιστικό και εκσυγχρονιστικό περιεχόμενο, μέσα από την παρουσίαση της δυτικής Ευρώπης ως προτύπου βάσει του οποίου έμμεσα κατατάσσονται οι λαοί σε συνδυασμό μάλιστα με την αποσιώπηση των προβλημάτων της κοινωνίας αυτής (Βεντούρα, 1997).

Ανατρέχοντας στις έρευνες για τα βιβλία Ιστορίας του δημοτικού σχολείου, εδώ τα ευρήματα είναι πολυάριθμα. Συνοπτικά, αναφέρουμε μερικά από αυτά. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα σχολικών βιβλίων Ιστορίας (Γ΄ και ΣΤ΄) δημοτικού, η Φραγκουδάκη (1997) διαπίστωσε την προβολή της αδιάσπαστης συνέχειας και των ίδιων αναλλοίωτων πολιτισμικών χαρακτηριστικών από την αρχαιότητα ως σήμερα. Αυτή η πολιτισμική ομοιογένεια και συνοχή οδηγεί, κατά την ερευνήτρια, σε ξενοφοβικές αντιλήψεις (Φραγκουδάκη, 1997). Η έρευνα των Φλουρή & Καλογιαννάκη (1996) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, στα βιβλία Ιστορίας, οι Τούρκοι και οι Βαλκάνιοι λαοί (κυρίως οι Βούλγαροι) παρουσιάζονται ως επί το πλείστον με αρνητικές αναφορές και εκφράζονται πολλές αρνητικές στάσεις και

αντιλήψεις για αυτούς. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η μελέτη «Η εικόνα του άλλου» των Ξωχέλλη, Καψάλη, Ανδρέου, Ισμουρλιάδου, Λουκίδου, Μπονίδη και Χατζησαββίδη (2000). Ο Κουλλάπης (2000) επεσήμανε ότι η βελτίωση των ελληνοβουλγαρικών σχέσεων μετά την αντιπολίτευση είχε καταλυτικές επιδράσεις στην παρουσίαση των Βουλγάρων. Αντίθετα τα προβλήματα που ταλανίζουν τις ελληνοτουρκικές σχέσεις λειτούργησαν ανασταλτικά στην όποια ριζική μετατόπιση από παρωχημένες αντιλήψεις (Κουλλάπης, 2000).

Μεταφερόμενοι τώρα στην παρουσίαση των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού στο σκηνικό της μειονοτικής κοινότητας της Θράκης, αυτά, από την γένεση της εν λόγω μειονότητας, χορηγούνταν δωρεάν στους μαθητές από την τουρκική κυβέρνηση (Διβάνη, 1999). Τα τουρκικά βιβλία που χρησιμοποιούσαν οι μειονοτικοί μαθητές ως και το 2000 ήταν παλιά αντίγραφα σχολικών εγχειριδίων της δεκαετίας του 1950 (Ασκούνη, 2006). Από το 2000 μέχρι σήμερα στα πλαίσια προσέγγισης των δύο χωρών (Ελλάδα – Τουρκία) ισχύει νέα Μορφωτική Συμφωνία και πλέον αρχίζουν να έρχονται από την Τουρκία νέα βιβλία, γραμμένα ειδικά για τους μειονοτικούς μαθητές της Θράκης (Κατσιρμά, 2014).

Το Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968 όριζε ότι τα βιβλία για το τουρκόφωνο μέρος του μειονοτικού προγράμματος θα εισάγονται από την όμορη χώρα, αφού βέβαια περάσουν από τον έλεγχο των αρμόδιων Ελληνικών αρχών ώστε να διαπιστωθεί ότι δεν περιλαμβάνουν στοιχεία προπαγάνδας ή τουρκικά εθνικά σύμβολα (Ασκούνη, 2006). Παρόλο που είχε ανατεθεί στον καθηγητή Ζεγκίνη (1991) η συγγραφή βιβλίων του τουρκόγλωσσου προγράμματος για τις πρώτες πέντε τάξεις του δημοτικού σχολείου (Παυλίδης, 2002), και τα οποία πληρούσαν όλες τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές προδιαγραφές, τα εγχειρίδια αυτά συνάντησαν έντονη αντίδραση και δεν χρησιμοποιήθηκαν ποτέ από τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης (Χατζόπουλος, 2014), καθώς συνάντησαν έντονη αντίδραση από τη γειτονική χώρα (Sarginay, 1995).

Στο δίγλωσσο, λοιπόν, μειονοτικό σκηνικό της Θράκης, τα βιβλία των μαθημάτων που διδάσκονται στα ελληνικά εκδίδονται με ευθύνη του Ελληνικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Δεδέ & Λαγοπούλου, 2002). Τα σχολικά αυτά εγχειρίδια δεν είναι τα ίδια με αυτά που διδάσκονται σε όλα τα υπόλοιπα δημοτικά σχολεία της χώρας αλλά εντάσσονται στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων (ΠΕΜ) (Ασκούνη, 2006).

Τα σχολικά αυτά εγχειρίδια του ΠΕΜ, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες των μειονοτικών σχολείων, τον αλλόγλωσσο μειονοτικό πληθυσμό με σημαντικές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, την περιορισμένη ως και ανύπαρκτη γνώση της ελληνικής γλώσσας και την έλλειψη προσχολικής αγωγής (Φραγκουδάκη, 2014), χαρακτηρίζονται από διαθεματικότητα, υλοποιούνται με την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας και φέρνουν τον μαθητή σε γνωριμία με πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών (Δεδέ & Λαγοπούλου, 2002). Έτσι, τα παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια που ήταν κατά βάση μονοπολιτισμικά (Βάκαλιος, 1997), αντικαταστήθηκαν με νέα που προωθούν την διαπολιτισμικότητα (Ασκούνη, 2006).

Εντούτοις, το ίδιο πνεύμα διαπολιτισμικότητας δεν φαίνεται να απαντάται στα σχολικά βιβλία που διδάσκονται στην τουρκική και είναι αυτά που αποστέλλονται από την γειτονική χώρα (Χατζόπουλος, 2007). Αν και σε σχέση με την αισθητική και παιδαγωγική καταλληλότητα τα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια για το δημοτικό είναι σύγχρονα και με πλούσια εικονογράφηση (Χατζόπουλος, 2007), ψήγματα εθνοκεντρισμού, εθνικής ενοποίησης και θρησκευτικής κατήχησης συναντούμε στα μειονοτικά σχολικά βιβλία της τουρκικής Γλώσσας και των Θρησκευτικών του δημοτικού μειονοτικού σχολείου.

Ο Ατατουρκισμός ως επίσημο κρατικό δόγμα και κοσμοθεωρία διαχέεται στα σχολικά βιβλία, ιδίως της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Χατζόπουλος, 2007). Πολλές διδακτικές ενότητες είναι αφιερωμένες στη ζωή και το έργο του Ατατούρκ σε όλα τα σχολικά βιβλία ανεξαρτήτως βαθμίδας (Χατζόπουλος, 2007). Κάθε σχολικό εγχειρίδιο έχει την υποχρέωση να φέρει, αμέσως μετά τον τίτλο του, στροφές από τον τουρκικό εθνικό ύμνο μαζί με την σημαία (Χατζόπουλος, 2007). Στο βιβλίο δε της Γλώσσας δημοτικού βλέπουμε και την μορφή του Ατατούρκ να επιτηρεί έναν μαθητή του (Παυλίδης, 2002).

Εξετάζοντας το γενικό περιεχόμενο των μειονοτικών βιβλίων τουρκικής γλώσσας του δημοτικού, θα λέγαμε ότι υπάρχουν σαφείς αιχμές κατά των Ελλήνων και των άλλων μειονοτήτων, υπάρχουν αναφορές σε εχθρούς αλλά δεν προσδιορίζεται σχεδόν ποτέ η εθνικότητα τους (Παυλίδης, 2002), ενώ στις σχετικές με την Ελλάδα και τους Έλληνες ιστορικές αφηγήσεις απουσιάζουν οι λέξεις «σφαγή, διωγμοί, καταστροφή» ή η λέξη «εχθροί». (Χατζόπουλος, 2007). Στα βιβλία αυτά όμως υπάρχουν ενότητες που προάγουν την πολιτισμικότητα, διδάσκουν την καταπολέμηση του ρατσισμού και

την αξία της διαφορετικότητας (Χατζόπουλος, 2007). Δεν γίνεται σχεδόν καμία μνεία στην Ευρωπαϊκή Ιστορία και δεν υπάρχουν απεικονίσεις που προάγουν την ελληνοτουρκική φιλία (Χατζόπουλος, 2007). Τέλος, τα εν λόγω βιβλία τουρκικής γλώσσας αγνοούν τη συμβολή των μη Μουσουλμάνων της Τουρκίας του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην πολιτισμική ζωή της (Παυλίδης, 2002).

Στα διδακτικά βιβλία Θρησκευτικών που διδάσκονται στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία, εκτός από την οργανωμένη παροχή θρησκευτικής εκπαίδευσης, υπάρχει και η διδασκαλία του Κορανίου, που αποτελείται από την ανάγνωση, την μελέτη και την αποστήθιση τμημάτων του (Χατζόπουλος, 2014). Το περιεχόμενο των θρησκευτικών βιβλίων δημοτικού δεν ακολουθεί πιστά τις προδιαγραφές του αντίστοιχου Α.Π.Σ. της Τουρκίας, καθώς διδάσκονται σε χώρα με διαφορετική πλειονοτική θρησκευτική συνείδηση (Χατζόπουλος, 2014). Εντούτοις, στη θεματολογία τους κυριαρχεί το Ισλάμ, η διδασκαλία των παραδόσεων και των θρησκευτικών ηθών και εθίμων, η προσευχή, η αξία της ισλαμικής ηθικής, ο σεβασμός στα δικαιώματα των άλλων και συμπεριφορές που έρχονται σε αντίθεση με την ισλαμική αρετή (Χατζόπουλος, 2014).

Από την παραπάνω ανάλυση των σχολικών βιβλίων, τόσο της επίσημης ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και της μειονοτικής της Θράκης, γίνεται κατανοητή η ανάγκη αναθεώρησης και συμφιλίωσης των περιεχομένων τους, καθώς το μορφωτικό επίπεδο της μειονότητας λόγω αυτής της πολυπλοκότητας έχει σημειωθεί ως αρκετά χαμηλό (Ονσούνου, 1997). Ωστόσο τα τελευταία χρόνια, με τις κατάλληλες παρεμβάσεις που έγιναν διαμορφώνεται μια διαφορετική πολιτική απέναντι στη μειονότητα, με κύριο μέλημα την συνεργασία των ομάδων και την διαμόρφωση συνθηκών κοινωνικής ένταξης των μειονοτικών μαθητών (Ασκούνη, 2006).

Η αναθεώρηση και συμφιλίωση των σχολικών εγχειριδίων δεν είναι καινούρια έννοια αλλά αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και μελέτης ήδη από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα στο πλαίσιο της Αγωγής για την Ειρήνη (Ξωχέλλης, 1995). Πρωτοβουλίες αναθεώρησης των σχολικών βιβλίων, που θεωρούνται εν μέρει υπεύθυνα για την αναπαραγωγή στερεοτύπων και εντάσεων (Fritzsche, 1992; Μπονίδης, 2004<sup>α</sup>), έχουν πραγματοποιηθεί από την Κοινωνία των Εθνών (1899), την UNESCO (1946), από το

Συμβούλιο της Ευρώπης και από το Ινστιτούτο George Eckert, από το 1951 μέχρι σήμερα, για την βελτίωση και αποφόρτιση τους (Fritzsche, 1992; Μπονίδης, 2004<sup>α</sup>).

Στην Ελλάδα, οι σχετικές έρευνες αναθεώρησης ξεκίνησαν μετά τη δεκαετία του 1980 (Μπονίδης, 2004<sup>α</sup>). Οι έρευνες που διεξάγονται σε όλα τα σχετικά Κέντρα και Ινστιτούτα είναι καθοριστικής σημασίας για την πορεία των σχολικών βιβλίων και τη βελτίωση τους, διότι μέσω της έρευνας μπορούν να αποφορτιστούν και να εντοπιστούν και άλλες παράμετροι που πιθανόν αγνοούνται (Ξωχέλλης, 1995, Αβδελά, 1998; Kupermintz & Salomon, 2005).

Συγχρόνως, με τη διαδικασία αναθεώρησης, διαφαίνεται το πόσο ικανό είναι το εκπαιδευτικό σύστημα να ξεπεράσει τα όρια του εθνοκεντρισμού και να προσαρμοστεί σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς φιλοξενεί στους κόλπους του πολλές πολιτισμικές κοινότητες (Άχλης, 1993; Αβδελά, 1998; Δαμανάκης, 2001). Συνεπώς, μέσω του εντοπισμού των αρνητικών στοιχείων των σχολικών εγχειριδίων, μπορούν να κατατεθούν προτάσεις βελτίωσης, συστάσεις προς αποφυγή αντίστοιχων φαινομένων και εντέλει να καταστρωθούν στρατηγικές που στοχεύουν στην παγίωση της ειρήνης (Kupermintz & Salomon, 2005) και τρέπουν τα σχολικά βιβλία σε μέσο καλλιέργειας της φιλειρηνικής και συμφιλιοτικής συνείδησης (Άχλης, 1993).

## **2.4 Στάσεις εκπαιδευτικών στη διαφορετικότητα και αναγκαιότητα προώθησης συμφιλίωσης μέσα από το σχολείο**

Πολλές έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι η αύξηση του αριθμού των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στις σχολικές τάξεις επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντί τους (Foster, 1993). Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών κάνει διακρίσεις απέναντι σε μαθητές από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές μειονότητες και διατηρεί χαμηλές προσδοκίες για την σχολική τους επίδοση (Μάγος, 2004), ο λεγόμενος μηχανισμός της αυτό εκπληρούμενης προφητείας (Δημάση, 2012). Όπως υπογραμμίζει η Wright (1992), η καταγωγή των μαθητών επηρεάζει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνηθίζουν να λειτουργούν με το φανταστικό μοντέλο του ιδανικού μαθητή και της ομοιογενούς τάξης. Η μη ύπαρξη εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών άλλωστε είναι κοινή επιθυμία ενός σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών (Μάγος, 2004).

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τους 'άλλους' λαούς, την κοινή ταυτότητα ή καλλιεργούν τις μαθητικές στάσεις, αξίες και διαθέσεις απέναντι στους 'άλλους' είναι πολύ σημαντικός ως προς την διαμόρφωση χαρακτήρων που θα απορρίπτουν ή θα αποδέχονται τις οιοσδήποτε διαφορές (Βλάχος, 2009). Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τους άλλους λαούς είναι πολύ σημαντικός ως προς την καλλιέργεια ανάλογων στάσεων (Βλάχος, 2009). Είναι γεγονός ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που προβάλλουν μόνο τα αρνητικά χαρακτηριστικά των άλλων, αντιπαραβάλλοντας έντονα τον δικό τους πολιτισμό και δημιουργούν έτσι εθνοκεντρικά αισθήματα (Χαραμής, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί όμως, ιδίως όταν προέρχονται από πεδία διαμάχης ή μετασυγκρουσιακά περιβάλλοντα (Schultz, 2008), έχουν χρέος να καλλιεργούν την κριτική σκέψη των μαθητών τους (Θεοφιλίδης, 1993). Δεδομένου ότι ειδικά τα παιδιά μειονοτικών ομάδων βρίσκονται συχνά στο χώρο του σχολείου εγκλωβισμένα στον 'ασφυκτικό κλοιό μιας υποχρεωτικής και αποκλειστικής ταυτότητας' (Forquin, 1991), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βρουν τις κατάλληλες μεθόδους με τις οποίες θα προάγουν τον σεβασμό και την κατανόηση μεταξύ διαφορετικών εθνοπολιτισμικά μαθητών (Νικολάου, 2003) και την συμφιλίωση ανάμεσα σε παλαιότερες συγκρουσιακές ομάδες (Nun, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την στάση τους απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές μπορούν να διακριθούν σε δυο βασικές κατηγορίες (Bender & Szymanski, 2000). Στην πρώτη ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που, με βάση τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, δημιουργούν μια ποικιλία ευέλικτων και αποτελεσματικών στρατηγικών (Μάγος, 2004), ενώ στη δεύτερη ανήκουν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν μια *‘εθνοκεντρικά προσανατολισμένη’* προσέγγιση ανάμεσα στους εθνοπολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και των οποίων οι στρατηγικές εστιάζουν στην αφομοίωση των διαφορετικών από την κυρίαρχη ομάδα (Tomlison, 1997). Για τη δεύτερη ομάδα, οι στερεότυπες αντιλήψεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και το γενικότερο κλίμα επικοινωνίας τους με τους μαθητές (Μάγος, 2004).

Εξειδικεύοντας τώρα στο σκηνικό των Ελλήνων εκπαιδευτικών, είναι πολύ περιορισμένες οι έρευνες με αντικείμενο τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Μάγος, 2004). Σημαντική έρευνα διεξήχθη από τις Φραγκουδάκη & Δραγώνα (1997), όταν αυτές μελέτησαν την εικόνα του *‘εθνικού άλλου’* όπως αυτή εμφανίζεται στον λόγο των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας διαπίστωσε ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (61%) εκφράζουν απόψεις που υποστηρίζουν τον εθνοκεντρισμό και την ξеноφοβία (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Κομβικό σημείο στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αυτών είναι η επίμονη υπεράσπιση της ομοιογένειας, η επιλογή μιας αφομοιωτικής εκπαιδευτικής προσέγγισης και ο φόβος της αλλοίωσης από τους *‘άλλους’* (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Τέλος, το 25% του δείγματος αυτού υποστήριξε την ένταξη των παιδιών μουσουλμανικής μειονότητας σε ξεχωριστά σχολεία (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Η Δραγώνα (1997), σε συνεργασία με τους Κουζέλη και Ασκούνη, πραγματοποίησαν έρευνα σε αντιπροσωπευτικό δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών με αντικείμενο τις αναπαραστάσεις τους για τον εθνικό εαυτό και τους εθνικούς *‘άλλους’*. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας αυτής, ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ξеноφοβικές αντιλήψεις, δείχνει δυσκολία στο να προσδιορίσει τη θέση των Ελλήνων στην Ευρώπη και εξιδανικεύοντας την αρχαιότητα, αξιολογεί αρνητικά τη σύγχρονη κουλτούρα και το παρόν της ελληνικής κοινωνίας (Δραγώνα, 1997).

Η Ιγγλέση (1997) πραγματοποίησε έρευνα σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων με θέμα την ανίχνευση των αναπαραστάσεων του εθνικού εαυτού και του εθνικού 'άλλου'. Τα δημοτικά σχολεία που επιλέχθηκαν περιελάμβαναν μεγάλο αριθμό αλλόθρησκων, αλλόγλωσσων ή αλλοεθνών μαθητών, παιδιά προσφύγων, μεταναστών ή μειονοτήτων (Βλάχος, 2009). Σύμφωνα με την ερευνήτρια, μέσα από τη μελέτη αυτή υπογραμμίζεται η προσκόλληση στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και το παρελθόν και ο φόβος για την πολιτισμική επιβίωση των Ελλήνων, αφού η σύγχρονη ελληνική κοινωνία παρουσιάζεται κατώτερη και υποτιμημένη σε σχέση με το παρελθόν (Ιγγλέση, 1997). Έκδηλη, κατά την ίδια, είναι η δυσφορία και η ανησυχία των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την ύπαρξη 'άλλων' μαθητών στην τάξη (Ιγγλέση, 1997).

Νεότερη έρευνα (Νικολάου, 2003), με θέμα τη στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, διαπιστώνει ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός είναι επηρεασμένος από τους μύθους περί ελλείμματος (Δαμανάκης, 1997; Γκόβαρης, 2001) των αλλοδαπών μαθητών και ότι σε κάποιο βαθμό οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζονται ως άτομα με ειδικές ανάγκες. Ο ίδιος ερευνητής επιβεβαιώνει το κενό γνώσης και εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών, καθώς και υπογραμμίζει την απουσία καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και κατάλληλου διδακτικού υλικού (Νικολάου, 2000).

Η έρευνα λοιπόν των γενικότερων αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές έχει αναδείξει μια σειρά αντιφάσεων μεταξύ των απόψεων που εκφράζουν και την καθημερινή τους παιδαγωγική πράξη (Ασκούνη & Ανδρούσου, 1998). Ενώ η πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών παρουσιάζει μια εικόνα κατά την οποία οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές έχουν ενταχθεί πλήρως, η επιτόπια παρατήρηση δείχνει ότι τα αλλόγλωσσα ή αλλοεθνή παιδιά είναι κατά βάση απομονωμένα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Ασκούνη & Ανδρούσου, 1998). Η διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων και των καθημερινών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους διαφορετικούς μαθητές είναι κοινή διαπίστωση και άλλων ερευνητών τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες (Dragonas et al., 1999; Day, 2003; Ζώνιου & Σιδέρη, 2004).



Οι εκπαιδευτικοί συνεπώς, έχοντας ως στόχο την ομοιογένεια της σχολικής τάξης και δείχνοντας ότι δυσκολεύονται να υλοποιήσουν πρακτικά την ένταξη των διαφορετικών μαθητών, αναδεικνύουν τη διαφορετική μητρική γλώσσα και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε τροχοπέδη για την εκπαιδευτική διαδικασία των ατόμων αυτών (Μάγος, 2004). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από έρευνα μεγάλης κλίμακας που πραγματοποίησε το ελληνικό τμήμα της UNICEF (2001), με αντικείμενο τις απόψεις των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές (Μάγος, 2004).

Μεταφερόμενοι τώρα στο ιδιαίτερο σκηνικό της Μουσουλμανικής μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη, υπάρχουν πολλά στοιχεία προς εξέταση και αναφορά (Δημάση, 2012). Οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών μειονοτικών σχολείων αποτελούν μια ετερογενή ομάδα (Ασκούνη, 2006). Οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών, Χριστιανοί ή πλειονοτικοί και Μουσουλμάνοι ή μειονοτικοί, χαρακτηρίζονται από πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά (Κατσιρμά, 2014). Όσον αφορά στις σχέσεις και στη συνεργασία μεταξύ των πλειονοτικών και μειονοτικών εκπαιδευτικών δεν υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία για παράθεση, και έτσι φαίνεται να είναι απλά τυπικές και οι κοινές τους δράσεις ανύπαρκτες (Ασκούνη, 2006).

Οι Χριστιανοί πλειονοτικοί εκπαιδευτικοί παλαιότερα συνέδεαν την ταυτότητα των μειονοτικών μαθητών με την ταυτότητα του 'εχθρού' με αποτέλεσμα πολλοί ακόμη να διατηρούν και σήμερα στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντί τους (Κατσιρμά, 2014). Οι βασικές αντιλήψεις και στάσεις αυτών φαίνεται να είναι η πρόθεση αφομοίωσης των μειονοτικών μαθητών, ο φόβος και η καχυποψία για τους μειονοτικούς εκπαιδευτικούς, η χρήση αναποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων, η αίσθηση ανεπάρκειας και ελλιπούς κατάρτισης και η απουσία ικανοποίησης από το έργο τους (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997).

Έρευνα σε μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης παλαιότερα ανέδειξε ότι οι πλειονοτικοί εκπαιδευτικοί δεν επιτρέπουν σχεδόν ποτέ τη χρήση της μητρικής γλώσσας (τουρκική) των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην τάξη (Δαμανάκης, 1997). Μια πιο πρόσφατη έρευνα σε μειονοτικά δημοτικά σχολεία Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου, η οποία μελέτησε τις απόψεις των πλειονοτικών εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών στη σχολική τάξη, διαπίστωσε ότι περισσότερο από το 1/3 του δείγματος ιεραρχεί την ελληνική

ταυτότητα ως την σημαντικότερη, φοβάται για την αλλοίωση της και επιθυμεί την αφομοίωση των 'άλλων' ταυτοτήτων (Μάγος, 2004). Στην ίδια μελέτη, αναδεικνύεται η στάση των εκπαιδευτικών για περιορισμό της χρήσης της μητρικής γλώσσας στο διάλειμμα ή τον εξολοκλήρου αποκλεισμό της, πιστεύοντας ότι αυτό θα βοηθήσει στην καλύτερη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας (Μάγος, 2004). Παρατηρούμε λοιπόν ότι όχι μόνο δεν επικροτείται η συνεργασία και η συμφιλίωση ανάμεσα στις διαφορετικές εθνοπολιτισμικές συνιστώσες (γλώσσα, κουλτούρα, θρησκεία), αλλά είναι επιθυμητή από ένα μεγάλο ποσοστό πλειονοτικών εκπαιδευτικών ο οριστικός εξοστρακισμός τους.

Αντίθετα οι Μουσουλμάνοι μειονοτικοί εκπαιδευτικοί αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα εκπαιδευτικών, σχετικά ανεξερευνήτη ακόμη, που ανήκει αποκλειστικά στη μειονοτική εκπαίδευση (Ασκούνη, 2006). Βάσει των διαθέσιμων ερευνών (Κανακίδου, 1997) φαίνεται ότι οι μειονοτικοί εκπαιδευτικοί είναι αρκετά πιο αυστηροί σε σχέση με τους πλειονοτικούς τόσο σε θέματα εκπαίδευσης όσο και διατήρησης της πολιτισμικής και θρησκευτικής ταυτότητας. Ακολουθούν τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας και τονίζουν την αυθεντία τους και την διδαχή του Κορανίου (Βακαλιός, 1997).

Το ισλαμικό ιδεώδες φαίνεται να διαποτίζει και τον θεσμό της μειονοτικής εκπαίδευσης, όπως επίσης και την φερόμενη κλειστή, παραδοσιακή και θεοκρατική μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης (Κατσιρμά, 2014). Το γεγονός αυτό φέρει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία παγιωμένων μορφών συμπεριφοράς και αντιλήψεων από το μειονοτικό πληθυσμό και από τους μειονοτικούς εκπαιδευτικούς (Παναγιωτίδης, 1995). Κατ' επέκταση, οι όποιες παρεμβατικές ή συμφιλιοτικές προσπάθειες έχουν γίνει στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης, εκλαμβάνονται από τους μειονοτικούς εκπαιδευτικούς ως διαδικασίες αφομοίωσης του μειονοτικού στοιχείου από την κρατούσα ελληνική κουλτούρα (Χατζόπουλος, 2007), και ως ενέργειες εξάλειψης της μειονοτικής ιδιαιτερότητας, παρακινούμενες από εθνικιστικό υπόβαθρο (Μαυρομάτης, 2005). Επομένως, η μονότονη θρησκευτική ομοιομορφία και η έλλειψη ερεθισμάτων σε συνάρτηση με την απομόνωση του μειονοτικού πληθυσμού από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο της Θράκης είχε επί έτη καταστήσει τη μειονοτική εκπαίδευση ως μια μορφή ιδιότυπου ιδρυματισμού (Παναγιωτίδης, 1995).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι στην Ελλάδα οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές επηρεάζονται από προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αναπαραστάσεις (Μάγος, 2004). Ένα σημαντικό εμπόδιο στη διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού (Rattansi, 1992) στο σχολείο προέρχεται από τη χαμηλή διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Δαμανάκης, 1997; Νικολάου, 2003) και, ιδίως σε περιβάλλοντα μετα συγκρουσιακά ή διαμάχης όπως και αυτό που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη, από τη μη εξοικείωση τους με παιδαγωγικές που συμφιλιάζουν και βάζουν τα ιστορικά 'τραύματα' του παρελθόντος στο περιθώριο (Salomon & Nevo, 2001; Smith, 2005; Schultz, 2008).

Πολλοί ερευνητές (Siraj & Blatchford, 1995; Gainé, 1995) επισημαίνουν ότι, ιδιαίτερα σε ζητήματα που αφορούν στη διαχείριση της διαφορετικότητας και το ρατσισμό, η εκπαίδευση/ επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκής. Όπως υπογραμμίζει ο Le Roux (2001) «οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες και πηγές που είναι διαθέσιμες για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τείνουν να είναι σποραδικές, περιορισμένες και προστίθενται επιφανειακά σε ένα φορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα.».

Η συνηθέστερη διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφέροντες μαθητές μέσα στην τάξη είναι ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος ή της εν γένει σχολικής ζωής με φολκλορικού τύπου δραστηριότητες, που συνδέονται με την πολιτισμική πολυμορφία του εκάστοτε σχολείου (Grugeon & Woods, 1990). Η πρακτική αυτή όχι μόνο δεν οδηγεί στην ένταξη των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών, αλλά συχνά αναπαραγάγει τα εθνικιστικά και πολιτισμικά στερεότυπα (Μάγος, 2004). Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε θέματα πολιτισμικής ταυτότητας και ετερότητας δημιουργεί ιδιαίτερα συναισθηματικά φορτισμένες αντιδράσεις τόσο στο συνειδητό όσο και στο ασυνειδητό επίπεδο (Δραγώνα, 2004). Πολλοί εκπαιδευτικοί, ευαισθητοποιημένοι σε θέματα διαπραγμάτευσης της ταυτότητας, έχουν παραδεχτεί ότι συχνά παρασύρονται από υποσυνείδητες αρνητικές στάσεις που οδηγούν σε διακρίσεις (Νικολάου, 2003).

Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση όμως των εκπαιδευτικών (Δαμανάκης, 1997, 2000; Νικολάου, 2003), με αποτόκους της τις παιδαγωγικές συμφιλίωσης και την ειρηνική συνεργασία ανάμεσα σε 'εμπόλεμες' ή 'εχθρικές' εθνικές ή θρησκευτικές

ταυτότητες (Schultz, 2008; Ben Nun, 2013), δεν είναι κάτι που δημιουργείται από μόνο του (Μάγος, 2004). Αντίθετα, πρόκειται για «*μια επίπονη και χωρίς τέλος διαδικασία ανάπτυξης*» που απαιτεί μια «*εκ βαθέων υποστήριξη προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι ηθικές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών.*» (Bender & Szymanski, 2000). Μία τέτοια διαδικασία ανάπτυξης βοηθά τους εκπαιδευτικούς να πετύχουν «*σαφείς πολιτισμικές και εθνικές ταυτίσεις*» και να υπερβούν τις συνήθειες αντιλήψεις και στάσεις τους, οι οποίες συχνά εστιάζουν είτε στην αφομοίωση είτε στην αγνόηση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ιδιοτεροτήτων που ενυπάρχουν μέσα στη σχολική τάξη (Banks, 2004).

Ακόμη, πολλοί είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν την παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών ως «*ένα επιπλέον πρόβλημα που τους δημιουργεί άγχος, ένα αίσθημα επαγγελματικής ανικανότητας.*» (Sedano, 2002). Ένας τρόπος υπέρβασης των εσωτερικών αντιστάσεων και ένα απαραίτητο βήμα αποδοχής της ‘διαφορετικότητας’ αποτελεί η ενδοσκόπηση του εκπαιδευτικού (Hidalgo, 1994). Μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός, αφού πρώτα προσδιορίζει τα δικά του εθνικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά και κατόπιν των μαθητών του, σε συνδυασμό με την ευαισθητοποίηση απέναντι στην ετερότητα, μπορεί να οδηγηθεί σε άρση και απόρριψη παραδοσιακών στάσεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων και να αναπτύξει διαπολιτισμικές ευαισθησίες (Essinger, 1977).

Ειδικότερα για την περίπτωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, η αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους τόσο σε θέματα διαπολιτισμικότητας όσο και παιδαγωγικών συμφιλίωσης αναδεικνύεται από σειρά ερευνών (Δαμανάκης, 1997; Παπαχρήστου & Γιανόγκονα, 2001; Angelis & Goudiras, 2001; Κοσσυβάκη, 2003; Zembylas, 2008, 2010). Η επιμόρφωση αυτή, προκειμένου να έχει αποτελέσματα, χρειάζεται να είναι μακροχρόνια, ουσιαστική και σε βάθος, να αξιοποιεί την προϋπάρχουσα εμπειρία των εκπαιδευτικών και να συνδέει την εκπαιδευτική θεωρία και πράξη μέσα από σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Altrichter et al, 2001; Μπαγάκης, 2002). Μέσα από τέτοιες διαδικασίες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οδηγηθούν στη συνειδητοποίηση των διακρίσεων και των στερεοτυπικών τους αντιλήψεων (Μάγος, 2004) και να οικοδομήσουν επιτυχημένες σχέσεις με τους μαθητές τους, που θα χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη και αμοιβαιότητα για ένα κοινό μέλλον (Lederach, 1997), κάτι που ενδεχομένως να αποτυπωθεί θετικά και στην ευρύτερη κοινωνία, μιας και η σχολική κοινότητα αποτελεί συχνά την μικρογραφία της.

## **Κεφάλαιο 3: Σχεδιασμός και Μεθοδολογία ανάλυσης**

### **3.1 Ερευνητικά ερωτήματα**

Το προηγούμενο κεφάλαιο αφιερώθηκε στην εκτεταμένη ανασκόπηση και κριτική σύνθεση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας (Κεσίσογλου, 2014), ώστε να γίνουν αντιληπτές οι σημερινές συνθήκες και πρακτικές που ακολουθούνται στη Θράκη, τόσο σε επίπεδο περιεχομένου (Α.Π.Σ., σχολικά εγχειρίδια) όσο και εκπαιδευτικού δυναμικού (εκπαιδευτικοί), καθώς και διαφάνηκε η αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους τόσο σε θέματα διαπολιτισμικότητας όσο και συμφιλίωσης (Δαμανάκης, 1997; Παπαχρήστου & Γιανόγκονα, 2001; Angelis & Goudiras, 2001; Κοσσυβάκη, 2003; Zembylas, 2008, 2010).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των ερευνών αυτών, θα λέγαμε ότι τόσο στο κυρίαρχο ελληνικό Α.Π.Σ. όσο και στα σχολικά εγχειρίδια εμφανίζεται το ελληνικό έθνος ως οντότητα φυσική, υπερβατική και αναλλοίωτη, τονίζεται η θρησκευτική συνείδηση των μαθητών και προωθείται η εθνική ομοιογένεια και ομοψυχία (Φραγκουδάκη, 2007). Οι απόψεις και στάσεις λοιπόν της πλειοψηφίας των Ελλήνων (Χριστιανών) εκπαιδευτικών, λειτουργώντας συχνά σαν μια πολιτικοποιημένη και εθνοκοιμημένη επαγγελματική ομάδα (Zembylas, 2011), φαίνεται να επηρεάζονται συχνά από προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αναπαραστάσεις για εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Μάγος, 2004).

Οι αντίστοιχες συνιστώσες της μειονοτικής εκπαίδευσης (Α.Π.Σ., σχολικά εγχειρίδια, μειονοτικοί, εκπαιδευτικοί) διέπονται από την εφαρμογή της δίγλωσσης εκπαίδευσης και τα προβλήματα που αυτή επιφέρει (Παναγίδης & Χατζησωτηρίου, 2014). Το τουρκικό Α.Π.Σ. που ακολουθείται και τα ανάλογα σχολικά εγχειρίδια που αποστέλλονται από την όμορη χώρα για τη διδασκαλία του τουρκικού σκέλους εκπαίδευσης, δεν φαίνεται να ασπάζονται το πνεύμα διαπολιτισμικής αγωγής και σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, αλλά αντιθέτως κινούνται σε μονοπολιτισμικά πλαίσια (Βακαλιός, 1997). Στους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μάθηση στη μειονοτική εκπαίδευση προστίθεται και η ανομοιομορφία του διδακτικού προσωπικού, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται τόσο πλειονοτικοί όσο και μειονοτικοί εκπαιδευτικοί, με διαφορετικό αξιακό και παιδαγωγικό σύστημα (Κανακίδου, 1997).

Παρατηρούμε, συνεπώς, ότι η Θράκη αποτελεί έναν μακραίωνα καθρέφτη (Δημάση, 2012) αποτύπωσης των δυσμενών, συχνά αρνητικών και βίαιων, σχέσεων ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία. Στο έδαφός της, υπάρχει η μοναδική διακεκριμένη θρησκευτική μειονότητα της χώρας μας και συχνά μέσω της εκπαίδευσης της νομιμοποιούνται οι θέσεις των δύο αντιμαχόμενων πλευρών (Davies, 2004). Εξάλλου, αποτελεί κοινό τόπο η δήλωση ότι *«με τη μειονοτική εκπαίδευση αποτυπώνονται ιστορικά γεγονότα και πρακτικές από άλλες σκοπιές, αλλά με τον ίδιο μονοπολιτισμικό και καθολικά φανατικό τρόπο και από τις δύο πλευρές»* (Κασίμη, 2005).

Η σύγχρονη όμως εποχή, με το πνεύμα διαφορετικότητας και πολυπολιτισμικότητας που την διαπνέει, επιτάσσει το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς του να διαχειριστούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Rattansi, 1992) των μαθητών τους με ιδιαίτερη προσοχή και ευαισθησία. Ιδίως σε περιβάλλοντα μετα συγκρουσιακά ή διαμάχης όπως και αυτό που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη, η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με παιδαγωγικές που συμφιλιώνουν και βάζουν τα ιστορικά *‘τραύματα’* του παρελθόντος στο περιθώριο (Salomon & Nevo, 2001; Smith, 2005; Schultz, 2008) κρίνεται επιτακτική και αναγκαία.

Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, του μειονοτικού σκηνικού της Θράκης καλούνται να αντιμετωπίσουν τις *‘εμπόλεμες’* και συχνά *‘εχθρικές’* εθνικές η θρησκευτικές ταυτότητες (Schultz, 2008; Ben Nun, 2013) των *‘άλλων’* και να θέσουν έναν κοινό στόχο συμφιλίωσης των προσφερόμενων εκπαιδευτικών περιεχομένων. Κάθε άλλο παρά εύκολη μπορεί να χαρακτηριστεί η εν λόγω διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς (Μάγος, 2004). Καλούνται συχνά να υπερβούν τις συνήθειες αντιλήψεις και στάσεις τους ως προς τον *‘άλλον’*, να αμφισβητήσουν ιστορικές και συλλογικές αφηγήσεις της δικής τους ομάδας υπαγωγής (Banks, 2004), να ακούσουν κριτικά τις *‘εχθρικές’* αναπαραστάσεις (Bender & Szymanski, 2000) και, επανεξετάζοντας τα *‘αντιμαχόμενα’* θέματα, να χαράξουν μια πιο συμφιλιωτική στάση για την άλλη πλευρά.

Η εν λόγω εργασία, με θέμα τις *‘Στάσεις και τα ρεπερτόρια των Ελλήνων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις παιδαγωγικές συμφιλίωσης με την Τουρκία’*, επιδιώκει να διερευνήσει και να αναλύσει τις στάσεις και τα ρεπερτόρια των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (τόσο πλειονοτικών/Χριστιανών όσο και

μειονοτικών/Μουσουλμάνων) σχετικά με την εφαρμογή της ιδέας συμφιλίωσης στο δίπολο Ελλάδας- Τουρκίας. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της αξιολόγησης και ανάδειξης του εθνοκεντρικού περιεχομένου των Α.Π.Σ. και των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου και της εν γένει μονοπολιτισμικής προσέγγισης που ακολουθείται κατά κόρον από την ελληνική και μειονοτική εκπαίδευση, έχει γίνει ήδη αντιληπτό ότι η οποιαδήποτε προσπάθεια προώθησης των παιδαγωγικών συμφιλίωσης ανάμεσα στις δυο εθνότητες, στην αντιμαχόμενη κοινωνία της Θράκης, είναι σήμερα επιτακτική.

Ωστόσο, δεδομένου ότι πρόκειται για μια νεοεισαχθείσα έννοια στους ελληνικούς εκπαιδευτικούς κύκλους, άμεσα συνδεδεμένη με θέματα ταυτότητας, και ελλείπει ακόμη συστηματικής έρευνας στα ελληνικά σχολεία, σκοπός μας είναι να κατανοήσουμε πώς εκλαμβάνεται η συμφιλίωση και εφαρμόζεται στα σχολεία της Θράκης. Συνεπώς, η χαρτογράφηση των στάσεων και των ρεπερτορίων των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο και άγνωστο αυτό σενάριο και του τρόπου που γίνεται μανιφέστο στις εκπαιδευτικές συζητήσεις, αναμένουμε να προσδώσει ακόμη ένα λιθαράκι γνώσης στη νόηση της συνεισφοράς των παιδαγωγικών συμφιλίωσης σε αντιμαχόμενες κοινωνίες.

Στόχος της παρούσας μελέτης, λοιπόν, είναι να διερευνήσει εμπειρικά με ποιοτικές μεθόδους πώς οι κοινωνικά δρώντες (Κεσίσογλου, 2014) του εκπαιδευτικού σκηνικού της Θράκης, δηλαδή οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (πλειονοτικοί και μειονοτικοί), προσλαμβάνουν την πραγματικότητα στην οποία ζουν: πώς δηλαδή αντιλαμβάνονται, μιλούν, περιγράφουν ή δικαιολογούν/ κατακρίνουν την υπό εξέταση έννοια της συμφιλίωσης στον καθημερινό τους λόγο (Κεσίσογλου, 2014). Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν θα τεθούν οι μεθοδολογικές προκείμενες και ο ερευνητικός σχεδιασμός, ώστε να διαφανεί η εργαλειοθήκη της κριτικής λογο – ψυχολογίας (Wetherell, 1998; Bozatzis, 2009; Edley, 2011), η οποία αποτέλεσε τον μεθοδολογικό και ερμηνευτικό προσανατολισμό της εμπειρικής ανάλυσης (Κεσίσογλου, 2014).

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα, που τέθηκαν υπό διερεύνηση και καθόρισαν τη δομή των ερωτήσεων προς τους συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη, ήταν τα ακόλουθα:

- 1) Ποια είναι η αντίληψη των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης, είτε αυτοί εντάσσονται στην ομάδα των Χριστιανών εκπαιδευτικών (πλειονοτικοί) είτε στην ομάδα των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών (μειονοτικοί), σε σχέση με την ιδέα της συμφιλίωσης ανάμεσα στην Ελλάδα και Τουρκία; Υπάρχει άραγε ποικιλομορφία στις κατανοήσεις των εκπαιδευτικών αυτών, ανάλογη με τον διαφορετικό θρησκευτικό προσανατολισμό τους;
- 2) Υφίσταται στην χώρα μας επαγγελματική κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως θρησκευτικού προσανατολισμού ή πεποιθήσεων, για θέματα συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο αυτές χώρες;
- 3) Υπάρχουν ειδικά θέματα εκπαιδευτικού περιεχομένου που θα έπρεπε να αναμορφωθούν ή να αναδιατυπωθούν, ώστε να προωθηθεί ο στόχος της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες;
- 4) Ποιες μπορεί να είναι οι αναδυόμενες προκλήσεις, που έχει να αντιμετωπίσει η ιδιαίτερη εκπαίδευση της Θράκης στην προσπάθεια υιοθέτησης μιας πιο συμφιλιωτικής προσέγγισης στις σχέσεις των δυο όμορων χωρών;



### 3.2 Δείγμα και σχεδιασμός συνεντεύξεων

Δεδομένου ότι η παρούσα μελέτη τοποθετεί ως κεντρικό φαινόμενο την ιδέα της συμφιλίωσης ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία και εξετάζει τις στάσεις/ρεπερτόρια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από αυτήν, στόχος μας είναι να διερευνηθεί σε βάθος το φαινόμενο αυτό. Επομένως, όπως υποδεικνύουν οι αρχές της ποιοτικής έρευνας, η επιλογή τόσο του τόπου διεξαγωγής της έρευνας όσο και των ατόμων που θα συμμετέχουν σε αυτή είναι σκόπιμη (Creswell, 2011).

Στο παραπάνω σκεπτικό εντάχθηκε η επιλογή του πλαισίου έρευνας μας, δηλαδή η Θράκη, καθώς από το προηγούμενο κεφάλαιο έγινε σαφές ότι πρόκειται για μια τοποθεσία που μπορεί να μας βοηθήσει στην κατανόηση του κεντρικού φαινομένου, και δυνητικά μπορεί να μας εξασφαλίσει «πλούτο πληροφοριών» (Patton, 1990). Επιπρόσθετο κίνητρο για την σκόπιμη αυτή επιλογή του εν λόγω τόπου έρευνας ήταν και τα άτομα που τον απαρτίζουν. Πρόκειται για ανθρώπους που τους ενδιαφέρει άμεσα το τιθέμενο φαινόμενο και τους δίνεται η ευκαιρία να εκφραστούν. Εξάλλου, ένας από τους στόχους της σκόπιμης δειγματοληψίας, όπως ακολουθείται και εδώ, είναι να δοθεί φωνή σε άτομα τα οποία, σε διαφορετική περίπτωση, ίσως να μην ακούγονταν (Creswell, 2011).

Το δείγμα που επιλέχθηκε για τη διερεύνηση των τιθέμενων ερευνητικών ερωτημάτων αποτελείται από Έλληνες εκπαιδευτικούς της Θράκης. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν συνολικά 20 Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη μεγιστοποίηση της ποικιλίας των απαντήσεων τους, οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν επιλεγεί από δυο διαφορετικούς νομούς της Θράκης, όπου και στις δυο αυτές κοινωνίες ενυπάρχει το φαινόμενο της μειονοτικής εκπαίδευσης, δηλαδή από την Ξάνθη και την Αλεξανδρούπολη.

Από τους συνολικά 20 εκπαιδευτικούς, οι 10 είναι Έλληνες Χριστιανοί εκπαιδευτικοί (πλειονοτικοί) που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία των δύο πόλεων, οι τρεις (3) στην Κομοτηνή και οι άλλοι επτά (7) στην Αλεξανδρούπολη. Οι υπόλοιποι 10 εκπαιδευτικοί του δείγματος μας, προήλθαν από την ομάδα των Ελλήνων Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών (μειονοτικοί), οι οποίοι και εργάζονται σε μειονοτικά δημοτικά σχολεία των δυο πόλεων. Εδώ, η κατανομή του δείγματος των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών στις δύο πόλεις είναι ισόποση, καθώς πέντε (5) από

αυτούς προήλθαν από μειονοτικά σχολεία της Κομοτηνής και οι υπόλοιποι πέντε (5) από την Αλεξανδρούπολη.

Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών, πλειονοτικοί – μειονοτικοί, αποτελούνται από άτομα που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών τμημάτων της Ελλάδας, οι μεν Χριστιανοί των διαφόρων Παιδαγωγικών τμημάτων Δημοτικής εκπαίδευσης και οι δε Μουσουλμάνοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ). Οπότε, και στις δυο περιπτώσεις πρόκειται για εκπαιδευτικούς, είτε μόνιμους είτε προσωρινούς-αναπληρωτές, που εντάσσονται στην κατηγορία των δημοσίων υπαλλήλων.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, πέρα από τον εμφανή διαφορετικό θρησκευτικό προσανατολισμό τους, προβλέφθηκε να ποικίλουν και σε άλλα σημεία. Επιδιώχθηκε σκόπιμα η ισότοπη ύπαρξη και των δύο φύλων (άνδρες – γυναίκες), καθώς και η ποικιλομορφία στα έτη προϋπηρεσίας τους, στοιχεία που καταγράφηκαν για τον εκάστοτε εκπαιδευτικό την ώρα της συνέντευξης. Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας τους, οι εκπαιδευτικοί κατόπιν ταξινομήθηκαν σε τρεις διαφορετικές ομάδες: α) από 0 – 10 έτη εργασίας ως εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία, β) από 10 – 20 έτη εργασίας ως εκπαιδευτικοί με μεσαία προϋπηρεσία και γ) από 20 έτη εργασίας και πάνω ως εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία. Για τον κάθε εκπαιδευτικό ακόμη καταγράφηκε το δημοτικό σχολείο στο οποίο εργάζεται.

Τα ευρήματα στην παρούσα μελέτη προήλθαν από προσωπικές συνεντεύξεις (one-to-one interviews) στις δυο προαναφερθείσες ομάδες Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης (πλειονοτικοί και μειονοτικοί), με σκοπό να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη συμφιλίωση ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία. Η επιλογή αυτού του είδους συνέντευξης δεν είναι τυχαία, καθώς οι προσωπικές συνεντεύξεις είναι ιδανικές για συμμετέχοντες που δεν διστάζουν να μιλήσουν, εκφράζονται με σαφήνεια και μοιράζονται τις ιδέες τους με άνεση (Robson, 1993).

Η προσέγγιση των ατόμων αυτών για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων έγινε με ποικίλους τρόπους. Αρχικά αναζητήθηκαν πλειονοτικοί εκπαιδευτικοί μέσω κοινών δικτύων γνωριμιών και στη συνέχεια, με την μέθοδο δειγματοληψίας ‘χιονοστιβάδα’ (Goodman, 1961), έγινε η σύσταση και των υπολοίπων εκπαιδευτικών. Αυτή η στρατηγική σκόπιμης δειγματοληψίας είναι εξαιρετικά χρήσιμη στην ποιοτική έρευνα, δεδομένου ότι είναι συχνό φαινόμενο, λόγω της πολυπλοκότητας ενός

θέματος, ο ερευνητής να μην μπορεί να εντοπίσει ποιοι είναι οι καταλληλότεροι άνθρωποι για μελέτη (Creswell, 2011). Έτσι και εδώ, ακολουθήθηκε η στρατηγική δειγματοληψίας ‘χιονοστιβάδα’, καθώς ζητήθηκε από τους αρχικούς συμμετέχοντες να προτείνουν άλλα άτομα για συνέντευξη.

Στην ποιοτική έρευνα είναι συχνά απαραίτητο να αναζητήσουμε και να εξασφαλίσουμε άδεια από άτομα ή χώρους (Creswell, 2011). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το ‘*δίκτυο γνωριμιών*’ της εν λόγω έρευνας, που αναφέρθηκε παραπάνω, αντιπροσωπεύτηκε από έναν συγκεκριμένο άνθρωπο, ο οποίος θα μπορούσε να ταυτιστεί εδώ με την ιδιότητα του ‘*θυροφύλακα*’. Με τον όρο θυροφύλακα (gatekeeper) εννοούμε ‘*ένα άτομο που έχει έναν επίσημο ή ανεπίσημο ρόλο στο χώρο διεξαγωγής της έρευνας, εξασφαλίζει την είσοδο, βοηθά τους ερευνητές να εντοπίσουν άτομα και συνεισφέρει στον προσδιορισμό των τόπων της μελέτης*’ (Hammersley & Attikson, 1995).

Και στην δική μας περίπτωση λοιπόν χρειαζόμασταν ένα τέτοιο άτομο ‘ισχύος’ στον τόπο που σχεδιάσαμε να μελετήσουμε (Creswell, 2011). Στην προσπάθεια μας να μάθουμε ποιες είναι οι αναγκαίες διαδικασίες που πρέπει να ακολουθήσουμε, ώστε να αποκτήσουμε πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων, και ποια είναι τα καταλληλότερα άτομα για να απευθυνθούμε, καλέσαμε τον Χριστιανό Σύμβουλο της Μειονοτικής εκπαίδευσης της Θράκης, ο οποίος και διαδραμάτισε τον ρόλο του θυροφύλακα στην παρούσα μελέτη.

Μέσα από την επαφή που είχαμε μαζί του ρωτήσαμε σε ποιον φορέα πρέπει να απευθυνθούμε ώστε να αποκομίσουμε την άδεια πρόσβασης στα μειονοτικά σχολεία. Εκείνος μας διευκρίνησε ότι ειδική άδεια πρόσβασης χώρου χρειάζεται μόνο, και απαραίτητα, στην περίπτωση που θελήσει κάποιος να πάρει συνέντευξη από τα παιδιά των μειονοτικών σχολείων. Η άδεια αυτή ζητείται από το Υπουργείο Παιδείας και συνοδεύεται από γραπτή έγκριση των γονέων καθενός μαθητή/ μαθήτριας. Έτσι, για τις δικές μας συνεντεύξεις δεν χρειάστηκε να πάρουμε άδεια, καθώς όπως είπε και ο ίδιος ο Σύμβουλος «*πρόκειται για ενήλικες*».

Συνεπώς, ο συγκεκριμένος άνθρωπος, λειτουργώντας ως θυροφύλακας, μας προσέφερε πρόσβαση στα μειονοτικά σχολεία και ήταν το μέσο για να μεταβιβαζόμαστε σε δυσπρόσιτα σχολεία, καθώς όπως ανέφερε «*αν δεν γνωρίζεις την περιοχή, αν δεν είσαι από την Θράκη, δεν πρόκειται να τα βρεις ποτέ!*». Η βοήθεια του

όμως ήταν πολύτιμη και για έναν ακόμη λόγο. Την ώρα που διεξάγαμε την καθεμιά συνέντευξη με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, είτε επρόκειτο για πλειονοτικό είτε για μειονοτικό, εκείνος αναπλήρωνε την ‘χαμένη’ μελέτη, μπαίνοντας ο ίδιος στο τμήμα και διδάσκοντας ή κάνοντας δραστηριότητες στην τάξη του καθενός συνεντευξιζόμενου. Για την ανεκτίμητη αυτή συμβολή του, στην παρούσα έρευνα, τον ευχαριστούμε λοιπόν θερμά, δεδομένου ότι χωρίς την βοήθεια του δεν θα είχαμε πρόσβαση στον μειονοτικό χώρο και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι θα μας μιλούσαν.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε το φθινόπωρο του 2015 και περιελάμβανε ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις αυτές διεξήχθησαν στο χώρο εργασίας τους, δηλαδή στο εκάστοτε δημοτικό σχολείο όπου δουλεύουν, με μέσο όρο διάρκειας η καθεμία περίπου τα 30 λεπτά. Η συναίνεση των ατόμων για συμμετοχή στην εν λόγω μελέτη είχε εξασφαλιστεί πριν πραγματοποιηθούν οι προσωπικές συνεντεύξεις. Στους συμμετέχοντες, προτού ξεκινήσει η συνέντευξη, εκφράστηκε ο σκοπός της μελέτης, ο χρόνος που θα χρειαστεί για την ολοκλήρωσή της, καθώς και τα σχέδια για τη χρήση των αποτελεσμάτων της (Creswell, 2011). Για τους σκοπούς της ανάλυσης των δεδομένων, όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και κατόπιν έγινε η απομαγνητοφώνηση τους. Η απομαγνητοφώνηση εστίασε στην καταγραφή κυρίως του περιεχομένου, έτσι ακριβώς όπως αρθρώθηκε, και όχι σε χαρακτηριστικά εκφοράς, όπως ο τονισμός ή η χρονομέτρηση των παύσεων (Κεσίσογλου, 2014). Οι ηχογραφημένες συζητήσεις και οι απομαγνητοφωνήσεις αποθηκεύτηκαν σε ασφαλείς τοποθεσίες σε ψηφιακή μορφή, διασφαλίζοντας την εχεμύθεια και το απόρρητο των στοιχείων των συμμετεχόντων (Κεσίσογλου, 2014).

Κάθε συμμετέχων κλήθηκε να απαντήσει, στην αρχή της εκάστοτε συνέντευξης, σχετικά με κάποια στοιχεία του και πιο ειδικά, το όνομα του, το φύλο του, το σχολείο στο οποίο εργάζεται και τα έτη προϋπηρεσίας του. Οι συνεντεύξεις ακολούθησαν μια σειρά από προκαθορισμένες ερωτήσεις, που περιελάμβαναν τόσο εστιασμένα όσο και ανοιχτού τύπου στοιχεία (Berg, 2004), έχοντας ως στόχο να διευκολύνουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (Zembylas, 2011). Η αρχική ερώτηση που καθοδήγησε την έρευνα αυτή αφορούσε στις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης, τόσο των πλειονοτικών όσο και των μειονοτικών, για την ιδέα της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες. Έτσι σκιαγραφήθηκε και ο σκοπός της παρούσας εργασίας, δηλαδή οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες

εκλαμβάνουν την έννοια της συμφιλίωσης και θέτουν τον εαυτό τους και τη διδασκαλία τους σε σχέση με αυτήν.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες εντάσσονται στις ακόλουθες τρεις περιοχές (Zembylas, 2011):

α) αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ιδέα της συμφιλίωσης (Zembylas, 2011), τόσο γενικά όσο και πιο ειδικά στο πλαίσιο της Θράκης.

β) πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον βαθμό ύπαρξης ή επάρκειας της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με την ιδέα της συμφιλίωσης.

γ) αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με ειδικά εκπαιδευτικά ζητήματα, που εντάσσονται στο δίπολο σχέσης συμφιλίωση και εκπαίδευση.

### 3.3. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Οι ποιοτικές μελέτες βοηθούν την έρευνα καθώς έχουν την τάση να αναδεικνύουν τις διαφορετικές εκφάνσεις, το εύρος και την ποικιλία των απόψεων των συμμετεχόντων, δεδομένου ότι μέσα από την εκφορά του λόγου τους συμφωνούν ή διαφωνούν με το φαινόμενο που κάθε φορά τίθεται υπό εξέταση (Robson, 2000). Μέσα από το λόγο τους, οι συμμετέχοντες, κατασκευάζουν τη δική τους πραγματικότητα ως προς την τιθέμενη ιδέα (Κεσίσογλου, 2014), εδώ την ιδέα της συμφιλίωσης, και προσπαθούν να δικαιολογήσουν με επιχειρήματα την εκάστοτε στάση ή θέση τους (Wetherell & Potter, 1987).

Ο ίδιος ο λόγος λοιπόν δημιουργεί θέσεις υποκειμένων, οι οποίες με τη σειρά τους δημιουργούν τις ταυτότητες που παίρνουν οι ομιλητές (Wetherell, 2001). Οι ταυτότητες αυτές, βάσει της ψυχολογίας του λόγου, αντιμετωπίζονται ως αποθέματα ομιλητών, τα οποία και χρησιμοποιούν οι ίδιοι για να πετύχουν τους στόχους της ομιλίας τους και να επικοινωνήσουν το δικό τους ξεχωριστό μήνυμα (Phillips & Jorgensen, 2002).

Η συγκεκριμένη μελέτη, επιχειρώντας να αναδείξει τις στάσεις και τα ρεπερτόρια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θράκης σχετικά με την ιδέα της συμφιλίωσης ανάμεσα στην Ελλάδα και Τουρκία, χρησιμοποιεί και αναλύει τον λόγο των ίδιων των ερωτώμενων υποκειμένων. Η μεθοδολογική αυτή επιλογή της ανάλυσης του λόγου είναι σκόπιμη, καθώς ο λόγος εκλαμβάνεται και ως μια μορφή κοινωνικής πρακτικής. Με άλλα λόγια, ο λόγος αυτός διαμορφώνει κοινωνικές ταυτότητες, θέσεις υποκειμένων, βοηθά στην κατασκευή των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων, συμβάλλει στην οικοδόμηση συστημάτων γνώσεων και πεποιθήσεων και ταυτόχρονα διαμορφώνεται από όλα αυτά (Fairclough & Wodak, 1997).

Η επιλογή να διεξαχθεί ποιοτική μελέτη για την νεοεισαχθείσα ιδέα της συμφιλίωσης στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα οφείλεται στο γεγονός ότι, μέσω αυτού του είδους ερευνητικής προσέγγισης, ευελπιστούμε να δοθεί προτεραιότητα στις εμπειρίες και κατανοήσεις των εκπαιδευτικών και μέσα από το λόγο τους, όπως αυτός εκφέρεται, να αναδειχθούν οι κύριες συνέπειες ή οι ενδεχόμενες προκλήσεις από την εφαρμογή της έννοιας αυτής. Βασιζόμενοι συνεπώς στο κύριο ερευνητικό μας ερώτημα, δηλαδή ποια είναι η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών για την ιδέα της

συμφιλίωσης, μας ενδιαφέρουν οι στάσεις και τα ρεπερτόρια που εκφράζονται άμεσα και έμμεσα μέσα από τον λόγο τους. Ως «λόγος», σύμφωνα με τους Potter & Wetherell (1987), ορίζεται *‘κάθε μορφή ομιλούμενης αλληλεπίδρασης τυπικής και άτυπης καθώς και τα γραπτά κείμενα όλων των τύπων’*.

Ο Fairclough (1992) διακρίνει την ανάλυση του λόγου που εξετάζει τις λειτουργίες του λόγου σε πολιτικό επίπεδο και σε μια εθνομεθοδολογική εκδοχή η οποία εστιάζει σε γλωσσολογικές και αλληλεπιδραστικές λεπτομέρειες στην ομιλία, όπως η γραμματική ή συντακτική δομή (Potter & Wetherell, 1987). Για να συμβιβάσει ο Fairclough αυτές τις διαφορετικές προσεγγίσεις ανέπτυξε την κριτική ανάλυση του λόγου, που συνδυάζει την μικρο- ανάλυση της παραγωγής και ερμηνείας του κειμένου με το μακρο- πολιτικό επίπεδο του λόγου (Fairclough, 1992). Η μέθοδος της κριτικής ανάλυσης του λόγου επιτρέπει να προσδιοριστεί τόσο η μορφή όσο και το περιεχόμενο των συζητήσεων (Potter & Wetherell, 1987).

Η κριτική ανάλυση του λόγου στηρίζεται σε μεταστρουκτουραλιστικές θέσεις για την επιστήμη, που αντιτίθεται στο θετικισμό, αμφισβητώντας την αντικειμενικότητα της επιστήμης και του εμπειρισμού (Μπάκα, 2004). Στο πλαίσιο αυτό, ο επιστημονικός λόγος αντιμετωπίζεται ως ρητορική πράξη χωρίς οικουμενική λογική και εμπειρικές αποδείξεις (Potter & Wetherell, 1987). Με βάση την παραδοχή αυτή, τα δεδομένα που θα προκύψουν από την εν λόγω έρευνα δεν θα κριθούν ως προς την εγκυρότητα τους, αλλά θα αντιμετωπιστούν ως ρητορικές πράξεις που διαμορφώνουν κοινωνικές πραγματικότητες και ως αποτέλεσμα των αναφορών που αναπτύχθηκαν από τους συμμετέχοντες σε συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Μπάκα, 2004).

Αναφορικά με την αξιοπιστία της έρευνας, σε όλη τη διαδικασία συγκέντρωσης και ανάλυσης των δεδομένων είναι πολύ σημαντικό να εξασφαλιστεί η ακρίβεια των ευρημάτων μας και των ερμηνειών που προκύπτουν (Creswell, 2011). Η επικύρωση των ευρημάτων επομένως είναι αναγκαία, καθώς διασφαλίζεται η ακρίβεια, η αυθεντικότητα και η αξιοπιστία αυτών (Lincoln & Guba, 1985; Creswell & Miller, 2000). Σε μια ποιοτική έρευνα, όπως και η παρούσα, η λέξη ‘μεροληψία’ αποφεύγεται και αντικαθίσταται με τον όρο ‘ερμηνεία’ (Creswell, 2011). Η ποιοτική έρευνα λοιπόν είναι κατά βάση ερμηνευτική και ο ποιοτικός ερευνητής πρέπει να είναι αυτοστοχαστικός σχετικά με τον ρόλο του στην έρευνα, με το πώς ερμηνεύει τα ευρήματα και το πώς η προσωπική και πολιτική του ιστορία διαμορφώνει την

ερμηνεία του (Creswell, 2007). Το σκεπτικό αυτό προσπάθησε να ακολουθήσει και η ανα χείρας μελέτη, αναγνωρίζοντας την σπουδαιότητα της ακρίβειας και αξιοπιστίας των ευρημάτων.

Η επιλογή της ανάλυσης του λόγου των εκπαιδευτικών στην εργασία αυτή ως μεθοδολογική προσέγγιση έγινε επειδή, μέσω της ανάλυσης των συνεντεύξεων, μπορεί να μελετηθεί η χρήση της γλώσσας τους μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο και να διαφανεί η ενεργή υποκειμενικότητα με την οποία οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν το υπό εξέταση φαινόμενο, εδώ την συμφιλίωση. Εξάλλου, η υποκειμενικότητα στη μεταμοντέρνα θεώρηση των πραγμάτων εκλαμβάνεται ως διαρκώς διαμορφούμενη μέσα από το λόγο κάθε φορά που τα υποκείμενα μιλούν για τον εαυτό τους ή για τους άλλους σε σχέση με ζητήματα που καλούνται να σχολιάσουν (Potter & Wetherell, 1987).

Συγχρόνως, ο λόγος αναφέρεται σε αντικείμενα και γεγονότα και συνάμα τα καθιστά υπαρκτά, καθώς το άτομο κάθε φορά που μιλά επιλέγει ενεργητικά κάποιες από τις δυνατότητες που έχει για να αρθρώσει λόγο (Μπάκα, 2004). Η επιλογή αυτή εξαρτάται όχι μόνο από τα αποθέματα λόγου αλλά και από τα ενδιαφέροντα, την θέση και τον προσανατολισμό του εκάστοτε ομιλητή (Potter & Wetherell, 1987). Η ποικιλία επίσης στη χρήση των λέξεων κατά την περιγραφή ενός γεγονότος ή μιας θέσης ενός ομιλητή αποτελεί μια σημαντική ιδιότητα του λόγου που αυξάνεται όταν αυτός ενταχθεί στο ευρύτερο πλαίσιο όπου εκφέρεται (Potter & Wetherell, 1987). Όταν αναλύουμε δηλαδή το λόγο μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, μπορούμε να ανακαλύψουμε ιδεολογίες και κοινωνικά νοήματα καθώς και να μελετήσουμε τις σχέσεις εξουσίας και τις κοινωνικές ανισότητες (Wetherell, 1998).

Η κατασκευή της πραγματικότητας, την οποία και αναζητούμε με την ανάλυση του λόγου για ένα συγκεκριμένο φαινόμενο/ θέμα, υποδηλώνει την ενεργητική επιλογή των συμμετεχόντων, αφού επιλέγουν κάποιες από τις προϋπάρχουσες γλωσσικές πηγές τους, ενώ άλλες τις παραλείπουν (Potter & Wetherell, 1987). Μεγάλο μέρος λοιπόν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης βασίζεται στο λόγο, τον οποίο τα άτομα συνθέτουν για να περιγράψουν, σχολιάσουν ή ερμηνεύσουν δραστηριότητες, έννοιες ή και γεγονότα (Potter & Wetherell, 1988). Συνεπώς, ο ίδιος ο λόγος είναι αυτός που κατασκευάζει την πραγματικότητα, και γι' αυτό αντιμετωπίζεται από τους ερευνητές



που ασχολούνται με την ανάλυση του λόγου ως αυθύπαρκτη οντότητα (Wetherell, 1998).

Το αναλυτικό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη αυτή για να χαρτογραφηθούν οι διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τιθέμενο φαινόμενο, δηλαδή τη συμφιλίωση, όπως αυτές εκφράζονται στις συνεντεύξεις τους, είναι επομένως η κριτική ανάλυση του λόγου και για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν δυο εννοιολογικά εργαλεία, οι 'στάσεις' (stances) και τα 'ερμηνευτικά ρεπερτόρια' (interpretative repertoires).

Στις κοινωνικές επιστήμες, η χρήση του εργαλείου των στάσεων σχετίζεται με την παράδοση της έρευνας συμπεριφορών και πεποιθήσεων, όπου ο κάθε ένας συμμετέχων σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο τύπο κοινωνικής συμπεριφοράς (Hewstone & Stroebe, 2007). Οι στάσεις έχουν αποδειχθεί επανειλημμένα πολύτιμες κατασκευές για τη θεωρία και την έρευνα, την πολιτική και την πρακτική (Ιωάννου, 2009). Ζητήματα που αφορούν τη θρησκεία, την ταυτότητα, την γλώσσα, την εθνότητα και άλλα έχουν χρησιμοποιήσει τις στάσεις ως σημαντική ερμηνευτική μεταβλητή τους (Ιωάννου, 2009).

Όπως ισχυρίζεται ο Marsh (1982), *«το κλειδί για να χρησιμοποιήσουμε σωστά τα δεδομένα μιας έρευνας, έτσι ώστε να πάρουμε έγκυρες μαρτυρίες μιας αιτιακής διαδικασίας, είναι η υιοθέτηση ενός μοντέλου»*. Αυτό σημαίνει ότι μια έρευνα μπορεί να βοηθήσει στο να κατανοήσουμε τις κοινωνικές διαδικασίες (Marsh, 1982). Η δυσκολία έγκειται ωστόσο στο γεγονός ότι οι στάσεις δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες (Ιωάννου, 2009). Συνεπώς, ο καθένας θα πρέπει *«να εντοπίσει έμμεσους δείκτες, δηλαδή συμπεριφορές που σχετίζονται με τις στάσεις, για να υποθέσει το βαθμό της ύπαρξής της»* (Τσοπάνογλου, 2000).

Ο πιο διαδεδομένος τύπος κλίμακας για τη μέτρηση των στάσεων των διάφορων ατόμων ή ομάδων σήμερα είναι η κλίμακα αθροιστικής βαθμολόγησης -Likert scale- (Wetherell, 2004). Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην παραδοχή ότι η συνολική 'βαθμολογία' ενός ατόμου στην κλίμακα δείχνει την στάση του απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα (Dawes, 1972). Αποτελείται από προτάσεις (ευνοϊκές ή δυσμενείς σε σχέση με το υπό μελέτη φαινόμενο) που ακολουθούνται από μια σειρά δυνητικών απαντήσεων (Dawes, 1972). Συνήθως, οι απαντήσεις αυτές μπορούν να δοθούν με τη μορφή μίας κλίμακας πέντε ή επτά σημείων, που υποδηλώνουν

διαφορετικό βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με την πρόταση (για παράδειγμα, επιλογές μεταξύ του *‘διαφωνώ απόλυτα’* και του *‘συμφωνώ απόλυτα’*).

Κάθε μεθοδολογικό εργαλείο χαρακτηρίζεται από πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, που το καθιστούν αυτόματα λιγότερο ή περισσότερο εύχρηστο στους ερευνητές (Robson, 2000). Η κλίμακα αθροιστικής βαθμολόγησης των στάσεων δεν ξεφεύγει από αυτόν τον κανόνα. Τα πλεονεκτήματα της, λοιπόν, είναι ποικίλα. Καταρχάς, η διαδικασία κατασκευής της κλίμακας αυτής είναι απλούστερη σε σύγκριση με άλλες κλίμακες και προσφέρει τη δυνατότητα μέτρησης εννοιών που έχουν πολυδιάστατο χαρακτήρα (Morrison, Manion, & Cohen, 2008). Με άλλα λόγια, μία τέτοια κλίμακα στάσεων μπορεί να περιλαμβάνει δύο ή περισσότερες διαστάσεις ενός γενικότερου φαινομένου.

Ακόμη, μία κλίμακα αθροιστικής βαθμολόγησης θεωρείται περισσότερο αξιόπιστη από κάθε άλλη κλίμακα του ίδιου μεγέθους (Morrison, Manion, & Cohen, 2008). Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός ότι οι απαντήσεις σε μια κλίμακα αθροιστικής βαθμολόγησης δεν κατηγοριοποιούνται στενά στο *‘συμφωνώ’* ή *‘διαφωνώ’*, αλλά οι διαβαθμίσεις που υπάρχουν στην κλίμακα αυτή δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να δώσουν όσο το δυνατόν περισσότερο ακριβή απάντηση (Morrison, Manion, & Cohen, 2008). Είναι, δηλαδή, κοινά αποδεχτό ότι ο εκάστοτε ερωτώμενος αισθάνεται περισσότερο άνετα να απαντήσει χρησιμοποιώντας μία κλίμακα που δίνει περισσότερες επιλογές απάντησης από το *‘συμφωνώ/ διαφωνώ’* και έτσι να εκφράσει τις πραγματικές του απόψεις σχετικά με το υπό εξέταση ζήτημα (Dawes, 1972).

Στα μειονεκτήματα του μεθοδολογικού αυτού εργαλείου συγκαταλέγεται μεταξύ άλλων η παλινδρόμηση που ενίοτε ενυπάρχει στο μέσο όρο των απαντήσεων (Morrison, Manion, & Cohen, 2008). Εξάλλου, είναι συχνό φαινόμενο οι συμμετέχοντες μιας έρευνας να προτιμούν συστηματικά τις απαντήσεις στη μέση της κλίμακας, οι οποίες δηλώνουν ουδετερότητα, δηλαδή να καταχωρούνται ως άτομα με *‘ουδέτερη στάση’* (Dawes, 1972). Η τακτική όμως αυτή, στην οποία καταφεύγουν οι ερωτώμενοι είτε λόγω έλλειψης κινήτρου συμμετοχής σε μια έρευνα είτε λόγω εκούσιας αποφυγής για διατύπωση μιας ακραίας απάντησης, οδηγεί συχνά σε αναλύσεις οι οποίες αδυνατούν να ανιχνεύσουν επιδράσεις που ενδεχομένως υπάρχουν (Morrison, Manion, & Cohen, 2008).

Επιπρόσθετα, έχει παρατηρηθεί ότι μια απάντηση που τοποθετείται σε ένα συγκεκριμένο σημείο του συνεχούς της κλίμακας μπορεί να έχει διαφορετικό νόημα σε σχέση με την ένταση και το βαθμό διαφωνίας που της αποδίδει ο κάθε ένας ομιλητής (Morrison, Manion, & Cohen, 2008). Εντούτοις, αν και η απόσταση μεταξύ των διαβαθμίσεων της κλίμακας μπορεί να διαφέρει, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι σε γενικές γραμμές οι διαβαθμίσεις των απαντήσεων φαίνεται να έχουν παρόμοιο νόημα για την πλειοψηφία των ατόμων (Morrison, Manion, & Cohen, 2008; Wetherell, 2004; Robson, 2000).

Στην παρούσα έρευνα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν σύμφωνα με τη δίκη τους συνολική επιχειρηματολογία και τη δική μας γενική εντύπωση για τις τοποθετήσεις τους (Zembylas, 2011). Για τους σκοπούς της ανάλυσης μας επομένως, έχουν οριστεί πέντε διαφορετικές στάσεις: *«έντονα υποστηρικτική στάση»*, *«μάλλον θετική στάση»*, *«ουδέτερη στάση»*, *«μάλλον αρνητική στάση»* και *«έντονα αντίθετη στάση»*.

Συνεπώς, οι στάσεις είναι ένας τρόπος ποσοτικοποίησης των ποιοτικών μας δεδομένων και προβολής στον αναγνώστη μιας επισκόπησης των γενικών τάσεων του δείγματός μας (Zembylas, 2011). Εντούτοις, η ποσοτικοποίηση αυτή δεν επαρκεί για τη διερεύνηση των πολύπλοκων πολιτικών, πολιτισμικών και συναισθηματικών θέσεων (Zembylas, 2011). Στις κοινωνικές επιστήμες, οι συμμετέχοντες μιας έρευνας δεν μπορούν να ταξινομηθούν σε *‘σφικτά κουτάκια’* και είναι συχνή η περίπτωση ένα άτομο να ταιριάζει με περισσότερα του ενός επιχειρήματα στην ίδια συνέντευξη (Wetherell & Potter, 1987). Για το λόγο αυτό, η παρούσα μελέτη κάνει χρήση ενός ακόμη εννοιολογικού εργαλείου, των ερμηνευτικών ρεπερτορίων (Gilbert & Mulkay, 1984; Wetherell & Potter, 1987; McKenzie, 2005).

Τα ρεπερτόρια έχουν χαρακτηριστεί παλαιότερα ως *«χρησιμοποιούμενα συστήματα όρων από τα οποία αντλεί το άτομο που χειρίζεται το λόγο, προκειμένου να χαρακτηρίσει και να αξιολογήσει πράξεις, γεγονότα και άλλα φαινόμενα»* (Wetherell & Potter, 1987). Ο αρχικός αυτός ορισμός, που έδινε έμφαση στη μορφή του λόγου, μετατοπίστηκε από τους ίδιους ερευνητές λίγα χρόνια αργότερα, δίνοντας τώρα έμφαση στο περιεχόμενο των ερμηνευτικών ρεπερτορίων θεωρώντας τα ως *«έναν τρόπο κατανόησης του περιεχομένου του λόγου και του τρόπου οργάνωσης αυτού του περιεχομένου»* (Wetherell & Potter, 1992). Από την άλλη, έμφαση επίσης δίνεται και

στα γλωσσικά στοιχεία που χαρακτηρίζονται ως «διακριτά σύνολα όρων, περιγραφών και σχημάτων λόγου τα οποία συχνά σχηματίζονται γύρω από μεταφορές ή ζωηρές εικόνες» (Wetherell & Potter, 1992).

Η έννοια των ερμηνευτικών ρεπερτορίων επιχειρεί να εξετάσει συστηματικά την οργάνωση των φαινομένων που με παραδοσιακή κοινωνικοψυχολογική ορολογία γίνονται κατανοητά και ερευνώνται ως στάσεις, πεποιθήσεις και κοινωνικές αναπαραστάσεις (Wetherell & Potter, 2009). Τα ρεπερτόρια, επομένως, αναδύθηκαν ως διορθωτικά στις μελέτες στάσεων και προτείνουν ότι, αντί του διαχωρισμού της κοινωνίας, μπορούμε να αφήσουμε το άτομο σαν μονάδα ανάλυσης και να αναζητήσουμε ποικίλες πηγές επιχειρηματολογίας (για παράδειγμα συζητήσεις) που είναι πολιτισμικά διαθέσιμες σε μια υπάρχουσα συνθήκη για κατηγοριοποίηση και ερμηνεία του εξωτερικού κόσμου (Wetherell & Potter, 1987).

Τα ρεπερτόρια είναι γλωσσικοί πόροι από τους οποίους μπορούμε να αντλήσουμε και να τους χρησιμοποιήσουμε στην καθημερινή επικοινωνία για να κατασκευάσουμε εκδοχές γεγονότων, του εαυτού και των κοινωνικών δομών στην ομιλία μας, στις γνωστικές διαδικασίες και σε άλλα φαινόμενα (Gilbert & Mulkay, 1984). Αλλά είναι και κοινωνικοί πόροι, οι οποίοι είναι κοινοί για τους ανθρώπους που συμμετέχουν σε έναν πολιτισμό και μια γλώσσα (Κεσίσσογλου, 2014). Δεν εκπορεύονται από τους ανθρώπους, δηλαδή δεν είναι ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά αντίθετα είναι πολιτισμικά και ιστορικά διαθέσιμοι κοινοί τόποι (Burr, 1995). Όπως σημειώνει και ο Burr (1995), τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια είναι «μια εργαλειοθήκη πόρων που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι ανάλογα με τους σκοπούς τους και που αναπαριστούν μια συνεκτικότητα η οποία δεν είναι διαθέσιμη στο επίπεδο του ατόμου – ομιλητή».

Ως εκ τούτου, η επιλογή των ερμηνευτικών ρεπερτορίων στην έρευνα αυτή ως μεθοδολογικό εργαλείο ανάλυσης του λόγου έγινε συνειδητά και σκόπιμα, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και σκοπών. Η εξέταση των ρεπερτορίων των εκπαιδευτικών ευελπιστούμε να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι απόψεις τους σχετικά με την ιδέα της συμφιλίωσης ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία εκφέρονται και τεκμηριώνονται στον προφορικό τους λόγο. Επιλέγοντας κάποιες κοινές γραμμές επιχειρηματολογίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί αυτοί για να κατασκευάσουν την πραγματικότητα τους σχετικά με το τιθέμενο φαινόμενο, στην ουσία ορίζουμε και ερμηνευτικά ρεπερτόρια που θα μας

φανούν χρήσιμα στην μετέπειτα ανάλυση μας. Είναι ενδιαφέρον λοιπόν να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους εκλαμβάνεται η ιδέα της συμφιλίωσης από τους εκπαιδευτικούς και πώς νομιμοποιείται ή απορρίπτεται μέσα από τον καθημερινό τους λόγο.

Επιπρόσθετα, ένας από τους λόγους που επιλέχθηκαν τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια ως μεθοδολογικό εργαλείο ανάλυσης του λόγου στις συνεντεύξεις που στηρίζουν την παρούσα μελέτη είναι επειδή τα ρεπερτόρια, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής (Bourdieu, 1979), «προσφέρουν ποικίλα μέσα και εφόδια στους ανθρώπους και επιτρέπουν την κατασκευή διαφορετικών εκδοχών της πραγματικότητας» (Phillips & Jorgensen, 2009). Τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια αποτελούνται από συγκεκριμένες δομές που εκφράζουν διαφορετικούς τρόπους νοηματοδότησης και ρητορικής δράσης, αλλά οι δομές αυτές είναι ευέλικτες και μετασχηματίζονται μέσω της ρητορικής χρήσης, μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Phillips & Jorgensen, 2009).

Σε αντίθεση με τις στάσεις, τα ρεπερτόρια επιτρέπουν σε ένα άτομο να χρησιμοποιεί ποικίλες και διαφορετικές τοποθετήσεις σε ένα ενιαίο επικοινωνιακό γεγονός (στην παρούσα μελέτη συνέντευξη), σύμφωνα με το περιστασιακό περιεχόμενο και τις αλληλεπιδραστικές ή ρεαλιστικές ανάγκες (Zembylas, 2011). Τα ρεπερτόρια επίσης συχνά αποκλίνουν από τις 'κοσμικές' ερμηνείες και από τις ατομικές κατηγορίες των συμμετεχόντων (Edley, 2001), ώστε να ανακατασκευάσουν τις αναπαραστάσεις τους σχετικά με το τι θεωρείται 'φυσικό' και τι 'κοινότυπο' σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Zembylas, 2011). Για τους λόγους αυτούς, και στη μελέτη αυτή, τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια χρησιμοποιήθηκαν ευρέως στην ανάλυση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων (Charalambous, 2010; Wetherell & Potter, 1987, 1992; Edley, 2001).

Τα ρεπερτόρια επίσης κατέχουν και ιδεολογική διάσταση, η οποία εκλαμβάνεται ως απευθείας συνάρτηση του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο αναπτύσσονται ιστορικά και όπου χρησιμεύουν σαν απόθεμα της ανθρώπινης επικοινωνίας σε καθημερινές συνθήκες (Wetherell, 1998). Αυτό που χαρακτηρίζει τους ανθρώπους όταν μιλούν δεν είναι η συνέπεια των λόγων τους μέσα στο χρόνο αλλά, αντιθέτως, ο προφορικός λόγος μεταβάλλεται, καθώς αντλούν από διαφορετικά ρεπερτόρια, από διαφορετικά πλαίσια και χρονικές στιγμές (Phillips & Jorgensen, 2009). Κατ' επέκταση, η

διαθεσιμότητα των ρεπερτορίων ποικίλει ανάλογα με μια συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία και εξαρτάται από το πλαίσιο μιας ειδικής αλληλεπίδρασης (Phillips & Jorgensen, 2009).

Δεδομένου ότι τα ρεπερτόρια έχουν και ιδεολογικά αποτελέσματα μέσα στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση (Κεσίσογλου, 2014), ως κοινωνικοί πόροι με ιδεολογική σημασία στην ευρύτερη πολιτική και κοινωνική αρένα (Bozatzis, 1999), συχνά μπορεί και να προωθούν τα συμφέροντα μιας ομάδας εις βάρος των συμφερόντων μιας άλλης ομάδας (Phillips & Jorgensen, 2009). Οπότε και στην παρούσα ανάλυση, οι ερωτώμενοι είναι πιθανό, λογοδοτώντας ρητορικά, να προσπαθήσουν να νομιμοποιήσουν, να κρατήσουν ουδέτερη στάση ή και να απορρίψουν την υπό εξέταση έννοια –συμφιλίωση – θίγοντας παράλληλα πολιτισμικά, κοινωνικά ή πολιτικά ζητήματα.

### 3.4 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η αποτύπωση των διαφόρων στάσεων και ρεπερτορίων των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θράκης σχετικά με την ιδέα της συμφιλίωσης ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία. Μέσα από την ανάλυση λοιπόν της επιχειρηματολογίας των εκπαιδευτικών, θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τους λεκτικούς τρόπους (ερμηνευτικά ρεπερτόρια) με τους οποίους οι ίδιοι δικαιολογούν και νομιμοποιούν την άποψη τους. Η διεργασία αυτή θα επιτευχθεί με μία από τις βασικές ρητορικές τεχνικές κατασκευής της πραγματικότητας (Edwards & Potter, 1992), που είναι πολύ συχνή στη διαδικασία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, δηλαδή τον σχηματισμό θεμάτων ή αλλιώς κατηγοριών (Creswell, 2011).

Σύμφωνα με τον Creswell (2011), για τη διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων είναι απαραίτητα κάποια συγκεκριμένα βήματα, που ο κάθε ερευνητής οφείλει να ακολουθήσει. Όπως είναι φυσικό, οι ποιοτικοί ερευνητές πρώτα συγκεντρώνουν δεδομένα και έπειτα τα προετοιμάζουν για ανάλυση (Creswell, 2011). Η ανάλυση αυτή περιλαμβάνει αρχικά την απόκτηση μιας γενικής εικόνας των δεδομένων μας και κατόπιν την κωδικοποίηση της περιγραφής και των θεμάτων για το υπο εξέταση φαινόμενο – εδώ, η συμφιλίωση – (Creswell, 2011).

Η διαδικασία της ποιοτικής ανάλυσης για την παρούσα μελέτη ήταν μια αρκετά χρονοβόρα διεργασία, η οποία επιδέχτηκε πολλές τροποποιήσεις και αλλαγές. Έχοντας πάντοτε κατά νου ότι η ποιοτική έρευνα είναι κυρίως ερμηνευτική (Creswell, 2011) και ότι δεν υπάρχει μια μόνο αποδεκτή προσέγγιση στην ανάλυση των δεδομένων μας (Dey, 1993; Miles & Huberman, 1994), προβήκαμε σε προσωπικές αξιολογήσεις αναφορικά με την περιγραφή που ταιριάζει κάθε φορά στα θέματα που σχηματίζονται από τις βασικές κατηγορίες πληροφοριών.

Το πρώτο βήμα στη διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων είναι η προετοιμασία και η οργάνωση των δεδομένων μας. Οι συνεντεύξεις, που μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών, σε πρώτο στάδιο απομαγνητοφωνήθηκαν, προκειμένου να γίνουν δυνατές οι επαναληπτικές αναγνώσεις τους. Κατόπιν, τα ηλεκτρονικά αρχεία κειμένου, στα οποία έγινε η μεταγραφή των προφορικών συνεντεύξεων, εμπλουτίστηκαν με σημειώσεις της ερευνήτριας, οι οποίες κρατήθηκαν κατά τη διάρκεια των προσωπικών συνεντεύξεων.

Ακόλουθη διαδικασία ήταν η λήψη της απόφασης σχετικά με το αν τα δεδομένα θα αναλυθούν με το χέρι ή με ηλεκτρονικό υπολογιστή (Creswell, 2011). Στην εργασία αυτή ακολουθήθηκε η πρώτη στρατηγική, η ανάλυση δεδομένων με το χέρι, καθώς θέλαμε να διαβάζουμε τα δεδομένα, να κρατούμε σημειώσεις και να τα χωρίζουμε σε μέρη (Creswell, 2011). Στην επιλογή αυτή μας ώθησαν και άλλοι λόγοι, όπως η ύπαρξη μικρής βάσης δεδομένων, αφού πρόκειται για δείγμα 20 ατόμων, καθώς και η επιθυμία μας να βρισκόμαστε κοντά στα δεδομένα, να έχουμε άμεση επαφή χωρίς την παρεμβολή κάποιου μηχανήματος (Creswell, 2011). Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν έγινε χρήση κανενός λογισμικού προγράμματος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων στην ανα χείρας μελέτη.

Το επόμενο βήμα ήταν η διερεύνηση των δεδομένων μας και η ανάπτυξη των κωδικών (Creswell, 2011). Η διεργασία ξεκίνησε με τις πολλαπλές αναγνώσεις των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, προκειμένου να αποκαλυφθούν θεματικές περιοχές ως προς το περιεχόμενο του λόγου των συμμετεχόντων της έρευνας. Σε ένα πρώτο στάδιο, η προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση στην ποιοτική μας έρευνα περιελάμβανε την εξέταση των δεδομένων μας, ώστε να αποκτηθεί μια γενική εικόνα για αυτά, την καταγραφή ιδεών, τη σκέψη πάνω στην οργάνωση τους και τη διερεύνηση του αν χρειάζονται περισσότερα στοιχεία (Creswell, 2011).

Στο δεύτερο στάδιο, επήλθε η κωδικοποίηση των δεδομένων (Tesch, 1990). Η κωδικοποίηση είναι η διαδικασία διαχωρισμού του κειμένου σε τμήματα και της απόδοσης επικεφαλίδων σε αυτά έτσι ώστε να σχηματίσουν περιγραφές και γενικά θέματα (Creswell, 2011). Με πιο απλά λόγια, κατά τη διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων μας αρχικά προσπαθήσαμε να βγάλουμε νόημα από τα στοιχεία των κειμένων που διαθέταμε και κατόπιν τα χωρίσαμε σε τμήματα κειμένου και αποδώσαμε κωδικούς σε κάθε ένα από αυτά (Bogdan & Biklen, 1998).

Ακολουθώς, εξετάσαμε μήπως οι κωδικοί επικαλύπτονται ή πλεονάζουν και εντάξαμε τους κωδικούς αυτούς σε γενικά θέματα, αλλιώς κατηγορίες (Creswell, 2011; Tesch, 1990). Έτσι, ενώ στην αρχή ξεκινήσαμε με πολλούς κωδικούς ανα χείρας, στο τέλος καταλήξαμε με λίγες κατηγορίες – θέματα. Για την δημιουργία κατηγοριών κάναμε χρήση συγκεκριμένων δεδομένων, ενώ άλλα, που δεν παρείχαν ενδεικτικά στοιχεία για τις κατηγορίες μας, παραβλέφθηκαν. Με τον όρο θέματα ή κατηγορίες εννοείται η



συνάθροιση παρόμοιων κωδικών για τον σχηματισμό μιας σημαντικής ιδέας στη βάση δεδομένων (Creswell, 2011).

Η ανάπτυξη θεμάτων ή αλλιώς κατηγοριών σε μια ποιοτική μελέτη είναι ιδιαίτερα σημαντική και περιλαμβάνει τις απαντήσεις στα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί από τον ερευνητή (Creswell, 2011). Επίσης, μας βοηθά να αποκτήσουμε μια βαθιά κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου μέσα από την θεματική ανάπτυξη (Creswell, 2011). Το σκεπτικό αυτό ακολουθήθηκε και στην παρούσα έρευνα, ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα το τιθέμενο φαινόμενο της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δυο χώρες καθώς και να διερευνήσουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θράκης σχετικά με αυτό.

Τα θέματα – κατηγορίες αναδύθηκαν από τα ποιοτικά μας δεδομένα ενόσω οργανώνονταν και συγκεντρώνονταν οι παρόμοιοι κωδικοί μας, ώστε να σχηματίσουν κάποιες κεντρικές ιδέες. Μέσω των αρχικών αναλύσεων των δεδομένων μας, βρεθήκαμε αντιμέτωποι με σωρεία κωδικών. Στις αναλύσεις που ακολούθησαν όμως, μέσα από τη διαδικασία εξάλειψης πλεονασμών, οι κωδικοί μας μειώθηκαν αισθητά και έτσι προέκυψαν τα κύρια θέματα – κατηγορίες μας.

Τα είδη των κατηγοριών μας ήταν ποικίλα. Η ύπαρξη στην ανάλυση μας τόσο συνηθισμένων θεμάτων, δηλαδή αυτά που ένας ερευνητής συνήθως περιμένει να συναντήσει, όσο και απρόσμενων, με άλλα λόγια θεμάτων που αποτελούν έκπληξη και δεν αναμένεται να αναδυθούν σε μια συγκεκριμένη έρευνα (Creswell, 2011), ήταν εμφανής. Τέλος, ορισμένα θέματα χαρακτηρίστηκαν ως δύσκολα να ταξινομηθούν (Creswell, 2011), καθώς περιελάμβαναν απόψεις εκπαιδευτικών που δεν μπορούσαν να ενταχθούν εύκολα σε κατηγορίες ή που επικαλύπτονταν με αρκετές άλλες.

Το επόμενο βήμα αφορούσε την εύρεση των στάσεων και των ερμηνευτικών ρεπερτορίων. Για τον εντοπισμό των στάσεων και ρεπερτορίων στην μελέτη αυτή, προβήκαμε σε προσεχτική και επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των δεδομένων μας (Zembylas, 2011). Είναι επίσης σημαντικό να τονισθεί ότι, αν και μερικά ρεπερτόρια παρουσιάζουν δυνατές συσχετίσεις με συγκεκριμένες στάσεις, αυτή η αξιοσημείωτη επικάλυψη σε καμία περίπτωση δεν ενθαρρύνει μια αντιστοιχία ένα προς ένα ανάμεσα στα δυο αυτά στοιχεία (Zembylas, 2011). Αντιθέτως, θεωρείται ότι αυτό που παράγει πλούσιες και ενδιαφέρουσες ιδέες είναι ο συνδυασμός ανάμεσα σε μια

προσανατολισμένη συμπεριφορά και μια λεκτικά προσανατολισμένη προσέγγιση (Zembylas, 2011).

Δεδομένου ότι τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια δηλώνονται μέσω επαναλαμβανόμενων μοτίβων επιχειρηματολογίας και γλωσσικών επιλογών, όπως συγκεκριμένες λεξικολογικές επιλογές, μεταφορές και γραμματικές δομές (Wetherell & Potter, 1987), η ανάλυση μας στο σημείο αυτό εστίασε συγκεκριμένα στις βαθύτερες αρχές και παραδοχές των ρεπερτορίων, δηλαδή στις χαρακτηριστικές λεξικολογικές επιλογές των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (Zembylas, 2011). Η ανάγκη να εντοπίσουμε κανονικότητες στο λόγο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μας οδήγησε στην οριστικοποίηση των ερμηνευτικών ρεπερτορίων που αναδύθηκαν από τις συνεντεύξεις τους.

Έπειτα, έγινε η επιλογή των αποσπασμάτων, από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, τα οποία θα συμπεριληφθούν στην παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνάς μας, αλλιώς στην τελική ανάλυση. Η επιλογή αυτή στηρίχθηκε στην περιεκτικότητα των αποσπασμάτων αυτών σε γραμμές επιχειρηματολογίας και σε ρητορικές τεχνικές (Wetherell & Potter, 1992). Αναλύθηκαν στη συνέχεια ως προς τη στάση που έπαιρνε ο εκάστοτε εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνα. Επισημαίνουμε ξανά ότι οι κατηγορίες στάσεων που έχουν επιλεγεί για την παρούσα μελέτη είναι οι ακόλουθες: «έντονα υποστηρικτική στάση», «μάλλον θετική στάση», «ουδέτερη στάση», «μάλλον αρνητική στάση» και «έντονα αντίθετη στάση» (Zembylas, 2011).

Επομένως, η ανάλυση αναπτύχθηκε με τη μελέτη καθενός τιθέμενου ερμηνευτικού ρεπερτορίου και εντός του κάθε ρεπερτορίου αναζητήθηκαν τόσο οι στάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για το υπό εξέταση φαινόμενο, τη συμφιλίωση, και τις οποίες στάσεις καταλαμβάνουν με τον λόγο τους, όσο και οι ρητορικές τεχνικές με τις οποίες οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν στη συνέντευξη την αντικειμενικότητα των επιχειρημάτων τους.

#### **Κεφάλαιο 4: Ανάλυση δεδομένων**

Μετά την ολοκλήρωση του σταδίου απομαγνητοφώνησης και οργάνωσης των ποιοτικών μας δεδομένων, την σκυτάλη πήρε η ανάλυσή τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, αυτή πραγματοποιήθηκε με το χέρι, καθώς η βάση δεδομένων μας ήταν σχετικά μικρή (20 εκπαιδευτικοί δηλαδή) και θέλαμε να είμαστε όσο το δυνατόν εγγύτερα στα δεδομένα μας, έχοντας άμεση επαφή μαζί τους. Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε έχει γίνει ήδη γνωστή, με άλλα λόγια είναι η ανάλυση των στάσεων και των ρεπερτορίων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα.

Αυτό που είναι σημαντικό να τονιστεί εδώ είναι ότι τόσο η περιγραφή των στάσεων όσο και αυτή των ρεπερτορίων των συμμετεχόντων διαπνέεται από τον θρησκευτικό διαχωρισμό ανάμεσα σε Έλληνες Χριστιανούς και Έλληνες Μουσουλμάνους. Η θρησκευτική αυτή διάκριση για την ανάλυση της βάσης δεδομένων μας επιλέχθηκε σκόπιμα, καθώς μέσα από την σύγκριση των απαντήσεων αυτών των δύο στοιχείων ενδέχεται να πάρουμε ενδιαφέροντα αποτελέσματα για το πώς βλέπουν οι δύο ομάδες την έννοια της συμφιλίωσης τόσο γενικά όσο και ειδικά για τον χώρο της Θράκης, αν/ και πού συγκλίνουν και πού διαφέρουν.

Στην περίπτωση της παρουσίασης των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την ιδέα της συμφιλίωσης και την προώθησή της μέσω της εκπαίδευσης, προβήκαμε και σε σχεδιασμό συγκεντρωτικού πίνακα τόσο για τους Χριστιανούς εκπαιδευτικούς (πλειονοτικοί) όσο και για τους Μουσουλμάνους (μειονοτικοί). Μέσα από την οπτική παράθεση (Miles & Huberman, 1994) της επισκόπησης των στάσεων των δύο αυτών διαφορετικών ομάδων, θεωρούμε ότι θα ενισχυθεί η συζήτηση και ο αναγνώστης θα έχει μια πιο εύληπτη εικόνα αυτών που διαβάζει. Επιπρόσθετα, βάσει του παρουσιαζόμενου πίνακα είναι πιο εύκολο για τον καθένα να προβεί σε συγκριτική ανάγνωση των αποτελεσμάτων (Spradley, 1980b) σχετικά με τις στάσεις των δύο ομάδων για τα ζητήματα αυτά.

Το τέταρτο λοιπόν κεφάλαιο αυτής της εργασίας, δηλαδή αυτό της ανάλυσης των ποιοτικών μας δεδομένων, αρθρώνεται σε τέσσερα κύρια μέρη. Στο πρώτο (4.1) περιγράφονται οι κύριες στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης, τόσο των

πλειονοτικών - Χριστιανών όσο και των μειονοτικών - Μουσουλμάνων, σχετικά με την υπό μελέτη έννοια της ‘συμφιλίωσης’ και την προώθησή της μέσω της μειονοτικής εκπαίδευσης, όπως αυτές προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεών τους.

Το αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο, δηλαδή το (4.2), περικλείει τις δηλωμένες αντιλήψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για την κατανόηση της έννοιας συμφιλίωσης τόσο γενικά όσο και ειδικά στο πλαίσιο της Θράκης. Πιο ειδικά, αναλύονται δύο πολύ ενδιαφέροντα θέματα. Το ένα αφορά στην κατανόηση των συμμετεχόντων σχετικά με τον ορισμό της έννοιας «συμφιλίωση» και το άλλο αναφορικά με την προώθηση της ιδέας μέσω της εκπαίδευσης.

Το υποκεφάλαιο (4.3) περιλαμβάνει τα εκφρασμένα ρεπερτόρια από τους υπό εξέταση εκπαιδευτικούς της Θράκης σχετικά με την ιδέα της συμφιλίωσης μεταξύ του μετά συγκρουσιακού διπόλου που αναλύεται εδώ, δηλαδή ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία. Επίσης, συγκεντρώσαμε και παρουσιάζουμε τα ρεπερτόρια που εκφράστηκαν από τους συμμετέχοντες της έρευνας για τις σχέσεις πλειονότητας – μειονότητας στην περιοχή της Θράκης, θέλοντας να διερευνήσουμε μέσα από τον λόγο τους το κατά πόσο η ιδέα της συμφιλίωσης μπορεί να επηρεάσει τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Το υποκεφάλαιο (4.4) έρχεται κυρίως συμπληρωματικά για να παρουσιάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της συμφιλίωσης. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την παρουσίαση της επαγγελματικής επιμόρφωσης των συμμετεχόντων αναφορικά με την υπό μελέτη ιδέα και την προαγωγή της από την ελληνική πολιτεία στην (μειονοτική) εκπαίδευση. Έτσι, εντοπίστηκε τυχόν ενημέρωση – κατάρτιση των ερωτώμενων γύρω από την έννοια της συμφιλίωσης και προσδιορίστηκε το είδος αυτής, καθώς επίσης προσδιορίστηκε και η προώθησή της σε σχολικό επίπεδο από το ελληνικό κράτος.

#### **4.1 Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για την ιδέα της συμφιλίωσης και την προώθησή της μέσω της εκπαίδευσης**

Το πρωτόκολλο συνέντευξης της παρούσας μελέτης ακολούθησε μια σειρά από προκαθορισμένες ερωτήσεις, που περιελάμβαναν τόσο εστιασμένα όσο και ανοιχτού τύπου στοιχεία (Berg, 2004), έχοντας ως στόχο να διευκολύνουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (Zembylas, 2011). Οι ερωτήσεις αυτές χωρίστηκαν σε τρία μέρη που το καθένα κάλυπτε και μια ευρεία περιοχή έρευνας σχετικά με τη συμφιλίωση και τα εκπαιδευτικά ζητήματα που ανακύπτουν από αυτήν. Η πρώτη από τις περιοχές αυτές αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ιδέα της συμφιλίωσης (Zembylas, 2011), τόσο γενικά όσο και πιο ειδικά στο πλαίσιο της Θράκης, αλλά και σε σχέση με την προώθησή της μέσω της εκπαίδευσης.

Η αρχική ερώτηση, που καθοδήγησε κάθε συνέντευξη, αφορούσε τις κατανοήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης, τόσο των πλειονοτικών όσο και των μειονοτικών, για την ιδέα της συμφιλίωσης, γενικά. Και οι δύο λοιπόν ομάδες εκπαιδευτικών κλήθηκαν να συλλογιστούν πάνω στην έννοια της λέξης ‘συμφιλίωση’ και τους ζητήθηκε να παράξουν έναν προσωπικό ορισμό γι’ αυτήν. Έτσι, σκιαγραφήθηκε και ο σκοπός της παρούσας εργασίας, δηλαδή οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες κατανοούν την ιδέα της συμφιλίωσης και θέτουν τον εαυτό τους και τη διδασκαλία τους σε σχέση με αυτήν.

Κατόπιν, έχοντας ως στόχο να γίνει η συζήτηση πιο συγκεκριμένη, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν τις σκέψεις τους σχετικά με την διαδικασία συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες, δηλαδή ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία. Εδώ, υπήρξε η παράλληλη επιθυμία μας να αναδειχθούν τα θέματα εκείνα, ανάμεσα στις δύο όμορες χώρες, που φαντάζουν σαν τροχοπέδη στην κατανόηση των εκπαιδευτικών και ενδέχεται να αναχαιτίζουν τον δρόμο για την εφαρμογή κάθε, πλήρως, συμφιλιωτικού κλίματος μεταξύ των δύο χωρών.

Βάσει των δηλώσεων αυτών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, δηλαδή των κατανοήσεων τους σχετικά με την συμφιλίωση ανάμεσα στις δύο γειτονικές χώρες (Ελλάδα και Τουρκία), αλλά και της συνολικής τους επιχειρηματολογίας για το εν λόγω θέμα, μπορέσαμε να ταξινομήσουμε τις στάσεις τους, χρησιμοποιώντας μια πεντάβαθμη κλίμακα, κατά το πρότυπο της κλίμακας Likert.

Για τους σκοπούς της ανάλυσης μας επομένως, ορίστηκαν πέντε διαφορετικές στάσεις: «έντονα θετική στάση», «μáλλον θετική στάση», «ουδέτερη στάση», «μáλλον αρνητική στάση» και «έντονα αρνητική στάση». Για την συνολική εικόνα των κατανοήσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών (πλειονοτικοί και μειονοτικοί) υπάρχει και ο σχετικός συνοπτικός πίνακας που λειτουργεί σαν μια οπτική απεικόνιση επισκόπησης των στάσεων τους. Θέλοντας να είμαστε περισσότερο σαφείς και λεπτομερείς στην ανάλυση μας, κρίνουμε αναγκαίο και επιτακτικό να αναφερθούμε στις συνυποδηλώσεις καθεμιάς βαθμίδας της χρησιμοποιούμενης κλίμακας.

Οι αρνητικές στάσεις μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες (Zembylas, 2011). Η πρώτη ονομάζεται «έντονα αρνητική στάση» και αποτελεί το ένα άκρο της πεντάβαθμης κλίμακας μας. Στην στάση αυτή κατηγοριοποιήθηκαν οι συμμετέχοντες που απορρίπτουν εξολοκλήρου την ιδέα της συμφιλίωσης και την χαρακτηρίζουν είτε ως ανεπιθύμητη είτε ως μη εφαρμόσιμη. Οι συμμετέχοντες με έντονα αρνητική στάση εκφράζουν τις απόψεις τους εμφιατικά και έντονα (Zembylas, 2011).

Η δεύτερη κατηγορία αρνητικών στάσεων καλείται «μáλλον αρνητική στάση». Οι συμμετέχοντες εδώ μπορεί επίσης να θεωρούν την συμφιλίωση σαν ανέφικτη ιδέα και να αντιστέκονται σε αυτήν, αλλά χρησιμοποιούν πιο μετριοπαθές λεξιλόγιο και λιγότερο έντονα επιχειρήματα, όταν αναφέρονται στην απόρριψή της. Συνεπώς, με πιο ήπια γλώσσα σχηματίζουν τη θέση τους και περιστασιακά κυμαίνονται ανάμεσα στη θετική και την αρνητική στάση (Zembylas, 2011) ως προς την ιδέα αυτή.

Η βαθμίδα που βρίσκεται στη μέση της κλίμακας μας σκιαγραφεί την «ουδέτερη στάση», που μπορεί να κρατούν οι συμμετέχοντες της έρευνας. Στην στάση αυτή κατηγοριοποιούνται οι ομιλητές που είτε κυμαίνονται αδιάκοπα μεταξύ θετικότητας και αρνητικότητας, χωρίς να καταλήγουν σε ένα σταθερό συμπέρασμα (οι λεγόμενοι αμφιλεγόμενοι), είτε δεν δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την έννοια της συμφιλίωσης (Zembylas, 2011) ή επιλέγουν να κρατούν κρυφή την στάση στους για το θέμα. Στην παρούσα έρευνα, υπήρξε και η περίπτωση κατηγορηματικής δήλωσης ουδετερότητας για το υπό εξέταση θέμα.

Ολοκληρώνοντας την περιγραφή των βαθμίδων που χρησιμοποιήθηκαν στην κλίμακα μας, οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκαν με το ίδιο σκεπτικό που ακολουθήθηκε και για τις αρνητικές, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Υπάρχουν δύο κατηγορίες θετικών στάσεων: Οι εκπαιδευτικοί με «έντονα θετική στάση» εκφράζουν

την υποστήριξή τους για τη συμφιλίωση με μεγάλη ζέση και με όλη τους την καρδιά (Zembylas, 2011), ενώ εκείνοι που κατηγοριοποιούνται στη «*μάλλον θετική στάση*», διατυπώνουν μια συγκρατημένη αισιοδοξία, εκφράζοντας συνάμα θετικότητα, διστακτικότητα και επίγνωση των δυσκολιών που η εφαρμογή της έννοιας ενδέχεται να επιφέρει (Zembylas, 2011).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε επίσης να περιγράψουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους Έλληνες Χριστιανούς (E/X) και Έλληνες Μουσουλμάνους (E/M), καθώς και τον ρόλο που παίζουν αυτές οι δύο ομάδες στην περιοχή της Θράκης. Μέσα από τις απόψεις και τους σχολιασμούς τους για το θέμα αυτό, αναδεικνύονται οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες, το πώς αυτές τροποποιήθηκαν με το πέρας των χρόνων και, εν κατακλείδι, συνιστούν τον κύριο κορμό αιτιολόγησης των στάσεων των ερωτώμενων για το υπό ανάλυση θέμα, δηλαδή τη συμφιλίωση ανάμεσα στις δύο χώρες.

### Συγκεντρωτικός πίνακας στάσεων Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης

Ο παρακάτω πίνακας λοιπόν σχηματίστηκε για να συνοψίζει τις στάσεις των Ελλήνων Χριστιανών και Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών της Θράκης σε σχέση με τη συμφιλίωση και την προώθησή της και παρέχει μία πιο εύληπτη οπτική επισκόπηση της στάσης του καθενός εκπαιδευτικού. Η οπτική αυτή αναπαράσταση, που παρέχεται μέσω του παρακάτω πίνακα, αφορά στην απεικόνιση των εκπαιδευτικών στάσεων σχετικά με την ιδέα της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο όμορες χώρες (Ελλάδα – Τουρκία) και την προσπάθεια προώθησής της από το μειονοτικό σχολείο. Οι στάσεις αυτές έχουν προκύψει ολιστικά από τις παραπάνω αναλυμένες απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Στάσεις για την έννοια και την προώθηση της συμφιλίωσης μέσω της εκπαίδευσης	Δυναμικό Χριστιανών εκπαιδευτικών	Δυναμικό Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών
Έντονα αρνητική στάση	1	-
Μάλλον αρνητική στάση	-	-
Ουδέτερη στάση	2	2
Μάλλον θετική στάση	4	4
Έντονα θετική στάση	3	4

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται σαφές ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων Χριστιανών εκπαιδευτικών της Θράκης, δηλαδή επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς, τίθεται υπέρ της έννοιας της συμφιλίωσης και επικροτεί την προώθησή της μέσω της εκπαίδευσης. Οι επτά αυτοί εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται σε δύο κατηγορίες θετικής στάσης, όπως αυτές έχουν περιγραφεί παραπάνω στην μελέτη.

Από την πλειονότητα αυτή, η στάση τεσσάρων εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως «μάλλον θετική στάση». Κρατώντας την στάση αυτή, οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν μια συγκρατημένη αισιοδοξία, εκφράζοντας συνάμα θετικότητα, διστακτικότητα, αλλά και επίγνωση των δυσκολιών που η εφαρμογή της έννοιας ενδέχεται να επιφέρει (Zembylas, 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν αυτή τη στάση, εξέφρασαν μία περισσότερο ήπια, παρά ενθουσιώδη, υποστήριξη για το υπό εξέταση



φαινόμενο, τονίζοντας σε πολλές περιπτώσεις τις δυσκολίες και την πιθανότητα αποτυχίας εφαρμογής που ενέχεται σε μία τέτοια συμφιλίωτική διαδικασία. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας ανάγουν την προώθηση της συμφιλίωσης μέσω του σχολείου σε μία επιτακτική ανάγκη και την διαχωρίζουν από την πολιτική προαγωγή της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες (Ελλάδα – Τουρκία), λέγοντας πως *«οι πολιτικές σκοπιμότητες δεν μας αφορούν στο σχολείο και δεν πρέπει να υπάρχουν.»*

Οι εκπαιδευτικοί με *«μάλλον θετική στάση»* επίσης, σεβόμενοι την Ιστορία και θέλοντας να κρατήσουν ζωντανή την παραδόση και την εθνική τους ταυτότητα που τους διαφοροποιεί από τους άλλους λαούς, είναι περισσότερο προσανατολισμένοι σε μία παγκόσμιας εμβέλειας διδαχή της συμφιλίωσης, και όχι εστιασμένης μόνο στο δίπολο Ελλάδα – Τουρκία. Έτσι, δήλωσαν ότι στη διδασκαλία τους προωθούν τη συμφιλίωση περισσότερο σαν οικουμενή ιδέα, όπως σαν *«σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα του παιδιού»*, θέλοντας να τονίσουν στους μαθητές τους ότι η εκπαίδευση που ‘συμφιλιώνει’ δεν γνωρίζει όρια χρώματος, θρησκείας ή εθνικότητας.

Οι εναπομείναντες τρεις εκπαιδευτικοί, από την κατηγορία αυτή, που βρέθηκαν να έχουν *«έντονα θετική στάση»* εκφράζουν την υποστήριξή τους για τη συμφιλίωση με μεγάλη ζέση και με όλη τους την καρδιά (Zembylas, 2011) και δηλώνουν πανέτοιμοι να την προάγουν μέσω της διδασκαλίας τους. Η ενθουσιώδης αυτή στήριξη τους προς την ιδέα της συμφιλίωσης στηρίζεται, κατά την δική τους κατανόηση, στο γεγονός ότι *«οι δύο λαοί δεν έχουν τίποτα να χωρίσουν!»*.

Οι εκπαιδευτικοί με *«έντονα θετική στάση»*, αν και αναγνωρίζουν τις μακροχρόνια αρνητικές σχέσεις ανάμεσα στις δύο χώρες και το αμοιβαία επώδυνο παρελθόν τους, εκφράζουν με εμφατικό τρόπο ότι οι δύο λαοί *«έχουν περισσότερα κοινά, παρά διαφορές.»*. Κράτος και πολίτες λοιπόν θα πρέπει *«να παραμερίσουν το σκληρό και ενίοτε βίαιο παρελθόν»*, *«να βάλουν γερά θεμέλια στις παροντικές σχέσεις»* των δύο πλευρών του διπόλου αυτού, ώστε να *«χαραχθεί ένα πιο αισιόδοξο και ευοίωνα μέλλον»* για τις δύο χώρες. Ειδικά για τον εκπαιδευτικό μειονοτικό χώρο της Θράκης, η κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών επισημαίνει ότι *«ο δάσκαλος είναι ο πρώτος και καθοριστικός παράγοντας που θα φέρει κοντύτερα τα προτερήματα που παρουσιάζουν αυτές οι δύο ομάδες και θα μικρύνει τα ελαττώματα που υπάρχουν ανάμεσά τους.»*

Δύο εκπαιδευτικοί από τους δέκα, υποστήριξαν μια περισσότερο μετριοπαθή στάση, που εδώ χαρακτηρίζεται ως «ουδέτερη στάση». Με την στάση τους αυτή, οι εν λόγω συμμετέχοντες δηλώνουν έμμεσα ότι κυμαίνονται αδιάκοπα μεταξύ θετικότητας και αρνητικότητας, χωρίς να καταλήγουν σε ένα σταθερό συμπέρασμα -οι λεγόμενοι αμφιλεγόμενοι ερωτώμενοι- (Zembylas, 2011). Στην παρούσα μελέτη και οι δύο αναφορές, που έγιναν από την ομάδα των Χριστιανών εκπαιδευτικών, στάσεως ουδετερότητας ήταν δηλωμένες κατηγορηματικά για το υπό εξέταση θέμα.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι γενικά είναι θετικά προσκείμενοι προς την καθολική ιδέα της συμφιλίωσης, αλλά για το θέμα της προαγωγής της στο σκηνικό της Θράκης, μέσα στον μειονοτικό σχολικό χώρο στον οποίο ζουν, είναι περισσότερο μετριοπαθείς και επιφυλακτικοί. Η διστακτικότητα αυτή στηρίζεται σε μια διμερή βάση. Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα μελέτη, λοιπόν, στέκονται ουδέτερα προς την προώθηση της συμφιλίωσης στο μειονοτικό σχολείο είτε γιατί βλέπουν μικρές πιθανότητες επιτυχίας του εν λόγω εγχειρήματος είτε γιατί δεν βλέπουν να υπάρχει η αντίστοιχη προθυμία εφαρμογής της ιδέας από την ‘άλλη’ ομάδα, δηλαδή τους Έλληνες Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, από το συνολικό δείγμα των δέκα Χριστιανών εκπαιδευτικών, βρέθηκε μόνο μία δήλωση κατηγορηματικής αρνητικής στάσης προς την τιθέμενη ιδέα της έρευνας. Αυτή η μοναδική αρνητική στάση αποτελεί την μειοψηφία τόσο για το παρόν δείγμα (πλειονοτικοί εκπαιδευτικοί) όσο και για το γενικότερο δυναμικό της μελέτης αυτής, καθώς στους Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς δεν σημειώθηκε καμία τέτοια αρνητική στάση. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός απέρριψε εξολοκλήρου την ιδέα της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες (Ελλάδα – Τουρκία), καθώς και την προώθησή της τόσο στα μειονοτικά όσο και στα δημόσια σχολεία. Χαρακτήρισε την ιδέα ως ανεπιθύμητη, αλλά και ως μη εφαρμόσιμη για τις δύο χώρες, καθώς όπως δήλωσε «δεν υπάρχει περίπτωση μ’ αυτή τη συγκεκριμένη χώρα να υπάρξει ποτέ, μα ποτέ συμφιλίωση!».

Ο λόγος ύπαρξης αυτής της αρνητικότητας εκ μέρους της στηρίχθηκε στο ιστορικό παρελθόν των δύο χωρών, με τους πολέμους, τους διωγμούς και την μακροχρόνια έχθρα που υπάρχει. Η εκπαιδευτικός απέδωσε αυτές τις «άσχημες σχέσεις» μεταξύ των δύο κρατών μόνο στις χρόνιες επεκτατικές βλέψεις των Τούρκων, οι οποίες όπως σημείωσε η ίδια «δεν πρόκειται ποτέ να αλλάξουν ή να κάνουν πίσω.». Έτσι, βάσει

αυτών των δεδομένων, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «η συμφιλιώση δεν έχει κανένα απολύτως νόημα εφαρμογής» για την περιοχή της Θράκης, αφού στις σχέσεις των δύο χωρών, όσο και αν προσπαθούμε «τίποτα δεν πρόκειται να αλλάξει!». Συνεπώς, κατηγοριοποιήσαμε την απάντησή της στην «έντονα αρνητική στάση» δεδομένου ότι εξέφραση την άποψή της, όπως παρατηρήσαμε, για το θέμα πολύ εμφατικά και έντονα (Zembylas, 2011).

Όπως μπορεί να συμπεράνει κανείς από τον παρατιθέμενο πίνακα, από την ομάδα των Ελλήνων Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών δεν βρέθηκε καμία απάντηση που να προσιδιάζει σε «μάλλον αρνητική» ή «έντονα αρνητική» στάση. Με άλλα λόγια, εξετάζοντας και τις δέκα συνεντεύξεις των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών δεν ήρθαμε αντιμέτωποι με καμία δήλωση δυσμενούς ή αρνητικής στάσης των ατόμων αυτών σχετικά με την ιδέα της συμφιλιώσης ανάμεσα στις δύο χώρες, αλλά ούτε και σχετικά με την προαγωγή της μέσω του μειονοτικού σχολείου. Κανένας εκπαιδευτικός από το δείγμα αυτό δεν εμφάνισε εμφατική ή έντονη άρνηση για το υπό εξέταση φαινόμενο, ούτε φαίνεται να αντιμετωπίζεται η ιδέα της συμφιλιώσης και η προώθησή της ως ανεπιθύμητη ή ανέφικτη.

Προχωρώντας παρακάτω στην ανάλυση του πίνακα των στάσεων των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών, συναντούμε δύο απαντήσεις που κατηγοριοποιούνται στην «ουδέτερη στάση». Το εύρημα αυτό ταιριάζει με το αντίστοιχο της ομάδας των Χριστιανών, όπου και εκεί βρέθηκαν δύο εκπαιδευτικοί με την ίδια στάση. Μολαταύτα, τα επιχειρήματα για την αιτιολόγηση της ουδέτερης στάσης των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών διαφέρουν αισθητά από εκείνα των Χριστιανών.

Ο πρώτος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός θέλησε να αποφύγει εντέχνως την ερώτηση περί της στάσεως του, τόσο για τις σχέσεις ανάμεσα στις δύο χώρες όσο και για τη διαδικασία προώθησης της ιδέας της συμφιλιώσης στα μειονοτικά σχολεία, με την φράση «εε, που να ξέρουμε εμείς από αυτά!». Κατόπιν, η στάση του για το θέμα συγκεκριμενοποιήθηκε και η ουδέτερη του θέση γι' αυτό στηρίχθηκε σε μία διπλή βάση. Ο εν λόγω εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε ότι κρατάει μία ουδέτερη στάση για την συμφιλιώση και δεν την προάγει μέσω της διδασκαλίας του, καθώς τα παιδιά «ξέρουν από μόνα τους... κατανοούν ... είναι μεγάλα.».

Η αναγωγή του στοιχείου της συμφιλιώσης σε ένα εγγενές και όχι επίκτητο χαρακτηριστικό του ατόμου μπορεί να αποτελεί την 'εύκολη λύση' για κάθε

εκπαιδευτικό, ώστε εκείνος να μην χρειαστεί να απομακρυνθεί από τις πεποιθήσεις του, ούτε να αμφισβητήσει τις ακλόνητες ‘αλήθειες’ της συλλογικής του ταυτότητας ή της εθνικής ομάδας υπαγωγής του, αλλά σίγουρα δεν αντιπροσωπεύει την δύσκολη πραγματικότητα με την οποία είμαστε όλοι αντιμέτωποι.

Το δεύτερο σκέλος αιτιολόγησης αυτής της διττής βάσης, για την ουδέτερη στάση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, αναγάγει την ιδέα της συμφιλίωσης σε έννοια εφαρμόσιμη για *«γενικά όλον τον κόσμο...»*. Ο εκπαιδευτικός θέλοντας να μετατοπίσει την προσοχή πέραν της εφαρμογής της συμφιλίωσης στις δύο υπό εξέταση χώρες (Ελλάδα και Τουρκία), με τα λόγια *«όχι, μόνο ανάμεσα στις δύο χώρες, αλλά σ’ όλες.»*, καταφεύγει στην γενίκευση της έννοιας *«σ’ όλον τον κόσμο»*, ώστε ο μανδύας αυτής της γενικότητας να αποπροσανατολίζει το ενδιαφέρον από την κατάσταση της Θράκης και να το στρέψει σε άλλες περιοχές – χώρες που βρίσκονται υπό διαμάχη ή αποτελούν μετα συγκρουσιακά περιβάλλοντα. Το να θέλουμε όμως να παρατηρούμε άλλα άγνωστα μέρη – κράτη, που καταφέρνουν να ‘συμφιλιωθούν’ ή έστω βρίσκονται στην προσπάθεια υλοποίησης της ιδέας αυτής, και να αποφεύγουμε να εφαρμόσουμε το ίδιο πρότυπο και στην κοινωνία όπου εμείς ζούμε, διατηρώντας μια στάση ουδετερότητας, είναι μάλλον κάτι το ανώφελο και μη προσοδοφόρο.

Περνώντας τώρα στον επόμενο και τελευταίο Μουσουλμάνο ερωτώμενο εκπαιδευτικό με στάση ουδετερότητας, αυτός προσδιόρισε την θέση του χρησιμοποιώντας τεχνικά εκπαιδευτικά κριτήρια. Πιο συγκεκριμένα, αιτιολόγησε την ουδέτερη του στάση βασιζόμενος στο σκεπτικό ότι *«αφού δεν υπάρχουν μεικτά σχολεία»*, στα οποία η ομάδα του να μπορεί να εργάζεται, *«δεν υπάρχει και κανένα νόημα να προωθήσει την συμφιλίωση»*. Ο εκπαιδευτικός έμμεσα δηλώνει λοιπόν ότι εν απουσία του χριστιανικού μαθητικού στοιχείου από τον μειονοτικό χώρο εκπαίδευσης, η έννοια της συμφιλίωσης δεν έχει κανένα λόγο εφαρμογής.

Αυτό το σκεπτικό όμως, έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την διττή και υπαρκτή, επί πολλά χρόνια, κατάσταση της Θράκης, στην οποία τα παιδιά της μειονότητας αναπτύσσονται και μεγαλώνουν. Αν ο εκπαιδευτικός δεν μεταδώσει στο μαθητή, από το σχολείο ακόμη που αποτελεί έναν μικρόκοσμο της κοινωνίας (Ξωχέλλης, 2002) στον οποίο θα ζήσει και εν συνεχεία θα εξελιχθεί, την ικανότητα να συμφιλιώνεται και να σέβεται το ‘διαφορετικό’, τότε οι πιθανότητες επιτυχίας για μια μετέπειτα

αλληλεπίδραση και ειρηνική συμβίωση των μουσουλμανοπαίδων με το ‘άλλο στοιχείο’, στην περιοχή της Θράκης, είναι πολύ περιορισμένες.

Από την άλλη, από το δείγμα των δέκα Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών αυτής της μελέτης, η πλειονότητα των απαντήσεων αυτών, δηλαδή οχτώ στις δέκα, χαρακτηρίζεται από θετικότητα και κατηγοριοποιούνται στις θετικές στάσεις υπέρ της ιδέας της συμφιλίωσης και της προαγωγής της. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με το αντίστοιχο που βρέθηκε στην ομάδα των Χριστιανών εκπαιδευτικών της Θράκης, καθώς και εκεί διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων στέκεται θετικά και με αισιοδοξία προς την τιθέμενη έννοια.

Οι Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί που τους χαρακτηρίζει η *«μάλλον θετική στάση»* προς την έννοια της συμφιλίωσης και την προώθηση της βρέθηκαν να είναι αριθμητικά ίσοι με τους Χριστιανούς, δηλαδή τέσσερις στους δέκα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί βλέπουν θετικά και με ιδιαίτερη θέρμη την συμφιλίωση ανάμεσα στις δύο χώρες, καθώς και την προαγωγή της μέσω του μειονοτικού σχολείου. Χαρακτηρίζουν την έννοια ως *«σημαντική»* και *«επιτακτική ανάγκη»* και δηλώνουν ότι είναι έτοιμοι να προωθήσουν την εφαρμογή της μέσω της διδασκαλίας τους. Ένας τρόπος που προτείνεται εδώ για την υλοποίηση του εγχειρήματος αυτού είναι η συνεργασία μεταξύ μειονοτικών και δημόσιων σχολείων, καθώς μέσα από την αλληλεπίδραση Χριστιανών και Μουσουλμάνων μαθητών θα διαφανεί η *«μεγάλη σημασία που έχει για τα σχολεία η συμφιλίωση.»*

Εντούτοις, πέρα από την αισιοδοξία που εκφράζεται απ’ τους εκπαιδευτικούς για την ιδέα της συμφιλίωσης, αυτοί εντοπίζουν και καταγράφουν ρεαλιστικά τις δυσκολίες που έγκεινται σε μία ενδεχόμενη διαδικασία προώθησής της. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν τρία είδη προβλημάτων που μπορεί κάποιος να συναντήσει κατά την διάρκεια προαγωγής της έννοιας στο εκπαιδευτικό μειονοτικό σκηνικό της Θράκης.

Ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι ο δισταγμός του για την προώθηση της ιδέας σχετίζεται κυρίως με την γενική αρνητική στάση που κρατούν οι Έλληνες Χριστιανοί εκπαιδευτικοί και έτσι οι όποιες προσπάθειες συμφιλίωσης που επιχειρούν οι Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί *«δεν βρίσκουν ανταπόκριση»*. Αν και η ομάδα των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών *«από παλιά, πάντα ήταν έτοιμη»* να προάγει την σημαντική ιδέα της συμφιλίωσης για τα δύο στοιχεία και συνακόλουθα για τις δύο

χώρες, έπεφταν και πέφτουν ακόμη επάνω στον, κατ' αυτούς, «*χριστιανικό τοίχο*» άρνησης.

Ο ίδιος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός επίσης προέβη και στην εκφορά ενός επιφυλακτικού παραπόνου, που για τον ίδιο λειτουργεί σαν επιπρόσθετη τροχοπέδη στο να έρθουν κοντά τα δύο στοιχεία της Θράκης. Χαρακτηριστικά, επεσήμανε ότι «*μας έχουν παρεξηγημένους εδώ στην Θράκη*» (αναφερόμενος σαφώς στην ομάδα των Μουσουλμάνων), δεδομένου ότι τα δύο στοιχεία «*... δεν γνωρίζονται μεταξύ τους. Δεν γνωρίζονται καλά!*».

Ένας άλλος Μουσουλμάνος ερωτώμενος αυτής της κατηγορίας αναγνώρισε άλλα δύο εμπόδια για την εφαρμογή της έννοιας συμφιλίωσης στο μειονοτικό σκηνικό της Θράκης, που δεν είναι άλλα από τον εθνικισμό και τις υπάρχουσες πολιτικές σκοπιμότητες. Συγκεκριμένα, δήλωσε ότι «*σε όλους τους πολιτισμούς υπάρχουν τέτοιοι άνθρωποι και από τους μεν και από τους δε*», δηλαδή άνθρωποι που εξυπηρετούν πολιτικά συμφέροντα, αλλά ευτυχώς αποτελούν μια «*μικρή μειοψηφία*» στην περιοχή της Θράκης. Αυτοί όμως οι άνθρωποι ενδέχεται να επηρεάσουν και τους απλούς πολίτες, καθώς όπως ανέφερε «*μετά ο λαός, εμ κάποιος κόσμος από κάτω, που ακολουθεί, δεν μπορεί να αντιληφθεί τα παιχνίδια που παίζονται σε πολύ υψηλό επίπεδο.*» Η πολιτική αυτή άγνοια συνεπώς της μάζας μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην προώθηση της έννοιας της συμφιλίωσης για τις δύο όμορες χώρες.

Πέραν όμως των παραπάνω, και ο εθνικισμός μπορεί να θεωρηθεί ένας σημαντικός παράγοντας καταστολής της έννοιας. Ο Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός ισχυρίζεται ότι «*ο εθνικισμός που διαπνέεται από την οικογένεια, από το σχολείο αλλά επίσης και από την κοινωνία*» εντείνει τα προβλήματα που ενυπάρχουν στην περιοχή της Θράκης, δημιουργώντας ένα ιδιαίτερα άγονο και άκαρπο έδαφος για τη δημιουργία, τη συντήρηση και την προώθηση αρμονικών σχέσεων μεταξύ των δύο διαφορετικών θρησκευτικών στοιχείων. Κατόπιν διατείνεται ότι χρέος των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η προάσπιση της συμφιλίωσης και η προώθησή της μέσα από το σχολείο, «*και δεν χρειάζεται να τσακωνόμαστε για τα πολιτικά θέματα*», όπως χαρακτηριστικά δήλωσε. Και κατέληξε στο ότι «*γι' αυτό υπάρχουν οι πολιτικοί, αν θέλουν να τα βρουν μεταξύ τους.*».

Τέλος, τέσσερις από τους δέκα Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς κατατάχθησαν στην κατηγορία της «*έντονα θετικής στάσης*». Το εύρημα αυτό είναι σχεδόν ίδιο με το

αντίστοιχο των Χριστιανών, καθώς η ομάδα αυτή υπερτερεί κατά έναν εκπαιδευτικό περισσότερο στην αναφερόμενη κατηγορία.

Οι εκπαιδευτικοί με την *«έντονα θετική στάση»* εδώ εκφράζουν την υποστήριξή τους για τη συμφιλίωση με μεγάλη θέρμη και ενθουσιασμό, δηλώνοντας συνάμα πανέτοιμοι να την προάγουν μέσω της διαδασκαλίας τους. Η ενθουσιώδης αυτή στήριξη προς την ιδέα της συμφιλίωσης στηρίζεται, και για την περίπτωση των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών, στο γεγονός ότι *«οι δύο λαοί δεν έχουν τίποτα να χωρίσουν!»*.

Ένας Μουσουλμάνος ερωτώμενος αναγνώρισε πρώτα ότι υπάρχουν πολλές πολιτικές σκοπιμότητες στην περιοχή της Θράκης και συνεπώς *«τα μεγάλα ψάρια τρώνε τα μικρά»*, αλλά δεν στάθηκε εκεί. Χαρακτήρισε στη συνέχεια τους κατοίκους της περιοχής εκεί ως *«αδέλφια»*, ανεξαρτήτως θρησκευματος και επεσήμανε ότι θα *«πρέπει να υπάρχει συμφιλίωση σε όλους τους ανθρώπους της Γης»*. Υποστηρίζει επίσης ότι οι δύο λαοί, οι Έλληνες και οι Τούρκοι έχουν πολλά κοινά, *«ας πούμε στα ήθη και στα έθιμα»*, γεγονός που *«θα έπρεπε να τους κρατά περισσότερο δεμένους και συμφιλιωμένους»*, παρά αποκομμένους.

Ένας άλλος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός με *«έντονα θετική στάση»* παραδέχεται ότι υποστηρίζει τόσο ένθερμα την συμφιλίωση, λόγω προσωπικής συναισθηματικής εμπειρίας του. Με πιο απλά λόγια, ο εν λόγω ερωτώμενος, ως παιδί της μειονότητας και, μετέπειτα της φοίτησής του στο μειονοτικό δημοτικό, μαθητής δημόσιου σχολείου στην περιοχή της Θράκης, βίωσε τον ρατσισμό και ακραίας μορφής βία, (*«ας πούμε υπήρχαν φάσεις που με δέρνανε ... γιατί ήμουνα μοναδικός στο σχολείο αυτό»*), λόγω του ότι προερχόταν από την συγκεκριμένη εθνότητα.

Με την εξομολόγηση αυτή, ο εκπαιδευτικός θέλει να τονίσει την σπουδαιότητα εγκαθίδρυσης συμφιλιωτικού πνεύματος μέσα στα σχολεία, ιδίως της Θράκης, καθώς εγγενώς μέσα σε κάθε παιδί *«υπάρχει ο ρατσισμός»*, βασιζόμενος σε συλλογικές ή οικογενειακές αφηγήσεις. Επομένως, για να αποφευχθούν παρόμοιες συμπεριφορές εκδήλωσης ρατσισμού και βίας και σε άλλα μουσουλμανόπαιδα, ο εκπαιδευτικός αυτός τάσσεται σθεναρά υπέρ της υπό εξέταση έννοιας και της διάδοσής της.

Συνοπτικά λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί της κατηγορίας αυτής, αναγνωρίζουν τον σημαντικότερο ρόλο της συμφιλίωσης και το ακόμη δυσκολότερο βάρος που

επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί για την προώθησή της. Για την περίπτωση της Θράκης δε, δηλώνουν ότι *«τη συμφιλίωση, ειδικά για τα σχολεία εδώ, το καλλιεργούμε εμείς οι δάσκαλοι για την καλή συμβίωση, ας πούμε, των δύο στοιχείων.»*.

Οι άνθρωποι αυτοί τονίζουν ότι αν περάσουμε συμφιλιωτικά πρότυπα μέσα από τον δεύτερο μηχανισμό κοινωνικοποίησης του ατόμου μετά την οικογένεια, δηλαδή το σχολείο, οι μαθητές θα λάβουν όλες εκείνες τις απαραίτητες αξίες, ώστε μετέπειτα να μπορέσουν να προσαρμοστούν στην ‘διπολιτισμική’ κοινωνία της Θράκης, να συνυπάρχουν αρμονικά και να αλληλεπιδρούν με το ‘άλλο’ στοιχείο, δηλαδή το χριστιανικό, σεβόμενοι πρώτα και κύρια την ‘διαφορετικότητα’ τους.

Μόνο έτσι η συμφιλίωση παίρνει μία άλλη σημασία, αυτή της *«αδελφосύνης μεταξύ των ανθρώπων»* και ειδικά για τους Μουσουλμάνους της Θράκης *«είναι πολύ όμορφο αυτό το πράγμα να το ζεις, γιατί πλέον δεν αισθάνεσαι ότι είσαι μειονότητα. Δεν μειονεκτείς σε τίποτα!»*.



## 4.2: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την κατανόηση της έννοιας της συμφιλίωσης τόσο γενικά όσο και ειδικά στο πλαίσιο της Θράκης

### ● Ορισμός της έννοιας ‘συμφιλίωση’

Στην πρώτη ερώτηση της συνέντευξης, όλοι οι εκπαιδευτικοί, και οι πλειονοτικοί και οι μειονοτικοί, κλήθηκαν να συλλογιστούν πάνω στην υπό διερεύνηση ιδέα της συμφιλίωσης και τους ζητήθηκε να σχηματίσουν έναν προσωπικό ορισμό γι’ αυτήν. Με πιο απλά λόγια, επιθυμούμε, με την τιθέμενη αυτή πρώτη ερώτηση, να διαφανεί η κατανόηση των ερωτώμενων πάνω στην υπό εξέταση έννοια, δηλαδή το τι σηματοδοτεί για τους ανθρώπους αυτούς ο όρος ‘συμφιλίωση’.

Παρά την μεγάλη ποικιλία των ορισμών που δόθηκαν από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και των δύο θρησκευτικών ομάδων, οι περισσότεροι συνέκλιναν σε μια γενική ερμηνεία της έννοιας, περιγραφόμενη ως ‘*ειρηνική συνύπαρξη – συμβίωση*’ ανάμεσα σε ανθρώπους, λαούς ή κράτη. Η συμφιλίωση, για την πλειοψηφία των πλειονοτικών και μειονοτικών εκπαιδευτικών, περιγράφεται ως συνώνυμη της λέξης ‘*φιλία*’ και της διατήρησης αρμονικών σχέσεων ανάμεσα σε ανθρώπους ή έθνη.

Οι εκπαιδευτικοί των δύο ομάδων λοιπόν φαίνεται να συγκλίνουν στην απάντησή τους για το θέμα αυτό και περιγράφουν την συμφιλίωση ως μία κατάσταση κατά την οποία «*οι άνθρωποι ή οι χώρες τα πηγαίνουν καλά μεταξύ τους.*». Οι περισσότεροι δε διατείνονται ότι η συμφιλίωση είναι μία κατάσταση «*ειρηνικής συμβίωσης των ανθρώπων, όπου δεν υπάρχει χώρος για έχθρα*». Ενδεικτικό παράδειγμα για την σύμπτωση των απόψεων πλειονοτικών και μειονοτικών εκπαιδευτικών της Θράκης γύρω από τον ορισμό της συμφιλίωσης, αποτελούν τα παρακάτω δύο αποσπάσματα:

*Ερ: Θέλω να μου πείτε, γενικά, πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο ‘συμφιλίωση’. Σαν ιδέα, πρώτα..*

*Εκπαιδευτικός 3 (Χριστιανός): Εεε, σαν την προσπάθεια μεταξύ δύο ανθρώπων, ομάδων, ακόμη και κρατών, (έτσι;), να συνυπάρχουν ειρηνικά και να υπάρχει αλληλοκατανόηση και βοήθεια, αλληλοβοήθεια.*

*Εκπαιδευτικός 5 (Μουσουλμάνος): για μένα η συμφιλίωση σημαίνει ότι, να μπορούμε να συνυπάρχουμε άνθρωποι διαφορετικοί, εεε, ξένων χωρών, ή και μεταξύ μας εδώ, Χριστιανών και Μουσουλμάνων, να μπορούμε όλοι να... πώς να το πω; Να συμβιώνουμε καλά, ειρηνικά.*

Πέρα όμως από την βοήθεια και την αλληλοκατανόηση, που θεωρούνται μείζονος σημασίας έννοιες για την ύπαρξη της συμφιλίωσης, από τις συνεντεύξεις και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, διαφάνηκε ακόμη μια πλειάδα άλλων περιγραφόμενων εννοιών που πλαισιώνουν την συμφιλιωτική ιδέα. Οι εκπαιδευτικοί συχνά ανέφεραν τις λέξεις «συνεργασία», «αλληλεγγύη», «δέσιμο», «σεβασμός» και «αγάπη», ως σημαντικής σημασίας έννοιες για την διαδικασία της συμφιλίωσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα παρατίθεται παρακάτω:

*Ερ: ωραία, θέλω να μου πείτε, πώς κατανοείτε, γενικά σαν έννοια, την ιδέα της συμφιλίωσης ..*

*Εκπαιδευτικός 10 (Χριστιανός): εε συμφιλίωση πρέπει να υπάρχει, ειδικά για τα σχολεία, ειδικά για τα σχολεία τα δημοτικά, για τα μικρά παιδιά. Εεε, πρέπει να μαθαίνουν από μικρά το πώς να είναι συμφιλιωμένα, να υπάρχει αλληλεγγύη, εε να υπάρχει συνεργασία, εε γι' αυτό προσπαθούμε και μεις. Τα χωρίζουμε σε ομαδούλες να παίζουν παιχνίδια για να μαθαίνουν από πολύ μικρά να αγαπούν το ένα το άλλο, να δένονται, να σέβονται.*

Αρκετοί εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων επίσης τόνισαν και το θέμα των διαφορών που είναι πιθανό να ενυπάρχουν ανάμεσα σε ανθρώπους, λαούς ή κράτη, ορίζοντας τη συμφιλίωση μέσα σε τέτοια πλαίσια. Έτσι, γι' αυτούς τους εκπαιδευτικούς η συμφιλίωση, πέρα από την φιλική και αρμονική συνύπαρξη, συνυποδηλώνει και τον «σεβασμό στην ιδιαιτερότητα» που οφείλουμε να επιδεικνύουμε στις εκάστοτε εθνικές, φυλετικές ή θρησκευτικές διαφορές. Όπως επεσήμανε μια εκπαιδευτικός:

*Εκπαιδευτικός 8 (Χριστιανή): συμφιλίωση σημαίνει ότι σέβομαι τις ιδιαιτερότητες του, εε, 'άλλου', εε και δείχνω κατανόηση..*

Περνώντας τώρα στη δεύτερη συχνότερη απάντηση των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό, δηλαδή για τον ορισμό της έννοιας 'συμφιλίωση', αυτή περικλείει την οριοθέτηση της έννοιας ως μια αμιγώς καθαρή εξάλειψη κάποιων αρνητικών στοιχείων που ενυπάρχουν σε μετα συγκρουσιακά περιβάλλοντα ή ανάμεσα σε παλαιότερα, υπό διαμάχη, κράτη. Με άλλα λόγια, δεν ήταν λίγοι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων που συσχέτισαν την έννοια 'συμφιλίωση' με την

αποφυγή «διαμαχών» ή «αντιδικιών», «αντιπαλότητας» ή/και «έχθρας» ανάμεσα σε ανθρώπους ή ομάδες.

Οι περισσότεροι από αυτούς οραματίστηκαν την ιδέα της συμφιλίωσης ως μια κατάσταση κατά την οποία κάθε ψήγμα «εντάσεων», «διχόνοιας» και «ρατσισμού» θα έχει απεμπολιστεί και συνεπώς, ελλείψει διαχωρισμών, οι άνθρωποι συμφιλιωμένοι θα μπορούν να συμβιώνουν, χωρίς προβλήματα. Για παράδειγμα, δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι:

*Ερ: Θέλω να μου πείτε πώς αντιλαμβάνεστε γενικά τον όρο 'συμφιλίωση'. Σαν έννοια.*

*Εκπαιδευτικός 1 (Χριστιανός): σαν έννοια; Να συνυπάρχουν οι άνθρωποι, να μην υπάρχουν εντάσεις και να μην δημιουργούνται προβλήματα.*

*Εκπαιδευτικός 3 (Μουσουλμάνος): συμφιλίωση είναι όταν οι άνθρωποι μεταξύ τους, τα χουνε, τα πηγαίνουν καλά, έχουν φιλικές σχέσεις, και έχουν φιλικές σχέσεις (εε) και είναι ας πούμε, εντάξει δεν υπάρχει μεταξύ τους διχόνοια, αντιπαλότητα, έχθρα.*

Με την εκφρασμένη αυτή ευχή των εκπαιδευτικών της Θράκης για αναχαίτιση κάθε είδους διακρίσεων από τους ανθρώπους ή τις κοινωνίες, ώστε να επέλθει η συμφιλίωση, στηλιτεύονται έμμεσα και τα υπαρκτά στερεότυπα, ο ρατσισμός και οι διαχωρισμοί που υπάρχουν ανά τον κόσμο, υπονοώντας ότι όλα αυτά τα στοιχεία λειτουργούν σαν τροχοπέδη για την συμφιλιοτική διαδικασία. Τούτων λεχθέντων, η άνιση μεταχείριση ατόμων, ομάδων ή και λαών, που έχει σαν έρεισμα την διαφορετικότητα του φύλου, του έθνους, του χρώματος ή και του θρησκευματος, για τους εκπαιδευτικούς αυτούς πρέπει να σταματήσει και όλοι οι άνθρωποι, επί ίσοις όροις, να «είναι μεταξύ τους σαν αδέρφια.». Ακολουθούν δύο ενδεικτικά παραδείγματα συνεντεύξεων για να ρίξουν περισσότερο φως σ' αυτό το αναδυόμενο θέμα:

*Εκπαιδευτικός 7 (Μουσουλμάνος): να έχουν σχέσεις. Πώς να μην έχουν. Να αλληλεπιδρούνε ... Δεν είναι ας πούμε. Δεν ξεχωρίζει κανένας τον άλλο, να πει είσαι Χριστιανός ή είσαι Μουσουλμάνος, κάνε στην άκρη ή κάνε αυτό ... ή είσαι Έλληνας ή είσαι Τούρκος ή είσαι Άγγλος, ή είσαι Αμερικάνος....*

*Εκπαιδευτικός 5 (Μουσουλμάνος): Συμφιλίωση είναι ό,τι όμορφο πρέπει να υπάρχει, είναι ό,τι όμορφο υπάρχει που πρέπει να υπάρχει σ' όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως ράτσας, ανεξαρτήτως φυλής, χρώματος, έτσι; ... Που θα έπρεπε να υπάρχει. Δυστυχώς δεν υπάρχει δεν ξέρω... εε θα έπρεπε να έχουν συμφιλίωση όλοι οι άνθρωποι της Γης, έτσι; Να είναι μεταξύ τους σαν αδέρφια, άμα το πάροουμε θρησκευτικά, είμαστε αδέρφια ...*

Επιπρόσθετα, σημείο σύγκλισης των απαντήσεων για τις δύο ομάδες αποτέλεσε και μία απρόσμενη για μας απάντηση που δόθηκε από δύο εκπαιδευτικούς, έναν Χριστιανό και έναν Μουσουλμάνο. Η απάντηση αυτή οριοθετούσε την συμφιλίωση, μεταξύ άλλων, σαν την κατάσταση αποφυγής πολέμου. Ο ένας εκπαιδευτικός (Χριστιανός) ανέφερε ότι: *«είναι η φιλία.. εε να μην υπάρχουν αντιδικίες.. εε ο ένας να βοηθά τον άλλο και κατ' επέκταση να μην υπάρχουν πόλεμοι.»*. Θέλοντας να αποκωδικοποιήσουμε αυτήν την απάντηση, τονίσαμε το γενικό πνεύμα της πρώτης ερώτησης της συνέντευξης. Αλλά, αιφνιδιαστήκαμε και πάλι από την συνέχιση της απάντησης αυτού του εκπαιδευτικού. Σαφώς επηρεασμένος από το περιβάλλον στο οποίο ζει, δηλαδή την Θράκη, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός δήλωσε ότι:

*Εκπαιδευτικός 1 (Χριστιανός): εμείς, επειδή ζούμε εδώ πέρα στη Θράκη, μεγαλώσαμε, και θυμάμαι πάντα τον πατέρα μου τον μακαρίτη, πάντα με το ότι θα γίνει κάποια μέρα πόλεμος, εδώ πέρα, μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Άρα λοιπόν ... τη συμφιλίωση την αντιλαμβάνομαι σε πρώτη φάση σε μη πόλεμο. Σε μη πόλεμο.. κατ' επέκταση, να μην υπάρχουν και να μην γίνονται, και όλα αυτά, που είναι και επίκαιρα αυτό το διάστημα, οι παραβιάσεις...*

Σαν προσθήκη στην παραπάνω απάντηση, παραθέτουμε και μία παρόμοια που εκφράστηκε από έναν Μουσουλμάνο εκπαιδευτικό. Αυτός δήλωσε ότι *«Ποιος θέλει τον πόλεμο; Κανένας δεν θέλει ... Να μην υπάρχουνε πόλεμοι, αλλά γενικά συμφιλίωση και ειρήνη να υπάρχει ανάμεσα στους λαούς.»*. Ταυτίζοντας, λοιπόν, την συμφιλίωση με το *‘να μην υπάρχουν πόλεμοι’*, ουσιαστικά κάνει την ίδια δήλωση με τον προηγούμενο Χριστιανό εκπαιδευτικό. Πρόκειται συνεπώς για την εκφορά της ίδιας άποψης σχετικά με τη συμφιλίωση, που εκφέρεται από δύο διαφορετικά, ως προς τη θρησκεία, άτομα.

Επιπλέον, λιγότεροι είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι η συμφιλίωση αντιπροσωπεύει τη βελτίωση μιας ήδη, παλιότερης, κατεστραμμένης σχέσης ανάμεσα σε ανθρώπους ή λαούς. Η αποθεραπεία, λοιπόν, από μια παλαιά διαμάχη επέρχεται μέσω της επίλυσης των διαφορών και τα δύο αντίθετα μέρη αυτής της διαμάχης *«έχουν διάθεση να τα ξανα-βρουν»*. Εδώ παραθέτουμε δύο αποσπάσματα, από δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, που μας φάνηκαν αντιπροσωπευτικά:

*Ερ: Θέλω να μου πείτε γενικά πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο, την έννοια, συμφιλίωση. Σαν όρο γενικά.*

*Εκπαιδευτικός 2 (Χριστιανή): συμφιλίωση σημαίνει ότι δείχνω κατανόηση και έχω διάθεση να τα ξανα βρω.*

*Εκπαιδευτικός 5 (Χριστιανή): συμφιλίωση είναι μια συνεργασία, εε γιατί; Για να χρειάζεται η συμφιλίωση πάει να πει ότι υπάρχουν κάποιες διαφορές.. που λύνονται, έτσι; αυτό!*

Επομένως, συνατήσαμε και τις περιπτώσεις των πλειονοτικών και μειονοτικών εκπαιδευτικών που εξισώνουν την έννοια ‘συμφιλίωση’ με εκείνη του «τα ξανα – βρίσκω με κάποιον». Όπως απορρέει από τα αποσπάσματα άνωθεν, όπως και από αυτό που ακολουθεί, η συμφιλίωση μπορεί να λειτουργήσει και σαν μηχανισμός επούλωσης μιας διαλυμμένης ή κατεστραμμένης σχέσης, όπου τα δύο αντιτιθέμενα μέρη, αφού λύσουν το μεταξύ τους πρόβλημα, αποκτούν ξανά φιλικές σχέσεις.

*Εκπαιδευτικός 9 (Μουσουλμάνος): εε, σαν έννοια, η συμφιλίωση είναι σαν να λέμε, εεε, είχαμε κάποιο πρόβλημα (;) και ντάξει, τα βρίσκουμε ξανά και είμαστε πάλι αδέρφια. Κάπως έτσι.*

Εντούτοις, παρά τα σημεία σύγκλισης ανάμεσα στις δύο ομάδες, υπήρχαν και απαντήσεις που διέφεραν τόσο σε επίπεδο εκφοράς λόγου εκ μέρους των εκπαιδευτικών όσο και κατανόησης της έννοιας ‘συμφιλίωση’. Οι δηλώσεις αυτές, που παρατίθενται πιο κάτω, αποτελούν αξιοσημείωτες απαντήσεις και για τον λόγο αυτό κατατάσσονται στα λεγόμενα ‘απρόσμενα θέματα’, που μπορεί να προκύψουν σε μία ποιοτική έρευνα.

Η αναγόρευσή τους σε τέτοιους είδους ‘απρόοπτα θέματα’ βασίζεται στην πρωτοτυπία που εμφανίζουν ως απαντήσεις, καθώς και στις ειδικές μορφές λόγου με τις οποίες εκφέρονται, όπως οι μεταφορές, οι παρομοιώσεις, ο ποιητικός λόγος και άλλα. Οι απαντήσεις αυτές παρουσιάζονται ξεχωριστά δεδομένου ότι δεν αποτελούν κοινές αναφορές ανάμεσα στις δύο ερωτώμενες ομάδες και είναι αυτές που σκιαγραφούν την κύρια διαφοροποίηση του ορισμού της έννοιας ‘συμφιλίωση’ μεταξύ των πλειονοτικών και μειονοτικών εκπαιδευτικών κατανοήσεων.

Μια τέτοια αξιοσημείωτη παρατήρηση που εκφράστηκε από Χριστιανό εκπαιδευτικό συσχέτισε την συμφιλίωση με την εύρεση ‘χρυσής’ τομής μέσα σε ένα πολυφωνικό

περιβάλλον, έχοντας ως όπλο βοήθειας των ατόμων την μεταξύ τους συνεργασία. Χαρακτηριστικά, επεσήμανε ότι:

*Ερ:Θέλω να μου πείτε πώς θα ορίζατε τον όρο 'συμφιλίωση'. Σε γενικά πλαίσια, δηλαδή σαν ιδέα.*

*Εκπαιδευτικός 6 (Χριστιανός): σαν ιδέα, σε οποιοδήποτε τομέα, να υπάρχει συνεργασία, να ακούγονται όλες οι απόψεις αλλά να βρίσκεται μια κοινή τομή.*

Από την ομάδα των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών τώρα, υπήρξαν δύο απαντήσεις που μας έκαναν μεγάλη εντύπωση και θα μπορούσαμε να τις κατατάξουμε στα λεγόμενα 'απρόσμενα θέματα', που μερικές φορές μπορούν να προκύψουν από μία συνέντευξη. Όταν, λοιπόν, ο ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός ρωτήθηκε «τι σημαίνει για σας η συμφιλίωση, σαν όρος;», εκείνος αποκρίθηκε «σαν μειονότητα ή σαν άνθρωπος γενικά;». Κατόπιν, αφότου ρωτήσαμε, «αν διαφέρει ο ορισμός της ανάλογα με το αν είσαι μειονότητα ή όχι;» και εκείνος μας απάντησε «φυσικά, ναι!», επικεντρώσαμε το ερώτημα μας στη γενική χρήση του όρου, δηλαδή το «πώς θα την όριζε σαν άνθρωπος γενικά;». Η απάντηση που πήραμε ήταν η εξής:

*Εκπαιδευτικός 5 (Μουσουλμάνος): γενικά; Συμφιλίωση είναι ό,τι όμορφο πρέπει να υπάρχει, είναι ό,τι όμορφο υπάρχει που πρέπει να υπάρχει σ' όλους τους ανθρώπους ...*

Από το παραπάνω απόσπασμα συνέντευξης μπορούμε να καταλήξουμε σε πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Μολονότι μπορεί η ιδέα της συμφιλίωσης να φαντάζει 'ιδανική' για τον εν λόγω εκπαιδευτικό, στην ουσία με την απάντησή του υπαινίσσεται ότι η νοηματοδότηση της διαφοροποιείται βάσει του πού ανήκει. Με άλλα λόγια, λοιπόν, ο ορισμός της συμφιλίωσης ενδέχεται να ποικίλει ανάλογα με το αν κάποιος ανήκει στην κυρίαρχη ομάδα (δηλαδή την πλειονότητα, εδώ Χριστιανοί) ή σε 'άλλη' μειονοτική (εδώ Μουσουλμάνοι).

Επομένως, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός με την απάντησή του, μάλλον άθελα του, δήλωσε ότι η οριοθέτηση της έννοιας 'συμφιλίωση' μπορεί να κυμανθεί σε ένα ευρύ φάσμα επιλογών, ανάλογα με την κοινωνική ή πολιτισμική καταγωγή του καθενός. Εμμέσως, επιβεβαιώνεται το διαφορετικό και τροποποιημένο νόημα που μπορεί να δώσει στη λέξη, και σ' οποιαδήποτε άλλη λέξη, η πλειονότητα και η/οι μειονότητα/ες.

Η επόμενη ‘απρόσμενη απάντηση’ από Μουσουλμάνο εκπαιδευτικό ήταν εκείνη που παρομοίαζε την συμφιλίωση με ένα δέντρο. Το αυτούσιο απόσπασμα που παραθέτουμε παρακάτω είναι διαφωτιστικό της απάντησης αυτής:

*Εκπαιδευτικός 2 (Μουσουλμάνος): κοιτάζτε ... (εεε) ένα δένδρο για να γίνει, για να μας δώσει καρπούς.. εε φυτεύουμε το δενδρύλιο. Ξαφνικά δεν δίνει καρπούς. Έτσι δεν είναι; Αν το προσέχουμε ίσως θα μας δώσει σε 5, 6 χρόνια. Ένα δένδρο έτσι; Τώρα εμείς που είμαστε άνθρωποι, αυτά που κάνουμε στα σχολεία, για τη συμφιλίωση, δεν θα μαζέψουμε τους καρπούς σε ένα χρόνο ή σε δύο χρόνια. Ίσως σε δέκα χρόνια, ίσως σε 20 χρόνια..*

*Ερ: αα μάλιστα, οπότε λέτε, τη συμφιλίωση την παρομοιάζετε με ένα δένδρο*

*Εκπαιδευτικός 2 (Μουσουλμάνος): με δένδρο ναι.. αν δεν προσέχουμε το δένδρο, δεν θα μας δώσει καρπούς. Ίσως, το δένδρο θα ξεραθεί. Έτσι δεν είναι;*

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός με παραστατικό και γλαφυρό τρόπο προσπάθησε να παρομοιάσει την συμφιλιωτική διαδικασία με ένα δέντρο, που το φυτεύουμε και περιμένουμε να πάρουμε καρπούς. Αναφέρεται επίσης έμμεσα στις δυσκολίες που ενδέχεται να ενέχονται σε μία τέτοια διαδικασία «αν δεν προσέχουμε το δένδρο, δεν θα μας δώσει καρπούς ... ίσως, το δέντρο θα ξεραθεί», κάτι που αποτελεί αξιοσημείωτη παρατήρηση, δεδομένου ότι κανένας άλλος από τους δέκα Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς δεν έκανε μνεία γι’ αυτές. Έτσι λοιπόν, για πρώτη φορά στις συνεντεύξεις, παρουσιάζεται ο πιθανός κίνδυνος αποτυχίας του εγχειρήματος υλοποίησης της συμφιλίωσης, αν εμείς οι ίδιοι δεν κοπιάσουμε γι’ αυτό.

Πέρα όμως από την αναφορά αυτής της πιθανότητας αποτυχίας της συμφιλιωτικής απόπειρας, ο εκπαιδευτικός τονίζει και ένα άλλο στοιχείο που εμπεριέχεται στην έννοια αυτή. Αυτοί λοιπόν που προσδοκούν την συμφιλίωση πρέπει να διαθέτουν τόσο στοιχεία καρτερικότητας όσο και υπομονής. Όπως ακριβώς, δίνουμε σε ένα δέντρο τον απαιτούμενο χρόνο «για να μας δώσει καρπούς», έτσι και για την περίπτωση της συμφιλίωσης πρέπει να πράξουμε παρόμοια, χωρίς βιασύνη για να μην έχουμε πρόωρα ή ημιτελή αποτελέσματα.

Συνοπτικά, αν εξετάσουμε ολιστικά τις απαντήσεις των Ελλήνων Χριστιανών και Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών της Θράκης σχετικά με τον ορισμό της συμφιλίωσης, θα λέγαμε ότι η έννοια αυτή καθεαυτή σηματοδοτεί για τους περισσότερους την

ύπαρξη φιλικών και αρμονικών σχέσεων ανάμεσα σε άτομα, ομάδες ή και κράτη, με κύριες συνιστώσες της την συνεργασία, την αλληλοκατανόηση και την απουσία διαμαχών.

Συνεπώς, η συμφιλίωση αντιμετωπίζεται από σχεδόν όλους με ιδιαίτερη θέρμη και μάλλον με αισιοδοξία ως προς την υλοποίησή της. Απόδειξη αυτού του ισχυρισμού, αποτελεί το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των πλειονοτικών και μειονοτικών εκπαιδευτικών την χαρακτηρίζει ως *«ωραίο πράγμα»*, *«καλή και αναγκαία ιδέα»*, που *«έχει να προσφέρει πολλά στους ανθρώπους και τα κράτη»*.

Ιδιαίτερα σημαντική επίσης, και για τις δύο ομάδες, θεωρείται η απεμπόλιση διακρίσεων, διαχωρισμών και διαμαχών, ώστε η συμφιλίωση να βρει πρόσφορο έδαφος προς εγκαθίδρυση. Οι αντιπαλότητες, η έχθρα και ο αποκλεισμός ατόμων και ομάδων, κύριοι απότοκοι ρατσιστικών τάσεων που δεν λείπουν από καμία πλέον κοινωνία, λειτουργούν σαν τροχοπέδη με πολλά εμπόδια ως επακόλουθα για την υλοποίηση της συμφιλιωτικής διαδικασίας. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι πρέπει να αποφεύγονται, καθώς *«οι λαοί δεν έχουν τίποτα να χωρίσουν!»*.

Δύο ήταν μόνο εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που στην κατανόησή τους ο όρος 'συμφιλίωση' σχετίζεται με το δίπολο ειρήνη – πόλεμος. Η κατηγορηματική δήλωση του ενός εκπαιδευτικού, ότι *«ναι, συμφιλίωση είναι η ειρήνη.»*, δεν μας άφησε πολλά περιθώρια για διευκρινιστικές ερωτήσεις και συνάμα τόνισε την ταύτιση της συμφιλιωτικής διαδικασίας με την ειρηνευτική, η οποία και επικρατεί στην σκέψη του.



## ● Προώθηση της έννοιας της συμφιλίωσης μέσω της μειονοτικής εκπαίδευσης

Αναφορικά τώρα με την προώθηση της συμφιλίωσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, και από τις δύο θρησκευτικές ομάδες, έδειξαν να είναι θετικοί. Με άλλα λόγια, η πλειονότητα αυτών θεωρεί την ιδέα της συμφιλίωσης σαν μια «αναγκαία» και «επιτακτική» έννοια, που «πρέπει να προωθείται από τις κυβερνήσεις και τους λαούς». Την χαρακτηρίζουν ως «σημαντική» και «απαραίτητη», τονίζοντας ότι, πέρα από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, η ιδέα της συμφιλίωσης πρέπει να προωθείται και μέσα από τον εκπαιδευτικό κόσμο.

*Ερ: ωραία τώρα θέλω να μου πείτε αν νομίζετε ότι η συμφιλίωση έχει χώρο και θέση στο σχολείο μέσα.*

*Εκπαιδευτικός 10 (Χριστιανή): στο σχολείο ναι έχει. Και βέβαια έχει θέση ... βέβαια, απαραίτητη.*

Την σημαντική θέση που πρέπει να κατέχει και τον μείζονα ρόλο που πρέπει να διαδραματίζει η ιδέα της συμφιλίωσης στα σχολεία τόνισαν με τις απαντήσεις τους και άλλοι ερωτώμενοι. Αρκετοί Χριστιανοί και Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι «η αρχή του κλίματος συμφιλίωσης πρέπει να αναζητηθεί στα σχολεία» και αποτελεί μία αξία που «τα παιδιά πρέπει να μάθουν από μικρά, άσχετα αν έχουν κάποια άλλα βιώματα από την οικογένεια». Πιο ειδικά μάλιστα, ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι «από το δημοτικό νομίζω πρέπει να καλλιεργείται.».

Με πιο απλά λόγια, η συμφιλίωση είναι μία έννοια που έχει θέση στην εκπαίδευση και πρέπει να προωθείται από αυτήν, καθώς η μάθηση και οι ποικίλες εμπειρίες των παιδιών μέσα σε ένα τέτοιο πνεύμα μπορεί να λειτουργήσουν σαν πρότυπο για τις ενδεχόμενες μετέπειτα συμφιλιωτικές διαδικασίες στη ζωή τους. Τονίζεται λοιπόν ο ρόλος του σχολείου στην προώθηση αυτής της σημαντικής ιδέας και το σχολείο θεωρείται ως «ένα κομβικό σημείο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, μέσα στην οποία θα πρέπει να υπάρχει και αυτή η διάθεση να συμφιλιώνεται.».

Τα λόγια ενός ακόμη Χριστιανού εκπαιδευτικού είναι ενδεικτικά:

*Ερ: Μάλιστα. Ωραία! Εε θεωρείτε λοιπόν ότι η συμφιλίωση είναι κάτι που έχει θέση στο σχολείο;*

*Εκπαιδευτικός 6 (Χριστιανός): στο σχολείο, σίγουρα έχει. Τα παιδιά είναι αθώοι οργανισμοί, και ό,τι τους μάθεις.. είναι σαν σφουγγάρι, μ' αυτό θα μεγαλώσουν και αυτό θα κάνουν πρακτική στη μετέπειτα ζωή τους...*

Σε πλήρη συμφωνία με τους παραπάνω ισχυρισμούς της πλειονότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης βρισκόταν τόσο η προθυμία όσο και η ετοιμότητα τους για να βοηθήσουν και οι ίδιοι στην προώθηση της ιδέας αυτής. Χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί που σε γενικές γραμμές δήλωσαν ότι (η συμφιλίωση) «βεβαίως έχει πολύ μεγάλη σημασία στα σχολεία», αμέσως μετά στην ερώτησή μας αν αισθάνονται και οι ίδιοι έτοιμοι να την προάγουν μέσω της διδασκαλίας τους, απαντούσαν «βεβαίως», «φυσικά», ή «μα, αυτό κάνουμε!».

Όταν η συζήτηση επεκτάθηκε στην προώθηση της συμφιλίωσης ιδιαίτερα στο μειονοτικό σκηνικό της Θράκης, η πλειοψηφία τόσο των πλειονοτικών όσο και των μειονοτικών ερωτώμενων εκπαιδευτικών τόνισε ότι η συμφιλίωση «πρέπει να προωθηθεί και από το κράτος και από τα μειονοτικά σχολεία», στα οποία και εργάζονται, «περισσότερο από οπουδήποτε αλλού». Χαρακτηριστικά παραθέτουμε τα εξής:

*Εκπαιδευτικός 5 (Χριστιανή): είναι πολύ σημαντικό. Όταν ένα παιδάκι έρχεται από τα 6 του χρόνια στο σχολείο, όταν μάθει να συνυπάρχει και να συμβιώνει και με το 'άλλο' στοιχείο, είναι το καλύτερο αποτέλεσμα.*

*Εκπαιδευτικός 9 (Χριστιανή): εε παίζει τον πρώτο ρόλο, εε διαφορετικά αν δεν υπάρχει συμφιλίωση δεν θα μπορεί και να υπάρξει μια σωστή λειτουργία σ' όλα τα ζητήματα.*

Αναφορικά με τον μειονοτικό χώρο της Θράκης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί λοιπόν θεωρούν την έννοια της συμφιλίωσης «χρήσιμη» και «λειτουργική» στα σχολεία, αλλά για πολλούς διαφορετικά δηλωμένους λόγους. Ένας Χριστιανός εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι η ιδέα της συμφιλίωσης είναι απαραίτητη στα μειονοτικά σχολεία, γιατί μπορεί να λειτουργήσει σαν πρότυπο «συνεργασίας» και καλών σχέσεων μεταξύ των θρησκευτικά διαφορετικών εκπαιδευτικών (πλειονοτικοί και μειονοτικοί). Χαρακτηριστικά ανέφερε ότι:

*Εκπαιδευτικός 3(Χριστιανός): ναι, ναι ... και ζούμε αρμονικά και συνεργαζόμαστε. Και μέσα στο σχολείο συνεργαζόμαστε.*

*Ερ: η συμφιλίωση παίζει ρόλο ανάμεσα στις σχέσεις σας με τους εε συναδέλφους...;*

*Εκπαιδευτικός 3 (Χριστιανός): ναι, ναι. Οποσδήποτε.*

Ένας άλλος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός με θετική στάση απέναντι στην προώθηση της συμφιλίωσης προέβη αυθόρμητα, δηλαδή χωρίς να ερωτηθεί από εμάς, στη περιγραφή της διαδικασίας, με την οποία κατά την δική του άποψη το εγχείρημα της προαγωγής της έννοιας ενδέχεται να ευοδώσει. Χαρακτηριστικά ισχυρίστηκε ότι η προώθηση της συμφιλίωσης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της απτής και άμεσης συνεργασίας ανάμεσα σε μειονοτικά σχολεία και δημόσια – κοινά. Παραθέτουμε παρακάτω τα ακριβή του λόγια.

*Εκπαιδευτικός 1 (Μουσουλμάνος):* Εννοείται (έχει θέση η ιδέα της συμφιλίωσης στα σχολεία) ... μεταξύ συνεργασιών, ... το να συνεργαζόμαστε, τώρα τα κάνουν αυτά, αλλά πρέπει να ξεκινήσει και στα δημοτικά αυτό πιστεύω.

*Ερ:* στα σχολεία, στα μειονοτικά και στα δημόσια που έχετε; Η στα της άλλης χώρας εννοείτε;

*Εκπαιδευτικός 1 (Μουσουλμάνος):* στα δημόσια εδώ, για να συνεργαζόμαστε...

Ένας άλλος Χριστιανός εκπαιδευτικός με θετική στάση υπέρ της έννοιας συνέδεσε την προώθηση της συμφιλίωσης με έναν εντελώς διαφορετικό σκοπό, δίνοντάς του μια περισσότερο πολιτική χροιά. Ο εν λόγω εκπαιδευτικός δήλωσε ότι η προώθηση της συμφιλίωσης σε μικρο – επίπεδο, δηλαδή μέσα στο σχολείο, ενδέχεται να επιφέρει και αλλαγές με θετικό πρόσημο και σε μακρο – επίπεδο, δηλαδή στην εν γένει κοινωνία της Θράκης και όχι μόνο. Θεωρώντας την εκπαίδευση που παρέχεται στην Θράκη σαν έναν ακόμη χώρο έκφρασης των σχέσεων ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία, η προώθηση μιας συμφιλίωτικής στάσης σε αυτόν τον ζωτικής σημασίας μικρόκοσμο μπορεί να επιφέρει, σύμφωνα πάντα με τον εν λόγω εκπαιδευτικό, και καλύτερευση στις σχέσεις των δύο χωρών. Το παρακάτω απόσπασμα είναι ενδεικτικό:

*Ερ:* Θέλω να μου πείτε αν έχει θέση στο σχολείο η κουλτούρα της συμφιλίωσης..

*Εκπαιδευτικός 3 (Χριστιανός):* θεωρώ, προσωπικά ας πούμε, ότι μπορούμε, ότι υπάρχουν κάποια ζητήματα που επηρεάζουν τις σχέσεις γενικότερα των ελληνοτουρκικών σχέσεων, άρα και την μειονότητα εδώ πέρα ... Θεωρώ τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλη βελτίωση σε αυτό. Ίσως επειδή και αυτοί μαζί, πάλι με το πρόγραμμα των Μουσουλμανοπαίδων βοήθησε πάρα πολύ και σε αυτούς να ρθουν πιο κοντά. Βελτίωσε, τώρα δεν ξέρω, ξεκίνησε και από τα προγράμματα εξομοίωσης, αρχίζουμε και μεις να είμαστε πιο ανοιχτοί απέναντί τους ...

Η θετική αυτή στάση της πλειοψηφίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης προς την προώθηση της ιδέας της συμφιλίωσης μέσω της εκπαίδευσης ενισχύθηκε ρητορικά από τον επιτονισμό του σπουδαίου ρόλου που οφείλουν να διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί σε μία τέτοια διαδικασία. Την άποψη αυτή υποστήριξε ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, δηλαδή επτά από το συνολικό δείγμα των 20 ερωτώμενων. Υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά λειτουργούν σαν «ζυμάρια», πολλοί εκπαιδευτικοί, τόσο πλειονοτικοί όσο και μειονοτικοί, επεσήμαναν ότι η δουλειά τους εναπόκειται στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μικρών αυτών παιδιών ώστε «να τα κάνεις να είναι σωστά ανθρωπάκια στην πατρίδα τους, στην κοινωνία και σ'όλες τις πατρίδες.».

Έτσι, το πώς ένας εκπαιδευτικός θα διδάξει την ιδέα της συμφιλίωσης, ή οποιαδήποτε άλλη ιδέα, στο τμήμα του και στους μαθητές του, «είναι θέμα του κάθε ανθρώπου» και σαφέστατα «ο τρόπος του επηρεάζεται από το τι αισθάνεται αυτός». Σημαντική επίσης θεωρείται η απεμπόληση κάθε ίχνους διαχωρισμού ή ρατσισμού από το μυαλό των εκπαιδευτικών, ώστε να διασφαλιστεί και η καλή συμβίωση – συμφιλίωση ανάμεσα στα δύο στοιχεία της Θράκης. Ενδεικτικά, τα λόγια ενός Μουσουλμάνου εκπαιδευτικού για το θέμα αυτό ήταν:

*Εκπαιδευτικός 5 (Μουσουλμάνος): Αλλά, κατά την άποψη μου, σαν εκπαιδευτικός, ο οποιοσδήποτε θα πρέπει να δει κάπως αλλιώς τα πράγματα. Έτσι; είμαστε, έχουμε ένα πολύ μεγάλο έργο σαν εκπαιδευτικοί. Αρκεί να το ξέρουμε! Δυστυχώς πολλοί δεν το ξέρουνε. Και θα πρέπει να κάνουμε σωστά τη δουλειά μας. Πρέπει να ξεπεράσουμε τα όρια του ρατσισμού, κα τα όρια τα δικά μας και να πούμε σε αυτά τα μικρά ανθρωπάκια έτσι, την αλήθεια και το πώς πρέπει να είναι κάποια πράγματα στη ζωή και στη ζωή τους. Παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο.*

Ειδικά, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που «η καταγωγή τους είναι από την Θράκη» πρέπει να προάγουν όσο το δυνατόν περισσότερο την συμφιλίωτική ιδέα, «γιατί συμβιώνουν, συνυπάρχουν και ξέρουν ότι τα προβλήματα, πρέπει να λυθούν με άλλο τρόπο... η εκπαίδευση το προωθεί, την προωθεί την συμφιλίωση, δηλαδή.».

Οι εκπαιδευτικοί της Θράκης λοιπόν είναι εκείνοι που επιφορτίζονται το δύσκολο εγχείρημα του να «κάνουν το μάθημά τους σωστά, και συνάμα να είναι φιλικοί και να αποδέχονται τις ιδιαιτερότητες ... να μην παρουσιάζουν εμπόδια στα Μουσουλμανάκια».

Κατά την άποψη ενός Χριστιανού ερωτώμενου, η ιδέα της συμφιλίωσης είναι, ή τουλάχιστον θα έπρεπε να είναι, εγγενής σε κάθε εκπαιδευτικό, ανεξαρτήτως ηλικίας ή θρησκευτικής πεποίθησης. «Είναι μέσα στο DNA του δασκάλου», όπως χαρακτηριστικά δήλωσε, και από αυτόν «δεν θα δεις εχθρότητες και αντιπαραθέσεις». Προσθέτοντας στην επιχειρηματολογία του, ο ίδιος Χριστιανός εκπαιδευτικός τόνισε ότι «Ο δάσκαλος είναι ο πρώτος και καθοριστικός παράγοντας που θα φέρει κοντύτερα τα προτερήματα που παρουσιάζουν αυτές οι δυο ομάδες και θα μικρύνει τα ελαττώματα που υπάρχουν ανάμεσα τους.». Η σημαντικότητα, εντούτοις, της εκπαιδευτικής συμβολής στην συμφιλιωτική διαδικασία εκφράζεται πολύ σύντομα και εύγλωττα από την παρακάτω φράση μιας εκπαιδευτικού:

*Εκπαιδευτικός 4 (Χριστιανή): Εμείς πρέπει να τους διδάξουμε να συνυπάρχουν με το διπλανό τους, είτε έχει διαφορετική θρησκεία, είτε διαφορετική κουλτούρα.*

Εντούτοις, κάποιοι εκπαιδευτικοί και από τις δύο ομάδες της Θράκης, πέρα από την δηλωμένη τους θετική στάση υπέρ της προώθησης της συμφιλίωσης μέσω της εκπαίδευσης, εξέφρασαν και κάποια εμπόδια, ή αλλιώς, μερικούς ανασταλτικούς παράγοντες που μπορεί να ενέχονται στη συμφιλιωτική διαδικασία. Τις απαντήσεις αυτές τις παραθέτουμε εδώ ξεχωριστά και πιο αναλυτικά, καθώς αποτελούν για μας αξιοσημείωτες παρατηρήσεις που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής.

Ένας Χριστιανός λοιπόν ερωτώμενος εκπαιδευτικός δήλωσε ότι η συμφιλίωση καλό είναι να προωθείται από τα σχολεία της μειονότητας, αλλά είναι μια προσπάθεια που έγκειται μόνο στον ζήλο του εκπαιδευτικού κόσμου και δεν πρέπει να υπόκειται σε πολιτικές σκοπιμότητες. Χαρακτηριστικά ανέφερε ότι:

*Ερ: ωραία.. θεωρείτε δηλαδή ότι η συμφιλίωση και η συμφιλίωση έχει θέση και χώρο στα σχολεία;*

*Εκπαιδευτικός 7 (Χριστιανός): έχει, όταν εξαρτάται απλώς από τα άτομα, τα μεμονωμένα, από τους δασκάλους ΜΟΝΟ (επιτονισμός) και δεν μπαίνουν άλλοι παράγοντες μέσα, υπάρχει και δεν έχουμε λόγο να διαφοροποιηθούμε.*

Περνώντας τώρα σε έναν άλλο Μουσουλμάνο εκπαιδευτικό με θετική στάση υπέρ του θέματος που αναλύουμε εδώ, αυτός αναφέρθηκε στις προσκείμενες και σαφώς υπάρχουσες δυσκολίες που ενυπάρχουν σε μια τέτοια προσπάθεια εκπαιδευτικής

προώθησης της συμφιλίωσης. Αυτός ο Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός, αφού δήλωσε ότι η συμφιλίωση έχει χώρο στην εκπαίδευση με τα λόγια «*βέβαια παίζει, πάνω απ' όλα είναι η εκπαίδευση.*», χωρίς ούτε εδώ να υπάρχει σχετική ερώτηση από μέρους μας, απαρίθμησε το τι πιστεύει ο ίδιος ότι εμποδίζει την προώθηση της συμφιλίωσης μέσω του σχολείου.

Πιο εξειδικευμένα, κατά τον ίδιο, οι ανασταλτικοί παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη της προαγωγής της συμφιλίωσης είναι ο εθνικισμός και τα εκάστοτε πολιτικά συμφέροντα που υπάρχουν στην περιοχή της Θράκης. Ο συγκεκριμένος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι «*ο εθνικισμός, που συμπεριλαμβάνεται μέσα στην εκπαίδευση, ... ξεκινάει από το σπίτι ναι, από την οικογένεια, ... και συνεχίζει, συνέχεια η εκπαίδευση.*».

Επίσης, πέρα από τον υποβόσκοντα εθνικισμό, στο πολυτάραχο σκηνικό της Θράκης, υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι, μία μικρή πλειοψηφία, που «*έχουν κάποια συμφέροντα ή υπηρετούν κάποια συμφέροντα και από τους μεν και από τους δε.*». Άλλωστε, όπως δήλωσε και ο ίδιος ο ερωτώμενος, «*αυτά υπάρχουν εεε σε κάθε, σε όλους τους πολιτισμούς υπάρχουν τέτοιου είδους άνθρωποι!*». Άρα, θέλοντας να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα για τα εμπόδια που υφίστανται στην απόπειρα προώθησης της συμφιλίωσης, ο ίδιος διατύπωσε ότι:

*Εκπαιδευτικός 7 (Μουσουλμάνος): Άρα, τα πολιτικά παιχνίδια, η πολιτική και ο εθνικισμός είναι αυτά τα δύο πράγματα που εμποδίζουν τη συμφιλίωση. Άλλος παράγοντας δεν πιστεύω πως παίζουν ρόλο.*

Επιπρόσθετα, ένας άλλος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός στήριξε την θετική του στάση, υπέρ της προώθησης της συμφιλίωσης στα σχολεία, σε μία προσωπική του επώδυνη αφήγηση με ιδιαίτερα συναισθηματικό τόνο. Ο εν λόγω Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός παραδέχθηκε ότι η συμφιλίωση «*εννοείται πως έχει θέση στα σχολεία και στη ζωή*» γενικότερα. Ο ισχυρισμός του βασίστηκε στο γεγονός ότι, ακριβώς επειδή στα δικά του μαθητικά χρόνια στο μειονοτικό σχολείο δεν προαγόταν η ιδέα αυτή, στα μετέπειτα φοιτητικά του χρόνια στην Ελλάδα βίωσε την διάκριση, τον διαχωρισμό και τον έντονο ρατσισμό.

Με ιδιαίτερα σκληρές εκφράσεις, όπως «*Είχα προβλήματα με τους συμφοιτητές μου. Δεν με ήξεραν, δεν με δέχονταν...*», ή ακόμη «*Υπήρχε μέσα στα παιδιά ο ρατσισμός,*

έτσι; εε η λέξη 'βρωμότουρκος'», μας αφηγήθηκε πολύ επώδυνες εμπειρίες του στο σχολείο που έλαβαν χώρο λόγω ακριβώς της έλλειψης ενημέρωσης και προώθησης της έννοιας συμφιλίωσης στο παραχώδες σκηνικό της Θράκης, δηλαδή ανάμεσα στα δύο υπάρχοντα διαφορετικά στοιχεία (Χριστιανοί – Μουσουλμάνοι). Δεν δίστασε να παραδεχτεί ακόμη ότι «υπήρχαν φάσεις που με δέρνανε στην πρώτη γυμνασίου γιατί ήμουν μοναδικός στο σχολείο αυτό!».

Τέλος, ένας ακόμη Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός, ο οποίος δήλωσε θετικός στην σκέψη προαγωγής της ιδέας αυτής και επίσης πανέτοιμος να την προωθήσει και ο ίδιος μέσα από τη διδασκαλία του, ανέφερε ένα άλλο εμπόδιο που φαντάζει ισχυρό στην δική του κατανόηση για την όλη συμφιλιοτική διαδικασία μέσω της εκπαίδευσης. Ισχυριζόμενος ότι τα δύο στοιχεία της Θράκης, το Χριστιανικό και το Μουσουλμανικό, δεν «γνωρίζονται μεταξύ τους ακόμη καλά», τόνισε ότι η όποια συμφιλιοτική διαδικασία που προωθείται από το σχολείο δεν μπορεί να βρεθεί σε πλήρη εφαρμογή, καθώς οι Μουσουλμάνοι «δεν βρίσκουν ανταπόκριση» και «είναι λίγο παρεξηγημένοι, εδώ στη Θράκη.».

Μολονότι, ισχυρίστηκε ότι τα δύο στοιχεία της Θράκης συμβιώνουν φιλικά και ειρηνικά, κατά τον ίδιο, δεν έχει επέλθει έως και σήμερα η πλήρης συμφιλίωση ανάμεσά τους, ισχυρισμό που τον δήλωνε επανειλημμένως με την φράση «σας είπα ότι δεν έχει ανταπόκριση. Αυτό είναι το πρόβλημα.». Τούτων λεχθέντων, ο Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός αυτός, αν και διατηρεί θετική στάση υπέρ της συμφιλίωσης και προθυμία προώθησής της, καταλήγει να δηλώνει ότι, εν απουσία ανταπόκρισης στη συμφιλιοτική ιδέα από τους Χριστιανούς, η μειονοτική κοινότητα υποβιβάζεται και συνεπακόλουθα οι Μουσουλμάνοι θεωρούνται «οι αδύνατοι» στην περιοχή.

Όταν επιμείναμε για περαιτέρω διευκρίνιση αυτής της δήλωσης και ρωτήσαμε τον εν λόγω εκπαιδευτικό για ποιον λόγο νομίζει ότι οι Χριστιανοί δεν ανταποκρίνονται τόσο θερμά στο συμφιλιοτικό 'κάλεσμα', εκείνος αποκρίθηκε ότι:

*Εκπαιδευτικός 4 (Μουσουλμάνος):* Ίσως τους έχει μείνει από την Ιστορία, από το τρίτο πρόσωπο ή αυτό που σκέφτονται στο μυαλό.

*Ερ:* α, που τους έχει μείνει από τις αφηγήσεις, από το σχολείο, από τα σχολικά βιβλία...;

*Εκπαιδευτικός 4 (Μουσουλμάνος):* ναι, ναι.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι, όσο και να ‘καλοβλέπει’ ο συγκεκριμένος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός την ιδέα προώθησης της συμφιλίωσης μέσω της εκπαίδευσης, στην ουσία στηλιτεύει άμεσα, μέσα από τις δηλώσεις του, την ‘άλλη’ πλευρά, χαρακτηρίζοντας την ως ‘αγκιστρωμένη’ στο φαύλο παρελθόν και στις ιστορικές αφηγήσεις που έχουν σημαδέψει διαχρονικά τις σχέσεις των δύο στοιχείων. Πρόκειται για μία ευθεία, θα λέγαμε, εναπόθεση της ευθύνης στο χριστιανικό στοιχείο για την μη εφαρμογή και μη υλοποίηση της συμφιλιωτικής ιδέας μέσω του σχολείου στην περιοχή της Θράκης. Παρολ’ αυτά, ο ισχυρισμός αυτός δεν υποστηρίχθηκε από κανέναν άλλον Μουσουλμάνο εκπαιδευτικό.

Μολαταύτα, δεν ήταν όλοι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί το ίδιο ενθουσιώδεις ως προς την προώθηση της έννοιας της συμφιλίωσης. Υπήρξαν και οι περισσότερο μετριοπαθείς – ουδέτερες στάσεις, αλλά και οι πιο αρνητικές. Εκφρασμένο αριθμητικά για την εν λόγω μελέτη, τρεις εκπαιδευτικοί από την ομάδα των Μουσουλμάνων εμφανίστηκαν περισσότερο επιφυλακτικοί και σκεπτικοί από τους υπολοίπους, όσον αφορά στη διαδικασία που διενεργείται μέσω της εκπαίδευσης με σκοπό την προαγωγή της συμφιλίωσης, και η στάση τους για το εν λόγω θέμα εμπολιάζεται από ψήγματα ουδετερότητας. Αντίθετα, μία μόνο εκπαιδευτικός από την ομάδα των Χριστιανών δήλωσε ξεκάθαρα αρνητική στάση ως προς την υπό εξέταση ιδέα.

Πιο συγκεκριμένα, ο ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε ότι η συμφιλίωση δεν χρειάζεται και τόσο να προωθηθεί από το μειονοτικό σχολείο, καθώς τα παιδιά διαθέτουν φύσει τους μηχανισμούς ανάπτυξής της. Όπως χαρακτηριστικά, δήλωσε *«τα παιδιά τα ξέρουν αυτά.. δεν πρέπει εμείς να τους πούμε. Τα παιδιά ξέρουν, κατανοούν. Είναι μεγάλα.»*. Ο ισχυρισμός όμως αυτός, δηλαδή της εγγενούς ύπαρξης της ιδέας συμφιλίωσης σε ένα άτομο, έρχεται σε αντίθεση με την βιβλιογραφία, καθώς όπως γνωρίζουμε οι νοητικές απεικονίσεις ενός ανθρώπου για ‘άλλα’ έθνη ή ‘άλλες’ θρησκείες επηρεάζονται πολύ συχνά και βαθύτατα από συλλογικές αφηγήσεις, ιστορικά γεγονότα ή κοινές εθνικές πεποιθήσεις. Δεδομένης συνεπώς της χρόνιας εχθρικής σχέσης Ελλάδας και Τουρκίας και του πιθανού επηρεασμού του κάθε μαθητή από οικογενειακές ή σχολικές αφηγήσεις, μία τέτοια εκ φύσεως συμφιλιωτική υπόσταση θεωρείται μάλλον αδύνατη.



Ο δεύτερος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός που πήρε επιφυλακτική στάση απέναντι στην προαγωγή της συμφιλίωσης, υποστήριξε ότι η προώθησή της εξαρτάται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς. Χρησιμοποιώντας ως πρότυπο συμφιλιωτικής σχέσης αυτή που ενυπάρχει ανάμεσα σε Χριστιανούς και Μουσουλμάνους συναδέλφους, οι μαθητές μπορούν να παραδειγματιστούν θετικά και να αναπτύξουν και οι ίδιοι συνείδηση συμφιλίωσης για ‘άλλα’ έθνη ή διαφορετικής θρησκείας άτομα. Ενδεικτικά παραθέτουμε τα λόγια του:

*Ερ: ωραία. Εε θεωρείτε ότι η συμφιλίωση έχει θέση στο σχολείο μέσα;*

*Εκπαιδευτικός 2 (Μουσουλμάνος): στο σχολείο... εεμ εξαρτάται τώρα. Πρώτα απ’ όλα, όλα ξεκινάνε από τους εκπαιδευτικούς. Για να γίνει, για να έχουμε ένα καλό αποτέλεσμα όλα ξεκινάν από το προσωπικό. Άμα έχει καλή συνεργασία, έχει, υπάρχει, βγαίνουν και καλά αποτελέσματα.*

Τέλος, μία ακόμη ουδέτερη στάση για την προώθηση της συμφιλίωσης, αλλά ιδιαίτερα αξιοσημείωτη ως παρατήρηση για εμάς, παρατίθεται παρακάτω. Ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός από την ομάδα αυτή δήλωσε ότι «η συμφιλίωση θα είχε νόημα μόνο αν υπήρχαν μεικτά σχολεία», και όχι μειονοτικά. Χαρακτηριστικά διατύπωσε ότι:

*Ερ: ωραία. Ε και νομίζετε, εσείς σαν εκπαιδευτικός, ότι η συμφιλίωση έχει χώρο στα σχολεία μας;*

*Εκπαιδευτικός 9 (Μουσουλμάνος): στα σχολεία δεν έχουμε εμπειρία να είναι Χριστιανοί και Μουσουλμάνοι, ειδικά στα μειονοτικά σχολεία. Δεν είναι κανένα χριστιανό παιδί μέσα. Δεν μπορούμε να το, δεν μπορώ να το πω αυτό τώρα, μέσα στο σχολείο πώς θα’ ναι.*

Με την παραπάνω δήλωση υπονοείται ότι, εν απουσία του χριστιανικού μαθητικού στοιχείου στα μειονοτικά σχολεία, ο εν λόγω Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός «δεν έχει εμπειρία» προώθησης της έννοιας της συμφιλίωσης, άρα δεν επιχειρεί και την προαγωγή της στους μαθητές. Στην ουσία όμως, με αυτήν την στάση, θα μπορούσε εσκεμμένα να παραμερίζεται η διττή σύσταση της περιοχής της Θράκης, η οποία αποτελείται και από το χριστιανικό και από το μουσουλμανικό στοιχείο και στην οποία θα βγουν για να ζήσουν, να παράξουν και να δημιουργήσουν σχέσεις οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων.

Επομένως, αν οι Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί επαναπαυθούν στην δικαιολογία της μη ύπαρξης του χριστιανικού στοιχείου στα μειονοτικά σχολεία, και κατ' επέκταση δεν προωθήσουν την συμφιλίωση των μουσουλμανοπαίδων με αυτό το 'διαφορετικό' και 'άλλο' που υφίσταται επί μακρῶ στη Θράκη, τότε δεν τους προετοιμάζουν σωστά για την μετέπειτα κοινωνική και εργασιακή ζωή τους, καθώς ο χώρος αυτός στον οποίο πρόκειται να ζήσουν και να αναπτύξουν σχέσεις είναι κατά βάση διπολιτισμικός.

Τέλος, υπήρξε και μία Χριστιανή ερωτώμενη του συνολικού δείγματος που έθεσε τον εαυτό της φανερώς αρνητικά ως προς την υπό εξέταση ιδέα. Πιο συγκεκριμένα, όταν ερωτήθηκε ποια είναι η γνώμη της για την προώθηση της συμφιλίωσης στα μειονοτικά σχολεία, απάντησε ότι είναι «ένα θέμα που δεν τίγεται καν, άρα και δεν προωθείται στα σχολεία αυτά.» Όταν ζητήθηκε από την εν λόγω Χριστιανή εκπαιδευτικό περαιτέρω διευκρίνιση της δήλωσής της, αυτή στήριξε την απάντησή της στην 'άλλη' μεριά του διπόλου, δηλαδή στους Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς.

Χαρακτηριστικά, ανέφερε ότι η προώθηση της συμφιλίωσης στο μειονοτικό χώρο δεν βρίσκει οπαδούς στην 'αντίπαλη' ομάδα και, συνεπώς, είναι μια έννοια που δεν προωθείται. Με την δήλωση της «νομίζω ότι δεν θα το δέχονταν και αυτοί, περαιτέρω συζήτηση να γίνεται πάνω στο θέμα», εμφανώς μετατοπίζει την ευθύνη μη υλοποίησης της ιδέας στην 'άλλη' ομάδα εκπαιδευτικών, αλλά μία τέτοια θέαση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί τουλάχιστον ως μονομερής και προκατειλημμένη, καθώς δεν υποστηρίχθηκε από κανέναν άλλον Χριστιανό εκπαιδευτικό.

Θέλοντας να μάθουμε αν η στάση της ως προς την προώθηση της συμφιλίωσης διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος σχολείου στο οποίο εφαρμόζεται, κάναμε την ίδια ερώτηση αλλά για τα δημόσια – κοινά σχολεία. Παρά την νοηματική λοιπόν αλλαγή σχολικού σκηνικού, η στάση της παρέμεινε η ίδια, τονίζοντας ότι «εγώ προσωπικά... Εγώ θεωρώ ότι δεν υπάρχει νόημα. Είμαι αρνητική δηλαδή.» Αντιθέτως, προσπάθησε να διευρύνει το νόημα της λέξης 'συμφιλίωση' και να την αναγάγει σε μια οικουμενική – παγκόσμιου βεληνεκούς – αξία. Ενδεικτικά δήλωσε ότι:

*Εκπαιδευτικός 8 (Χριστιανή):* εε, ναι δεν νομίζω ότι πρέπει να επικεντρωνόμαστε στα δύο έθνη αυτό καθεαυτό. Μπορούμε π.χ. να κάνουμε μια πολύ ωραία ομιλία για τα δικαιώματα των παιδιών, για τον ρατσισμό, που επεκτείνεται δηλαδή σε παγκόσμια έτσι φάση.

### 4.3 Ρεπερτόρια Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης για την έννοια ‘συμφιλίωση’

#### Σχέσεις Ελλάδας – Τουρκίας και συμφιλίωση

Μετά την ερώτηση μας περί ορισμού της έννοιας ‘συμφιλίωση’, προσπαθήσαμε να συγκεκριμενοποιήσουμε και να διερευνήσουμε τον βασικό σκοπό αυτής της έρευνας. Κατόπιν, κινηθήκαμε πιο εξειδικευμένα. Έτσι, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν σχετικά με τη συμφιλίωση, όχι πλέον γενικά σαν ιδέα, αλλά ανάμεσα στις δύο υπό εξέταση χώρες, δηλαδή την Ελλάδα και την Τουρκία. Ενδεικτικά, η ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς και των δύο ομάδων ήταν *«Πώς αντιλαμβάνεστε το νόημα της έννοιας ‘συμφιλίωση’ μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας και ποια ζητήματα νομίζετε ότι χρειάζονται συμφιλίωση μεταξύ των δύο χωρών;»*, όπως αυτή παρέχεται στο παράρτημα αυτής της εργασίας, μέσα στο πρωτόκολλο συνέντευξης.

Από τις ποικίλες απαντήσεις που λάβαμε για αυτό το ερώτημα σκιαγραφήθηκαν και τα κύρια ρεπερτόρια των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης σχετικά με την έννοια της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες και τα οποία παρατίθενται αναλυτικά στη συνέχεια. Η ανάλυση των εκπαιδευτικών ισχυρισμών, με την συνακόλουθη παράθεση των λεκτικών τους ρεπερτορίων, αναφορικά με την αλληλεπίδραση που ενυπάρχει στις δύο αυτές όμορες χώρες είναι πολύ σημαντική. Πιστεύουμε ότι θα φανεί πολύ χρήσιμη, καθώς έτσι, μέσα από τον ίδιο τον λόγο των συμμετεχόντων, ευελπιστούμε να αναδειχθούν οι υπάρχουσες και χρόνιες τριβές μεταξύ των δύο κρατών, οι σκέψεις τους για μια ενδεχόμενη επίλυση των διακρατικών διαφορών και οι κατανοήσεις τους για το εάν η ιδέα της συμφιλίωσης θα μπορούσε να έχει κάποια εφαρμογή και χρησιμότητα στο εν λόγω μετα συγκρουσιακό δίπολο.

Έτσι, η υπο ενότητα που παρατίθεται εδώ, δηλαδή οι ‘*σχέσεις Ελλάδας – Τουρκίας και συμφιλίωση*’, αποτελεί το δεύτερο θέμα αυτής της περιοχής έρευνας, για το οποίο έχουμε συλλέξει ενδιαφέρουσες και διαφωτιστικές απαντήσεις και από τους πλειονοτικούς αλλά και από τους μειονοτικούς εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, η ανάλυση του θέματος αυτού βάσει των λεκτικών ρεπερτορίων, δηλαδή οι σχέσεις που επικρατούν ανάμεσα στις δύο αυτές όμορες χώρες, τα προβλήματα που απορρέουν από την αλληλεπίδραση τους και εάν η ιδέα της συμφιλίωσης μπορεί να τα

εξομαλύνει και σε ποιον βαθμό, είναι μεγίστης σημασίας και αφορά και τις δύο ομάδες, πλειονότητα – μειονότητα, της Θράκης.

Το να ακουστεί η σκέψη και των δύο αυτών διαφορετικών, βάσει θρησκείας, πλευρών, αναφορικά με τις σχέσεις Ελλάδας – Τουρκίας, στηρίζεται στην αρχή αντικειμενικότητας και αλήθειας, που ακολουθεί η εν λόγω έρευνα, καθώς δεν θέλουμε καμία ‘φωνή να σωπάσει ή να παραβλεφθεί’ για το υπό εξέταση θέμα. Και οι δύο ομάδες της Θράκης, τόσο η πλειονότητα όσο και η μειονότητα, έχουν πολύ σημαντικούς λόγους για να έχουν δικαίωμα άποψης και εκφοράς της για το δεύτερο αυτό θέμα ανάλυσης.

Αρχής γενομένης από τους Έλληνες Χριστιανούς κατοίκους της περιοχής, αυτοί ήταν οι πολίτες του ελληνικού κράτος που, μετά την Συνθήκη της Λοζάνης, επηρεάστηκαν περισσότερο από την μετακίνηση του τουρκικού πληθυσμού στη χώρα μας. Ο άμεσος αυτός επηρεασμός των Ελλήνων Χριστιανών κατοίκων δεν νοείται μόνο στα πλαίσια του εκ νέου γεωγραφικού καταμερισμού της περιοχής της Θράκης, αλλά εντάσσεται και σε πολιτισμικά συμφραζόμενα. Με άλλα λόγια, τα δύο υπάρχοντα στοιχεία στην περιοχή της Θράκης, μετά το 1923, (ελληνικό/ χριστιανικό – τουρκικό/ μουσουλμανικό) έπρεπε να κρατήσουν τις δέουσες ισορροπίες και να ‘συμβιώσουν’ όσο το δυνατόν πιο αρμονικά.

Μεταφερόμενοι τώρα στην πλευρά των Ελλήνων Μουσουλμάνων, η μειονότητα της Θράκης είναι αυτή που κρατάει τους ισχυρότερους δεσμούς με την γειτονική χώρα, αφού τα άτομα που την αποτελούν είναι απόγονοι των ανθρώπων που βάσει της Συνθήκης της Λοζάνης αναμείχθηκαν στην ανταλλαγή των πληθυσμών, όπως αυτή όριζε. Επίσης, η συσχέτισή τους με την Τουρκία εντείνεται λόγω της ταύτισης του θρησκευτικού τους προσανατολισμού (μουσουλμανικό στοιχείο δηλαδή) και ισχυροποιείται ακόμη περισσότερο διαμέσου της χρησιμοποιούμενης κοινής γλώσσας, με άλλα λόγια της τουρκικής.

Τούτων λεχθέντων, και βάσει όσων έχουν ήδη αναφερθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση αυτής της μελέτης, και η εκπαίδευση της μειονότητας είναι σαφώς επηρεασμένη και, κατά το ήμισυ καθοριζόμενη, από την ‘αντίπαλη’ χώρα. Συνεπώς, οι Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι και συνιστούν κομμάτι αυτής της μειονότητας, διαθέτουν τόσο γνώσεις για την ‘άλλη’ χώρα, μιας και ιστορικά κατάγονται από κει, όσο και επίγνωση – εμπειρία των σχολικών εγχειριδίων που

αποστέλλονται από την Τουρκία και των δεδομένων που αυτά εμπεριέχουν. Θεωρούνται επομένως οι καθήλην αρμόδιοι και ικανοί για να μιλήσουν για το υπό εξέταση θέμα, που τίθεται στην υποενότητα αυτή και μπορούν να δώσουν πολύ ενδιαφέρουσες πληροφορίες.

Επιπρόσθετα, μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών αυτών μπορεί να διαφανεί η δική τους νόηση γύρω από τις σχέσεις των δύο χωρών, η οποία όπως θα αναδειχθεί και παρακάτω στην πλειονότητά της συγκλίνει με εκείνη των Χριστιανών εκπαιδευτικών. Αυτό το εύρημα είναι πολύ σημαντικό και χρήσιμο, καθώς το μόνο που έχουμε να κάνουμε είναι να συγκρίνουμε τις κατανοήσεις αυτές, να εντοπίσουμε τα ειπωμένα εκείνα, αρνητικά – κοινά, θέματα προς συμφιλίωση ανάμεσα στα δύο κράτη, ώστε αμφότερες οι δύο πλευρές να προσπαθήσουμε να τα επιλύσουμε προς όφελος της καλύτερευσης των σχέσεών τους.

Συγκεντρώνοντας και αναλύοντας λοιπόν τις απαντήσεις τόσο των Χριστιανών όσο και των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών για το εν λόγω θέμα, παρατηρούμε ότι η κατανόηση των δύο ομάδων της Θράκης συμπίπτει. Πιο συγκεκριμένα, τόσο η πλειονοτική ομάδα εκπαιδευτικών όσο και η μειονοτική υποστήριξε ότι το βασικότερο θέμα που χρήζει επίλυσης και συμφιλίωσης ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία είναι η «πολιτική», ή «τα πολιτικά θέματα», ή έγκειται σε «πολιτικές σκοπιμότητες». Το ποσοστό των Χριστιανών εκπαιδευτικών που έδωσε αυτή την απάντηση ταυτίζεται πλήρως με το αντίστοιχο των Μουσουλμάνων, αριθμητικά δοσμένο δηλαδή εφτά στους δέκα ανά ομάδα ερωτώμενων. Παρακάτω παραθέτουμε χαρακτηριστικό απόσπασμα συνέντευξης εκπαιδευτικού.

*Εκπαιδευτικός 5 (Χριστιανή): καθαρά πολιτικά, για μένα, προσωπικά. Είναι καθαρά θέμα πολιτικής. Οι λαοί δεν έχουν να χωρίσουν τίποτα. Εμείς το ξέρουμε καλύτερα από όλους γιατί συμβιώνουμε με μια μειονότητα.*

Τα «πολιτικά θέματα», λοιπόν, για την πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης, ανάγονται στην ‘υπ’ αριθμόν ένα’ αιτία που λειτουργεί σαν τροχοπέδη για τις σχέσεις των δύο όμορων κρατών. Σύμφωνα με τις δηλωμένες κατανοήσεις τους, οι πολιτικοί με τις «πολιτικές τους σκοπιμότητες» είναι αυτοί που «δημιουργούν όλα τα προβλήματα» ανάμεσα στις δύο χώρες, απαλλάσσοντας τους δύο λαούς από κάθε

ευθύνη δημιουργίας ή συντήρησης προστριβών. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός «Οι λαοί, οι άνθρωποι, δεν έχουν πρόβλημα!».

Αρκετές απαντήσεις στην ερώτηση αυτή ήταν μονολεκτικές και κατηγορηματικές και δεν επιδέχονταν περαιτέρω διευκρινίσεων. Με πιο απλά λόγια, αρκετοί ήταν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί, φαινόμενο πιο έντονα υπαρκτό στις απαντήσεις των Μουσουλμάνων, που δήλωσαν ότι τα προβλήματα που έχουν οι δύο όμορες χώρες προς επίλυση είναι μόνο «πολιτικά», χωρίς παραπάνω εξήγηση. Μία χαρακτηριστική απάντηση εκπαιδευτικού δίνεται παρακάτω:

*Ερ: ωραία. Τώρα θα το πάμε σε σχέση με τις δύο χώρες, στην Ελλάδα και στην Τουρκία. Θέλω να μου πείτε ποια θέματα έχετε εντοπίσει εσείς, από την πείρα σας, ότι πρέπει να συμφιλιωθούν ανάμεσα στις δύο αυτές χώρες*

*Εκπαιδευτικός 3 (Μουσουλμάνος): πολιτικά, εγώ λέω πολιτικά είναι.*

Εντούτοις, υπήρξαν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν να είναι περισσότερο επεξηγηματικοί σχετικά με τα «πολιτικά θέματα» που ενυπάρχουν ανάμεσα στις δύο χώρες. Στο σημείο αυτό όμως, δηλαδή στην προσπάθεια ερμηνείας των υπαρκτών πολιτικών προβλημάτων ανάμεσα στις δύο όμορες χώρες, έγκεινται και οι πιο ισχυρές λεκτικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των πλειονοτικών και μειονοτικών εκπαιδευτικών λεγομένων. Με πιο απλά λόγια, οι αιτιολογήσεις που δόθηκαν, από τους Χριστιανούς και τους Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς σχετικά με την επεξήγηση των πολιτικών ζητημάτων αυτού του συγκρουσιακού διπόλου, διαφέρουν αισθητά. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται έκδηλη η διαφοροποιημένη κατανόησή τους για την σχέση ανάμεσα στην Ελλάδα και στην Τουρκία και η αιτιολόγηση που αποδίδουν αποτελεί ένα σημαντικό σημείο απόκλισης στις απαντήσεις τους.

Πιο συγκεκριμένα, ξεκινώντας από την ομάδα των Ελλήνων Χριστιανών εκπαιδευτικών, αυτοί όταν ρωτήθηκαν για το θέμα που εξετάζουμε εδώ, στις απαντήσεις τους κυριάρχησε με μεγάλη πλειοψηφία (εφτά στους δέκα εκπαιδευτικούς) η απάντηση «πολιτική». Εντυπωσιακό εντούτοις, καθώς και άκρως διαφοροποιημένο από την ομάδα των μειονοτικών εκπαιδευτικών, είναι το γεγονός ότι σχεδόν όλοι, απ' αυτούς τους εφτά Χριστιανούς εκπαιδευτικούς, υποστήριξαν πως αυτές οι πολιτικές σκοπιμότητες υποκινούνται μόνο από την Τουρκία, καθώς όπως δήλωσαν ότι «οι Τούρκοι είχαν πάντα επεκτατικές βλέψεις». Μόνο ένας

εκπαιδευτικός, απ' αυτούς τους εφτά Χριστιανούς που εξετάζουμε εδώ, επεσήμανε ότι *«αυτοί που μας διοικούν και τους δύο κάνουν πολιτικά λάθη που επηρεάζουν άσχημα και τις σχέσεις των ανθρώπων, αλλά κάνουν και την σκέψη μερικών κατευθυνόμενη»*.

Στο ίδιο κλίμα κινείται και η απάντηση ενός ακόμη Χριστιανού εκπαιδευτικού ο οποίος υποστήριξε ότι *«δεν γίνονται σωστές κινήσεις από αυτούς που μας διοικούν»*, με άμεση συνέπεια να διαταράσσονται οι σχέσεις των δύο λαών. Η απάντηση αυτή θα μπορούσε να αναγνωστεί ως περισσότερο μετριοπαθής και αντικειμενική, καθώς μοιράζει το 'φταίξιμο' των λανθασμένων πολιτικών χειρισμών αμφοτέρωθεν και στις δύο χώρες.

Η παρουσίαση αυτή των Τούρκων ως *'σκληροί στις πολιτικές τους επιδιώξεις'*, *'αδιάλλακτοι'* και *'αδιαπραγμάτευτοι'* από την πλειονότητα των Ελλήνων Χριστιανών εκπαιδευτικών, δεν μας αφήνει και πολλά περιθώρια αμφιβολίας σχετικά με το πού εναποθέτουν, εμμέσως πλην σαφώς, την ευθύνη και το βάρος για τις χρόνιες αρνητικές σχέσεις των δύο κρατών. Οι περισσότεροι λοιπόν Χριστιανοί εκπαιδευτικοί, αν και δήλωσαν ότι τα περισσότερα προβλήματα ανάμεσα στα δύο κράτη είναι *«ως επί το πλείστον πολιτικά»*, λεγόμενο κοινό για τις δύο ομάδες, ανέφεραν ότι η κύρια ευθύνη δημιουργίας τους βαρύνει την *'αντίπαλη'* μεριά, δηλαδή τους Τούρκους, καθώς *«η άλλη πλευρά είναι περισσότερο σκληρή πάνω στην πολιτική»*.

Πέραν όμως από την υποφαινόμενη πολιτική σκληρότητα των Τούρκων που εντοπίζεται εδώ, η ύπαρξη πολιτικών ζητημάτων ανάμεσα στις δύο χώρες αιτιολογείται και βάσει των τουρκικών βλέψεων, αφού μία Χριστιανή εκπαιδευτικός ενδεικτικά είπε ότι *«εε ναι, νομίζω ότι, από παλαιωτάτων χρόνων, οι σχεδιασμοί του κράτους της Τουρκίας είναι πάντοτε επετακτικοί»*. Η χρήση, εδώ, του επιρρήματος *«πάντοτε»* φανερώνει απτά το πού γέρνει διαχρονικά το βάρος της ευθύνης για την δημιουργία και ενδεχομένως την διατήρηση πολιτικών προβλημάτων κατά την νόηση της πλειοψηφίας των Χριστιανών εκπαιδευτικών.

Μια περισσότερη λεπτομερής τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού σχετικά με τα πολιτικά προβλήματα των δύο χωρών μάς κίνησε το ενδιαφέρον και γι' αυτό αποτελεί ξεχωριστό κομμάτι ανάλυσης στην εν λόγω μελέτη. Ο συγκεκριμένος Χριστιανός εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι *«πάντα οι όμορες χώρες ανά την υφήλιο αντιμετωπίζουν*

*τριβές σε όλον τον πλανήτη*». Ο ισχυρισμός αυτός έχει αποδειχθεί από την εμπειρία μας ως αληθής με πολυάριθμα παραδείγματα τέτοιων γειτονικών ζητημάτων, για παράδειγμα Ελλάδα – Τουρκία, Ελλάδα – Σκόπια, Παλαιστίνη – Ισραήλ, Κύπρος – Τουρκία και πολλές άλλες. Θα λέγαμε λοιπόν ότι αιτιολόγησε την ύπαρξη προβλημάτων ανάμεσα σε Έλληνες και Τούρκους σε μια γενικευτική τάση των κρατών να *«επιβάλλονται έναντι ‘άλλων’*», ανάγοντάς την σε παγκόσμιας εμβέλειας φαινόμενο.

Επιπρόσθετα, με την δήλωση του ότι *«η ιστορία των ανθρώπων άλλωστε αυτό έχει δείξει, από τότε που εμφανίστηκε στον πλανήτη»* έμμεσα σηματοδοτεί ότι οι πολεμικές βλέψεις που μπορεί να έχει κάποιος λαός είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό του κάθε ατόμου, δηλαδή μία τάση του ανθρώπου να υπερτερήσει και να κυριαρχήσει έναντι του άλλου. Ο ισχυρισμός αυτός υπό το πρίσμα της Θεωρίας Κοινωνικής Ταυτότητας (Tajfel, 1978), κατά την οποία η κάθε ομάδα προσπαθεί να επιβληθεί έναντι της ‘άλλης’ και τα άτομα που την απαρτίζουν έχουν την τάση να πριμοδοτούν θετικά τους ίδιους και αρνητικά τους ‘άλλους’, παρουσιάζει ισχυρό ποσοστό αλήθειας και εγκυρότητας.

Συνεχίζοντας, δήλωσε ότι *«αυτές οι τριβές»*, ανάμεσα στα όμορα κράτη, *«μπορούν να ελαχιστοποιηθούν ή να μεγιστοποιούνται ανάλογα με τα συμφέροντα και τις επιδιώξεις που έχει το κάθε κράτος, η κάθε φυλή, η κάθε ομάδα.»*. Κατά τον ίδιο λοιπόν, δεδομένου ότι η Τουρκία *«είχε πάντα επεκτατικές βλέψεις είτε από Ανατολάς είτε από Δύση»*, έχει δημιουργήσει με την Ελλάδα *«ιστορικά έχθρες»*, καθώς ο ένας λαός επιθυμεί να κυριαρχήσει έναντι του άλλου. Η διαφορά έγκειται, κατά τα λεγόμενά του, στο *«ποιος το θέλει πιο πολύ»*, δηλαδή και οι Έλληνες και οι Τούρκοι - και κατ’επεκτάση όλοι οι λαοί - έχουν φύσει επεκτατικές βλέψεις, απλά στους μεν υπάρχει σε εντονότερο βαθμό (Τούρκοι), ενώ στους δε σε πιο περιορισμένο (Έλληνες).

Μεταφερόμενοι τώρα στις επεξηγήσεις των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών για τα *«πολιτικά ζητήματα»* ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία, οι ερμηνείες εδώ ήταν περισσότερο περιορισμένες και λιγότερο επεξηγηματικές απ’ όσο των Χριστιανών συναδέλφων τους. Λίγοι Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί, συγκεκριμένα μόνο τρεις, δεν περιορίστηκαν σε μία μονολεκτική απάντηση για το υπό εξέταση θέμα, αλλά επιχειρηματολόγησαν σχετικά με τις πολιτικές προστριβές ανάμεσα στις δύο χώρες.



Πιο συγκεκριμένα, ένας Μουσουλμάνος ερωτώμενος, αν και υποστήριξε ότι ανάμεσα στα δύο κράτη «τα προβλήματα είναι συνήθως πολιτικά», αναγνώρισε και κάποια ευθύνη των ανθρώπων για την δημιουργία τους. Ενδεικτικά, αναφορικά με τα «πολιτικά προβλήματα» δήλωσε ότι «βέβαια, σ' αυτό μπορούν να συμβάλλουν και οι λαοί, και οι άνθρωποι δηλαδή κάθε χώρας ...».

Ένας άλλος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός, όταν ρωτήθηκε για το εν λόγω θέμα, προσδιόρισε ονομαστικά τα «πολιτικά προβλήματα» που εντοπίζει, κάνοντας την απάντησή του ιδιαίτερα κατατοπιστική. Συγκεκριμένα, ανέφερε το «αιγιακό ζήτημα», υπονοώντας τις συχνές παραβιάσεις που γίνονται εδώ και χρόνια, καθώς και την κατάσταση της Κύπρου. Τα αυτούσια λόγια του παρέχονται παρακάτω:

*Εκπαιδευτικός 7 (Μουσουλμάνος): εεε, σε πολιτικά θέματα εε, εντάξει υπάρχει, ας πούμε, χρόνια το Κυπριακό και χρόνια το Αιγαίο.*

Επιπρόσθετα, μία ακόμη μαρτυρία Μουσουλμάνου εκπαιδευτικού έρχεται να επιβεβαιώσει την ύπαρξη πολιτικών προβλημάτων ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία. Χαρακτηριστικά, επεσήμανε ότι «δυστυχώς, υπάρχουν πολιτικές σκοπιμότητες, υπάρχουν πολιτικά συμφέροντα, θα μπορούσα να πω, που τα μεγάλα ψάρια τρώνε τα μικρά.». Επιβεβαιώνει συνεπώς τα λεγόμενα της πλειοψηφίας και των δύο ομάδων ερωτώμενων.

Στην περίπτωση των απαντήσεων των μειονοτικών εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό, ένα ιδιαίτερο στοιχείο μας τράβηξε την προσοχή και βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με το αντίστοιχο που εντοπίσαμε παραπάνω στις συνεντεύξεις των Ελλήνων Χριστιανών εκπαιδευτικών. Θέλοντας να γίνουμε περισσότερο σαφείς, μπορούμε να πούμε ότι η ομάδα των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών, που δήλωσε ότι τα σημαντικότερα προβλήματα ανάμεσα στις δύο χώρες είναι πολιτικά, απέφυγε να ρίξει το βάρος της ευθύνης σε κάποια από τις δύο 'αντίπαλες' πλευρές του διπόλου αυτού.

Έτσι, οι Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί διατήρησαν μία 'ισχυρή σιωπή' αναφορικά με το σε ποια από τις δύο εμπλεκόμενες χώρες εναποθέτουν περισσότερο την ευθύνη για την ύπαρξη πολιτικών διαμαχών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε πλήρη αντιδιαστολή με την ανάλογη απάντηση των Χριστιανών εκπαιδευτικών, οι οποίοι, όπως αναλύσαμε λίγο πιο πάνω, κατά πλειοψηφία υποστήριξαν ότι τα πολιτικά προβλήματα υπάρχουν γιατί «η Τουρκία είχε πάντοτε επεκτατικές βλέψεις.».

Επιπλέον, αξιοσημείωτη παρατήρηση αποτελεί μία ακόμη συγκεκριμένη συνέντευξη ενός Μουσουλμάνου εκπαιδευτικού, όπου αυτός υποστηρίζει ότι τα πολιτικά θέματα που ενυπάρχουν ανάμεσα στις δύο χώρες λειτουργούν σαν έρεισμα για την ανάπτυξη προστριβών και εντάσεων στην περιοχή της Θράκης, ανάμεσα στην πλειονότητα και την μειονότητα. Το εντυπωσιακό και μοναδικό της συνέντευξης αυτής είναι ότι ο εν λόγω ερωτώμενος παραδέχεται ότι και η ίδια η ομάδα στην οποία ανήκει, δηλαδή η μουσουλμανική, έκανε λάθη στο παρελθόν, δηλώνοντας με τόλμη ότι *«Ίσως και μεις, δεν δεχόμασταν κάποια πράγματα..»*. Πιο συγκεκριμένα δηλώνει ότι:

*Εκπαιδευτικός 5 (Μουσουλμάνος): να σου πω κορίτσι μου ... σ' αυτό το πράγμα όμως δεν φταίει μόνο η πλειονότητα. Φταίει και η μειονότητα και το Προξενείο.*

Μέσα από τις παραπάνω δηλώσεις και αναφορές του εκπαιδευτικού αυτού, γίνεται φανερό ότι και οι σχέσεις πλειονότητας – μειονότητας στην Θράκη έχουν επηρεαστεί βαθύτατα και αρνητικά από τα υποφαινόμενα πολιτικά θέματα των δύο χωρών. Ως συνέπεια, οι Μουσουλμάνοι κατοίκοι της Θράκης παλαιότερα γινόντουσαν πολύ συχνά δέκτες των επιπτώσεων αυτών των αρνητικών σχέσεων ανάμεσα στα δύο κράτη, σαφώς υποκινούμενες από πολιτικά συμφέροντα. Αυτό όμως είναι ένα άλλο θέμα αυτής της πρώτης περιοχής έρευνας που θα εξεταστεί παρακάτω στην ανάλυση μας.

Συνεχίζοντας την ανάλυση των απαντήσεων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών της Θράκης για το θέμα αυτό, αναζητήσαμε την δεύτερη συνηθέστερη κοινή απάντηση στα λεγόμενά τους. Με έκπληξη όμως ανακαλύψαμε ότι, πέρα από την αναφορά των πλειονοτικών και μειονοτικών εκπαιδευτικών σε *«πολιτικά ζητήματα»* ανάμεσα στις δύο χώρες, δεν υπήρχαν άλλες κοινές δηλώσεις και τα υπόλοιπα θέματα προς συμφιλίωση που εντόπισαν απέχουν παρασάγγας. Στην συνέχεια θα αναλύσουμε αυτά τα διαφορετικά θέματα που χρήζουν επίλυσης και συμφιλίωσης ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία, όπως αυτά εκφράστηκαν από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών.

Απότοκος των πολιτικών προβλημάτων είναι, όπως φαίνεται από τέσσερις συνεντεύξεις Χριστιανών εκπαιδευτικών, τα *«γεωπολιτικά ζητήματα»* που εμφανίζονται ανάμεσα στις δύο χώρες. Οι Χριστιανοί εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι *«οι Τούρκοι προβαίνουν κατά διαστήματα σε γεωπολιτικές παραβιάσεις»*, που

ταράσσουν την ηρεμία και δημιουργούν τριβές στα δύο κράτη. Οι συχνότερες παραβιάσεις που αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις από τους Χριστιανούς εκπαιδευτικούς είναι οι «*παραβιάσεις των συνόρων μας*», καθώς και οι «*αιγιακές παραβιάσεις*».

Δύο ήταν εκείνοι οι Χριστιανοί εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν ότι υπάρχουν κάποια «*θέματα ιστορικά*» που πρέπει να 'συμφιλιωθούν'. Χαρακτηριστικά η μία Χριστιανή εκπαιδευτικός με αυτού του είδους την κατανόηση δήλωσε ότι «*το παρελθόν είναι σίγουρα ένα αρνητικό σημείο, που το επιβαρύνει η Ιστορία...*». Εντούτοις, η ίδια έδειξε μία έντονη επιθυμία για συμφιλίωση ανάμεσα στις δύο χώρες, η οποία αιτιολογείται κατ' αυτήν βάσει της υπαρκτής γειτνίασης των δύο κρατών. Ενδεικτικά ανέφερε ότι:

*Εκπαιδευτικός 2 (Χριστιανή): αλλά νομίζω ότι.. είναι οι γείτονές μας. Είναι προτιμότερο να τα έχω καλά με τον γείτονά μου, γιατί από αυτόν θα ζητήσω βοήθεια.*

Μία μειοψηφία Χριστιανών εκπαιδευτικών, δηλαδή τέσσερις στους δέκα, αναφέρθηκε στα θρησκευτικά ζητήματα που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο κράτη. Μία Χριστιανή ερωτώμενη αναφέρει ότι «*η θρησκεία είναι σίγουρα διαφορετική*», ανάγοντας τις εκάστοτε θρησκευτικές διαφορές σε αμιγώς επιφανειακές. Για έναν άλλο όμως Χριστιανό εκπαιδευτικό η θρησκευτική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο χωρών δεν είναι τόσο επιδερμική και αθώα όσο ακούγεται, αφού χαρακτηριστικά δηλώνει ότι «*τα τελευταία χρόνια έχει οξυνθεί και το θρησκευτικό*» (ζήτημα).

Ο συγκεκριμένος Χριστιανός ερωτώμενος αναφέρει ότι το θρησκευτικό ζήτημα ανάμεσα στα δύο κράτη αρχίζει να παρουσιάζει ολόένα και εντονότερη αυξητική τάση. Η Τουρκία, λοιπόν, κατά τον ίδιο ερωτώμενο, έχοντας ένα καλά «*οργανωμένο σχέδιο*» στα 'σκαριά' και διαθέτοντας πάντοτε σαφείς επεκτατικές βλέψεις, επιθυμεί να επεκτείνει την δράση του μουσουλμανικού στοιχείου και στην υπόλοιπη Ευρώπη. Τα ακριβή λόγια του ερωτώμενου παρέχονται παρακάτω:

*Εκπαιδευτικός 6 (Χριστιανός): Αν θα παρατηρήσετε, σιγά-σιγά οι πόλεμοι θα αρχίσουν να είναι θρησκευτικοί πια, όπως γινόντουσαν πριν 1000 χρόνια. Και όχι όπως γνωρίζαμε μέχρι τώρα (έτσι;). Αυτή η επέκταση του μουσουλμανικού τόξου στην Ευρώπη θα φέρει πάρα πολλές αντιπαραθέσεις. Είναι ένα σχέδιο οργανωμένο...*

Ο εκπαιδευτικός αυτός καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η επιθυμία της όμορης Τουρκίας πλέον για επέκταση δεν εκφράζεται ούτε οικονομικά ούτε γεωπολιτικά. Αντίθετα, έχει αποκτήσει έναν θρησκευτικό χαρακτήρα, καθώς το «μουσουλμανικό τόξο απλώνεται στην Ευρώπη», αλλά και έναν, εξίσου ισχυρό, μεταναστευτικό χαρακτήρα. Στην δική του κατανόηση αυτό το μεταναστευτικό ρεύμα από τις μουσουλμανικές χώρες είναι ιδιαίτερα επισφαλές. Τον ισχυρισμό αυτόν τονίζει με τα παρακάτω λόγια που παρατίθενται αυτούσια:

*Εκπαιδευτικός 6 (Χριστιανός): η μεταναστευτική ροή που έχουμε από τις αραβικές χώρες, η οποία δεν είναι και τόσο αθώα όσο εμφανίζεται ... δεν είναι τόσο απλοί μετανάστες, πιστεύω εγώ.*

Τέλος, δύο Χριστιανοί εκπαιδευτικοί, μεταξύ των άλλων ζητημάτων, εντόπισαν ότι οι δύο γειτονικές χώρες αντιμετωπίζουν και κάποια πολιτισμικά θέματα, χωρίς να συγκεκριμενοποιήσουν όμως τι ορίζουν ως «πολιτισμικά». Μόνο η μία απάντηση μπορούμε να πούμε ότι φωτίζει κάπως το θολό αυτό τοπίο, καθώς δήλωσε ότι «η νοοτροπία των δύο λαών διαφέρει.».

Περνώντας τώρα σε άλλα ζητήματα προς συμφιλίωση ανάμεσα στις δύο χώρες που ανέφεραν οι Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί, εκεί, θα συναντήσαμε μία πενιχρότητα απαντήσεων. Μόνο δύο από τους συνολικά δέκα Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς ανέφεραν πως ενυπάρχουν και «οικονομικά – εμπορικά» ζητήματα ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία.

Ο πρώτος, απ' αυτούς τους δύο, Μουσουλμάνος ερωτώμενος περιορίστηκε μόνο στην δήλωση «οικονομικά, χμ, οικονομικά», δημιουργώντας σε μας την αίσθηση ότι αυτή ήταν η 'εύκολη απάντηση' ώστε να καλύψει την ερώτησή μας και να μην υπεισέλθει σε πολιτικούς σχολιασμούς. Στον δεύτερο Μουσουλμάνο εκπαιδευτικό όμως σταθήκαμε πιο τυχεροί, καθώς η αναφορά του στα οικονομικά – εμπορικά θέματα αποτέλεσε συμπλήρωση της δήλωσής του περί υπαρκτών πολιτικών ζητημάτων. Χαρακτηριστικά υποστήριξε ότι:

*Εκπαιδευτικός 9 (Μουσουλμάνος): το πρώτο, για μένα είναι τα πολιτικά. Πάνω απ' όλα είναι τα πολιτικά. Άμα λυθούν τα πολιτικά, από κει και πέρα όλα τα υπόλοιπα λύνονται αυτομάτως. Άμα λυθούν τα πολιτικά, έρχονται μετά, λύνονται αυτομάτως και τα εμπορικά και τα οικονομικά...*

Εν κατακλείδι, υπάρχουν δύο ακόμη δεδομένα που μας έκαναν ιδιαίτερη εντύπωση στην περίπτωση των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών. Το πρώτο είναι το γεγονός ότι υπήρχαν δύο Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί που δεν έδωσαν καμία απάντηση στο σχετικό ερώτημα που εξετάζουμε εδώ. Με άλλα λόγια, οι συγκεκριμένοι Μουσουλμάνοι ερωτώμενοι δεν ανέφεραν κανέναν τομέα κατά τον οποίο οι δύο χώρες, Ελλάδα και Τουρκία, εμφανίζουν κάποιο πρόβλημα ή διέπονται από προστριβές.

Το άλλο στοιχείο, που είναι και εξαιρετικά ευχάριστο και καθησυχαστικό, είναι το γεγονός ότι από την πλευρά των μειονοτικών εκπαιδευτικών απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά σε θρησκευτικές διαφορές ανάμεσα στα δύο κράτη, άρα έμμεσα, απουσία αυτού του στοιχείου από τις δηλώσεις όλων των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών, υπονοείται ότι δεν δημιουργούνται πλέον θρησκευτικές τριβές. Τα λόγια ενός Μουσουλμάνου εκπαιδευτικού για το θέμα αυτό είναι ενδεικτικά:

*Εκπαιδευτικός 2 (Μουσουλμάνος): Και τα θρησκευτικά είναι το τελευταίο από όλα. Γιατί καμία θρησκεία δεν έχει να χωρίσει τίποτε από καμία άλλη θρησκεία. Αυτό.*

Συνεπώς, αν θέλαμε να συνοψίσουμε τα κύρια θέματα που οι Έλληνες Χριστιανοί (πλειονοτικοί) και οι Έλληνες Μουσουλμάνοι (μειονοτικοί) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιδέχονται επίλυσης και συμφιλίωσης για τις δύο όμορες χώρες (Ελλάδα και Τουρκία), θα σχηματίζαμε τον παρακάτω συγκριτικό πίνακα. Με τον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα αναδεικνύονται τόσο τα σημεία σύγκλισης αλλά και τα σημεία διαφοροποίησης των δύο υπό εξέταση ομάδων:

<b>Θέματα προς συμφιλίωση ανάμεσα στις δύο χώρες</b>	<b>Δυναμικό απαντήσεων Χριστιανών εκπαιδευτικών</b>	<b>Δυναμικό απαντήσεων Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών</b>
<b>Πολιτικά</b>	<b>7</b>	<b>7</b>
<b>Θρησκευτικά</b>	<b>4</b>	<b>-</b>
<b>Γεωπολιτικά</b>	<b>4</b>	<b>-</b>
<b>Ιστορικά</b>	<b>2</b>	<b>-</b>
<b>Πολιτισμικά – κουλτούρας</b>	<b>2</b>	<b>-</b>
<b>Οικονομικά –εμπορικά</b>	<b>-</b>	<b>2</b>

Για τον παραπάνω συγκριτικό πίνακα είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι το δυναμικό των Χριστιανών εκπαιδευτικών, όπως αυτό απεικονίζεται, ξεπερνάει το συνολικό δείγμα των Χριστιανών ερωτώμενων αυτής της έρευνας. Αντίθετα, το δυναμικό των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών υπολείπεται του δηλωμένου εξαρχής δείγματος αυτής της μελέτης.

Και τα δύο όμως αυτά δεδομένα είναι απολύτως φυσιολογικά, καθώς στην περίπτωση της πλειονοτικής ομάδας, ο εκάστοτε ερωτώμενος μας έδινε παραπάνω της μιας απάντησης για το ερώτημα αυτό, δηλαδή ο καθένας προσδιόριζε παραπάνω του ενός ζητήματα προς συμφιλίωση για τις δύο χώρες. Σε αντιδιαστολή με την πραγματικότητα αυτή, το δυναμικό των απαντήσεων της μειονοτικής ομάδας είναι ελλιπές, δεδομένου ότι δύο Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί δεν μας απάντησαν καθόλου στο θέμα αυτό.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι τα πολιτικά ζητήματα δεσπόζουν τόσο ανάμεσα στις δύο χώρες όσο και στις κατανοήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης, είτε πρόκειται για πλειονοτικούς είτε για μειονοτικούς ερωτώμενους. Εντούτοις, οι κατανοήσεις των δύο αυτών διαφορετικών ομάδων για τα υπόλοιπα ‘αντιμαχόμενα θέματα’ των δύο όμορων χωρών, πέρα από τα πολιτικά προβλήματα, δεν συμβαδίζουν, αλλά αντίθετα αποκλίνουν και ποικίλουν. Για τους Χριστιανούς εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, πέρα από τις «πολιτικές σκοπιμότητες και πολιτικές τριβές», ανάμεσα στις δύο χώρες υπάρχουν έντονα γεωπολιτικά και θρησκευτικά θέματα. Από την ομάδα αυτή, μία μικρή μειοψηφία υποστήριξε ότι Ελλάδα και Τουρκία αντιμετωπίζουν επίσης ιστορικά θέματα και ζητήματα πολιτισμικά – κουλτούρας.

Από την άλλη, οι περισσότεροι Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί, πέρα από τα πολιτικά προβλήματα, ήταν δύσκολο να εντοπίσουν άλλα θέματα τριβής ανάμεσα στις δύο γειτονικές χώρες. Έτσι, οι απαντήσεις τους στο θέμα αυτό ήταν μάλλον φειδωλές, περιορισμένες και μερικές φορές ανύπαρκτες. Μόνο δύο από τους δέκα Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς επεσήμαναν την ύπαρξη οικονομικών – εμπορικών προστριβών ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία.

Όσον αφορά τώρα στην κατανόηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης για το θέμα της συμφιλίωσης ανάμεσα στα δύο γειτονικά κράτη, εδώ υπήρξαν ποικίλες απαντήσεις. Εντούτοις, οι περισσότερες απαντήσεις τόσο των πλειονοτικών όσο και

των μειονοτικών εκπαιδευτικών συστεγάζονται κάτω από μία κοινή γλωσσικά ρεπερτοριακή ομπρέλα, που δεν είναι άλλη από την οριστική «επίλυση κυρίως των πολιτικών ζητημάτων» και κατόπιν την εγκαθίδρυση «φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους δύο λαούς».

Επομένως, οι περισσότεροι ερωτώμενοι αυτής της μελέτης ανεξαρτήτως θρησκευτικού προσανατολισμού, υποστήριξαν ότι «πρέπει να υπάρχει συμφιλίωση» ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία, και ότι οι πολιτικοί «πρέπει να βρουν την λύση.». Το πιο σύνηθες επιχείρημα που επιβεβαιώνει αυτή την, κατά πλειοψηφία, θετική στάση τους απέναντι στην προώθηση της συμφιλίωσης στα δύο όμορα κράτη εκφράστηκε με δηλώσεις όπως «οι λαοί δεν έχουν τίποτα να χωρίσουν», «οι λαοί δεν έχουν θέμα» ή «δεν έχουν καμία διαφορά».

Προς επιβεβαίωση αυτού του ισχυρισμού, από έναν άλλο Μουσουλμάνο ερωτώμενο πήραμε την απάντηση ότι οι κάτοικοι των δύο κρατών πρέπει να συμφιλιωθούν γιατί «είναι καλό οι άνθρωποι να τα βρίσκουν μεταξύ τους!» Ένας άλλος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός προχώρησε αυτή την σκέψη και δήλωσε ότι οι δύο λαοί – κράτη πρέπει, αφού επιλύσουν τις όποιες διαφορές τους ή τα επίμαχα θέματα, να «αναπτύξουν καλές σχέσεις». Όταν ρωτήσαμε πώς εννοεί ο συγκεκριμένος ερωτώμενος τις ‘καλές σχέσεις’, εκείνος αποκρίθηκε ότι επιθυμεί «να πηγαينوερχόμαστε, να είμαστε καλά, συμφιλιωμένοι».

Ακόμη μία ενδιαφέρουσα απάντηση είναι εκείνη που αναγάγει την συμφιλίωση ανάμεσα στις δύο γειτονικές χώρες σε ανάπτυξη «φιλίας και συνεργασίας» των λαών τους, αφού «λυθούν τα πολιτικά». Ο ερωτώμενος χαρακτηριστικά τονίζει τα κοινά που έχουν οι δύο χώρες, αλλά και οι δύο λαοί, και ισχυρίζεται ότι πρέπει να συμφιλιωθούν «για το καλό και των δύο!». Ενδεικτικά παραθέτουμε το ακόλουθο απόσπασμα:

*Εκπαιδευτικός 10 (Μουσουλμάνος): πρέπει να είναι μαζί, έτσι πιστεύω γιατί δεν έχουν να χωρίσουν και τίποτε στο κάτω- κάτω. Γιατί είναι και ίδιος λαός νομίζω, ίδια συμφέροντα, ίδια αυτά που έχουν. Οπωσδήποτε, πρέπει να είναι μαζί.*

Πέραν όμως από την κατανόηση της συμφιλίωσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών ως διαδικασία «επίλυσης των πολιτικών ζητημάτων ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία», υπήρξε μια ακόμη κοινή νόηση της έννοιας από κάποιους ερωτώμενους των δύο

ομάδων. Τόσο κάποιои πλειονοτικοί όσο και μερικοί μειονοτικοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι γι' αυτούς ο όρος 'συμφιλίωση' έχει και μία οικονομική – εμπορική χροιά.

Τούτων λεχθέντων, αρκετά συχνή και συσχετιζόμενη με το θέμα της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες ήταν και η απάντηση αρκετών εκπαιδευτικών για «ανάπτυξη οικονομικών και εμπορικών σχέσεων μεταξύ τους». Όπως ενδεικτικά δήλωσε ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός « ... να αναπτύξουμε τις κοινές οικονομικές, αν υπάρχουν, δυνατότητες ανάμεσά μας, εμπορικές, ο,τιδήποτε είναι αυτό. Αυτά.. έτσι το αντιλαμβάνομαι, ότι θα πρέπει κάποια πράγματα να επιλυθούν.». Η ανάπτυξη εμπορικών - οικονομικών σχέσεων φαίνεται να αποτελεί κοινό τόπο στο σκεπτικό αρκετών εκπαιδευτικών. Λόγου χάρη:

*Εκπαιδευτικός 1 (Χριστιανός): Να πάω και μέσα στην Τουρκία, που είμαστε πάρα πολύ κοντά, είναι μισή ώρα δρόμος, να πάω να πιω έναν καφέ, να πάω να ψωνίσω. Τώρα το αντίστροφο να γίνει και από κει. Τα τελευταία χρόνια είναι αλήθεια ότι γίνεται.*

Ένας άλλος Χριστιανός ερωτώμενος στο εν λόγω θέμα υποστήριξε ότι οι επενδύσεις που γίνονται από τις χώρες αμφοτέρως πρέπει να μην αφορούν τους στρατιωτικούς εξοπλισμούς ή τα όπλα, αλλά αντίθετα τα χρήματα να δίδονται για ανάπτυξη άλλων τομέων ζωτικής σημασίας, όπως «η οικονομία, η εκπαίδευση και η υγεία». Τα λόγια που περιγράφουν αυτό το σκεπτικό καλύτερα ήταν τα εξής (απαντήσεις δύο διαφορετικών συμμετεχόντων):

*Εκπαιδευτικός 9 (Χριστιανός): να μην δίνουμε πολλά χρήματα για τα .. εε όπλα, να τα δίνουν τα χρήματα κάπου αλλού, να τα δίνουν στην παιδεία, να τα δίνουν στην υγεία, σαν κράτος ... να έχουν σαν στόχο την ανάπτυξη. Και μόνο την ανάπτυξη.*

*Εκπαιδευτικός 2 (Χριστιανός): Και τα χρήματα αυτά να διοχετεύονται σε άλλους τομείς παραγωγικούς της οικονομίας. Δηλαδή, κάλλιστα, θα μπορούσαμε να είμαστε μια Ελβετία και τώρα λόγω ότι έχουμε αυτούς τους γείτονες δίπλα, παλεύουμε και δίνουμε τόσα χρήματα, δισεκατομμύρια, για αεροπλάνα, για φρεγάτες και για το ένα και τα' άλλο ... Άρα, λοιπόν, η απάντηση θα μπορούσα να πω ότι θα πρέπει να σκεφτούμε να πούμε στις κυβερνήσεις, και στις δύο χώρες, να σκεφτούν μόνον την ανάπτυξη και όχι τον πόλεμο. Να έχουμε πρώτον ειρήνη, και κατ' επέκταση να σκέφτονται μόνον την ανάπτυξη, δηλαδή οι επενδύσεις να γίνονται μόνο για την ανάπτυξη και όχι για πολεμικούς σκοπούς. Γιατί, σε είπα, εμείς μεγαλώσαμε πάντα με την έγνοια ότι ενδεχομένως κάποια μέρα να γίνει πόλεμος.*



Ένας άλλος Μουσουλμάνος ερωτώμενος δεν ανέφερε τίποτε σχετικό με «καλές σχέσεις», ή «συνεργασία – φιλία των δύο», όπως έκανε η πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, επέμεινε μόνο στην σπουδαιότητα ύπαρξης οικονομικής – και εμπορικής σχέσης ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία, με μεγαλύτερο όφελος από την ανάπτυξη αυτής να αγγίζει περισσότερο τους Έλληνες, και κατ' επέκταση να είναι επωφελής για την Ελλάδα. Τα αυτούσια λόγια του παρέχονται στη συνέχεια:

*Εκπαιδευτικός 6 (Μουσουλμάνος): εγώ πιστεύω θα ήταν πολύ καλό, ειδικά για την Ελλάδα, να έχει σχέση οικονομικά. Δηλαδή, πιο πολύ, για το εμπόριο. Ας πούμε, για τα εργοστάσια, στην Ελλάδα που υπάρχουνε τόσα, μπορεί να κάνει σχέσεις γι' αυτά. Ας πούμε, να έρθουνε εδώ επιχειρηματίες, να ανοίξουνε εργοστάσια, να έχει μία καλή σχέση και να έχει πρόοδο στην οικονομική. Αυτό εντάζει...*

Εντούτοις και εδώ, πέρα από τα κοινά σημεία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων, υπήρξαν και οι ποικίλες διαφοροποιήσεις των λεγομένων τους. Πιο ειδικά, δύο Χριστιανοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι οι δύο όμορες χώρες πρέπει να συμφιλιωθούν σε ένα πρώτο επίπεδο «πολεμικά». Ο πρώτος ανέφερε ότι πρέπει να επιλυθούν κάποια «σημαντικά θέματα» ανάμεσα στους δύο λαούς ώστε να ξεκινήσει και η συμφιλιωτική διαδικασία. Δύο από τα θέματα αυτά που επεσήμανε είναι «η Κύπρος και οι παραβιάσεις στο Αιγαίο.», ανάγοντας ρητορικά την δήλωση αυτή ως προτροπή και προσωπική του ευχή.

Ο επόμενος Χριστιανός εκπαιδευτικός, ο οποίος εκλαμβάνει την έννοια της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες σαν 'ιδέα μη πολεμικού προσανατολισμού και χαρακτήρος', στηρίζεται σε ιστορικά γεγονότα. Χαρακτηριστικά, αναφέρει ότι «τα γεγονότα του 1974 στην Κύπρο, είχαν σημαντικές συνέπειες» και στο ταραχώδες σκηνικό της Θράκης, καθώς επηρεάστηκαν αρνητικώς βαθύτατα οι σχέσεις της πλειονότητας και της μειονότητας.

Από τότε λοιπόν, κατά τα λεγόμενά του, στην Θράκη υπάρχει μία ανησυχία από τους Χριστιανούς κατοίκους για ενδεχόμενη σύγκρουση ανάμεσα στις δύο χώρες και γι' αυτό το λόγο «Γι' αυτό πάντα (εεε), ο κύριος κορμός του στρατού είναι πάντα εδώ πέρα, το 4<sup>ο</sup> σώμα στρατού, το οποίο είναι εδώ πέρα. Το πλέον αξιόμαχο, δεν υπάρχει άλλο στην Ελλάδα, τόσο αξιόμαχο στρατεύμα όπως είναι το σώμα και οι Μεραρχίες, που έχουμε εδώ πέρα. Ο στρατός είναι δω. Ο εκπαιδευμένος στρατός είναι δω στα σύνορα.».

Για τον συγκεκριμένο, λοιπόν, Χριστιανό εκπαιδευτικό η συμφιλίωση ανάμεσα στις δύο χώρες εκλαμβάνεται ως «μη πόλεμος» και αναχαίτιση των εκάστοτε «παραβιάσεων». Παρακάτω παραθέτουμε κάποια από τα λόγια του:

*Εκπαιδευτικός 1 (Χριστιανός):* εμείς, επειδή ζούμε εδώ πέρα στη Θράκη, μεγαλώσαμε ... με το ότι θα γίνει κάποια μέρα πόλεμος, εδώ πέρα, μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας! Εδώ πέρα... Στην Κύπρο έγιναν αλλά τι επιπτώσεις είχε και εδώ πέρα (;). εεε το 87', αν δεν κάνω λάθος, είχε γίνει μια επιστράτευση. Θέλω να πω ότι εμείς μεγαλώσαμε πάντα με το σκεπτικό ότι κάποια μέρα μπορεί να γίνει πόλεμος μεταξύ των δύο χωρών. Άρα λοιπόν ... τη συμφιλίωση την αντιλαμβανόμαστε σε πρώτη φάση σε μη πόλεμο ... Σε μη πόλεμο.. κατ' επέκταση, να μην υπάρχουν και να μην γίνονται, και όλα αυτά, που είναι και επίκαιρα αυτό το διάστημα, οι παραβιάσεις ...

Θέλοντας να ολοκληρώσουμε την ανάλυση για το θέμα της κατονόησης του όρου 'συμφιλίωση' ανάμεσα στις δύο χώρες εκ μέρους της πλειονοτικής ομάδας έρευνας, οφείλουμε να παραθέσουμε και τις απόψεις δύο Χριστιανών εκπαιδευτικών, οι οποίοι εξέφρασαν μία όχι και τόσο θετική στάση απέναντι στην δυνατότητα υλοποίησης της συμφιλιοτικής ιδέας στο υπό ανάλυση δίπολο. Αφού λοιπόν απαρίθμησαν τα ζητήματα που ενυπάρχουν ανάμεσα στην Ελλάδα και στην Τουρκία και το πώς τις επηρεάζουν δυσμενώς αμφότερες, δήλωσαν ότι «δεν μπορεί να επιτευχθεί συμφιλίωση ανάμεσα στις δύο αυτές χώρες». Και οι δύο αυτές δηλώσεις ήταν κατηγορηματικές και δεν άφηναν κανένα περιθώριο περαιτέρω διευκρινήσεων.

Η πρώτη Χριστιανή εκπαιδευτικός δήλωσε απερίφραστα ότι «δεν υπάρχει κανένα νόημα» στις προσπάθειες για συμφιλίωση ανάμεσα στις δύο χώρες. Έχοντας μία θέση σαφώς αρνητική προς την Τουρκία, θεωρεί ότι οι Έλληνες, και ειδικά οι Έλληνες της Θράκης, έχουν ξεχάσει το βίαιο και συγκρουσιακό παρελθόν με το όμορο κράτος. Αποδίδοντας την έλλειψη «πατριωτισμού» και «εθνικισμού» των Χριστιανών κατοίκων της περιοχής σε πολιτικές πρακτικές, τα οποία όμως όπως επεσήμανε η ίδια είναι στοιχεία που θα έπρεπε να υπάρχουν στην Θράκη, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες θα έπρεπε να θυμούνται εκείνα τα άσχημα γεγονότα που ιστορικά έχουν διαπραχθεί μεταξύ των δύο λαών.

Ο επιτοπισμός της εν λόγω εκπαιδευτικού στον «εθνικισμό για τα θέματα αυτά» μας ξάφνιασε πολύ, καθώς συνοδεύτηκε από ακόμη μία φράση εκφρασμένη με ιδιαίτερα εμφατικό τρόπο. Η ερωτώμενη λοιπόν δήλωσε ότι «ο εθνικισμός έχει καταστήσει να τον αναφέρουμε σαν μια αρνητική κουβέντα. Εγώ πατριωτισμό εννοώ. Και με το

φασισμό πατριωτισμό εννοώ...». Επομένως, μετά από τα λεγόμενα αυτά, κατανοούμε γιατί η απόρριψη της ιδέας της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες από την συγκεκριμένη εκπαιδευτικό είναι τόσο ευθέως κατηγορηματική. Τα αυτούσια λόγια της παρατίθενται παρακάτω:

*Εκπαιδευτικός 7 (Χριστιανή): γιατί δεν υπάρχει περίπτωση με αυτή τη συγκεκριμένη χώρα να υπάρξει ποτέ, μα ποτέ συμφιλίωση. Υποχώρηση από μέρους μας ναι. Τίποτε άλλο. Από μέρους τους ποτέ ... Και δεν πειράζει, ας είμαι και οπισθοδρομική, όποιος (εε) διαβάσει ας πούμε κάποια συνέντευξη θα με πει, οπισθοδρομική, εθνικίστρια... Μ' αρέσει να είμαι εθνικίστρια πάρα πολύ, πάρα πολύ όσον αφορά αυτά τα θέματα, δεν το συζητάω.*

Ο επόμενος Χριστιανός εκπαιδευτικός, που παρατίθεται, στέκεται σκεπτικά και περισσότερο αρνητικά στην πιθανότητα εφαρμογής της έννοιας 'συμφιλίωση' ανάμεσα στις δύο χώρες. Αν και απορρίπτει την ολοκληρωτική και γενικευτική υλοποίηση της συμφιλίωσης στο υπό μελέτη διακρατικό δίπολο, εντούτοις αναγνωρίζει ότι η προώθησή της θα μπορούσε να μετριάσει κάπως τις τριβές και τις εντάσεις μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Έτσι, υποστηρίζει ότι «η συμφιλίωση δεν μπορεί να υπάρξει», για τις δύο γειτονικές χώρες, αλλά «σίγουρα μπορεί να ελαχιστοποιήσει την αντιπαράθεση», αναγνωρίζοντας με την δήλωση αυτή την σπουδαιότητα της έννοιας. Ενδεικτικά ο εκπαιδευτικός τόνισε ότι:

*Εκπαιδευτικός 6 (Χριστιανός): και εγώ θα θεωρούσα ότι (εε) η συμφιλίωση μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας (αα) δεν θα μπορούσε να συμβεί. Αλλά θα μπορούσε σίγουρα να ελαχιστοποιηθεί η αντιπαράθεση που έχουμε με τους Τούρκους και αυτοί με μας.*

Εν κατακλείδι, μία αντίθετη με τις προηγούμενες, αλλά ιδιαίτερη απάντηση λάβαμε από έναν Μουσουλμάνο εκπαιδευτικό, ο οποίος δήλωσε ότι «θα έπρεπε κατά την άποψη μου να υπάρχει συμφιλίωση ανάμεσα σ' αυτές τις δυο χώρες εδώ και πολλά χρόνια πριν...». Ο εν λόγω ερωτώμενος, θέλοντας να τονίσει την σπουδαιότητα της συμφιλίωσης την ταυτίζει με την «αδελφοσύνη» και ισχυρίζεται πως «όλα τα κράτη, όλοι οι άνθρωποι της γης, πρέπει να είναι αδέρφια, όχι μόνο αυτές οι δύο!» - δηλαδή η Ελλάδα και Τουρκία. Για τον συγκεκριμένο, η 'συμφιλίωση και η αδελφοσύνη' όλων των χωρών είναι μεγίστης σημασίας, καθώς βάσει αυτών των δύο αξιών μπορούν να αρθούν διακρίσεις κ διαχωρισμοί και να προαχθεί η ισότητα όλων των ανθρώπων.

Έτσι, λοιπόν, ισχυρίζεται ότι η αδελφοσύνη, που είναι για τον ίδιο ταυτισμένη με την συμφιλίωση, είναι πολύ σημαντική έννοια δεδομένου ότι *«είναι πολύ όμορφο αυτό το πράγμα να το ζεις, γιατί πλέον δεν αισθάνεσαι ότι είσαι μειονότητα. Δεν μειονεκτείς από τίποτα.»*. Τον ισχυρισμό του δε αυτόν, περί προώθησης της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες, τον στηρίζει σε *«κοινά»* που έχουμε με τους γείτονες και άπτονται στον τομέα της παράδοσης, όπως είναι τα *«ήθη και τα έθιμα»*. Χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι:

*Εκπαιδευτικός 5 (Μουσουλμάνος): Και θα έπρεπε, θα πρέπει όμως να υπάρχει αδελφοσύνη στις δύο χώρες αυτές, γιατί; επειδή είμαι τυχερός σαν παιδί της μειονότητας να γνωρίζω και την πατρίδα μου, εννοώ την Ελλάδα, και την δεύτερη πατρίδα μου, θα μπορούσα να πω, και την Τουρκία, που εντάζει ... αλλά έχουμε τόσα κοινά.. έχουμε.. ας πούμε στα ήθη και στα έθιμα.*

Από την παραπάνω ανάλυση των εκπαιδευτικών ισχυρισμών σχετικά με την ιδέα της συμφιλίωσης ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία έχουν προκύψει πολύ ενδιαφέροντα ρεπερτόρια για το θέμα αυτό. Τα ρεπερτόρια αυτά περιγράφονται παρακάτω σε φθίνουσα σειρά, δηλαδή ξεκινώντας από αυτό που αναφέρεται συχνότερα στο σύνολο των συνεντεύξεων και καταλήγοντας σε εκείνο με το μικρότερο ποσοστό εμφάνισης.

### → **Ρεπερτόριο 1: Ρεπερτόριο επιτακτικότητας**

Το ρεπερτόριο της επιτακτικότητας για την συμφιλίωση ανάμεσα στις δύο χώρες (Ελλάδα – Τουρκία) είναι το πιο συχνά εμφανιζόμενο στα λεγόμενα των ερωτώμενων αυτής της έρευνας. Το ρεπερτόριο αυτό υποστηρίχθηκε από οχτώ συμμετέχοντες στο συνολικό δείγμα των είκοσι ατόμων και περιγράφει την υπό εξέταση ιδέα ως *‘αναπόφευκτη και ουσιαστική’* για την μελλοντική ειρήνη και αρμονική γειτνίαση των δύο χωρών. Με την δήλωση αυτή εκ μέρους των ερωτώμενων, δηλαδή της επιτακτικότητας – αναγκαιότητας ύπαρξης συμφιλίωσης ανάμεσα στα δύο κράτη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στο γεγονός ότι *«είναι μία απαραίτητη και σημαντική έννοια»*, και για τον λόγο αυτό και οι ίδιοι *«αυτό έχουν σαν σκοπό»*.

Εντούτοις, αυτή η νόηση της συμφιλίωσης αφορά μια πιο ‘ρεαλιστική αντίληψη’ σχετικά με την διακρατική κατάσταση που επικρατεί και που θα πρέπει να αναπτυχθεί, ανεξαρτήτως όμως από το εάν ο εκάστοτε ερωτώμενος εκπαιδευτικός

είναι έτοιμος ή όχι να υποστηρίξει συναισθηματικά την ιδέα και να την προωθήσει μέσω της διδασκαλίας του. Το στοιχείο αυτό αιτιολογεί κατά πολύ το γεγονός γιατί το ρεπερτόριο αυτό ανιχνεύτηκε σε ποικίλες στάσεις προς τη συμφιλίωση, οι οποίες κυμαίνονται από «έντονα θετική» ως «μάλλον αρνητική».

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας αυτής ισχυρίστηκε ότι η Ελλάδα και η Τουρκία μπορούν και πρέπει να αναπτύξουν καλές και αρμονικές σχέσεις. Το επιχείρημα αυτό επιτονίστηκε πολλές φορές με τον ρηματικό τύπο «πρέπει», που φανερώνει την άμεση επιθυμία των ερωτώμενων για ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και την επιτακτικότητα εφαρμογής της έννοιας της συμφιλίωσης ανάμεσα στα δύο κράτη.

Σύμφωνα με το ρεπερτόριο αυτό, η συμφιλίωση είναι «ο μοναδικός δρόμος προς τα εμπρός» για την καλύτερευση των σχέσεων Ελλάδας και Τουρκίας. Όσο βίαιο ή επώδυνο και αν φαίνεται, αναγνωρίζεται από τους ερωτώμενους το κοινό συγκρουσιακό παρελθόν των δύο χωρών αλλά σε μία πιο ώριμη πλέον βάση. Οι εκπαιδευτικοί εδώ τονίζουν το αναπόφευκτο της γειτνίασης, την ιστορική παρουσία του ενός λαού στην ιστορία του άλλου και την επιτακτική ανάγκη εγκαθίδρυσης συμφιλίωσης και ειρήνης μεταξύ τους.

Σε πολλές συνεντεύξεις μάλιστα οι συμμετέχοντες, για να τονίσουν την ανάγκη ύπαρξης ενός καλύτερου διακρατικού μέλλοντος, επεσήμαναν τα δεινά που έχουν επιφέρει οι μακροχρόνιες πολεμικές συγκρούσεις στα δύο κράτη και τις επώδυνες αφηγήσεις που προκύπτουν από τα επανειλημμένα λάθη του παρελθόντος. Ένας Χριστιανός εκπαιδευτικός, αναγνωρίζοντας τις χρόνιες διενέξεις των δύο λαών και μην έχοντας την τάση να κρύψει το βίαιο παρελθόν ανάμεσα στην Ελλάδα και Τουρκία, δήλωσε ότι:

*Εκπαιδευτικός Ι (Χριστιανός): Η αλήθεια είναι πικρή και όπως μαθαίνουμε από μικροί πρέπει να λέγεται, όσο πικρή και αν είναι. Η αλήθεια είναι αλήθεια. Έγινε πόλεμος ανάμεσα στους Έλληνες και τους Οθωμανούς.*

Ο παραπάνω ισχυρισμός υποστηρίχθηκε και από την ομάδα των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών, δεδομένο που δείχνει την αμοιβαία ανάγκη και των δύο στοιχείων, ανεξαρτήτως θρησκευματος, για κριτική κατανόηση του παρελθόντος, ώστε να αποτελέσει μία στέρεα βάση για ανάπτυξη συμφιλίωσης και από τις δύο πλευρές.

*«Από τους πολέμους πρέπει να βγάλουμε μαθήματα ... να πάρουμε μαθήματα, αυτά που έχουν συμβεί δεν ήταν καλά!»,* δήλωσε απερίφραστα ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός. Άλλωστε, όπως υποστήριξε ο ίδιος, οποιαδήποτε αντίθετη σκέψη *«θα ήταν αντίθετο στη φύση μας, στην ανθρωπότητά μας»*. Παραθέτουμε ένα ενδεικτικό απόσπασμα για να διαφανεί η σύμπτωση απόψεων των δύο στοιχείων.

*Εκπαιδευτικός Ι (Μουσουλμάνος): Ο πόλεμος. Πρέπει να βγάλουμε ένα παράδειγμα, ένα μάθημα, ζώντας στη συνέχεια, εε εντάζει να μην ξεχνάμε τους πολέμους, όμως πρέπει να πάρουμε μάθημα. Για να μην κάνουμε πολέμους. Για να είμαστε πιο φιλικοί, πιο αρμονικοί και μεταξύ μας.*

Αφού λοιπόν εξεταστεί κριτικά και αντικειμενικά το κοινό παρελθόν των δύο χωρών με όλες τις εντάσεις που υπήρξαν, η ευθύνη για τις σωστές πρακτικές και χειρισμούς, που πρέπει να ληφθούν, μετατοπίζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών στις εκάστοτε κυβερνήσεις, *«γι' αυτό είναι θέμα πολιτικής βούλησης να μην υπάρχουν αυτές οι εντάσεις ανάμεσα στις δύο χώρες»*. Το εντυπωσιακό εδώ είναι ότι ένας Χριστιανός εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι για την ανάπτυξη του συμφιλιωτικού πνεύματος ανάμεσα στις δύο χώρες έχουν μεγάλη ευθύνη και οι εκπαιδευτικοί μέσω της διδασκαλίας τους, αλλά και οι κυβερνήσεις των δύο κρατών. Ενδεικτικά είπε ότι:

*Εκπαιδευτικός Ι (Χριστιανός): Οι δύο χώρες... αυτό βέβαια δεν είναι, δεν εξαρτάται από μας, αλλά πάλι, πάλι, πρέπει να πούμε τα παιδιά ότι είμαστε φίλοι, η Ελλάδα με την Τουρκία, ότι εε πρέπει να πηγαίνουμε εμείς, να έρχονται αυτοί.*

Τούτων λεχθέντων, από τα λεγόμενα των εκφραστών αυτού του ρεπερτορίου, αναφύεται έντονα ότι πρέπει να ληφθούν ουσιαστικές κυβερνητικές πρωτοβουλίες, τόσο από την Ελλάδα όσο και από την γειτονική Τουρκία, οι οποίες και θα προάγουν την ιδέα της συμφιλίωσης και στις δύο πλευρές του διπόλου. Μόνο τότε, εάν δηλαδή εγκατασταθεί ένα κλίμα συμφιλίωσης και ειρήνης ανάμεσά τους, θα μπορούμε να μιλάμε για *«φιλία και ουσιαστική ανάπτυξη συνεργασίας»*. Με τα αυτούσια λόγια ενός ερωτώμενου λοιπόν:

*Εκπαιδευτικός Ι (Χριστιανός): Άρα, λοιπόν, η απάντηση θα μπορούσα να πω ότι θα πρέπει να σκεφτούμε να πούμε στις κυβερνήσεις, και στις δύο χώρες, να σκεφτούν μόνον την ανάπτυξη και όχι τον πόλεμο. Να έχουμε πρώτον ειρήνη, και κατ' επέκταση να σκέφτονται μόνον την ανάπτυξη, δηλαδή οι επενδύσεις να γίνονται μόνο για την ανάπτυξη και όχι για πολεμικούς σκοπούς. Γιατί, σε είπα, εμείς μεγαλώσαμε πάντα με την έγνοια ότι ενδεχομένως κάποια μέρα να γίνει πόλεμος.*

Θέλοντας να γίνει περισσότερο συγκεκριμένος, ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός δεν δίστασε να σταχυολογήσει τα κυριότερα προβλήματα που ενυπάρχουν ανάμεσα στις δύο γειτονικές χώρες. Σαν ζητήματα λοιπόν που χρήζουν επίλυσης και συμφιλίωσης, ο εν λόγω ερωτώμενος αναγνωρίζει ότι «*εε εντάζει, υπάρχει, ας πούμε, χρόνια το Κυπριακό και χρόνια το Αιγαίο, και εντάζει, πιστεύω πρέπει να λυθεί αυτό το πρόβλημα!*».

Σημαντικό επίσης είναι το γεγονός ότι ο ίδιος εκπαιδευτικός εντάσσει το ρεπερτόριο της επιτακτικότητας και σε οικονομικά – εμπορικά συμφραζόμενα, ισχυριζόμενος ότι μία μελλοντική πλήρως συμφιλιωτική κατάσταση ανάμεσα στις δύο χώρες θα ήταν ιδιαίτερα επωφελής για την Ελλάδα. Παραθέτουμε τα αυτολεξί λόγια του προς υποστήριξη του παραπάνω ισχυρισμού.

*Εκπαιδευτικός 6 (Μουσουλμάνος): εγώ πιστεύω θα ήταν πολύ καλό, ειδικά για την Ελλάδα, να έχει σχέση οικονομικά. Δηλαδή, πιο πολύ, για το εμπόριο. Ας πούμε, για τα εργοστάσια, στην Ελλάδα που υπάρχουνε τόσα, μπορεί να κάνει σχέσεις γι' αυτά. Ας πούμε, να έρθουνε εδώ επιχειρηματίες, να ανοίξουνε εργοστάσια, να έχει μία καλή σχέση και να έχει πρόοδο στην οικονομική. Αυτό εντάζει...*

Μια πιο γενικευτική άποψη εκφράστηκε από έναν άλλον Μουσουλμάνο εκπαιδευτικό του ρεπερτορίου αυτού. Ο συγκεκριμένος, μολονότι τάσσεται φανερά υπέρ της προώθησης της συμφιλιωτικής ιδέας ανάμεσα στις δύο χώρες, συσχετίζει την υπό μελέτη έννοια με τη «*μη ύπαρξη πολέμου ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία*». Τονίζει συνέχεια ότι «*πρέπει να υπάρχει συμφιλίωση*», γενικεύοντας πολλές φορές τον συλλογισμό του και σε άλλα (μετα) συγκρουσιακά δίπολα ανά τον κόσμο. Η αυτούσια δήλωσή του ήταν:

*Εκπαιδευτικός 2 (Μουσουλμάνος): Ποιος θέλει τον πόλεμο; Κανένας δεν θέλει. Έτσι δεν είναι; Το βασικό. Να μην υπάρχουνε πόλεμοι, αλλά γενικά συμφιλίωση να υπάρχει ανάμεσα στους λαούς. Όχι μόνο ας πούμε στην Ελλάδα και στην Τουρκία, λέω εγώ τώρα...*

Συχνή επίσης είναι και η εκφορά απο το σύνολο των εκπαιδευτικών της λέξης «*συνεργασία*», αναφορικά με το τι προϋδεάζει η λέξη συμφιλίωση μέσα σε αυτό το υπό εξέταση 'διακρατικό' περιβάλλον θέασης. Πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι

*«πρέπει να υπάρχει συνεργασία» και ότι η ανάπτυξη καλών σχέσεων και συνεργατικού πνεύματος μεταξύ των δύο λαών μπορεί να βοηθήσει και να προωθήσει αισθητά την συμφιλίωσή τους. Πιο συγκεκριμένα, ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός αναγνώρισε την συνεργασία ως μία βασική προϋπόθεση της συμφιλίωσης και δήλωσε ότι το «να συνεργαζόμαστε» είναι μία διαδικασία «που πρέπει να ξεκινήσει και στα δημοτικά πιστεύω!».*

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του ρεπερτορίου αυτού ισχυρίζονται ότι από το σχολείο ακόμη πρέπει να δίνονται οι ορθές κατευθυντήριες για την εγκαθίδρυση της έννοιας στην νόηση των μαθητών, την ανάπτυξη της στο λεκτικό τους ρεπερτόριο και την προώθηση της στην εν γένει κοινωνία. Μία Χριστιανή εκπαιδευτικός συγκεκριμένα ανέφερε ότι δεν είναι λίγες οι φορές που οι σχέσεις των δύο χωρών έχουν επηρεάσει δυσμενώς και την λειτουργία των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Με τη δήλωσή της *«αν δεν υπάρχει συμφιλίωση, δεν θα μπορεί και να υπάρξει μια σωστή λειτουργία σ' όλα τα ζητήματα»*, αναγνωρίζει τον μείζονα ρόλο και την σπουδαία αξία που περικλείονται στην ίδια την έννοια. Έτσι, οι ερωτώμενοι αποκρίθηκαν ότι *«για το καλό των παιδιών μας, πρέπει να προσπαθούμε να δίνουμε πρότυπα σχέσεων φιλίας»* σχετικά με την όμορη χώρα, ώστε *«να γνωριστούν τα παιδιά μεταξύ τους»*. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε το ακόλουθο απόσπασμα.

*Εκπαιδευτικός 9 (Χριστιανή): όχι είμαι υπέρ στο να υπάρχει μια καλή συμφιλίωση και μια συνεργασία, όσο είναι δυνατόν, και να βαδίσουμε σωστά. Για να βοηθήσουμε και το μέλλον των συγκεκριμένων παιδιών.*

Εν κατακλείδι, αναφορικά με τον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προωθούν την αναγκαιότητα εφαρμογής της συμφιλίωσης μέσω της διδασκαλίας τους, εδώ υπήρξαν ποικίλες απαντήσεις. Πολλοί ήταν εκείνοι, είτε πλειονοτικοί είτε μειονοτικοί, που υποστήριζαν ότι η επιτακτικότητα υλοποίησης της συμφιλίωσης ιδέας μπορεί να διαφανεί εάν γίνουν *«κοινές δραστηριότητες και εκδρομές σε σχολικό επίπεδο»* στα παιδιά των δύο χωρών. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορέσουν να ανακαλύψουν τα κοινά σημεία τους, να εξετάσουν κριτικά τις διαφοροποιήσεις τους και έτσι να κατανοήσουν από μικρή ηλικία ότι *«Οι λαοί δεν έχουν τίποτα να χωρίσουν! Πρέπει να έρθουν σε επαφή και είναι καλό να μην υπάρχει μίσος!»*.



Εξίσου μεγάλο ήταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών αυτής της κατηγορίας που δήλωσε ότι «δεν επιμένουμε και πολύ πολύ» σε ιστορικές αφηγήσεις ή αναφορές στο κοινό βίαιο παρελθόν των δύο χωρών. Αντίθετα, μερικά θέματα, συνήθως ιστορικά και θρησκευτικά, «δεν τα θίγουμε καν», αλλά αναζητούν εκείνα τα σημεία που είναι κοινά στα δύο στοιχεία των μειονοτικών σχολείων. Πολλά ζητήματα λοιπόν τα εξετάζουν με έναν τελείως φολκλωρικό φακό εστίασης, όπως για παράδειγμα τις εκάστοτε διαφορετικές γιορτές (Πάσχα, Χριστούγεννα, Ραμαζάνι), τα ήθη και τα έθιμα (παραδοσιακοί χοροί) και τις γαστρονομικές συνήθειες των δύο λαών.

*Εκπαιδευτικός 10 (Χριστιανή): ε μόνο το αναφέρουμε βρε παιδί μου και το ξεπερνούμε, δεν επιμένουμε στο θέμα, να αναλύσουμε ότι «οι Τούρκοι μας κάναν ζημιά, μας είχαν σκλαβωμένους». Εε εντάξει, μας είχανε, αλλά δεν επιμένουμε και πολύ, πολύ. Εγώ τουλάχιστον στα παιδιά δεν κάνω πολλή ανάλυση.*

*Ερώτηση: ωραία. Και στα θέματα του Χριστιανισμού, πώς τα διαχειρίζεστε;*

*Εκπαιδευτικός 10 (Χριστιανή): όχι, όχι, δεν χρειάστηκε να αναφέρω καθόλου θέματα για τον Χριστιανισμό στα παιδιά. Θα το πούμε εε ακριβώς, το έθιμό μας, τι γιορτάζουμε ... Αλλά δεν έτυχε ας πούμε να συζητήσουμε έτσι. Δεν ρωτάν, οπότε δεν το θίγουμε καθόλου το θέμα.*

## → **Ρεπερτόριο 2: Ρεπερτόριο επιθυμίας**

Το ρεπερτόριο της επιθυμίας για συμφιλίωση των δύο όμορων χωρών είναι το δεύτερο συχνότερο, όπως καταγράφηκε στις συνεντεύξεις των πλειονοτικών και μειονοτικών συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, ένθερμη επιθυμία για συμφιλίωση ανάμεσα στα δύο κράτη εξέφρασαν συνολικά επτά ερωτώμενοι, από τους είκοσι, και από τις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι, στο ρεπερτόριο αυτό εντάσσονται άτομα που όχι μόνο αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα εγκαθίδρυσης συμφιλιοτικού πνεύματος στις δύο χώρες, αλλά και τα ίδια βιώνουν τον μικρόκοσμο της Θράκης σαν μια μικρογραφία αυτού και εργάζονται με στόχο την επίτευξή του. Πιο ειδικά, με την συνολική τους συμπεριφορά μέσα στην κοινωνία της Θράκης και μέσω της διδασκαλίας τους στα μειονοτικά σχολεία προσπαθούν ολόψυχα να προάγουν την συμφιλίωση για την Ελλάδα και την Τουρκία.

Το ρεπερτόριο αυτό διαφέρει από το προηγούμενο, δηλαδή από αυτό της επιτακτικότητας, για έναν πολύ σημαντικό λόγο. Εδώ, η αντίληψη για την

συμφιλίωση ανάμεσα στα δύο κράτη, δεν εκφράζεται από τους συμμετέχοντες ως μια ρεαλιστική ανάληψη ή μια ρεαλιστικά επιτεύξιμη λύση για το «καλό όλων», αλλά αποτελεί μία συναισθηματικά επιθυμητή διέξοδο στα χρόνια προβλήματα των δύο χωρών, που «επιδιώκεται όλο και περισσότερο από τους κατοίκους της Θράκης.». Σύμφωνα με το ρεπερτόριο αυτό, η συμφιλίωση δεν αποτελεί την ‘συμβιβαστική λύση’ ανάμεσα σε Έλληνες και Τούρκους, αλλά αντίθετα είναι συμβατή με τα προσωπικά συναισθήματα των ερωτώμενων και τις ιδεολογικές τους κατευθύνσεις. Συνεπώς, το ρεπερτόριο αυτό ήταν επαναλαμβανόμενο στις συνεντεύξεις που κατηγοριοποιούνται στην «μάλλον θετική στάση» ή στην «έντονα θετική στάση».

Το ρεπερτόριο επιθυμίας παρουσιάζει την ιδέα της συμφιλίωσης ως «εφικτή και προτιμητέα». Οι απόψεις που εντάχθηκαν εδώ παρουσιάζουν την υπό μελέτη έννοια σαν «εξαιρετική», «ευχάριστη» και «ιδιαίτερα χρήσιμη». Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών αυτού του ρεπερτορίου, όταν μιλούσαν για την συμφιλίωση, ήταν έντονα και θετικά και κυριαρχούσε μία ανοιχτή αισιοδοξία για το μέλλον των δύο χωρών. Εντούτοις, συχνά αναφέρονταν και κάποιες κεκαλυμμένες ανησυχίες για την δυσκολία του εγχειρήματος της συμφιλίωσης, αλλά οι συγκεκριμένοι ερωτώμενοι δεν έχαναν ποτέ την θερμότητα του λόγου τους για την ιδέα αυτή.

Στο ρεπερτόριο επιθυμίας δεν επικρατεί το «πρέπει», όπως στο ρεπερτόριο της επιτακτικότητας που είδαμε παραπάνω. Αντίθετα, κυριαρχούν οι περιγραφές των συμμετεχόντων, τα προσωπικά τους βιώματα, ο προσωπικός τους αγώνας για την συμφιλίωση και η έκφραση της επιθυμίας για την προαγωγή της. Έτσι, τα λεγόμενα που εντάσσονται στην ρεπερτοριακή ομπρέλα της επιθυμίας βρίθουν της χρήσης του πρώτου ενικού και πληθυντικού προσώπου και εκφράζουν την επιθυμία για «το από δω και πέρα να είναι αλλιώς!».

Τέτοιες ενδεικτικές δηλώσεις έγιναν και από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, για παράδειγμα «εγώ, προσωπικά, προσπαθώ πάντα για την συμφιλίωση», «είμαστε αδέρφια, η αδελφοσύνη να υπάρχει!», «ποια είναι η διαφορά μας; Καμία!», «δεν υπάρχει λόγος να τσακωνόμαστε», «εμείς το καλλιεργούμε πάντα». Μολαταύτα, ο ενθουσιασμός των ερωτώμενων για το φαινόμενο της συμφιλίωσης δεν επισκιάζει τις δυσκολίες που μπορεί να ενέχονται στην όλη διαδικασία και οι εκφραστές του ρεπερτορίου αυτού συχνά εμφανίζονται με αυξημένη επίγνωση και ενημερότητα σχετικά με αυτές.

Επιπλέον, στο ρεπερτόριο επιθυμίας οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι ο μικρόκοσμος της Θράκης, όπου κατοικούν και εργάζονται, αποτελεί το πρότυπο, σε μακρό επίπεδο, των σχέσεων ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία. Όποιες δυσκολίες και αντιφάσεις εμφανίζονται σε αυτήν την κοινωνία σχετίζονται και προσομοιάζουν τις αντίστοιχες γενικευμένες τριβές που αντιμετωπίζουν τα δύο κράτη μεταξύ τους, καθώς κατά γενική ομολογία εδώ «έτσι όπως ζούμε εμείς αρμονικά, πρέπει και οι δύο χώρες να είναι». Τέτοια παραδείγματα δυσκολιών μπορούμε να πούμε ότι είναι η μονομέρεια και η συχνή διμερής υποκειμενικότητα θέασης των παλαιών γεγονότων, που εκφράζεται και από τις δύο πλευρές, ο εθνοκεντρισμός, τα πολιτικά συμφέροντα και η συναισθηματική αναπαράσταση των παλαιότερων συγκρούσεων και διαμαχών των δύο κρατών.

Μία Χριστιανή εκπαιδευτικός, η οποία εντάσσεται στην «έντονα θετική στάση» για την συμφιλίωση και την προώθησή της μέσα από το μειονοτικό σχολείο, περιγράφει με γλαφυρό τρόπο την άρνησή της στην απόκρυψη των ιστορικών γεγονότων και την ωραιοποίησή τους. Η αναγνώριση των ευθυνών και των λαθών και από τους δύο λαούς είναι μείζονος σημασίας, καθώς αποτελεί έναν από τους βασικότερους πυλώνες της συμφιλιοτικής διαδικασίας. Η εν λόγω εκπαιδευτικός προτάσσει την αντικειμενική απεικόνιση, τόσο σε επίπεδο σχολικό όσο και συλλογικών αφηγήσεων, των ιστορικών πεπραγμένων χωρίς καμία απολύτως στρογγυλοποίηση λόγου. Χαρακτηριστικά είπε:

*Εκπαιδευτικός 5 (Χριστιανή): Εγώ δεν συμφωνώ με αυτή την στρογγυλοποίηση. Θέλουμε όλοι να έχουμε μια εικόνα των ιστορικών γεγονότων. Για να μην κάνουμε .. δηλαδή αυτό κάνει κακό. Όταν το στρογγυλοποιούμε, δηλαδή τι; Θα αλλάξουμε την ιστορία; Δεν έγιναν κάποια γεγονότα; Και από τις δύο πλευρές. Εγώ δεν μιλάω μόνο για ... την Ελλάδα. Και από τις δυο χώρες έγιναν. Και οι Έλληνες φέρθηκαν σε κάποιες εκστρατείες άσχημα. Δεν θα τα παραποιήσουμε αυτά. Η ιστορία είναι ιστορία. Δεν θα την στρογγυλοποιούμε. Είμαι κατά αυτών.*

Ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός, με επίσης «έντονα θετική στάση» προς την συμφιλίωση, αναφέρθηκε σε ένα ατυχές παρελθοντικό περιστατικό που είχε θορυβήσει τις δύο χώρες, αλλά είχε διαταράξει και τις σχέσεις στην Θράκη. Με την περιγραφή μιας πολεμικής κίνησης εκ μέρους της Τουρκίας, που διεξήχθη την δεκαετία του 1980, ο εκπαιδευτικός θέλει να τονίσει πόσο πολύ επηρεάζει την κατάσταση στην Θράκη, τις σχέσεις πλειονότητας – μειονότητας, οποιαδήποτε

δυσμενής ενέργεια γίνει ανάμεσα στα δύο κράτη. Με την φράση «στεναχωριόμασταν και οι δύο πλευρές», όπως παρέχεται παρακάτω στην περιγραφή του περιστατικού, ο ερωτώμενος θέλει να φανερώσει την σύμπνοια συναισθημάτων ανάμεσα σε πλειονοτικούς και μειονοτικούς κατοίκους, «αν κάτι πάει στραβά», καθώς και την αμοιβαία επιθυμία τους για συμφιλίωση και ειρήνη.

*Εκπαιδευτικός 4 (Μουσουλμάνος): : Εε βέβαια αυτά έχουν μείνει στο παρελθόν όπως είπαμε. Και σίγουρα κάτι τέτοιο δεν είναι ευχάριστο πράγμα, όπως θυμάμαι εγώ, παλιά ας πούμε ... την δεκαετία του 80', θυμάμαι τότε ότι η γείτονα χώρα, εε, είχε βγάλει το Σισμικ Ι*

*Ερώτηση: τι είναι αυτό σαν; Τι σημαίνει Σισμικ;*

*Απ: ήτανε ... τώρα και γω, έχει περάσει πολύς καιρός. Ένα καράβι νομίζω, πολεμικό, πλοίο είχε βγει στο Αιγαίο και δεν ήταν καθόλου ευχάριστο. Που είχαμε θορυβηθεί και οι Έλληνες και οι Μουσουλμάνοι, δηλαδή τι θα προέκυπτε από αυτό; Τι; Δεν ήταν καθόλου ευχάριστο πράγμα, γιατί στεναχωριόμασταν και οι δύο πλευρές, γιατί κάτι τέτοιο δεν είναι κάτι ευχάριστο όπως, ο πόλεμος, ή κάποια χώρα να έχει βγάλει κάποιο πολεμικό όπως είπα.*

Μία άλλη Χριστιανή εκπαιδευτικός, μέσα από την προσωπική της αφήγηση για το πώς συμπεριφέρεται σαν πολίτης της Θράκης και ως εργαζόμενη μειονοτικού σχολείου, προσπαθεί να επιβεβαιώσει και αυτή με την σειρά της αυτό που υπονοήθηκε παραπάνω. Ότι δηλαδή, το πώς θα συμπεριφερθεί ο καθένας, είτε ανήκει στην πλειονότητα είτε στην μειονότητα, προσδιορίζει και την στάση του στην γενική ιδέα προώθησης της έννοιας της συμφιλίωσης ανάμεσα στα δύο κράτη.

*Εκπαιδευτικός 4 (Χριστιανή): Εε το θεωρώ πρωταρχικό, α σαν όρο την συμφιλίωση, γιατί (αα) εκ πεποιθήσεως είμαι άτομο που δεν μου αρέσουν οι διαχωρισμοί, ο ρατσισμός και όλα αυτά. Αλλά, πιστεύω ότι μεταξύ τους οι λαοί δεν έχουν να χωρίσουν πολλά πράγματα, γιατί όλα αυτά τα πράγματα που είμαι εγώ εδώ, ζω και μεγαλώνω στην Κομοτηνή και έτυχε να δουλεύω σε τέτοιου είδους σχολεία, μειονοτικά, δεν είχα ποτέ πρόβλημα, ούτε με συναδέλφους ούτε με τα παιδάκια. Ίσα ίσα που προσπαθώ να προσφέρω πάντα προς το καλύτερο και περισσότερο πάντοτε έχοντας ως στόχο τη συμφιλίωση. Σε ό,τι αφορά τους λαούς δεν νομίζω ότι είχαμε προβλήματα και με τους Μουσουλμάνους συναδέλφους και με τους Μουσουλμάνους γείτονες και με τους Μουσουλμάνους οι οποίοι έχουν καταστήματα και είναι χρόνια έμποροι στην Κομοτηνή.*

Ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός θέλοντας να αναγάγει την ιδέα της συμφιλίωσης σε οικουμενική, και να μην την εξειδικεύσει αποκλειστικά ανάμεσα στην Ελλάδα και

την Τουρκία, στηρίζει το εκφρασμένο ρεπερτόριο της επιθυμίας στην ισότητα που πρέπει να υπάρχει για όλους τους ανθρώπους και ομάδες ανά τον κόσμο. «Όλοι οι λαοί» ισχυρίστηκε «είναι ίσοι και δεν χρειάζεται να τσακωνόμαστε. Γι' αυτό υπάρχουν οι πολιτικοί, αν θέλουν να τα βρουν μεταξύ τους!». Θέλοντας να τονίσει την ισότητα όλων των εθνοτήτων, αποφαινεται ότι:

*Εκπαιδευτικός 8 (Μουσουλμάνος): Γιατί, τι πιστεύω (;). ας μην πάρουμε μόνο τους λαούς της Τουρκίας και της Ελλάδας. Θα πρέπει να βλέπουμε και όπως έβλεπαν και οι ναζί της Γερμανίας; Ότι ο μεν λαός είναι κατώτερος από μένα ή δεν είναι καν άνθρωποι, ενώ είναι άνθρωποι; Οι Σύριοι ας πούμε δεν είναι άνθρωποι; Οι Αφρικανοί δεν είναι άνθρωποι;*

Η δική του παρακίνηση και προτροπή συμπίπτει με πολλές παρόμοιες Χριστιανών εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά παραδέχεται ότι, μολονότι στους ανθρώπους φωλιάζουν κάποια ψήγματα εθνικισμού, υποκινούμενα συνήθως από πολιτικές σκοπιμότητες, οι άνθρωποι καλό θα είναι να σταθούν κριτικά απέναντι στο διαφορετικό, στο 'άλλο'. Αντί να δίνουμε λοιπόν σημασία στις διαφορές, που είναι φυσικό και επόμενο να υπάρχουν με τους 'άλλους', το καλύτερο που έχουμε να κάνουμε είναι να εστιάσουμε στα «κοινά», αναγάγοντάς τα στις κινητήριες δυνάμεις της συμφιλίωσης. Ενδεικτικό απόσπασμα είναι το κάτωθεν:

*Εκπαιδευτικός 8 (Μουσουλμάνος): Ενώ, αντί να βγάζουμε σ' αυτά που έχουμε διαφορές, αν βλέπαμε ότι εκτός από τις διαφορές, τι κοινά έχουμε και αν ζυγίζαμε τα κοινά που έχουμε με τις διαφορές που έχουμε, εγώ πιστεύω ότι τα κοινά θα έβγαιναν μπορεί και στο δεκαπλάσιο. Εμείς ξεκινάμε από αυτά που έχουμε, πολύ λίγα στα χέρια μας, μόνο τις διαφορές. Αλλά αν πάρουμε μόνο τις διαφορές, δεν μπορούμε να λύσουμε τίποτα. Ενώ αν πάρουμε τα κοινά, και από τα κοινά αν ξεκινήσουμε μπορούμε άνετα να λύσουμε και τις διαφορές.*

Μία ακόμη Χριστιανή εκπαιδευτικός με «έντονα θετική στάση» ως προς την ιδέα της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες, και κατά την γνώμη μας η περισσότερο ενθουσιώδης συνέντευξη από την κατηγορία των Χριστιανών ερωτώμενων, υποστήριξε ότι μέσα από την διδασκαλία της «όλα αυτά τα χρόνια πασχίζω γι' αυτό εδώ το πράγμα!». Η χρήση αυτού του τόσο 'έντονου' ρήματος («πασχίζω») από την μία φανερώνει την θερμή επιθυμία της ερωτώμενης για υλοποίηση της υπό μελέτη έννοιας, αλλά από την άλλη υπονοεί και τον προσωπικό της αγώνα, μέσω της εκπαιδευτικής της ιδιότητας, για την προαγωγή της.

Η εν λόγω Χριστιανή εκπαιδευτικός λοιπόν, τασσόμενη υπέρ θετικά για την εξεταζόμενη έννοια, δήλωσε ότι ανάμεσα στις δύο χώρες «θέλει να υπάρχει συμφιλίωση». Συνεχίζοντας τον συλλογισμό της, υποστήριξε ότι η αρχή για μία τέτοια συμφιλιωτική διαδικασία πρέπει να αναζητηθεί στον εκπαιδευτικό χώρο και να προαχθεί μέσω του σχολείου στα παιδιά και των δύο κρατών. Τα λόγια της, όπως παρατίθενται παρακάτω, είναι διαφωτιστικά σχετικά με την σπουδαιότητα που αποδίδει στο σχολείο και δη στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την προώθηση της συμφιλίωσης, αναγώντας τα δύο αυτά εκπαιδευτικά στοιχεία σε «κομβικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού».

*Εκπαιδευτικός 2 (Χριστιανή): Νομίζω ότι εκεί πρέπει να αναζητήσουμε την αρχή, δηλαδή ... (εε) και πρέπει να το συνειδητοποιήσουμε πρώτα εμείς οι εκπαιδευτικοί, γιατί γαλουχούμε προσωπικότητες. (ε) τα παιδιά πρέπει να μάθουν από μικρά, άσχετα αν έχουν κάποια βιώματα από την οικογένεια. Εμείς πρέπει να τους διδάξουμε να συνυπάρχουν με το διπλανό τους, είτε έχει διαφορετική θρησκεία, είτε διαφορετική κουλτούρα. Νομίζω ότι το σχολείο είναι πολύ σημαντικός, είναι κομβικό σημείο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, μέσα στην οποία θα πρέπει να υπάρχει και αυτή η διάθεση να συμφιλιώνεται.*

Με λεπτομερείς περιγραφές που ακολουθούν από την ίδια Χριστιανή εκπαιδευτικό, σε πρώτο ενικό και πληθυντικό πρόσωπο, και οι οποίες εξιστορούν την καθημερινή της ζωή και διδασκαλία στη Θράκη, μιλά για τις καλές, αρμονικές και φιλικές σχέσεις που προσπαθεί αέναα να έχει με Μουσουλμάνους της περιοχής. Τα αφηγηματικά αυτά παραδείγματα της, αποτελούν ένα δείγμα της επιθυμίας της για συμφιλίωση ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία, καθώς αυτό που επιθυμεί για τις δύο χώρες είναι και αυτό που εφαρμόζει στην καθημερινότητά της.

Αναλύοντας τρεις βασικές περιοχές, όπου αναπτύσσονται αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα δύο στοιχεία (χριστιανικό – μουσουλμανικό), αποδεικνύει απτά και παραστατικά ότι Έλληνες και Τούρκοι δεν έχουν να χωρίσουν τίποτα, αλλά αντίθετα, «χρησιμοποιώντας το παρόν για να κατανοήσουν το παρελθόν», καλό είναι να αναζητήσουν και να προβάλλουν τα κοινά τους στοιχεία. Όλη αυτή η διαδικασία κατά την ίδια, που θα οδηγήσει και στην συμφιλίωση, θα γίνει με «καλή διάθεση». Οι τρεις προαναφερθείσες περιοχές είναι η κοινωνική ζωή, οι συναδελφικές σχέσεις στη μειονοτική εκπαίδευση και η διδασκαλία της Ιστορίας στο μειονοτικό σχολείο.

Ξεκινώντας από την πρώτη, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι σε επίπεδο κοινωνικό «σεβόμαστε τις ιδιαιτερότητες τους», με σαφή αναφορά στο ‘άλλο’ στοιχείο της Θράκης και ακόμη ότι η ίδια αναπτύσσει οικογενειακά και φιλικές σχέσεις με Μουσουλμάνους («Και ο καλύτερος φίλος του πατέρα μου ήταν Μουσουλμάνος. Τουρκογενής. (εε) ο άνθρωπος που πηγαίνει στο κυνήγι ο σύζυγός μου είναι Μουσουλμάνος.»).

Ακολουθώς, η εκπαιδευτικός παραδέχεται ότι ήταν δική της επιθυμία να διδάξει σε μειονοτικό στοιχείο, ακριβώς για να εμφυσήσει στους μουσουλμάνους μαθητές της «την ικανότητα να συμφιλιώνονται». Αναφέρει ότι δυσκολίες σαφώς υπήρχαν στην αρχή, χρησιμοποιώντας τα λόγια «αρχικά, ήταν η επιλογή μου, γιατί, εδώ, το να διδάξεις σε τέτοια σχολεία είναι μια πρόκληση. Δεν έχει σχέση ούτε να περάσεις τη δική σου κουλτούρα, ούτε να τους κάνεις προπαγάνδα, απλά οι δυσκολίες εδώ είναι περισσότερες και είναι πρόκληση γιατί εδώ δοκιμάζεται η υπομονή σου, η γνώση σου.».

Αντίστοιχο κλίμα ‘δυσκολίας’ για συμφιλίωση των δύο στοιχείων περιγράφει και σε επίπεδο συναδελφικό, καθώς στα πολλά έτη προϋπηρεσίας της υπήρχαν και Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί που δεν ήταν εύκολα διαχειρίσιμοι άνθρωποι. Ευτυχώς για την ίδια όμως στην πορεία της αντιμετώπισε μόνο ένα τέτοιο περιστατικό με εκπαιδευτικό της άλλης ομάδας, που όπως χαρακτηριστικά είπε «Μου είχε βγάλει την ψυχή!». Το περιστατικό παρατίθεται παρακάτω αυτούσιο.

*Εκπαιδευτικός 2 (Χριστιανή): εε στα τόσα χρόνια που είμαι δασκάλα, οι σχέσεις ... κάνω μόνο φίλους συναδέλφους. Υπάρχει πολύ καλή διάθεση απ’ όλους, μόνο ένα περιστατικό είχα στα 24 χρόνια. Δηλαδή ήταν τόσο περίεργος αυτός ... Μου είχε βγάλει την ψυχή! ... Δηλαδή όταν εγώ έλεγα: «Ξέρετε, θα κάνω έναν ελληνικό καφέ. Θέλετε να κάνω έναν και για σας;», μου λέει: «... θέλω να μου κάνεις έναν τουρκικό καφέ!». Και γω έπρεπε κάπως να το αντιμετωπίσω αυτό ... Ωστε κάποια φορά σκέφτηκα, εκείνη τη μέρα δεν του έκανα καφέ, την επόμενη μέρα όμως, γιατί σκεφτόμουν μια ολόκληρη νύχτα, χωρίς να του προτείνω τίποτα, κάνω δύο φλιτζάνια καφέ, βγάζω μάλλον δύο φλιτζάνια καφέ, ψήνω τον καφέ στο μπρίκι για δύο άτομα και χαρακτηριστικά αφού έχω βάλει το ένα φλιτζάνι μπροστά του, του λέω: «Έναν τουρκικό για τον Μεμέτ και έναν ελληνικό για την Ντίνα.».* Δηλαδή ότι είναι το ίδιο, του έδωσα ένα μήνυμα.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός τέλος αναφέρεται και σε μία ακόμη τροχοπέδη της συμφιλιοτικής διαδικασίας, όπως την αντιμετώπισε αυτή, η οποία αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο μειονοτικό σχολείο. Χαρακτηριστικά, μας είπε ότι «Την πρώτη φορά που ξεκίνησα να διδάξω, είχα το μάθημα της Ιστορίας.

*Και πάρα πολλοί συνάδελφοι, έμπειροι, παλαιότεροι, μου είπαν: «Ξες, θα δυσκολευτείς στο μάθημα της Ιστορίας! Θα' ρθείς πολλές φορές σε δύσκολη θέση και ίσως, ίσως την διδάξεις πολύ επιγραμματικά», ή «...δεν θα ήθελες να σε καταλαβαίνουν εκείνη την ώρα».*

Έχοντας λοιπόν η ίδια την «καλή διάθεση να συμφιλιωθεί με τους γείτονες μας», και εντάσσοντας αυτόν τον στόχο στην διδασκαλία της στον μειονοτικό χώρο, η Χριστιανή εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι ο τρόπος της αφήγησης της Ιστορίας παίζει τον σημαντικότερο ρόλο. Αν τα δύο κράτη, Ελλάδα και Τουρκία, εξετάσουν κριτικά και παρουσιάσουν τα αντικειμενικά αποτελέσματα της ιστορικής αυτής θέασης, τότε ο δρόμος για κάθε συμφιλιωτική προσπάθεια είναι ανοιχτός, σεβόμενος όμως από την μία το επώδυνο παρελθόν που ακόμη και σήμερα πληγώνει κάποιους ανθρώπους, αλλά από την άλλη στραμμένος πλέον σε ένα αμοιβαία ειρηνικό παρόν και μέλλον. Τα αυτούσια λόγια παρουσιάζονται παρακάτω.

*Εκπαιδευτικός 2 (Χριστιανή): Δηλαδή τι να πεις, ας πούμε, σ' ένα παιδάκι από 7 μέχρι 12 χρονών;... Ότι ξέρεις τι; «εσύ παλιά, οι πρόγονοί σου, ήταν εχθροί μας; Γιατί σούβλισαν, ή γιατί μας πήραν τα σύνορα και τα λοιπά;». νομίζω ότι μόνο με τον καλό τρόπο και την καλή διάθεση μπορείς να το κάνεις. Αρκεί όμως να μην εξαφανίσεις εντελώς και το δικό σου παρελθόν. Δηλαδή δεν σημαίνει ότι για να συμφιλιωθούμε εμείς με τους γείτονές μας, δεν πρέπει να διδάσκεται η ελληνική Ιστορία στα ελληνικά σχολεία ή εδώ στα μειονοτικά σχολεία. Ο τρόπος παίζει ρόλο ... γιατί η Ιστορία είναι όντως υποκειμενική, και ο συγγραφέας κάτι να τονίζει περισσότερο που να' ναι αρνητικό ας πούμε για το δρόμο αυτό της συμφιλίωσης, ένας δάσκαλος ο οποίος αγαπάει τον άνθρωπο, αγαπάει τους μαθητές του και θέλει να προχωρήσουμε μπροστά και να μην μένουμε στο παρελθόν, νομίζω ότι μπορεί να το προσπεράσει. Δηλαδή δεν νομίζω να του προσάψει κανείς το ότι δεν είπε το παράδειγμα του Διάκου, ας πούμε, που σουβλίστηκε.*

Συνεπώς, στο ρεπερτόριο της επιθυμίας, εμφανίζεται συχνά ο επιτοπισμός των αρνητικών που φέρνει ο πόλεμος, όχι μόνο στις δύο υπό εξέταση χώρες, αλλά διαχρονικά σε όλον τον κόσμο. «Ένας πόλεμος φέρνει καταστροφή, φέρνει ορφάνια, φτώχεια, μετανάστευση, φέρνει χίλια-δυο.». Οι εκπαιδευτικοί του ρεπερτορίου αυτού, έντονα θετικοί στην ιδέα της συμφιλίωσης των δύο χωρών, χρησιμοποιούν τα διαχρονικά αυτά παραδείγματα στους μαθητές για να «τους δείξεις ότι στο παρελθόν, από αρχαιοτάτων χρόνων, έχουν γίνει εμφύλιοι, έχουν γίνει πολεμικές συρράξεις μεταξύ γειτονικών χωρών», ώστε αυτό «ίσως τους προβληματίσει ότι τελικά ο



*άνθρωπος είναι πολύ δύσκολο ζωντανό ον και συνεχώς επαναλαμβάνει στην ιστορία την ανθρώπινη τα ίδια λάθη.».*

Το τελευταίο παράδειγμα που θα παραθέσουμε για το ρεπερτόριο της επιθυμίας αφορά σε έναν Μουσουλμάνο εκπαιδευτικό, ο οποίος, καθ' αντιστοιχία με την παραπάνω Χριστιανή συμμετέχουσα, ήταν ο περισσότερο ενθουσιώδης για την ιδέα της συμφιλίωσης από την μειονοτική ομάδα ερωτώμενων. Ο εν λόγω συμμετέχων μιλάει με ιδιαίτερα επαινετικά λόγια για την συμφιλίωση ανάμεσα στις δύο χώρες, αναφέροντάς την ως «*ό,τι πιο όμορφο μπορούσα να έχω στη ζωή μου, και να ζήσω, να νιώσω και να προσφέρω στους ανθρώπους!*». Η χρήση του πρώτου ενικού και του ρήματος «*προσφέρω*» και εδώ φανερώνει την μεγάλη επιθυμία του ερωτώμενου και τον προσωπικό του αγώνα για την προώθηση της έννοιας.

Ο ίδιος ταυτίζει την έννοια της συμφιλίωσης με αυτήν της αδελφοσύνης και την αρχή ισότητας, έννοιες που επιθυμεί να επικρατούν σε όλον τον κόσμο. Ειδικά τον όρο «*αδελφοσύνη*» ανάμεσα στα δύο αυτά κράτη τον επαναλαμβάνει συχνά, δείχνοντας την διακαή του επιθυμία για άμεση εγκαθίδρυση συμφιλιωτικού πνεύματος στο εξεταζόμενο δίπολο. Αναφέρει χαρακτηριστικά με παράπονο ότι «*θα έπρεπε κατά την άποψη μου να υπάρχει συμφιλίωση ανάμεσα σ' αυτές τις δυο χώρες εδώ και πολλά χρόνια πριν*», καθώς όπως τονίζει «*αλλά έχουμε τόσα κοινά.. έχουμε.. ας πούμε στα ήθη και στα έθιμα.*».

Αναγνωρίζοντας και αυτός με την σειρά του κάποια 'κακώς κείμενα' στην ιστορία των δύο κρατών, όπως ενδεικτικά αναφέρει για το Κυπριακό «*η Κύπρος είναι ένα μεγάλο λάθος που έπρεπε να είχε τελειώσει το θέμα, εδώ και πιο πριν ... Δεν είναι σωστό, δεν είναι καθόλου σωστό να μπει στο σπίτι κάποιου άλλου και να πεις 'το μισό σπίτι είναι δικό μου!'*», τονίζει ότι ο κύκλος της βίας, των τριβών και των εχθροπραξιών έχει αναχαιτιστεί και οι σχέσεις ανάμεσα στους δύο λαούς έχουν σαφώς καλυτερεύσει. Η αναγνώριση αυτή όμως των παλαιότερων δυσμενών ενεργειών και καταστάσεων μεταξύ των δύο χωρών γίνεται, από μέρους του, πάνω σε μία βάση συμπάθειας και ενσυναίσθησης για τον ανθρώπινο πόνο και τις προσωπικές αναμνήσεις του καθενός, καθώς όπως επεσήμανε «*Θα μου πεις τώρα, αυτοί που έχουν ζήσει κάποια πράγματα δεν μπορούν να τα ξεχάσουν ποτέ. Το καταλαβαίνω!*».

Τα λεγόμενα του καταλήγουν σε μία πολύ σημαντική δήλωση, η οποία αφορά στον σπουδαίο ρόλο που πρέπει να διαδραματίζει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, είτε

πλειονοτικός είτε μειονοτικός, σχετικά με την προώθηση της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες. Όπως ενδεικτικά δήλωσε «Σαν εκπαιδευτικός, έχω ένα μεγάλο έργο. Μπορώ να μάθω τουλάχιστον τους μαθητές μου ότι οι δύο χώρες πρέπει να 'ναι σε αδελφική βάση. Και ότι δεν πρέπει να πολεμάνε. Για τίποτε, για κανέναν λόγο! Δεν έχουμε πολλές διαφορές, απλά κάποια συμφέροντα πολιτικά, οικονομικά κάνουν τις διαφορές.».

Σαν ιδανικές λύσεις εντασσόμενες στο ρεπερτόριο της επιθυμίας για την επίτευξη της συμφιλίωσης, μέσα στον μειονοτικό χώρο εκπαίδευσης, εδώ οι απόψεις κυμαίνονται σε ένα μεγάλο εύρος. Οι χαρακτηριζόμενες ως πιο ήπιες προσπάθειες προαγωγής της συμφιλίωσης ήταν εκείνες που αφορούσαν στις «ανταλλαγές μαθητών με την γειτονική χώρα», «στην πιο ουσιαστική και καλύτερη γνωριμία τους», κοινές εκδηλώσεις φολκλορικού κυρίως προσανατολισμού με «ποιηματάκια, θεατρικά κείμενα ... που να είναι ταυτόχρονα και στα ελληνικά και στα τουρκικά, όπως και τραγούδια» και «οι επισκέψεις σε δημόσια σχολεία της περιοχής, ώστε τα μουσουλμανοπαιδάκια να έρθουν σ' επαφή με τ'άλλο στοιχείο». Σαν πιο ακραία, για λόγους γεωπολιτικής σημασίας, μορφή προώθησης της συμφιλίωσης σημειώθηκε η άρση των συνόρων ανάμεσα στα δύο κράτη, αφού υποστηρίχθηκε από δύο Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς «να ανοίξουν τα σύνορα μεταξύ των δύο».

Σημαντική επίσης θεωρείται και η προσέλευση των Μουσουλμάνων γονέων στον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς όπως τονίστηκε πολλές εχθρικές εικόνες δημιουργούνται από την οικογένεια και το σπίτι. Μία Χριστιανή εκπαιδευτικός, σαν δείγμα επιθυμίας απεμπόλησης τέτοιων στερεοτυπικών οικογενειακών κατανοήσεων, πρότεινε: «και μέσα από αυτό με την προσέλευση των γονέων, νομίζω μπορούν να γίνουν πολλά πράγματα. Σταδιακά όχι από τη μια στιγμή στην άλλη. Θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό βήμα για να μπορέσουν τα παιδιά αυτά να αποβάλλουν ίσως κάποιες, κάποια έτσι, κάποιες αυτές του παρελθόντος (έτσι;), κάποιες τακτικές κακές του παρελθόντος με την προσέγγιση των γονέων, σε πρώτη φάση, ώστε να καταλάβουν ότι είναι για το καλό των παιδιών τους να είμαστε κοντά κοντά, ο ένας με τον άλλον ... Θα τους μείνει και επίσης μέσα από τα τραγούδια, χωρίς φυσικά να είσαι και πωρωμένος, να τους περάσεις κάποια πολύ ωραία μηνύματα για την ειρήνη..».

Θα κλείσουμε το ρεπερτόριο αυτό με κάποια χαρακτηριστικά λόγια ενός Μουσουλμάνου εκπαιδευτικού, ο οποίος θέτει τις δύο χώρες σε ίση και ειρηνική βάση και επιθυμεί πολύ την συμφιλίωση τους.

*Εκπαιδευτικός 5 (Μουσουλμάνος): Όλοι οι άνθρωποι της Γης είναι σαν αδέρφια, άμα το πάρουμε θρησκευτικά είμαστε σαν αδέρφια! ... Εάν κάποιος θέλει πραγματικά τη συμφιλίωση των δύο χωρών μπορεί να το κάνει. Αρκεί να το θέλει. Έτσι;*

### → **Ρεπερτόριο 3: Ρεπερτόριο επιφυλακτικότητας**

Το ρεπερτόριο επιφυλακτικότητας για την ιδέα της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες εμφανίστηκε σε πέντε συνολικά συνεντεύξεις, τόσο πλειονοτικών όσο και μειονοτικών εκπαιδευτικών. Με το ρεπερτόριο αυτό, αν και γενικά παρουσιάζει την έννοια της συμφιλίωσης ως «καλή» και «χρήσιμη», κατ' ουσίαν αναδεικνύονται όλες εκείνες οι επιφυλάξεις και οι προβληματισμοί στην κατανόηση των ερωτώμενων σχετικά με την υπό μελέτη ιδέα. Η ρεπερτοριακή αυτή τάση ήταν περισσότερο επαναλαμβανόμενη σε συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που κυμάνθηκαν από την «ουδέτερη» ως την «έντονα αρνητική» στάση, αν και μερικοί φόβοι εκφράστηκαν σε όλες τις βαθμίδες των στάσεων.

Με άλλα λόγια, μολονότι στην νόηση των εκπαιδευτικών η συμφιλίωση σαν όρος συνοδεύεται με θετικό πρόσημο, στην πραγματικότητα πρόκειται για μία ιδέα πολύ «δύσκολη», που ενέχει ποικίλους δισταγμούς και σκεπτικισμό τόσο στο πρακτικό επίπεδο προώθησης μέσω της μειονοτικής εκπαίδευσης όσο και στο επίπεδο ουσιαστικής επιτυχίας του εγχειρήματος. Επομένως, οι απόψεις που εντάσσονται στο ρεπερτόριο αυτό συνδέονται περισσότερο με την ορθολογική – κριτική σκέψη, παρά με την συναισθηματικότητα προς την ίδια την ιδέα.

Αυτό που διαχωρίζει το ρεπερτόριο αυτό από τα προηγούμενα είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με 'επιφυλακτικότητα' στην σκέψη τους δεν θεωρούν τόσο εύκολα επιτεύξιμη την ιδέα της συμφιλίωσης ανάμεσα στα δύο κράτη. Επίσης, αν και δεν καταφέρονται της έννοιας, επισημαίνουν τις ποικίλες και χρόνιες δυσκολίες προώθησής της μέσα από την μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, δυσκολίες που θα παρουσιαστούν αναλυτικά στην συνέχεια.

Εδώ, τα συναισθήματα 'επιθυμίας' και 'επιτακτικότητας' υλοποίησης της έννοιας αντικαθίστανται από 'αμφιβολίες', 'δισταγμό', 'φόβο', 'σκεπτικισμό', 'καχυποψία' και 'ανασφάλεια'. Συχνά εμφανιζόμενες ήταν φράσεις όπως «είναι πολύ δύσκολο εγχείρημα», «παρουσιάζονται συχνά εμπόδια», «είναι καλή όταν δεν υπάρχουν σκοπιμότητες», «δεν θα μου ήταν και αδιάφορο», «δεν μπορούν να κάνουν και πολλά οι εκπαιδευτικοί», «είναι θέμα εμπιστοσύνης κυρίως».

Στην περίπτωση του ρεπερτορίου αυτού, οι συμμετέχοντες απαρίθμησαν μία σειρά από δυσκολίες που καθιστούν την συμφιλίωση ένα «δύσκολο εγχείρημα». Εντούτοις, οι δηλώσεις τους περί δυσκολιών δεν αποκλείουν το ενδεχόμενο να ξεπεραστούν τα εμπόδια της συμφιλιωτικής διαδικασίας στο απώτερο μέλλον ή και ακόμη να καταφέρει κάποτε η συμφιλίωση να ευδοκιμήσει και να μπολιαστεί ανάμεσα στα δύο κράτη.

Τέτοια στοιχεία, που λειτουργούν σαν τροχοπέδη για την υπό μελέτη έννοια και αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, είναι οι συχνές «πολιτικές σκοπιμότητες» που υφίστανται στις δύο χώρες, «η παράδοση και ο εθνικισμός» των δύο λαών. Ακόμη, «η Ιστορία είναι επίσης ένα αρνητικό σημείο» με όλα τα βίαια και συγκρουσιακά γεγονότα που την συνοδεύουν και προκαλούν τον ανθρώπινο πόνο, καθώς επίσης δυσμενώς καταλυτικός είναι και ο ρόλος των βασικών φορέων κοινωνικοποίησης του ατόμου, όπως η οικογένεια και η εκπαίδευση με όλες τις συνοδευόμενες προκαταλήψεις που επιφέρουν. Παρακάτω θα εξετάσουμε το καθένα από αυτά τα σημεία αναλυτικά.

Ο πρώτος Χριστιανός εκπαιδευτικός που ανήκει στο ρεπερτόριο αυτό ανέφερε ότι η ιδέα της συμφιλίωσης για τις δύο χώρες μπορεί να προωθείται και να «υπάρχει μέσα στο σχολείο από την στιγμή που υπάρχουν οι συνθήκες». Για τον ίδιο, οι κατάλληλες συνθήκες για την προαγωγή της στην περιοχή της Θράκης και ειδικά στα μειονοτικά σχολεία είναι περιορισμένες και το έδαφος ακόμη 'ελλιπές και άγονο'. Επισημαίνει ακόμη ότι «υπάρχουν πολιτικοί που δεν το αφήσουν να γίνει εύκολα αυτό». Δεν είναι λοιπόν μόνο θέμα «μη ευνοϊκών συνθηκών» για την Θράκη, αλλά πολλές φορές επίσης «μερικές φορές, μερικές συμπεριφορές, σε βάζουν να πονηρεύεις ... από πού είναι κατευθυνόμενες, μερικές φορές.».

Ο άλλος Χριστιανός εκπαιδευτικός που εκφράζει το ρεπερτόριο αυτό είναι πιο συγκεκριμένος και κατατοπιστικός με τα λεγόμενά του. Χαρακτηριστικά αναφέρει

ότι η Ελλάδα με την όμορη Τουρκία «έχουν διαχρονικά τριβές και ιστορικές έχθρες», καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι δυστυχώς «η συμφιλίωση μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας (αα) δεν θα μπορούσε να συμβεί. Αλλά θα μπορούσε σίγουρα να ελαχιστοποιηθεί η αντιπαράθεση που έχουμε με τους Τούρκους και αυτοί με μας.». Με την φράση αυτή δηλώνει την κεκαλυμμένη απαισιοδοξία του σχετικά με τις πιθανότητες επιτυχίας μιας ενδεχόμενης συμφιλιωτικής προσπάθειας ανάμεσα στα δύο κράτη. Τα λόγια του παρατίθενται παρακάτω αυτούσια.

Εκπαιδευτικός 6 (Χριστιανός): .. πάντα, οι όμορες χώρες πάντα έχουν τριβές, σε όλο τον πλανήτη. Δεν είναι καινούριο φαινόμενο αυτό. Η ιστορία του ανθρώπου αυτό έχει δείξει, από τότε που εμφανίστηκε στον πλανήτη. Οι όμοροι λαοί, οι όμορες ομάδες, τα όμορα κράτη πάντα έχουν τριβές. Λοιπόν... αυτές οι τριβές μπορούν να (εε) ελαχιστοποιηθούν ή να μεγιστοποιούνται ανάλογα με τα συμφέροντα και τις επιδιώξεις που έχει το κάθε κράτος, η κάθε φυλή, η κάθε ομάδα. Με την Τουρκία, έχουμε ιστορικά έχθρες, λοιπόν ...είναι θέμα και πολιτικό, αλλά παράλληλα και τα τελευταία χρόνια έχει οξυνθεί και το θρησκευτικό, που δεν εμφανιζόταν σε τέτοιο έντονο βαθμό μέχρι.. και εγώ θα θεωρούσα ότι (εε) η συμφιλίωση μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας (αα) δεν θα μπορούσε να συμβεί. Αλλά θα μπορούσε σίγουρα να ελαχιστοποιηθεί η αντιπαράθεση που έχουμε με τους Τούρκους και αυτοί με μας ... η Τουρκία πάντα είχε επεκτατικές βλέψεις είτε από Ανατολάς είτε από Δύση. Και... προς την πλευρά της συμφιλίωσης, αυτή τη στιγμή, το μόνο που θα μπορούσε να δώ ήταν να μειωθούν οι εντάσεις που συμβαίνουν στα εθνικά μας σύνορα, με τις παραβιάσεις, που έχουν.. των αεροσκαφών που έρχονται από την πλευρά της Τουρκίας, αλλά και η ... και να ελεγχθεί αυτή η... (εε) η μεταναστευτική ροή που έχουμε από τις αραβικές χώρες, η οποία δεν είναι και τόσο αθώα όσο εμφανίζεται, δεν είναι τόσο απλοί μετανάστες, πιστεύω εγώ.

Περνώντας τώρα στην ομάδα των μειονοτικών εκπαιδευτικών, και από αυτούς εκφράστηκαν κάποιες αμφιβολίες και δισταγμοί σχετικά με την υλοποίηση και προώθηση της έννοιας συμφιλίωσης ανάμεσα στην Ελλάδα και Τουρκία. Ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός κατονόμασε την πολιτική και τον εθνικισμό σαν τις ‘υπ’ αριθμόν ένα’ αιτίες παρεμπόδισης της συμφιλιωτικής ιδέας, τονίζοντας «ότι η πολιτική και ο εθνικισμός είναι αυτά τα δύο πράγματα που εμποδίζουν τη συμφιλίωση.». Ο βαθιά ριζωμένος εθνικισμός σε πολλά ακόμη μυαλά, και ειδικά της Θράκης, δεν επιτρέπει να εκδηλωθούν τα οφέλη που μπορεί να επιφέρει η συμφιλίωση. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα λόγια του:

Εκπαιδευτικός 8 (Μουσουλμάνος): ναι και οι δύο έχουν μίσος ο ένας στον άλλο και είναι πάλι, καταλήγουμε στο ακριβώς συμπέρασμα, που είχα πει και πιο πριν, στον εθνικισμό. Είναι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα πιστεύω. Εεε, ο εθνικισμός.

Σύμφωνα λοιπόν με τον ίδιο, η συμφιλίωση πρέπει να *«χρησιμοποιείται με την τελείως αθώα του μορφή, όχι με την πολύμορφη.»* Η εφαρμογή όμως μιας τέτοιας όψης της συμφιλίωσης δεν θα πρέπει να αλλοιώνει την ιδιαίτερη ταυτότητα του κάθε λαού, ούτε να βάζει σε κίνδυνο την πολιτισμική του ταυτότητα. Άλλωστε, όπως δηλώνει και ο ίδιος είναι *«άλλο εθνικισμός και άλλο τα ήθη και τα έθιμα ... η παράδοση!»*. Η παραίνεση του λοιπόν συνοψίζεται στο παρακάτω σκεπτικό: *«... ένας λαός να συμφιλιωθεί με κάποιον άλλον, αλλά για να μπορέσει να συμφιλιωθεί δεν θα πρέπει να ξεχάσει τα έθιμα και τα ήθη που ήδη έχει διδαχθεί από μικρό ... εγώ πιστεύω ότι μπορούν να συζητήσουν όλοι οι λαοί, όλοι μαζί, κρατώντας τα ήθη και τα έθιμα τους, χωρίζοντας την έχθρα. Γιατί ένας λαός αν ξεχάσει τα ήθη και τα έθιμα, ξεχνάει και το τι είναι μετά. Άλλο ο εθνικισμός και άλλο τα ήθη και τα έθιμα.»*.

Ο φόβος ενός άλλου Μουσουλμάνου εκπαιδευτικού εκφράζεται άμεσα μέσα από τα λόγια του. Σε ερώτηση μας αν θα τον ενδιέφερε να παρακολουθήσει επιμορφώσεις σχετικά με την συμφιλίωση ή αν ο ίδιος μέσα από τη διδασκαλία του προωθεί την έννοια στο μειονοτικό σχολείο, η απάντηση του φανέρωσε μία σοβαρή ανασφάλεια και επιφυλακτικότητα, αναφορικά με την χρησιμότητα και την επιτυχία τέτοιων δράσεων ή πρωτοβουλιών. Σαν άτομο της μειονότητας φοβάται να προάγει συμφιλιωτικές ιδέες, καθώς όπως δήλωσε *«βέβαια και μεις εδώ είμαστε μειονότητα ... να μην βγούμε από το μάτι του κόσμου ας πούμε, από την μειονότητα έτσι. να μας διώξουν από τα σχολεία ας πούμε. Εγώ τα κάνω, εκείνα που πρέπει να κάνουμε τα κάνουμε εμείς. Προσπαθούμε δηλαδή.»*.

Εν κατακλείδι, ο τελευταίος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός, με εκφρασμένη καχυποψία γύρω από την ιδέα της συμφιλίωσης, ισχυρίστηκε ότι συχνά η έννοια συγκρούεται με *«τον ανθρώπινο πόνο»* και με επώδυνες προσωπικές εμπειρίες (*«Θα μου πεις τώρα, αυτοί που έχουν ζήσει κάποια πράγματα δεν μπορούν να τα ξεχάσουν ποτέ. Το καταλαβαίνω! Αλλά δεν μπορώ να σ' απαντήσω εγώ που δεν έχω ζήσει τον πόνο τον δικό τους. Το μόνο, μπορώ να καταλάβω.»*).

Συνεπώς, κάποιοι άνθρωποι μπορεί να σκέφτονται περισσότερο αδιάλλακτα πάνω στην ιδέα της συμφιλίωσης, καθώς έχουν βιώσει, είτε οι ίδιοι είτε κοντινά τους πρόσωπα, την οδύνη και την ανάμνηση των βίαιων συγκρούσεων των δύο χωρών (για παράδειγμα, πολέμους, συρράξεις, ανταλλαγές πληθυσμών, χαμούς αγαπημένων προσώπων και άλλα). Κάθε λοιπόν συζήτηση περί συμφιλίωσης των δύο χωρών δεν

θα έπειθε κανέναν τέτοιον άνθρωπο, ο οποίος «ήδη έχει εμβολιαστεί να μιλάει για την Τουρκία, ή να μιλάει για την Ελλάδα.». Αντίθετα, θα λέγαμε ότι «είναι πολύ δύσκολο να αλλάξεις τα μυαλά ενός ανθρώπου που δεν θέλει να αλλάξει, που έχει εμβολιαστεί με αυτό το πράγμα.».

Τελευταίο στην λεκτική αναφορά του εν λόγω Μουσουλμάνου εκπαιδευτικού, αλλά εξίσου σημαντικό, είναι και το γεγονός ότι πολλές οικογενειακές πεποιθήσεις και εκπαιδευτικές προκαταλήψεις ενδέχεται συχνά να αναχαιτίζουν τον δρόμο προς την συμφιλίωση ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία. Με πιο απλά λόγια, το «πόσο ρατσιστής έχεις γίνει» είναι στοιχείο ευθέως ανάλογο του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο έχει ζήσει κανείς και της στάσης που έχει κρατήσει απέναντι σε συζητήσεις ή στερεοτυπικές εικόνες που έχει δεχθεί. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα.

*Εκπαιδευτικός 5 (Μουσουλμάνος): όσο για τους πολέμους και τα τέτοια, είναι, πιστεύω, ότι πώς έχει επηρεάσει στην οικογένεια σου πρώτα. Τι εμβόλιο έχεις φάει από την οικογένεια σου, πόσο ρατσιστής έχεις γίνει και αν αυτό το πράγμα μπόρεσες να ξεπεράσεις από τον παιδικό σου κύκλο, από τον νεανικό σου κύκλο, από το πανεπιστήμιο, από το σχολείο, το δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο. Όλα μαζί είναι.*

#### → **Ρεπερτόριο 4: Ρεπερτόριο ουδετερότητας – απάθειας**

Το ρεπερτόριο ουδετερότητας – απάθειας σχετικά με την ιδέα της συμφιλίωσης των δύο χωρών εμφανίστηκε μόνο σε δύο συνεντεύξεις Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών, οι οποίες και κατηγοριοποιήθηκαν στην «ουδέτερη στάση». Το ρεπερτόριο αυτό εμφανίζει την συζήτηση περί συμφιλίωσης σαν θέμα χωρίς κανένα ενδιαφέρον για τους συμμετέχοντες. Πολύ συχνή εδώ είναι η χρήση της φράσης «δεν ξέρω», ένδειξη ακριβώς της απάθειας – αδιαφορίας για την υπό εξέταση έννοια.

Στις συνεντεύξεις λοιπόν αυτές οι ερωτώμενοι αρνήθηκαν ή απέφυγαν να λάβουν κάποια θέση γύρω από το ζήτημα, ισχυριζόμενοι ότι «δεν μας ενδιαφέρουν αυτά». Το θέμα της συμφιλίωσης είναι έξω από τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα «αυτά δεν τα ξέρω», δεν απασχόλησε ποτέ τις εκπαιδευτικές τους αναζητήσεις «δεν υπάρχει κάτι να κάνουμε εμείς» και αναφέρεται μία έλλειψη πνευματικής ή συναισθηματικής επένδυσης εκ μέρους τους «ξέρω γω, ρε παιδί μου; Τι να σου πω; Θεωρείται αυτονόητο».

Η αποποίηση κάθε προσωπικής προσπάθειας προώθησης της συμφιλίωσης είναι επαναλαμβανόμενη και χαρακτηριστική του ρεπερτορίου ουδετερότητας. Έτσι, η ευθύνη για την προαγωγή της έννοιας βαραίνει μόνο τους πολιτικούς των δύο χωρών («*τώρα αυτά οι πολιτικοί τα ξέρουν*»), ενώ οι πολίτες «*δεν έχουν καμία σχέση με αυτά*». Επομένως, το ρεπερτόριο αυτό, χωρίς να υποβαθμίζει ή να αντιστέκεται στα οφέλη της συμφιλιωτικής ιδέας, κατασκευάζει την δυνατότητα υλοποίησης της σαν κάτι που είναι εφικτό δίχως καμία προσωπική συμμετοχή των εμπλεκόμενων λαών και χωρίς να επηρεάζει την καθημερινότητά τους.

Ο ένας από τους δύο Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς με ουδέτερη στάση για την ιδέα υποστήριξε ότι «*δεν τα ξέρω αυτά τα πράγματα εγώ!*». Τόνισε δε ότι δεν τον ενδιαφέρει το θέμα, δεδομένου ότι ζει στην Ελλάδα («*εγώ από δω είμαι εξάλλου*») και ουσιαστικά δεν έχει καμία σχέση με την όμορη Τουρκία. Ενδεικτικά δήλωσε ότι: «*όχι, δεν έχω καμία εγώ, ζεις σχέση. Τώρα από Τουρκία τι να πάρουμε; Αυτά που πρέπει να τα κάνουμε εμείς εδώ στην Ελλάδα τα κάνουμε, μας επιτρέπουν να τα κάνουμε. Δεν κάνουμε δηλαδή κάποιον, κανένα τέτοιο. Να χρειαζόμαστε από την Τουρκία, να μας κάνει η Τουρκία, να μας βοηθάει η Τουρκία, ας πούμε.*».

Ο άλλος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός του ρεπερτορίου αυτού επεσήμανε την ουδετερότητα – απάθεια σε επίπεδο εκπαιδευτικό που ακολουθεί στην διδασκαλία του στο μειονοτικό σχολείο. Αναγάγοντας την συμφιλίωση σε κάτι που «*τα παιδιά τα ξέρουν*» για τις δύο χώρες, παραδέχεται ότι ο ίδιος δεν αναλαμβάνει καμία πρωτοβουλία πρόωθής της μέσα στην σχολική του τάξη, εμμένοντας στο αυτονόητο της έννοιας. Με το σκεπτικό αυτό, οι εκπαιδευτικοί, είτε ανήκουν στην πλειονοτική είτε στη μειονοτική ομάδα, παραμένουν αμέτοχοι στην διαδικασία, μιας και θεωρούν την συμφιλιωτική ικανότητα σύμφυτη της ανθρώπινης υπόστασης. Τα αυτολεξί του λόγια παρέχονται παρακάτω.

*Εκπαιδευτικός 2 (Μουσουλμάνος): ε αυτό, τα παιδιά τα ξέρουν μόνα αυτά. Δεν υπάρχει, δηλαδή δεν πρέπει εμείς να τους πούμε. Τα παιδιά ξέρουν. Κατανοούν, είναι μεγάλα ... ότι πρέπει να μην υπάρξουν προβλήματα, δηλαδή. Ο,τιδήποτε προβλήματα να λυθούν, να μην υπάρχουνε τέτοια προβλήματα και αυτά. Όχι μόνο ανάμεσα στις δύο χώρες, αλλά σ' όλες. Γενικά σε όλον τον κόσμο. Σ' όλον τον κόσμο ναι.*



### → Ρεπερτόριο 5: Ρεπερτόριο άρνησης

Το ρεπερτόριο άρνησης στην ιδέα της συμφιλίωσης εκφράστηκε αποκλειστικά και μόνο από μία Χριστιανή εκπαιδευτικό του δείγματος. Στην περίπτωση της μελέτης αυτής το ρεπερτόριο της άρνησης εκφράστηκε με την πιο ακραία εκδοχή του, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός τόνισε emphaticά ότι *«η συμφιλίωση με την Τουρκία είναι αδύνατον να επιτευχθεί!»*. Τούτων λεχθέντων, η συνέντευξη της κατατάχθηκε στην *«έντονα αρνητική»* στάση, καθώς η συμμετέχουσα τάχθηκε από την πρώτη στιγμή φανερά κατά της εν λόγω ιδέας.

Η επιμονή της εκπαιδευτικού στο ανέφικτο υλοποίησης της έννοιας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με την διδασκαλία της στον μειονοτικό χώρο, αλλά και με την συνακόλουθη άρνησή της για επιμόρφωση πάνω στο θέμα συμφιλίωσης (*«Κάποιοι άλλοι δάσκαλοι σίγουρα κάνουν κάποια προγράμματα και αυτά. Εγώ θεωρώ ότι δεν υπάρχει νόημα. Είμαι αρνητική δηλαδή.»*). Η αντίληψη του αδύνατου για την εφαρμογή της ιδέας της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες αποκαλύπτει εδώ και τις προσωπικές αντιστάσεις της συγκεκριμένης ερωτώμενης (*«δεν θα με έπειθε καμία τέτοια συζήτηση»*), που βασίζονται κυρίως σε πολιτικά και ιστορικά ερείσματα.

Η εκπαιδευτικός με ζοφερό τρόπο ισχυρίζεται ότι *«δεν υπάρχει περίπτωση με την χώρα αυτή να υπάρξει συμφιλίωση»*. Η επιμονή της στην δήλωση αυτή στηρίχθηκε ως επί το πλείστον στο βίαια συγκρουσιακό παρελθόν των δύο κρατών και στις επιπτώσεις που είχαν οι μακροχρόνιες δυσμενείς σχέσεις, κυρίως για τους Έλληνες. Μάλιστα, επισημαίνει ότι πολλά ιστορικά γεγονότα πλέον αποσιωπούνται για χάρη παρόμοιων συμφιλιωτικών και ειρηνευτικών διαδικασιών, αλλά κανονικά *«και δω θα έπρεπε να έχουμε ένα μεγάααλο «Δεν ξεχνώ..», αλλά... ντάξει.»*.

Αυτοπροσδιοριζόμενη ως «οπισθοδρομική» και «εθνικίστρια» υποστηρίζει ότι για τα «πατριωτικά θέματα» δεν κάνει υποχωρήσεις, στάση ζωής που ακολουθεί και σαν εκπαιδευτικός στην μειονοτική τάξη. Με έντονο τρόπο, κάνει την παραδοχή αυτή με τα ακόλουθα λόγια:

*Εκπαιδευτικός 7 (Χριστιανή): γιατί δεν υπάρχει περίπτωση με αυτή τη συγκεκριμένη χώρα να υπάρξει ποτέ, μα ποτέ συμφιλίωση. Υποχώρηση από μέρους μας ναί. Τίποτε άλλο. Από μέρους τους ποτέ. Οπότε δεν συζητάμε, είμαστε. Και δεν πειράζει, ας είμαι και οπισθοδρομική, όποιος (εε) διαβάσει ας πούμε κάποια συνέντευξη θα με πει, οπισθοδρομική, εθνικίστρια... Μ' αρέσει να είμαι εθνικίστρια πάρα πολύ, πάρα πολύ όσον αφορά αυτά τα θέματα, δεν το συζητάω ... ο εθνικισμός έχουμε καταντήσει να το,*

*να τον αναφέρουμε σαν μια αρνητική κουβέντα. Εγώ πατριωτισμό εννοώ. Και το φασισμό πατριωτισμό εννοώ.*

Η στάση αυτή στο υπό ανάλυση θέμα κατευθύνει και την διδασκαλία της. Η εκπαιδευτικός δήλωσε ότι είναι αντίθετη σε οποιαδήποτε στρογγύλευση ή λεκτική ωραιοποίηση των πεπραγμένων ιστορικών γεγονότων. Κατά την ίδια, η Ιστορία πρέπει να λέγεται όπως έγινε και τα ιστορικά δρώμενα να εξιστορούνται όσο βίαια ή επώδυνα και αν είναι. Σε ερώτησή μας, αν στην εκπαίδευση αφήνουμε αιχμές κατά των Τούρκων, απήντησε ότι *«αυτό νομίζω είναι θέμα του κάθε δασκάλου τι κάνει μέσα στην τάξη. Τώρα δεν είναι η ερώτηση το τι κάνω εγώ, απλά υπάρχουν δάσκαλοι που μπορεί να το θίγουν αυτό σαν ότι «ήταν ένα ατυχές γεγονός», ότι «δεν θέλανε το κακό μας». Εγώ είμαι τελείως αντίθετη.»*

Ανέφερε ότι κυρίως στον μειονοτικό χώρο υπάρχει μία ατυχής προσπάθεια προαγωγής της συμφιλίωσης για τις δύο χώρες μέσω των βιβλίων και της προσφερόμενης ύλης. Η αληθινή Ιστορία, σύμφωνα με την ίδια, δεν εξιστορείται ολοκληρωτικά, αλλά περισσότερο μία *«λάιτ εκδοχή της»*, καθώς υπάρχει η επιθυμία προώθησης συμφιλιοτικού πνεύματος μέσω της μειονοτικής εκπαίδευσης. Τα βιβλία δεν εμπεριέχουν καμία αιχμή ή ξενοφοβικό στερεότυπο για τους γείτονες, αλλά αντίθετα *«αν θα έγραφε, θα έγραφε «οι κακοί Έλληνες που μας πήρανε, που είναι στα μέρη μας, που ανήκαν σε μας και τέτοια.»*

Το ρεπερτόριο άρνησης ολοκληρώνεται με την δήλωση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού ότι *«όλες οι δραστηριότητες που κάνω εδώ στο μειονοτικό είναι, έχουν... μάλλον έχουν στόχο τη συμφιλίωση.»*. Εντούτοις, παραδέχεται ότι πολλές φορές οι δραστηριότητες αυτές ενέχουν κάποια ψήγματα προσποίησης εκ μέρους της και μη παρουσίασης των ιστορικών γεγονότων με τον τρόπο που θα επιθυμούσε η ίδια. Με άλλα λόγια, πιέζεται ενίοτε να κρατήσει μία πιο μετριοπαθή και αποστασιοποιημένη στάση στην διδασκαλία της, αν και αυτό *«δεν την εκφράζει καθόλου»*. Ενδεικτικά είναι τα λόγια:

*Εκπαιδευτικός 7 (Χριστιανή): Δεν ξέρω αυτά τα παιδιά (εμμ) πώς έχουν μεγαλώσει και με τι αρχές και ιδέες. Δεν μπαίνω σε τέτοιες.. γιατί φοβάμαι μην πέσω σε κάποια παγίδα. Δεν θέλω δηλαδή να εκθέσω τον εαυτό μου. Αλλά όλα όσα τους λέω, τα λέω με πολύ ήρεμο τρόπο, ναι, και «η Τουρκία έκανε αυτό», και... δηλαδή τα δεχόμαστε όλα,*

*μελιστάλαχτα και πάρα πολύ ωραία. Δεν.. έτσι φαίνομαι ότι έχω αυτό το στόχο..προς τη συμφιλίωση.*

### ● Σχέσεις πλειονότητας – μειονότητας στην Θράκη

Μετά την ανάλυση των ρεπερτορίων των εκπαιδευτικών της Θράκης σχετικά με τις σχέσεις ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία και τα υπαρκτά αντιμαχόμενα θέματα που τις διέπουν, συγκεκριμενοποιήσαμε την συζήτηση με τους ερωτώμενους στο σκηνικό της Θράκης. Πιο συγκεκριμένα, από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να σχολιάσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους Έλληνες Χριστιανούς (Ε/Χ) και Έλληνες Μουσουλμάνους (Ε/Μ), δηλαδή αυτές που αφορούν τις δύο κυρίαρχες ομάδες της περιοχής, με άλλα λόγια την πλειονότητα και την μειονότητα.

Η συζήτηση αυτή, όπως θα φανερωθεί και στη συνέχεια της ανάλυσης αυτού του θέματος, δεν άφηγε ασχολίαστο και τον ρόλο που παίζουν αυτές οι δύο ομάδες στην ευρύτερη περιοχή της Θράκης. Μέσα από τις απόψεις και τα λεγόμενά τους για το θέμα αυτό, αναδεικνύονται οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες, το πώς αυτές τροποποιήθηκαν με το πέρασ των χρόνων και, εν κατακλείδι, συνιστούν τον κύριο κορμό αιτιολόγησης των στάσεων των ερωτώμενων για το υπό ανάλυση θέμα, δηλαδή την προώθηση της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες, που αναλύθηκε παραπάνω.

Κατά γενική ομολογία λοιπόν και των δύο ομάδων, και της πλειονότητας και της μειονότητας, παλαιότερα οι σχέσεις τους δεν ήταν και τόσο αρμονικές ή έστω ομαλές, όπως είναι στη σημερινή εποχή. Σε γενικές γραμμές, οι δύο ερωτώμενες ομάδες παραδέχτηκαν ότι *«οι σχέσεις παλιά δεν ήταν τόσο καλές»*. Αν και τα προβλήματα που υπήρχαν περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια, εντύπωση μας δημιουργεί το γεγονός ότι οι δύο ομάδες σκιαγραφούν με διαφορετικούς τρόπους τους λόγους ύπαρξης των παλαιότερων άσχημων σχέσεων. Αριθμητικά δοσμένο, οι εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν τα λεγόμενα αυτά ήταν οχτώ από τους συνολικά είκοσι.

Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ένας Χριστιανός εκπαιδευτικός, αν και σήμερα οι σχέσεις πλειονότητας – μειονότητας είναι αρμονικότερες, *«όταν πρωτοδιορίστηκε ήταν πολύ τυπικές»*. Ο ίδιος Χριστιανός ερωτώμενος παραδέχτηκε ότι παλαιότερα το μουσουλμανικό στοιχείο, τόσο μέσα στην κοινωνία όσο και στον χώρο της

εκπαίδευσης, ήταν κάπως «παρεξηγημένο». Ξεχωριστό σχόλιο κάνει και για τους γηραιότερους Μουσουλμάνους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, για τους οποίους λέει ότι:

*Εκπαιδευτικός 3 (Χριστιανός): οι παλαιοί ήταν λίγο πιο επιφυλακτικοί, πιο συγκρατημένοι και δεν ήταν τόσο ανοιχτοί, αλλά γενικά ... δεν είχα κανένα πρόβλημα, σ' αυτό το θέμα που μιλάμε τώρα.*

Πέραν όμως, από την παλαιότερη διστακτική στάση των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών, ο εν λόγω ερωτώμενος εντόπισε και άλλα προβλήματα που υπήρχαν στο πολυτάραχο σκηνικό της Θράκης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε σε άλλα δύο ζητήματα. Το ένα είχε να κάνει με τις «ελληνοτουρκικές σχέσεις, οι οποίες επηρέαζαν και το θέμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα σχολεία», σαφώς εννοώντας τα μειονοτικά της Θράκης. Το άλλο ήταν περισσότερο γενικό, καθώς όπως ανέφερε ο εκπαιδευτικός «... πολλές φορές κάποια πράγματα που έπρεπε να τα κάνουμε σαν ελληνικό κράτος, βρήκαμε εμπόδια από την τοπική κοινωνία, ας πούμε την μειονοτική.»

Παρόλ' αυτά, σύμφωνα με τον ίδιο «έχουν γίνει πολλά βήματα βελτίωσης». Καταρχάς, οι μεταξύ τους σχέσεις έχουν βελτιωθεί κατά πολύ, γιατί και οι δύο πλευρές είναι πλέον πιο ανοιχτές προς το άλλο στοιχείο. Η δήλωση αυτή υπονοεί ότι και η πλειονότητα και η μειονότητα ενδεχομένως να έχουν απεμπολίσει σε μεγάλο βαθμό τα παλαιότερα ψήγματα καχυποψίας, δυσπιστίας, ή ακόμη και, έχθρας που τους συνέδεαν. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός ευοίωνα δηλώνει ότι «αρχίζουμε και μεις να' μαστε πιο ανοιχτοί απέναντί τους».

Παραμερίζοντας τώρα τον ανθρώπινο παράγοντα, και η ίδια η πολιτεία της Θράκης έχει παρέμβει θετικά για την καλύτερευση των σχέσεων των δύο ομάδων. Προγράμματα, όπως το Π.Ε.Μ. (Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων), σύμφωνα με τον ίδιο Χριστιανό ερωτώμενο, έχουν «βοηθήσει την εκπαιδευτική διαδικασία στα μειονοτικά σχολεία, τα παιδιά συμμετέχουν πιο ενεργά, παρακολουθούν καλύτερα τα μαθήματα, τα ΚΕΣΠΕΜ, τα οποία συμβάλλουν πολύ στην βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών και τα λοιπά». Σημαντική ακόμη θεωρείται και η κίνηση του διορισμού Μουσουλμάνου σχολικού συμβούλου από το ελληνικό κράτος. Τα αυτούσια λόγια του εκπαιδευτικού ήταν:

*Εκπαιδευτικός 3 (Χριστιανός): Ε θεωρώ ότι σε μεγάλο βαθμό οι Μουσουλμάνοι Έλληνες συνάδελφοι, ειδικά η νέα γενιά των δασκάλων έχει κάνει πάρα πολλά, σημαντικά βήματα πάνω σε αυτόν τον τομέα ... Θεωρώ τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλη βελτίωση σε αυτό. Ίσως επειδή και αυτοί μαζί, πάλι με το πρόγραμμα των Μουσουλμανοπαίδων βοήθησε πάρα πολύ και σε αυτούς να ρθουν πιο κοντά ... Αρχίζουμε και μεις να είμαστε πιο ανοιχτοί απέναντί τους. Να λαμβάνουμε υπόψη μας την γνώμη τους, τώρα ειδικά τα τελευταία χρόνια έχουμε και σχολικό σύμβουλο του τουρκόγλωσσου προγράμματος, μέχρι τώρα δεν υπήρχε. Και αρχίζει λοιπόν να αναβαθμίζεται και ο ρόλος τους. Ως τώρα ήταν και λίγο πίσω, υποβαθμισμένος κάπως. Και όσο και αν είναι βοηθάει.*

Μία άλλη Χριστιανή εκπαιδευτικός, η οποία επιβεβαιώνει ότι «οι σχέσεις είναι αρμονικές, πολύ καλές.. συμβιώνουμε καλά και δεν υπάρχουν προβλήματα», δίνει και αυτή τη δική της εξήγηση για την ύπαρξη παρελθοντικών ζητημάτων ανάμεσα στις δύο ομάδες της Θράκης. Η ερωτώμενη αυτή υποστηρίζει ότι στο παρελθόν υπήρχε μεγάλη διαρροή του μουσουλμανικού μαθητικού στοιχείου, κυρίως προς την Τουρκία. Όπως ενδεικτικά δηλώνει «παλαιότερα υπήρχε ένα ρεύμα να φεύγουν στη γειτονική χώρα.».

Η εν λόγω εκπαιδευτικός επισημαίνει άμεσα ότι το φαινόμενο αυτό ήταν εντόνως υπαρκτό στο παρελθόν, καθώς η μειονότητα δεν έχαιρε των προνομίων που απολαμβάνει σήμερα. Δεν υπήρχε δηλαδή για το μουσουλμανικό στοιχείο «ισοπολιτεία και ισονομία» στη Θράκη. Εντούτοις, κατά την ίδια πάντα, οι συνθήκες για τα μουσουλμανάκια παιδιά που θέλουν να σπουδάσουν στην Ελλάδα έχουν αλλάξει. Παραθέτουμε τα λόγια της για να γίνει καλύτερα κατανοητό το σκεπτικό της.

*Εκπαιδευτικός 5 (Χριστιανή): στους δυο πληθυσμούς ναι. Οι σχέσεις είναι αρμονικότερες, πολύ καλές. Συμβιώνουμε καλά. Δεν υπάρχουν προβλήματα. Η μειονότητα τα τελευταία χρόνια έχει, υπάρχει ισονομία – ισοπολιτεία. Στο μέγιστο βαθμό. Έχουν δοθεί και συγκεκριμένα προνόμια για να μην έχουμε διαρροή των μα..των παιδιών να σπουδάζουν στα ελληνικά πανεπιστήμια.*

Είναι όμως πολύ ενδιαφέρον να δούμε και την σκοπιά της μειονοτικής ομάδας για το υποεξέταση αυτό θέμα. Και η πλευρά των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών λοιπόν, οι μισοί από το σύνολο του μουσουλμανικού δείγματος, επιβεβαίωσε την ύπαρξη άσχημων, ή αλλιώς, όχι και τόσο καλών – αρμονικών παλαιότερων σχέσεων. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός «παλιά είχαν πρόβλημα,

*αλλά τώρα τελευταία δεν έχουμε κανένα πρόβλημα.. ζες βγαίνουμε μαζί, είμαστε φίλοι!».*

Ένας άλλος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι «οι συνθήκες έχουν αλλάξει ευτυχώς» αναφορικά με τις σχέσεις των δύο ομάδων της Θράκης. Ο ερωτώμενος αυτός υποστήριξε ότι ο λόγος που οι συνθήκες για την μειονοτική ομάδα έχουν καλύτερευσει είναι γιατί ο μουσουλμανικός κόσμος έχει «μυηθεί πλέον στην κοινωνία». Στο ίδιο σκεπτικό κινήθηκε και ένας ακόμη Μουσουλμάνος ερωτώμενος, ο οποίος όρισε και χρονικά το έτος 1990 σαν αφετηρία της βελτίωσης των σχέσεων των δύο ομάδων της Θράκης. Χαρακτηριστικά δήλωσε ότι:

*Εκπαιδευτικός 4 (Μουσουλμάνος): παλαιότερα δεν ξέρω. Μετά το 90 καλύτερες είναι. Γιατί παλαιότερα δεν ξέρω. Έλεγαν οι μεγαλύτεροι ας πούμε περισσότερο έλεγχο υπήρχε, περισσότερο δεν ξέρω τι... εντάξει. Πάντως ξεχώριζαν. Τώρα όχι.*

Εντούτοις, αν και είχαμε λάβει κάποιες διαφωτιστικές απαντήσεις από τους Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις παρελθοντικές σχέσεις του διπλόλου της Θράκης και οι οποίες περιορίζονταν μόνο στο «υπήρχε περισσότερο έλεγχος για μας» ή «ήμασταν παρεξηγημένοι στην κοινωνία», θελήσαμε να πάρουμε κάποια πιο επεξηγηματική διευκρίνηση για το θολό και σημαντικό αυτό θέμα. Την στιγμή λοιπόν αυτή ήρθε και η κατάλληλη συνέντευξη με έναν Μουσουλμάνο εκπαιδευτικό, ο οποίος ήταν ιδιαίτερα πρόθυμος να μιλήσει και να ρίξει φως στις παλαιότερες σχέσεις των δύο υπό έρευνα ομάδων.

Επιβεβαιώνοντας τον Χριστιανό εκπαιδευτικό, ο εν λόγω ερωτώμενος φτάνει στο σημείο να παραδεχτεί ότι παλαιότερα «πριν το 1995, για τη μουσουλμανική ομάδα της Θράκης δεν ίσχυε η ισοπολιτεία και η ισονομία.», που αφορούσε τους υπόλοιπους Χριστιανούς κατοίκους της περιοχής. Με έναν ιδιαίτερα γλαφυρό και παραστατικό τρόπο, μας επεξήγησε το πώς ήταν παλαιότερα οι σχέσεις ανάμεσα σε Χριστιανούς και Μουσουλμάνους κατοίκους της Θράκης και το πώς «ευτυχώς άλλαξαν μετά». Μερικά από τα περιγραφικά του λόγια για το θέμα αυτό παρατίθενται παρακάτω:

*Εκπαιδευτικός 5 (Μουσουλμάνος): Μέχρι 1995, είχαμε προβλήματα. Αυτή είναι η αλήθεια. Πριν το 95', τα πράγματα ήταν πολύ δύσκολα ... τα παιδιά μας, εε, δεν μπορούσαν να σπουδάσουν στην Ελλάδα, γιατί ήταν πολύ δύσκολα για μας. Τα χρόνια αυτά τα έχω ζήσει ... οι άνθρωποι της μειονότητας ό,τι χρήματα βγάζανε εδώ πέρα τα πήγαιναν στην Τουρκία. Αυτό ήταν το μεγαλύτερο λάθος της Θράκης! Γιατί είχαν προβλήματα, δεν τους δίνανε διπλώματα, δεν τους δίνανε αρδευτικά για να ποτίσουν τα*

*χωράφια τους και κατά κάποιο τρόπο δεν είχανε, το λέω, δεν είχανε, κατά κάποιο τρόπο, κάποια δικαιώματα ...*

Πέραν όμως από την στέρηση δικαιωμάτων που βίωναν οι Μουσουλμάνοι κάτοικοι, κατά τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού αυτού, είτε σε κοινωνικό είτε σε οικονομικό είτε σε εκπαιδευτικό επίπεδο, υπήρχαν και άλλα υπαρκτά προβλήματα. Μέσω της περιγραφής μιας προσωπικής του μαθητικής εμπειρίας, υποστήριξε ότι παλαιότερα τα μουσουλμανάκια αντιμετώπιζαν τον ρατσισμό από τους Χριστιανούς συμμαθητές τους. Ενδεικτικά, περιέγραψε ότι *«είχα προβλήματα με τους συμφοιτητές μου. Δεν με ήξεραν, δεν με δέχονταν»*. Επιπρόσθετα, ο εν λόγω εκπαιδευτικός σημείωσε ότι υπήρχε και γλωσσικό ζήτημα για τους μουσουλμάνους μαθητές, καθώς η ανεπαρκής εκμάθηση και έκθεσή τους στην ελληνική γλώσσα έφερνε και προβλήματα συνεννόησης με τους υπολοίπους. Ενδεικτικά δήλωσε ότι:

*Εκπαιδευτικός 5 (Μουσουλμάνος): αυτό ήθελα να σας πω, όταν ήμουν στο δημόσιο σχολείο, είχα προβλήματα, που δεν μπορούσα να συνεννοηθώ δεν ήξερα τη γλώσσα, γιατί τελείωσα αυτό το σχολείο, δημοτικό (το μειονοτικό υπονοείται). Και δεν μπορούσα να συνεννοηθώ.*

Μολαταύτα, ο συγκεκριμένος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και κάποια ευθύνη αυτών των παλαιότερων άσχημων σχέσεων πλειονότητας – μειονότητας και στο μουσουλμανικό μέρος. Όπως ισχυρίζεται, *«ίσως και μεις, δεν δεχόμασταν κάποια πράγματα.»* και έτσι καταλήγει στο ότι *«σ'αυτό το πράγμα δεν φταίει μόνο η πλειονότητα. Φταίει και η μειονότητα και το Προξενείο.»* Επομένως, αυτά ήταν τα σημαντικότερα περιγραφόμενα ζητήματα που διέπνεαν τις σχέσεις των δύο ομάδων της Θράκης.

Μετά το 1995 όμως, σύμφωνα με τον συγκεκριμένο Μουσουλμάνο ερωτώμενο, τα πράγματα άλλαξαν. Η καλύτερευση των συνθηκών επήλθε με την ψήφιση του νόμου περί εισαγωγής των μουσουλμάνων μαθητών στα ελληνικά πανεπιστήμια με χαμηλότερη βάση. Το δικαίωμα αυτό, όπως ήταν φυσικό, περιόρισε και ελαχιστοποίησε την μουσουλμανική διαρροή των φοιτητών σε πανεπιστήμια της Τουρκίας, με άμεσο αποτέλεσμα την πραγματοποίηση των σπουδών τους στην Ελλάδα και την βελτίωση των σχέσεων πλειονότητας – μειονότητας. Τα αυτούσια λόγια του Μουσουλμάνου εκπαιδευτικού παρατίθενται παρακάτω.

*Εκπαιδευτικός 5 (Μουσουλμάνος): μετά το 95', τελοσπάντων, άλλαξαν πολλά. Ήρθε το, το πιο όμορφο πράγμα που μπορούσε να συμβεί στην Ελλάδα! Το 5 τοις χιλίοις. Ήταν ό,τι πιο όμορφο υπάρχει για τη μειονότητα. Έβαλε τα παιδιά στα Πανεπιστήμια, έτσι; εε και σπούδασαν πάρα πολλά παιδιά της μειονότητας. Όταν σπουδάζει ένα παιδί όμως στην Ελλάδα, μαθαίνει για την Ελλάδα πιο καλά, έτσι; αλλιώς είναι να έρθει από άλλη χώρα σπουδαγμένος στην Ελλάδα, αλλιώς είναι να σπουδάσει στην Ελλάδα. Έτσι; και μετά άλλαξαν πολλά ... Αν μας, αν μου πείτε για τώρα, δεν υπάρχει κανένα θέμα. Πραγματικά.*

Αναφορικά με το σήμερα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, τόσο των πλειονοτικών όσο και των μειονοτικών, υποστήριξαν με θέρμη ότι οι σχέσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες της Θράκης είναι πολύ καλές, αρμονικές και φιλικές. Οι περισσότερο χρησιμοποιημένες εκφράσεις – λέξεις που συνόδευαν τις περιγραφόμενες αυτές σχέσεις ήταν «σεβασμός», «συνεργασία», «οικογενειακές σχέσεις», «ήσυχες σχέσεις», «άριστες σχέσεις», «καμία διάκριση», «καλή συμβίωση» και ενίοτε, «αδελφοσύνη». Το εντυπωσιακό εδώ είναι ότι ο αριθμός των Χριστιανών εκπαιδευτικών που μίλησαν για σημερινές αρμονικές σχέσεις των δύο ομάδων είναι ίσος με εκείνον των Μουσουλμάνων, δηλαδή οχτώ στους δέκα ειδικά για κάθε κατηγορία εκπαιδευτικών, αλλιώς δεκαέξι στους είκοσι ως σύνολο. Οι δηλώσεις ενός Χριστιανού και δύο Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών παρατίθενται εδώ, καθώς είναι ενδεικτικές αυτών των καλών σχέσεων.

*Εκπαιδευτικός 1 (Χριστιανός): Οι σχέσεις είναι αρμονικές. Είναι αρμονικές και ήταν αρμονικές πάντα, αρμονικότερες μπορώ να πω. Έχουμε πάρα πολλούς φίλους, εεε και ειδικά εμείς που είμαστε στα μειονοτικά σχολεία, φίλους Μουσουλμάνους, γιατί τους έχουμε και είναι και οι γονείς των παιδιών για τα οποία είμαστε εμείς υπεύθυνοι ... αλλά και από πληροφορίες που έχω και από την Κομοτηνή, όπου το ποσοστό είναι πάρα πολύ μεγάλο, οι σχέσεις είναι αρμονικές, αρμονικότερες. Και με τους συναδέλφους, τους Μουσουλμάνους, που συζητώ, εε δεν υπάρχει απολύτως κανένα πρόβλημα.*

*Εκπαιδευτικός 3 (Μουσουλμάνος): η σχέση μας είναι κατ' εμού μπορώ να πω άριστες. Εγώ δεν έχω κανένα πρόβλημα, εδώ και τριάντα χρόνια που συνεργάζομαι ή που ζω σ' αυτή την περιοχή, εεε, καθόμαστε μαζί, τρώμε, πίνουμε. Πηγαίνουμε σε γάμους, έρχονται σε γάμους μας ... Πολύ φιλικές. Στα τριάντα μου χρόνια με συναδέλφους που δουλεύω ουδέποτε έχουμε, έχει προκύψει κάποιο θέμα για να μην μπορούμε να το λύσουμε. Είναι άριστες.*

*Εκπαιδευτικός 7 (Μουσουλμάνος): έχουμε πολύ καλή σχέση δηλαδή. Έτσι, είμαστε φίλοι. Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα, ξέρεις, μεταξύ μας δηλαδή. Να πούμε, 'εγώ είμαι*



*Μουσουλμάνος, εσύ είσαι Χριστιανός' ας πούμε, ζες, να' χουμε μια διαφορά. Εγώ πιστεύω ότι είμαστε, μπορεί να πιστεύουν αυτοί, ας πούμε, να έχουν μια άλλη θρησκεία, αλλά είμαστε ίδιοι. Και βγαίνουμε μαζί.*

Εντούτοις, από κάθε εξεταζόμενο θέμα δεν λείπουν και οι εξαιρέσεις. Με πιο απλά λόγια, υπήρχαν και εδώ κάποιοι εκπαιδευτικοί, και από τις δύο θρησκευτικές ομάδες, που εμφανίστηκαν πιο μετριοπαθείς και συγκρατημένοι στις αναφορές τους για τις σχέσεις της πλειονότητας και της μειονότητας. Ξεκινώντας από την ομάδα των Χριστιανών εκπαιδευτικών της Θράκης, δύο από αυτούς ήταν οι πιο εγκρατείς για το αναλυόμενο θέμα.

Η πρώτη Χριστιανή εκπαιδευτικός που θα παρουσιάσουμε εδώ φαινομενικά υποστηρίζει ότι οι σχέσεις πλειονότητας και μειονότητας είναι καλές. Συνεχίζοντας όμως την συζήτηση μαζί της, διαπιστώνει κανείς ότι για την ίδια οι σχέσεις αυτές είναι περισσότερο συγκαταβατικές και τυπικές παρά ήσυχες. Χαρακτηριστικά δήλωσε ότι *«απ' τις λίγες σχέσεις που έχουμε είναι καλές ... αρμονικές. Δεν έχουν δημιουργηθεί προβλήματα. Αλλά δεν το ψάχνουμε και περαιτέρω. Μέχρι εκεί. Αυτές οι τυπικές που έχουμε είναι ήρεμες»*.

Με την δήλωση επομένως αυτή η εν λόγω εκπαιδευτικός θέλει να τονίσει την ύπαρξη μιας άλλης κατανόησης των σχέσεων των δύο κυρίαρχων ομάδων της Θράκης, η οποία δεν βρίσκεται σαφώς σε συμφωνία με την προηγούμενη περιγραφόμενη από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή αυτή της ουσιαστικής και βαθιάς αρμονικής σχέσης. Έμμεσα, λοιπόν, τονίζεται ότι οι δύο διαφορετικές θρησκευτικά πλευρές δεν έχουν ουσιώδη επαφή και επικοινωνία, αλλά αντίθετα οι σχέσεις τους είναι επιφανειακές και κοινωνικά επιδερμικές.

Περνώντας σε ένα δεύτερο επίπεδο συζήτησης με την συγκεκριμένη Χριστιανή εκπαιδευτικό, παρατηρούμε ότι η γενική της στάση απέναντι στο μουσουλμανικό στοιχείο, ή αν θέλουμε να το δούμε εθνοτικά καταγόμενο, στο ιστορικά τουρκικό κατάλοιπο της μειονότητας, είναι αρκετά αρνητική. Υποστηρίζοντας ότι είναι *«πατριώτης»* και *«εθνικίστρια»*, δικά της λόγια, δήλωσε ότι είναι κάθετα αντίθετη στην ύπαρξη συμφιλίωσης τόσο σε επίπεδο χωρών (Ελλάδα – Τουρκία) όσο και σε επίπεδο κυρίαρχων ομάδων της Θράκης.

Το σκεπτικό της αυτό στηρίζεται σε επώδυνες ιστορικές αφηγήσεις, όπως για παράδειγμα την Κύπρο, και σε βίαια ιστορικά γεγονότα που έχουν γίνει μεταξύ των δύο λαών. Έτσι, καταλήγει στο ότι «καμία τέτοια συζήτηση για προώθηση της συμφιλίωσης» δεν θα την έπειθε, «επειδή θα ήταν τελείως αντίθετη από αυτά που πιστεύω». Τούτων λεχθέντων, η συζήτηση κατέληξε στην παράκατω δήλωσή της.

*Ερ: Ναι, αλλά εμείς τώρα είμαστε στη Θράκη. Δεν έχουμε το «Δεν ξεχνώ, αλλά αγωνίζομαι» εδώ !*

*Εκπαιδευτικός 7 (Χριστιανή): δεν έχουμε το «Δεν ξεχνώ..», αλλά και δω θα έπρεπε να έχουμε ένα μεγάαλο (επιτονισμός) «Δεν ξεχνώ..», αλλά... ντάζει. Ξεχνώ, δεν ξεχνώ, τα πράγματα οδεύουν όπως θέ-λου- νε...*

Ο επόμενος Χριστιανός εκπαιδευτικός με μετριοπαθή σκέψη για το ζήτημα αυτό δεν στηρίζεται τόσο πάνω σε πατριωτικά ένστικτα ή ιστορικά κατάλοιπα για να εκφράσει την άποψη του, αλλά χρησιμοποιεί, θα λέγαμε, περισσότερο σκεπτικό άγνοιας, ουδετερότητας και επιφυλακτικότητας. Υποστηρίζει με τα λεγόμενα του ότι οι σχέσεις των δύο θρησκευτικών ομάδων διέπονται από «μία σιωπηλή συγκαταβατικότητα», δηλαδή υπάρχει ένας αμοιβαίος συμβιβασμός ανάμεσα στις δύο πλευρές του διπόλου.

Τον συμβιβασμό αυτόν, «μεταξύ αυτών των δύο ομάδων, των Μουσουλμάνων και των Χριστιανών», τον εκφράζει με τα λόγια «Δεν με πειράζεις, δεν σε πειράζω...». Αλλά και για την περίπτωση μιας μελλοντικής έντασης ή προστριβών ανάμεσα στις δύο πλευρές, ο ίδιος Χριστιανός εκπαιδευτικός διατύπωσε μία κεκαλυμμένη και έντονη απαισιοδοξία για το πώς ενδέχεται να αντιδράσουν τα δύο άκρα του διπόλου αυτού της Θράκης. Εμμέσως πλην σαφώς, δηλαδή, λέει πως σε περίπτωση μελλοντικής διαμάχης οι δύο ομάδες δεν θα είναι ψύχραιμες στην συμπεριφορά τους. Τα ακριβή του λόγια ήταν:

*Εκπαιδευτικός 6 (Χριστιανός): Απ: Ναι! αμφιβάλλω πολύ, αν κάτι συμβεί, ότι τα πράγματα θα εξεταστούν με νηφάλια, με νηφάλιο σκεπτικό...*

Αναλύοντας τις συνεντεύξεις της άλλης θρησκευτικής ομάδας εκπαιδευτικών, δηλαδή των Μουσουλμάνων, και στην περίπτωση αυτή εντοπίσαμε μετριοπαθείς απαντήσεις γύρω από το θέμα. Ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός λοιπόν ανέφερε ότι «μας

έχουν παρεξηγημένους εδώ», εννοώντας ότι η μειονότητα βιώνει ακόμη και σήμερα, που οι σχέσεις έχουν βελτιωθεί, κάποια αρνητικά κατάλοιπα του παρελθόντος. Κατά τον ίδιο, οι δύο ομάδες, πλειονότητα και μειονότητα «δεν γνωρίζονται μεταξύ τους, δεν γνωρίζονται ακόμη καλά!».

Έτσι, σύμφωνα με αυτόν τον Μουσουλμάνο ερωτώμενο, δεν υπάρχει ουσιώδης γνωριμία και εξοικείωση ανάμεσα στις δύο πλευρές του διπόλου της Θράκης. Ισχυριζόμενος ότι η περιοχή της Θράκης είναι κατά βάση και για πολλά χρόνια διπολιτισμική, δηλαδή διέπεται από την συνύπαρξη του ελληνικού και του τουρκικού στοιχείου, εκφράζει την έντονη επιθυμία του «να γνωριστούν τα δύο αυτά μέρη», ώστε να συμβιώνουν καλύτερα.

Πολλές, επίσης, κινήσεις από την μουσουλμανική μειονότητα δεν βρίσκουν ανταπόκριση στην τοπική κοινωνία και αυτός είναι ένας ακόμη λόγος διαιώνισης των δυσχερών σχέσεων ανάμεσα στις δύο ομάδες. «Σας είπα, δεν έχει ανταπόκριση. Αυτό είναι το πρόβλημα! Αν δεν μπορείς να βρεις ανταπόκριση, τι να κάνει ο αδύνατος;», ισχυρίζεται ο εν λόγω Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός, τονίζοντας με τα λόγια αυτά το υπάρχον πρόβλημα συνεννόησης ανάμεσα σε πλειονότητα και μειονότητα και την υποβάθμιση των δευτέρων.

Όταν ρωτήσαμε για ποιον λόγο νομίζει ο ίδιος ότι συμβαίνει αυτό ανάμεσα στις δύο ομάδες, η απάντησή του ήταν διαφωτιστική. Σαν λόγους συντήρησης κάποιων αρνητικών σχέσεων ανάμεσα σε Χριστιανούς και Μουσουλμάνους, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, ανέδειξε τρεις. Πρώτον, η «Ιστορία», για τον ίδιο, όπως είναι διατυπωμένη και διδάσκεται, είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας της βελτίωσης των σχέσεων αυτών. Δεύτερον, οι συλλογικές αφηγήσεις «από το σχολείο, την κοινωνία ή τρίτο πρόσωπο» δυσχεραίνουν την επικοινωνία των δύο μερών. Και τρίτον, αναφέρει ότι τα προσωπικά στερεότυπα του καθενός ανθρώπου λειτουργούν σαν τροχοπέδη της ουσιαστικής γνωριμίας των δύο ομάδων. Τα λόγια του αυτούσια ήταν τα ακόλουθα.

*Εκπαιδευτικός 1 (Μουσουλμάνος): ... ναι, και δεν γνωρίζει ο άλλος καλά τον άλλο. Ίσως τον έχει γνωρίσει από την Ιστορία, από το τρίτο πρόσωπο ή αυτό που σκέφτεται στο μυαλό.*

*Ερ: α, που του έχει μείνει από τις αφηγήσεις, από το σχολείο, από τα σχολικά βιβλία...;*

*Εκπαιδευτικός 1 (Μουσουλμάνος): ναι, ναι.*

Ο παραπάνω Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός, όμως, δίνει την δική του λύση για το θέμα που έθεσε, με άλλα λόγια της μη εξοικείωσης των δύο στοιχείων. Η παραίνεσή του είναι το χριστιανικό και μουσουλμανικό στοιχείο, ή αλλιώς το ελληνικό και τουρκικό, να έρθουν κοντά και να γνωριστούν. Με τον τρόπο αυτό, οι σχέσεις των δύο ομάδων θα βελτιωθούν και θα ελαχιστοποιηθούν η προκατάληψη και ο φόβος, στοιχεία που σχηματίζονται από προσωπικά στερεότυπα και διατηρούνται και στις δύο πλευρές μέσω των ιστορικών αφηγήσεων. Ενδεικτικά παρέχουμε τα λόγια του εκπαιδευτικού αυτού που επιβεβαιώνουν τον παραπάνω ισχυρισμό.

*Εκπαιδευτικός 1 (Μουσουλμάνος): Εε καταρχήν, να γινόταν ένα σεμινάριο, να γνωρίζει ο άλλος τον άλλο. Τι είναι; Πώς είναι; Ποιος είναι; Ακόμη δεν έχουμε γνωριστεί.. δηλαδή, δεν γνωριζόμαστε.*

Ερχόμενοι στο παρόν λοιπόν, κατά γενική ομολογία της πλειοψηφίας των πλειονοτικών και μειονοτικών εκπαιδευτικών, οι σχέσεις ανάμεσα στις δύο κυρίαρχες ομάδες της Θράκης είναι καλές και αρμονικές. Εντούτοις, υπήρξαν κάποιοι εκπαιδευτικοί και των δύο κατηγοριών που εντόπισαν και μερικά σημερινά προβλήματα που διέπουν αυτές τις σχέσεις.

Ξεκινώντας από το κοινό αρνητικό ζήτημα, εντοπισμένο και από τις δύο ομάδες, αυτό τιτλοφορείται ως «πολιτική» ή αφορά «ενέργειες πολιτικών σκοπιμοτήτων». Η διαφοροποίηση εδώ έγκειται στο γεγονός ότι οι μεν Χριστιανοί εκπαιδευτικοί υπέδειξαν ότι μόνο οι Μουσουλμάνοι υποπέφτουν σε πολιτική καθοδήγηση από το Προξενείο ή την γείτονα χώρα, ενώ οι δε Μουσουλμάνοι ισχυρίστηκαν ότι τα πολιτικά συμφέροντα και των δύο χωρών, Ελλάδας – Τουρκίας, επηρεάζουν τις σχέσεις πλειονότητας – μειονότητας της Θράκης.

Πιο συγκεκριμένα, τρεις Χριστιανοί εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν το παραπάνω σενάριο. Ο ένας υποστήριξε ότι «μερικές φορές κάποιες συμπεριφορές σε βάζουν να πονηρεύεσαι, από πού είναι κατευθυνόμενες», υπονοώντας ότι κάποιες κινήσεις των Μουσουλμάνων κατοίκων ενέχουν σκοπιμότητα και διέπονται από πολιτικές πολιτικές. Μία άλλη Χριστιανή εκπαιδευτικός, ακόμη πιο επεξηγηματική, τόνισε για τους Μουσουλμάνους ότι «οι άνθρωποι αυτοί μπορούμε να πούμε ότι ακολουθούν μια γραμμή από κάποια άλλα κέντρα». Θέλοντας να συνεχίσουμε την συζήτηση αυτή,

ρωτήσαμε αν η ίδια έχει διαπιστώσει κάποια αλλαγή στην συμπεριφορά των ανθρώπων αυτών καθώςον επηρεάζονται ή υποκινούνται από αυτά τα «κέντρα».

Εκείνη απάντησε με τα παρακάτω λόγια.

*Εκπαιδευτικός 9 (Χριστιανή): Ε όσο μπορούν, όσο είναι δυνατόν, θέλουν να είναι φιλικοί μέχρι ένα ορισμένο σημείο. Από κει και πέρα όμως σε πολλά θέματα μπορεί να ξεφύγουν. Αλλά, υπάρχει θέληση από την πλευρά τους να είναι φιλικοί, είναι φιλικοί, είναι φιλόξενοι και συνεργάσιμοι.*

Η τρίτη Χριστιανή εκπαιδευτικός, τα λεγόμενα της οποίας αναλύουμε εδώ, έδειξε να είναι η περισσότερο ομιλητική για το θέμα. Αν και υποστήριξε ότι οι σχέσεις της πλειοψηφίας των δύο ομάδων είναι πολύ φιλικές και δεμένες, η ίδια πιστεύει ότι κάποια μεμονωμένα άτομα της Μουσουλμανικής μειονότητας, συνήθως αυτά που έχουν κάποιο θρησκευτικό αξίωμα (για παράδειγμα οι Χοτζάδες), ακολουθούν μία συγκεκριμένη γραμμή δοσμένη από την γειτονική μας χώρα. Πιο ειδικά, ισχυρίζεται ότι «νομίζω ότι θα μεταφέρανε αυτό που τους έχουνε πει να μεταφέρουνε από την πλευρά της Τουρκίας».

Για τους Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς επίσης αναφέρει ότι «υπάρχουν βέβαια κάποια κέντρα, τα οποία προσπαθούν να τους ελέγξουν», υπονοώντας ότι τα «κέντρα» αυτά θέλουν να ελέγχουν την ύλη που διδάσκεται και τις μεταφερόμενες στους μαθητές αξίες, ιδέες και γνώσεις. Μερικές φορές λοιπόν, εντοπίζει η ίδια, ότι η συμπεριφορά κάποιων συναδέλφων της έχει αλλάξει καθώς υποδαυλίζεται από πολιτικές γραμμές και σκοπιμότητες. Παρακάτω παραθέτουμε ένα αυτούσιο απόσπασμα από τα λόγια της.

*Εκπαιδευτικός 2 (Χριστιανή): Τώρα, εξαιρέσεις στον κανόνα πάντα υπάρχουν. Δηλαδή η πλειοψηφία των συναδέλφων και των, του ελληνόγλωσσου και του τουρκόγλωσσου προγράμματος, νομίζω ότι οι άνθρωποι κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν. Οι εξαιρέσεις όμως και στην ομάδα του ελληνόγλωσσου και του τουρκόγλωσσου προγράμματος υπάρχουνε. Αυτοί είναι κάποια μεμονωμένα περιστατικά θεωρώ που ... προσπαθούν κάτι να κερδίσουν. Να γίνουν πιο αρεστοί. Και συνήθως η στάση τους αλλάζει έτσι από τους συναδέλφους του τουρκόγλωσσου, για να πω την αλήθεια...*

Παρόλ' αυτά, η δική της συμβουλή είναι ότι «η δικιά μας η δουλειά, είμαστε δάσκαλοι, είμαστε παιδαγωγοί, και αποκλειστικά και μόνο πρέπει να ασχολούμαστε με τα παιδαγωγικά και τίποτε άλλο, πρέπει να ασχολούμαστε αποκλειστικά και μόνο,

*ΜΟΝΟ με τους μαθητές μας... Πώς θα τους διαπαιδαγωγήσουμε και πώς θα βγάλουμε αυριανούς ανθρώπους, να είναι σωστοί και δίκαιοι άνθρωποι, να μπορούν να διαχειριστούν πρώτα τον εαυτό τους και ύστερα την υπόλοιπη ζωή τους και τις συναναστροφές τους!».*

Τα «πολιτικά συμφέροντα» κυριάρχησαν και στις απαντήσεις δύο Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών, ιδωμένα σαν το κύριο εμπόδιο στις σχέσεις των δύο ομάδων της Θράκης. Ο πρώτος εκπαιδευτικός από την ομάδα αυτή ήταν λακωνικός στην δήλωσή του για τις πολιτικές σκοπιμότητες, που κινούν ενίοτε κάποια νήματα στην Θράκη, και είπε ότι «υπάρχει κόσμος, λέω τώρα εγώ, υπάρχει κάποιος που θέλει να πάνε όλα καλά και κάποιος που δεν θέλει».

Ο δεύτερος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός ήταν πιο επεξηγηματικός. Για την ακρίβεια, ισχυρίστηκε ότι «υπάρχει μία μικρή μειοψηφία που έχει κάποια συμφέροντα ή υπηρετούν κάποια άλλα συμφέροντα από τους μεν και από τους δε». Χωρίς να απενοχοποιεί λοιπόν την μειονότητα, στην οποία ανήκει, παραδέχεται ότι κάποιοι άνθρωποι και από τις δύο ομάδες εξυπηρετούν πολιτικές σκοπιμότητες άλλων. Μερικά από τα λόγια του για το θέμα αυτό ήταν τα ακόλουθα.

*Εκπαιδευτικός 6 (Μουσουλμάνος):* εδώ, εγώ πιστεύω πως δεν υπάρχει πρόβλημα ανάμεσα στο λαό, στις σχέσεις. Το πρόβλημα, το μοναδικό πρόβλημα που υπάρχει είναι πολιτικό. Τα πολιτικά παιχνίδια που παίζονται. Ο λαός είναι, οι σχέσεις πολύ φιλικές, πολύ καλές. Εγώ τουλάχιστον προσωπικά δεν αντιμετωπίζω κανένα πρόβλημα.

Εν κατακλείδι, υπήρξε και ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός ο οποίος υποστήριξε ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο για τις καλές σχέσεις ανάμεσα σε πλειονότητα και μειονότητα είναι ο «εθνικισμός». Την απάντηση αυτή την θεωρήσαμε ιδιαίτερη παρατήρηση και γι' αυτό αποτελεί ξεχωριστό κομμάτι αυτής της ανάλυσης. Επιγραμματικά αν θέλαμε να δώσουμε το δικό του σκεπτικό, αυτός υποστήριξε ότι «ο λαός δεν έχει πρόβλημα, οι σχέσεις είναι καλές», αλλά υπάρχουν και εμπόδια κατά την συμφιλιοτική διαδικασία των δύο πλευρών της Θράκης. Αυτό δεν είναι άλλο από τον «εθνικισμό που συμπεριλαμβάνεται μέσα στην εκπαίδευση».

Με την φράση «μέσα στην εκπαίδευση», ο εν λόγω εκπαιδευτικός μας εξήγησε ότι εννοεί την διαχρονική παιδεία και κατάρτιση που μπορεί να πάρει ένα παιδί «από την οικογένεια του, από την κοινωνία και από το σχολείο». Άρα, με την δήλωσή του αυτή

θέλει να τονίσει ότι οι εθνικιστικές ιδέες ενδέχεται να μεταφέρονται σε ένα άτομο, από μικρή ηλικία, μέσω της οικογένειας, μέσα από τις πρακτικές και τοποθετήσεις της κοινότητας στην οποία ζει και μέσω φυσικά της σχολικής διαδικασίας.

Όταν διερωτηθήκαμε αν συναντάμε τέτοια εθνικιστικά στοιχεία και στην υπό ανάλυση περιοχή, με την ερώτηση «*το συναντάτε στη Θράκη αυτό; Κάποια σκέψη, κάποια μυαλά, κάποιοι άνθρωποι ίσως είναι έτσι και από τους δύο, και από Χριστιανούς και από Μουσουλμάνους;*», η απάντηση ήταν θετική. Πιο ειδικά, η αυτολεξί απάντηση του εν λόγω ερωτώμενου ήταν «*και βέβαια υπάρχουν, αυτά υπάρχουν σε κάθε, σε όλους τους πολιτισμούς υπάρχουν τέτοιου είδους άνθρωποι. Αλλά, το καλό είναι ότι είναι μικρή μειοψηφία*».

Επομένως, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός καταλήγει στα λεγόμενα που παρατίθενται παρακάτω αναφορικά με τις σημερινές σχέσεις των δύο ομάδων της Θράκης.

*Εκπαιδευτικός 9 (Μουσουλμάνος) : Αυτό που μας χωρίζει είναι μόνο ο εθνικισμός που μας έβαλαν μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, που ξεκίνησε. 'Τι είσαι συ; Α εσύ είσαι Τούρκος, εσύ είσαι Σύριος', 'Αα εγώ υπερασπίζω την πατρίδα μου!'. Εντάξει, ας υπερασπιστούμε τις πατρίδες μας. Δεν χρειάζεται όμως γι' αυτό το πράγμα να τσακωνόμαστε. Γι' αυτό υπάρχουν και οι πολιτικοί, αν θέλουν να τα βρουν μεταξύ τους.*

Συνοπτικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η πλειοψηφία του ερωτώμενου δείγματος, τόσο δηλαδή των πλειονοτικών όσο και των μειονοτικών εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι οι σημερινές σχέσεις ανάμεσα σε Χριστιανούς και Μουσουλμάνους στην Θράκη είναι καλές, χαρακτηριζόμενες συχνά ως «*αρμονικές*», «*φιλικές*», ή «*αδελφικές*». Και οι δύο ομάδες ερωτώμενων επίσης επιβεβαίωσαν ότι οι παρελθοντικές σχέσεις τους διακατέχονταν από δυσμένεια, καθώς οι δύο πλευρές «*δεν είχαν ουσιαστικό σημείο συνάντησης*» και, έτσι πολύ συχνά, «*ο ρόλος των Μουσουλμάνων ήταν υποβαθμισμένος*».

Πολύ σημαντικές στην προσπάθεια γνωριμίας και εξοικείωσης των δύο στοιχείων της Θράκης ήταν και κάποιες κινήσεις που έγιναν από την τοπική κοινωνία. Τα προγράμματα εκπαίδευσης των Μουσουλμανόπαιδων, τα προνόμια που δόθηκαν για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας, καθώς και τα πολιτικά και νομικά δικαιώματα στους Μουσουλμάνους κατοίκους, όλα αυτά συνέτειναν στο να έρθουν κοντά οι δύο πλευρές και να υπάρχει για το μουσουλμανικό στοιχείο «*ισονομία και ισοπολιτεία*». Θετικό επίσης κρίνεται και το

«άνοιγμα» που έκαναν οι Χριστιανοί κάτοικοι προς τους Μουσουλμάνους, αφήνοντας στην άκρη στερεότυπα, προκαταλήψεις και φοβίες.

Σήμερα, όμως πέρα από τις δηλωμένες καλές σχέσεις ανάμεσα στην πλειονότητα και την μειονότητα, υπάρχουν και δυσκολίες. Αρκετοί ανέφεραν ότι οι εκάστοτε πολιτικές σκοπιμότητες λειτουργούν σαν τροχοπέδη στην όλη διαδικασία γνωριμίας και ουσιώδους γνωριμίας των δύο στοιχείων της περιοχής. Άλλα εμπόδια που σημειώθηκαν από τους ερωτώμενους είναι ο υπαρκτός «εθνικισμός σε κάποια μινά» και τα διαμορφωμένα στερεότυπα από την Ιστορία ή από συλλογικές αφηγήσεις. Έτσι, όπως δήλωσε και ένας Χριστιανός εκπαιδευτικός «το πρόβλημα το δημιουργούν αυτοί οι οποίοι θέλουν το πρόβλημα...».

Ολοκληρώνουμε αυτό το ζήτημα ανάλυσης με μία ενδεικτική δήλωση Χριστιανού εκπαιδευτικού για το σημερινό κλίμα που επικρατεί στη Θράκη ανάμεσα στις δύο ομάδες:

*Εκπαιδευτικός 3 (Χριστιανός): Εε θεωρώ υπάρχουν κάποιες εξαιρέσεις που σίγουρα δημιουργούν θέματα, προβλήματα και τα λοιπά, αλλά η πλειοψηφία πιστεύω ότι θέλουν να υπάρχει ένα καλό κλίμα στη Θράκη...*

Από την παραπάνω λοιπόν ανάλυση των συνεντεύξεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης προκύπτουν τα λεκτικά ρεπερτόρια τους σχετικά με τις σχέσεις της πλειονοτικής και της μειονοτικής ομάδας στην ευρύτερη περιοχή της Θράκης. Τα ρεπερτόρια που εντοπίστηκαν ήταν έξι, όπως αυτά αναδείχθηκαν από τα λεγόμενα των ερωτώμενων. Παρατίθενται παρακάτω σε φθίνουσα σειρά, ξεκινώντας δηλαδή από αυτό που εκφράστηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και καταλήγοντας στο λιγότερο συχνό στις απαντήσεις τους.

### → **Ρεπερτόριο 1: Ρεπερτόριο φιλικών σχέσεων**

Το ρεπερτόριο των φιλικών σχέσεων, ή αλλιώς ρεπερτόριο φιλίας, υποστηρίχθηκε από δεκαέξι εκπαιδευτικούς στο σύνολο των είκοσι, δηλαδή εκφράστηκε από την πλειοψηφία του εν λόγω δείγματος. Από τα άτομα που εξέφρασαν το ρεπερτόριο αυτό, τα οχτώ ήταν Έλληνες Χριστιανοί και τα άλλα οχτώ ήταν Έλληνες Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί. Η ισόποση αυτή κατανομή των ερωτώμενων φανερώνει την ταύτιση κατανόησης των δύο ομάδων της Θράκης σχετικά με τις σχέσεις πλειονότητας – μειονότητας και αναδεικνύει την σύμπνοια απόψεων, όπως



αυτή εκφράζεται λεκτικά με το συγκεκριμένο ρεπερτόριο, αναφορικά με την κατάσταση που επικρατεί ανάμεσά τους.

Οι εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν το ρεπερτόριο φιλικών σχέσεων, ανάμεσα στην πλειονότητα και την μειονότητα της Θράκης, τόνισαν ότι οι δύο ομάδες ζουν και συμβιώνουν ειρηνικά, φιλικά και αρμονικά στην ευρύτερη εξεταζόμενη περιοχή. Επεσήμαναν πως ανάμεσα στις δύο πλευρές δεσπόζουν ποικίλα θετικά στοιχεία, όπως η συνεργασία, η ισότητα, ο σεβασμός, η φιλία και η αδελφοσύνη και κατ' επέκταση η μεταξύ τους αλληλεπίδραση περιγράφεται ως θετική και σημαντική.

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι, δηλώνοντας ότι *‘οι άνθρωποι της Θράκης, είτε Χριστιανοί είτε Μουσουλμάνοι, δεν έχουν κάτι να χωρίσουν’*, αναφέρονται στις καλές και αρμονικές σχέσεις που διέπουν τις αλληλεπιδράσεις τους, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Αρκετοί τόνισαν ότι με άτομα του άλλου αναφερόμενου εδώ θρησκεύματος είναι φίλοι και συναντιούνται σε πολλές κοινές εκδηλώσεις, όπως σχολικές δραστηριότητες, σεμινάρια – επιμορφώσεις, δράσεις που διοργανώνει ο δήμος, γάμους και άλλα.

Εντούτοις, αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν το ρεπερτόριο της φιλίας για τις δύο ομάδες της Θράκης, δεν δίστασαν να αποκαλύψουν ότι οι σχέσεις τους, όσο φιλικές και αν είναι, διαταράσσονται ενίοτε από πολιτικές σκοπιμότητες. Έτσι, σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι οι οποιοσδήποτε κοινωνικές και προσωπικές εντάσεις, που έχουν κατά καιρούς δημιουργηθεί ανάμεσα στα δύο στοιχεία της Θράκης, οφείλονται σε πολιτικά αίτια.

Συνεπώς, κατά γενική δήλωση της πλειονότητας, τα πολιτικά παιχνίδια ενυπάρχουν στην ευρύτερη περιοχή, αλλά οι δύο ομάδες δεν επηρεάζονται εύκολα από αυτά, διατηρώντας αρμονικό κλίμα συμβίωσης. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός *‘είμαστε αδέρφια ναι ... Δυστυχώς όμως υπάρχουν κάπου κάπου πολιτικές σκοπιμότητες, υπάρχουν πολιτικά συμφέροντα, που τα μεγάλα ψάρια τρώνε τα μικρά!’*.

→ **Ρεπερτόριο 2: Ρεπερτόριο επίλυσης παλαιότερων προβλημάτων**

Το ρεπερτόριο αυτό απαντάται σε οχτώ συνολικά συνεντεύξεις Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης. Πιο συγκεκριμένα, από τους οχτώ αυτούς εκπαιδευτικούς, οι πέντε είναι Μουσουλμάνοι και οι εναπομείναντες τρεις Χριστιανοί. Το γεγονός ότι το ρεπερτόριο αυτό βρίσκει περισσότερο αντίκρουσμα και υποστήριξη από την μειονοτική ομάδα της περιοχής δεν είναι τυχαίο, αλλά υπόκειται σε προσωπικά ερείσματα και εμπειρίες των εμπλεκομένων.

Οι εκπαιδευτικοί που επέμειναν στο ρεπερτόριο αυτό τόνισαν ότι τα παλαιότερα χρόνια, και πιο ειδικά πριν την δεκαετία του 1990, οι σχέσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες της Θράκης δεν ήταν ιδιαίτερα καλές και ισότιμες. Ο ρόλος των Μουσουλμάνων ήταν αρκετά υποβαθμισμένος, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε επίπεδο ανάληψης πολιτικής δράσης. Ουσιαστικά, με το ρεπερτόριο αυτό υποστηρίχθηκε ότι η παρελθοντική θέση των Μουσουλμάνων κατοίκων ήταν υποδεέστερη των Χριστιανών και δεν απολάμβαναν παρόμοιων προνομίων και δικαιωμάτων, ισότιμων των πλειονοτικών πολιτών της περιοχής. Ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός ενδεικτικά δήλωσε ότι *‘για την μειονότητα δεν ίσχυε η ισοπολιτεία και ισονομία’*.

Τα προβλήματα που αναφέρθηκαν από τους ερωτώμενους ότι υπήρχαν για την μειονότητα είναι ποικίλα. Με υπαρκτά αισθήματα ρατσισμού και προκατάληψης προς τους Μουσουλμάνους στο παρελθόν, τα παιδιά της μειονότητας αντιμετώπιζαν πολυάριθμες δυσκολίες στην φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχοντας επίσης και περιορισμένες έως ανύπαρκτες ευκαιρίες σπουδής και στα ελληνικά πανεπιστήμια. Το γλωσσικό ζήτημα ήταν ακόμη αρκετά διευρυμένο, καθώς η ελλιπής έκθεση τους στην ελληνική γλώσσα, άρα και η εξοικείωσή τους με αυτή, δεν τους επέτρεπε να έχουν πρόσβαση σε σημαντικούς κοινωνικούς τομείς. Τέλος, η αποστολή και η επένδυση των χρημάτων εκ μέρους των Μουσουλμάνων στην γειτονική Τουρκία ήταν ο σημαντικότερος λόγος ύπαρξης πνεύματος δυσπιστίας και επιφυλακτικότητας προς την μειονοτική αυτή ομάδα από τους Χριστιανούς συντοπίτες τους.

Με το ρεπερτόριο επομένως αυτό, της διόρθωσης των παλαιότερων προβλημάτων, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι παλαιότερες δυσμενείς σχέσεις ανάμεσα στην πλειονότητα και την μειονότητα έχουν καλύτερευσει και τα περισσότερα αρνητικά ζητήματα έχουν επιλυθεί. Οι κινήσεις βελτίωσης, που κατά καιρούς έχουν γίνει για την μειονότητα, είναι ως επί το πλείστον πολιτικές και κοινωνικές. Ειδικά προνόμια

και δικαιώματα δόθηκαν στο μουσουλμανικό κόσμο της Θράκης με στόχο την επίτευξη ισοπολιτείας και ισονομίας του μειονοτικού στοιχείου της περιοχής.

Οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για τα μουσουλμανόπαιδα, η φοίτησή τους σε ελληνικά πανεπιστήμια με χαμηλότερες βάσεις από τις υπάρχουσες για τα χριστιανόπουλα, η πολιτική αντιπροσώπευση του μειονοτικού στοιχείου σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, τα οικονομικά κίνητρα για επενδύσεις σε γεωργία και εμπόριο στην περιοχή της Θράκης, είναι μερικά μόνο από τα προνόμια που θεσπίστηκαν και ίσχυσαν για τους Μουσουλμάνους κατοίκους της Θράκης.

Οι σχέσεις τους επιπλέον καλυτέρευσαν και σε προσωπικό επίπεδο, δεδομένου ότι εδώ και τρεις δεκαετίες περίπου οι άνθρωποι και των δύο πλευρών ανοίχτηκαν και δεν κοιτάζονται πλέον με καχυποψία και φόβο. Η εδραίωση συνεπώς ειρηνικού, φιλικού και συνεργατικού πνεύματος ανάμεσα στα δύο στοιχεία ήταν αποτελεσματική και ουσιώδης, και συνεπικουρία των πολιτικών δικαιωμάτων που δόθηκαν στον μειονοτικό κόσμο, συνέτειναν όλα στην επίλυση των παλαιότερων ζητημάτων και στη βελτίωση των μεταξύ των σχέσεων.

### → **Ρεπερτόριο 3: Ρεπερτόριο καχυποψίας και πολιτικών σκοπιμοτήτων**

Το τρίτο συχνότερο ρεπερτόριο στην κατανόηση του δείγματος για τις σχέσεις πλειονότητας – μειονότητας ήταν αυτό της καχυποψίας λόγω πολιτικών σκοπιμοτήτων, το οποίο εκφράστηκε από έξι στους συνολικά είκοσι ερωτώμενους του δείγματος. Από τους ερωτώμενους αυτούς, η πλειονότητα ήταν Χριστιανοί εκπαιδευτικοί, αριθμητικά ισοδυναμούσαν με τέσσερις, ενώ οι υπόλοιποι δύο ήταν Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, στο σύνολό τους, υποστήριξαν ότι οι σχέσεις των δύο ομάδων της Θράκης πολλές φορές διέπονται, επηρεάζονται και υποκινούνται από ‘πολιτικά συμφέροντα’ και ‘πολιτικά παιχνίδια’. Κατ’ επέκταση, οι πολιτικές αυτές σκοπιμότητες, που ενδέχεται να ενυπάρχουν ανάμεσά τους, δημιουργούν ψήγματα καχυποψίας και επιφυλακτικότητας στους ερωτώμενους, και αναγωγικά και στις

ομάδες που αυτοί εκπροσωπούν, σχετικά με το τι επιδιώκεται βάσει των πεπραγμένων της κάθε ομάδας.

Το άξιο αναφοράς στο σημείο αυτό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν το ρεπερτόριο που αναλύεται εδώ, σε ένα πιο αναγωγικό και γενικευτικό επίπεδο, εντάσσονται και στο πρώτο περιγραφόμενο ρεπερτόριο για τις σχέσεις των δύο κυριαρχουσών ομάδων της Θράκης, δηλαδή αυτό των φιλικών σχέσεων που καταγράψαμε παραπάνω. Με πιο απλά λόγια, αν και υποστήριζαν ότι οι σχέσεις της πλειοψηφίας Χριστιανών και Μουσουλμάνων είναι φιλικές και αρμονικές, εντούτοις υπάρχουν και οι μεμονωμένες εκείνες περιπτώσεις όπου οι αλληλεπιδράσεις τους στηρίζονται σε πολιτικά ερείσματα και παιχνίδια.

Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ένας Χριστιανός εκπαιδευτικός, *«κάποιες συμπεριφορές σε βάζουν να πονηρεύεσαι»*, αναφερόμενος στο σε τι στοχεύουν οι ενέργειες της άλλης ομάδας, δηλαδή *«από πού είναι κατευθυνόμενες μερικές φορές»*. Μία ακόμη Χριστιανή εκπαιδευτικός, κινούμενη στο ίδιο ρεπερτοριακό φάσμα, τόνισε ότι, κατά βάση, οι σχέσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες της Θράκης είναι *«φιλικές και συνεργάσιμες»* και η αντιμετώπιση της πλειοψηφίας των μειονοτικών κατοίκων είναι η ανάλογη αυτών των στοιχείων. Μολαταύτα, η εν λόγω ερωτώμενη δήλωσε κατόπιν ότι πολλές φορές *«μπαίνουν άλλα ζητήματα, τα οποία όλοι τα γνωρίζουμε και μετά, οι άνθρωποι αυτοί (Μουσουλμάνοι) μπορούμε να πούμε ότι ακολουθούν μια γραμμή από κάποια άλλα κέντρα.»*.

Μία άλλη Χριστιανή εκπαιδευτικός παραδεχόμενη για τους Μουσουλμάνους ότι *«Ε όσο μπορούν, όσο είναι δυνατόν, θέλουν να είναι φιλικοί μέχρι ένα ορισμένο σημείο. Από κει και πέρα όμως σε πολλά θέματα μπορεί να ξεφύγουν.»*, συγκεκριμενοποιεί ακόμη περισσότερο το από ποιους και πώς μπορεί να εκδηλωθούν πολιτικές σκοπιμότητες στην μειονοτική εκπαίδευση. Εμφατικά, επεσήμανε ότι μία ειδική κατηγορία εκπαιδευτικών που ονομάζεται *‘μετακλητοί’*, και οι οποίοι στέλνονται από την όμορη Τουρκία κάθε χρόνο καθ’ αναλογία με το πόσους εκπαιδευτικούς στέλνει το ελληνικό κράτος στην Κωνσταντινούπολη, είναι οι κύριοι εκφραστές τέτοιων *«πολιτικών κέντρων, τα οποία προσπαθούν να τους ελέγξουν.»*.

Πέραν όμως από τους μετακλητούς εκπαιδευτικούς και μεταφερόμενοι εκτός του χώρου της μειονοτικής εκπαίδευσης, η ίδια Χριστιανή εκπαιδευτικός ανέφερε ότι και στον θρησκευτικό χώρο ενδέχεται να υπάρξουν και να εκδηλωθούν πολιτικές

σκοπιμότητες. Πιο συγκεκριμένα, τόνισε ότι οι εκάστοτε Χριστιανοί και Μουσουλμάνοι θρησκευτικοί άρχοντες της περιοχής, όπως για παράδειγμα οι Ιερείς και οι Χοτζάδες αντίστοιχα, πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί στο να μην υποπέσουν σε πολιτικές πρακτικές και να μην υποκινούν πολιτικά συμφέροντα. Μερικά από τα αυτούσια λόγια της για το συγκεκριμένο θέμα παρατίθενται ξεχωριστά παρακάτω, λόγω της σημαντικότητας αναφοράς τους.

*Εκπαιδευτικός 2 (Χριστιανή): οι οποίοι λέγονται μετακλητοί ... Είναι σίγουρο ότι αυτοί θα υπάρχει (χμ) νομίζω ότι θα μεταφέρανε αυτό που τους έχουν πει να μεταφέρουνε από την πλευρά της Τουρκίας. Οι Χοτζάδες, ας πούμε ότι, νομίζω ότι αυτοί οι άνθρωποι διδάσκουν το Κοράνι, καλά κάνουν και το διδάσκουν, αν δεν ασχολούνται με άλλα πράγματα, δηλαδή με την πολιτική και ασχολούνται αποκλειστικά και μόνο με το Κοράνι, νομίζω ότι καλώς κάνει, όπως κάνει και ένας δικός μας παπαδάσκαλος, που ασχολείται μόνο με τη θρησκεία, ή ένας θεολόγος.*

Επιπρόσθετα, όπως αναφέραμε και παραπάνω, το ρεπερτόριο καχυποψίας και πολιτικών σκοπιμοτήτων για τις σχέσεις των δύο ομάδων της Θράκης βρίσκει εκφραστές και στην πλευρά των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών της περιοχής. Εντούτοις, αυτό που διαφοροποιείται στον τρόπο λεκτικής έκφρασης του ρεπερτορίου αυτού στα δύο σκέλη του διπόλου είναι το γεγονός ότι οι μεν Χριστιανοί εντοπίζουν πολιτικά συμφέροντα και πρακτικές μόνο εκ μέρους των Μουσουλμάνων, ενώ οι δε Μουσουλμάνοι ισομοιράζουν την ύπαρξη πολιτικών κατευθυντήριων και την ακολούθησή τους εξίσου και στις δύο πλευρές.

Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ο ένας από τους δύο Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς αυτού του ρεπερτορίου, ορισμένα άτομα και των δύο ομάδων της Θράκης «έχουν κάποια συμφέροντα ή υπηρετούν κάποια συμφέροντα και από τους μεν και από τους δε». Τα πολιτικά αυτά παιχνίδια επηρεάζουν ασυνείδητα τις καλές και αρμονικές σχέσεις των κατοίκων της περιοχής, καθώς, όπως τόνισε ο ίδιος Μουσουλμάνος ερωτώμενος, είναι συχνό φαινόμενο για την Θράκη «κάποιος κόσμος από κάτω, που ακολουθεί χωρίς να μπορεί να αντιληφθεί τα παιχνίδια αυτά που παίζονται, πολύ σε πολύ υψηλό επίπεδο». Ενδεικτικά παρέχουμε κάποια από τα αυτολεξί λόγια του παρακάτω.

*Εκπαιδευτικός 7 (Μουσουλμάνος): εδώ, εγώ πιστεύω πως δεν υπάρχει πρόβλημα ανάμεσα στο λαό, στις σχέσεις. Το πρόβλημα, το μοναδικό πρόβλημα που υπάρχει είναι πολιτικό. Τα πολιτικά παιχνίδια που παίζονται. Ο λαός είναι, οι σχέσεις πολύ φιλικές, πολύ καλές. Εγώ τουλάχιστον προσωπικά δεν αντιμετωπίζω κανένα πρόβλημα.*

Συνοπτικά λοιπόν, τα άτομα που εξέφρασαν το εν λόγω ρεπερτόριο καχυποψίας και πολιτικών σκοπιμότητων κινούνται σε ένα γενικά θετικό πνεύμα σχετικά με τις σχέσεις πλειονότητας και μειονότητας στην περιοχή της Θράκης. Παρολ' αυτά, ενίοτε εντοπίζουν ότι κάποιοι άνθρωποι, είτε Χριστιανοί είτε Μουσουλμάνοι, υποπέφτουν σε ενέργειες και πρακτικές πολιτικής προελεύσεως, οι οποίες και καθορίζουν αρνητικά την συμπεριφορά τους ως προς την 'άλλη' ομάδα αυτού του διπόλου. Μία χαρακτηριστική δήλωση προς απόδειξη του ρεπερτορίου αυτού είναι η ακόλουθη:

*Εκπαιδευτικός 3 (Χριστιανός): Εε θεωρώ υπάρχουν κάποιες εξαιρέσεις που σίγουρα δημιουργούν θέματα, προβλήματα και τα λοιπά, αλλά η πλειοψηφία πιστεύω ότι θέλουν να υπάρχει ένα καλό κλίμα στη Θράκη ...*

#### → **Ρεπερτόριο 4: Ρεπερτόριο ουδετερότητας – αποφυγής**

Το ρεπερτόριο αυτό είναι το τέταρτο συχνότερο στις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις σχέσεις των δύο ομάδων της Θράκης, καθώς εμφανίζεται σε τέσσερις συνεντεύξεις αυτών. Μολαταύτα, το ρεπερτόριο ουδετερότητας και αποφυγής που σκιαγραφείται εδώ υποστηρίχθηκε μόνο από την μία ομάδα εκπαιδευτικών, δηλαδή από την ομάδα των Ελλήνων Χριστιανών. Επομένως, δηλώσεις που παραπέμπουν στο εν λόγω ρεπερτόριο ουδετερότητας εξέλειπαν καθολικά από όλες τις απαντήσεις των μειονοτικών εκπαιδευτικών.

Με το ρεπερτόριο αυτό οι Χριστιανοί εκπαιδευτικοί της Θράκης υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις πλειονότητας και μειονότητας της περιοχής διέπονται από μία κεκαλυμμένη συγκαταβατικότητα – ουδετερότητα. Τέτοιου είδους κατανοήσεις εκ μέρους του πλειονοτικού στοιχείου υποδηλώνουν, επίσης, έμμεσα και την έλλειψη προσωπικής και κοινωνικής επένδυσης προς το άλλο στοιχείο, γεγονός που αφήνει τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις ανενεργές.

Στο ρεπερτόριο λοιπόν της ουδετερότητας και αποφυγής το κύριο στοιχείο που αναδεικνύεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι αυτό του 'σιωπηρού συμβιβασμού', που συνοδεύει, κατά τα λεγόμενά τους, κάθε κοινωνική και προσωπική αλληλεπίδραση του πλειονοτικού και μειονοτικού στοιχείου της Θράκης.

Οι ερωτώμενοι αναφέρουν συχνά εδώ εκφράσεις, όπως «λίγες σχέσεις», «δεν πολύ έχουμε επαφές», «δεν το ψάχνουμε και περαιτέρω», «μέχρι εκεί, αυτές οι τυπικές σχέσεις μας», «δεν με πειράζεις, δεν σε πειράζω»..

Σε μία περίπτωση δε, το στοιχείο αυτό της ουδετερότητας, για τις σχέσεις των δύο ομάδων της Θράκης, κατέληγε να αγγίζει το όρια της αδιαφορίας προς την μειονοτική πλευρά. Η εν λόγω Χριστιανή εκπαιδευτικός, στηριζόμενη σε προσωπικές εμπειρίες, καθώς και στις καταλυτικές ιστορικές αφηγήσεις που οι περισσότεροι Έλληνες κάτοικοι έχουν υιοθετήσει μέσω της εκπαίδευσης, ανέφερε ότι δεν *‘έχει καμία διάθεση να προσπαθήσει να τα βρει με τους μειονοτικούς’*. Υποστήριξε επίσης έμμεσα ότι οι Χριστιανοί της περιοχής, αν και συμβιώνουν αρμονικά με το μειονοτικό στοιχείο, δεν θα πρέπει να ξεχνούν ούτε τα οδυνηρά τους βιώματα ούτε τα ιστορικά γεγονότα και, συνεπώς, η στάση τους απέναντι στην μειονότητα πρέπει να είναι η ανάλογη. Ενδεικτικά τόνισε ότι:

*Εκπαιδευτικός 7 (Χριστιανή): δεν έχουμε το «Δεν ξεχνώ..», αλλά και δω θα έπρεπε να έχουμε ένα μεγάααλο «Δεν ξεχνώ..», αλλά... ντάζει ...*

Ένας άλλος Χριστιανός εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι *«συνήθως αποφεύγουν και αυτοί να μιλήσουν»*, δηλώνοντας έμμεσα ότι και οι μειονοτικοί κάτοικοι ακολουθούν, κατά κάποιο τρόπο ασυνείδητα και οι ίδιοι, το ανάλογο ρεπερτόριο αποφυγής αναφορικά με τις σχέσεις τους με τους πλειονοτικούς συντοπίτες τους. Ο εν λόγω ερωτώμενος παραδέχτηκε ότι παλαιότερα η στάση αμοτέρων ήταν πιο έντονα ουδέτερη και αποφευκτική, λέγοντας ότι *«ίσως τα πρώτα χρόνια που θυμάμαι, ίσως να υπήρχε μια διστακτικότητα ... τα παλαιότερα χρόνια, που δεν ανοίγονταν, που δεν μιλούσαν»*. Υποστήριξε, εντούτοις, ότι σήμερα η οξύτητα του φαινομένου αυτού έχει κάπως υποχωρήσει, αλλά ακόμη υφίσταται και διέπει τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε ότι, μολονότι σε ένα πρώτο επιφανειακό επίπεδο οι σχέσεις των δύο ομάδων είναι καλές και ήσυχες, σε ένα πιο βαθύ επίπεδο μελέτης οι πλειονοτικοί και οι μειονοτικοί κάτοικοι αποφεύγουν συστηματικά να συζητούν θέματα που άπτονται λεπτομερειακής ανάλυσης. Τα αντιμαχόμενα αυτά ζητήματα είναι συνήθως ιστορικά, θρησκευτικά και πολιτικά και θεωρούνται *«αιχμηρά και καυτά»*, αγγίζοντας λεπτά θέματα και συλλογικές αφηγήσεις και των δύο ομάδων.

Συνεπώς, ο εν λόγω Χριστιανός εκπαιδευτικός δήλωσε ότι κρατώντας μία στάση ουδετερότητας για τα θέματα αυτά και αποφεύγοντας την ανάλυσή τους, οι σχέσεις διατηρούνται φιλικές και καλές ανάμεσα στις δύο πλευρές της Θράκης. Μία τέτοια συμπεριφορά όμως πρόκειται για μία στάση συμβιβασμού και κεκαλυμμένης συγκαταβατικότητας, που ακολουθείται και από τα δύο εξεταζόμενα άκρα του διπόλου. Παρακάτω παρατίθεται ένα αντιπροσωπευτικό απόσπασμα προς αιτιολόγηση της παραπάνω δήλωσης.

*Εκπαιδευτικός 3 (Χριστιανός): δεν υπάρχει φόβος..όχι.. εε κοιτάζτε.. αποφεύγουμε κάποια ζητήματα εξωτερικής πολιτικής, δηλαδή δεν θα κάτσω να συζητήσω τώρα για τις ελληνοτουρκικές σχέσεις, για την Κύπρο, γιατί πολλές φορές δεν ξέρεις και τις δικές τους απόψεις πάνω στο θέμα αυτό και καλό είναι να μην δημιουργηθεί ένα κλίμα έτσι αρνητικό ... Γενικά όμως δεν τα αποφεύγουμε, δεν υπάρχει λόγος όμως να συζητάμε τέτοια θέματα. Γιατί ντάξει, δεν το βλέπω ότι το κάνουμε επίτηδες για να το αποφύγουμε, δεν το βλέπω και σημαντικό να καθόμαστε να συζητάμε για τις ελληνοτουρκικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους Μουσουλμάνους.*

### → **Ρεπερτόριο 5: Ρεπερτόριο μη εξοικείωσης – ανταπόκρισης**

Το ρεπερτόριο αυτό της μη εξοικείωσης και ανταπόκρισης των δύο στοιχείων της Θράκης εκφράστηκε από έναν και μοναδικό εκπαιδευτικό του συνολικού δείγματος της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, την υφιστάμενη μη ανταπόκριση/ εξοικείωση των δύο πλευρών, πλειονοτικών και μειονοτικών, εντόπισε και εξέφρασε λεκτικά ένας μόνο Μουσουλμάνος ερωτώμενος εκπαιδευτικός.

Με πιο απλά λόγια, ο εν λόγω Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι στη Θράκη τα δύο στοιχεία της περιοχής «δεν γνωρίζονται μεταξύ τους, δεν γνωρίζονται καλά». Το ρεπερτόριο λοιπόν της μη εξοικείωσης – ανταπόκρισης πλειονοτικών και μειονοτικών στηρίζεται λεκτικά σε εκφράσεις όπως «δεν γνωρίζει καλά ο ένας τον άλλο», «δεν βρίσκουμε ανταπόκριση», ή «δεν μας ξέρουν και μας παρεξηγούν». Έτσι λοιπόν, κύριες συνιστώσες αυτού του ρεπερτορίου είναι η άγνοια ανάμεσα στις δύο πλευρές, η επιδερμική και όχι βαθειά γνωριμία τους και ο φόβος του αγνώστου και από τα δύο σκέλη του διπόλου αυτού.

Ο συγκεκριμένος ερωτώμενος παραδέχτηκε ότι το ρεπερτόριο αυτό είναι κατάλοιπο μιας παρελθοντικής παρόμοιας σχέσης, που ακολουθούσαν για χρόνια οι πλειονοτικοί



αλλά και οι μειονοτικοί κάτοικοι της Θράκης. Δήλωσε λοιπόν ότι από παλιά ακόμη τα δύο στοιχεία της περιοχής δεν έρχονταν σε άμεση και ουσιαστική επαφή, αλλά οι όποιες συναναστροφές τους περιορίζονταν στο επιφανειακό και μόνο επίπεδο. Ακόμη και οι κοινωνικές δραστηριότητες τους απέπνεαν αυτόν τον έκδηλο διαχωρισμό και την αποξένωση των δύο πλευρών. Πιο συγκεκριμένα, περιέγραψε τις παλαιότερες σχέσεις της πλειονότητας και της μειονότητας, οι οποίες κατά τα λεγόμενά του συνεχίζουν να παραμένουν έτσι, ως εξής:

*Εκπαιδευτικός 1 (Μουσουλμάνος): δηλαδή ζούσανε στον ίδιο τόπο, όμως χωριστά ήτανε. Ακόμη και στις πόλεις ... ακόμη και οι αγορές ήταν χωριστές. Ήταν η Μουσουλμανική αγορά και η Χριστιανική αγορά. Και στην πλατεία, οι Μουσουλμάνοι δεν έβγαιναν. Τώρα δεν μπορούσανε; Ή δεν δεχότανε; Ή πηγαίναν και έβλεπαν με στραβά μάτια; Δεν ξέρω. Τώρα, εντάξει, δεν πηγαίνανε.*

Ο ίδιος εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι το ίδιο σκεπτικό ακολουθείται και σήμερα στις σχέσεις των δύο κυριαρχουσών ομάδων, αλλά σε πιο μειωμένο βαθμό. Με άλλα λόγια, σήμερα οι Χριστιανοί και οι Μουσουλμάνοι έχουν κάνει κάποια σημαντικά βήματα γνωριμίας και έχει επέλθει μία σχετική εξοικείωση ανάμεσά τους, αλλά όχι σε καθολικό βαθμό. Οι 'επαφές' των δύο στοιχείων είναι κυρίως κοινωνικές και περιορίζονται στο χώρο της συνοικιακής αγοράς και στον τομέα του εμπορίου, όπου «πολλοί Χριστιανοί και Μουσουλμάνοι έχουν εμπορικές πια σχέσεις». Ενδεικτικά ο εν λόγω Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός τοποθετήθηκε για τις σημερινές σχέσεις πλειονότητας και μειονότητας με την κάτωθι δήλωση.

*Εκπαιδευτικός 1 (Μουσουλμάνος): δεν έρχονται, εε συχνά, έως τώρα δεν ερχότανε οι άνθρωποι σε επαφή μεταξύ.. δεν... Αν πας στην Κομοτηνή, στην μια πλευρά είναι οι Έλληνες, οι Χριστιανοί και στην άλλη είναι οι Μουσουλμάνοι ... Ακόμη και οι συνοικίες είναι χωριστές ... Τελευταία βλέπω ότι πηγαίνουνε πια και στην πλατεία, στον κοινό χώρο.*

Επομένως, βάσει των παραπάνω θα λέγαμε ότι, με το ρεπερτόριο της μη εξοικείωσης – ανταπόκρισης που ενυπάρχει ανάμεσα στις δύο ομάδες της Θράκης, κυριαρχούν ουδέτερες στάσεις και συμπεριφορές ανάμεσα στα δύο αυτά στοιχεία. Έχοντας λοιπόν ως όπλα την άγνοια και τον φόβο εξοικείωσης με το 'άλλο', το υφέρπον συναίσθημα αδράνειας ανάμεσα σε πλειονοτικούς και μειονοτικούς ολοένα και

αυξάνεται, μην αφήνοντας χώρο και θέση στην ανάπτυξη επικοινωνίας, γνωριμίας και θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο υπό ανάλυση πλευρών του διπόλου.

### → **Ρεπερτόριο 6: Ρεπερτόριο εθνικισμού**

Το ρεπερτόριο αυτό, που συνιστά και το τελευταίο για το θέμα των σχέσεων ανάμεσα στην πλειονοτική και την μειονοτική πλευρά, είναι το ρεπερτόριο του εθνικισμού. Εκφράστηκε από έναν μόνο ερωτώμενο, ο οποίος και ανήκει στην ομάδα των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών. Με το ρεπερτόριο αυτό, ο συγκεκριμένος ερωτώμενος υποστήριξε σε γενικές γραμμές ότι, αν και οι σχέσεις των δύο πλευρών είναι επιφανειακά καλές, κατ'ουσίαν διέπονται από κάποια ψήγματα εθνικισμού, τα οποία ενυπάρχουν ακόμη και σήμερα σε ορισμένα 'μυαλά' των κατοίκων της Θράκης.

Με την δήλωσή του «είναι ο εθνικισμός που συμπεριλαμβάνεται στην εκπαίδευση», τα εθνικιστά αυτά δείγματα τα τοποθετεί κυρίως στον τομέα της παιδείας, καθώς μέσω αυτής μπορούν να ενστερνιστούν σε νεαρούς μαθητές στερεοτυπικές εικόνες για άλλους, ιδεοληπτικές στάσεις για ξένους και προκαταλήψεις για παντός επιστητού πρόσωπα ή καταστάσεις. Δεν περιορίζεται όμως μόνο στην εκπαίδευση. Ο συγκεκριμένος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός τονίζει επίσης ότι, πέραν του σχολείου, εθνικιστικά σχήματα ενδέχεται να μεταφερθούν και στα άτομα «μέσω της οικογένειας και της κοινότητας» στην οποία ζουν.

Επιπλέον ανέφερε πως και στην περιοχή της Θράκης συναντούμε πρόδηλα τέτοια εθνικιστικά φαινόμενα, αλλά «το καλό είναι ότι είναι σε μικρή μειοψηφία», που δηλητηριάζουν τις σχέσεις των δύο πλευρών και υποδαυλίζουν κάθε προσπάθεια ενωτικής και συμφιλιοτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Ο εθνικισμός λοιπόν, κατά τον ίδιο, θεωρείται ένα ξεκάθαρο εμπόδιο εγκαθίδρυσης ουσιώδους θετικού και συμφιλιοτικού κλίματος ανάμεσα στις δύο κυρίαρχες ομάδες της Θράκης. Χαρακτηριστικά δηλώνει ότι:

*Εκπαιδευτικός 7 (Μουσουλμάνος): Για μένα αυτό που μας χωρίζει είναι μόνο ο εθνικισμός που μας έβαλαν μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, που ξεκίνησε. 'Τι είσαι συ; Α εσύ είσαι Τούρκος, εσύ είσαι Σύριος', 'Αα εγώ υπερασπίζω την πατρίδα μου!'. Εντάξει, ας υπερασπιστούμε τις πατρίδες μας. Δεν χρειάζεται όμως γι' αυτό το πράγμα*

*να τσακωνόμαστε. Γι' αυτό υπάρχουν και οι πολιτικοί, αν θέλουν να τα βρουν μεταξύ τους. Όμως δεν θα έπρεπε να υπήρχαν προβλήματα, έτσι δεν είναι;*

Εν κατακλείδι, δίπλα στον υφιστάμενο εθνικισμό, που εντοπίζει ο εν λόγω Μουσουλμάνος ερωτώμενος, τοποθετεί και ακόμη μία βαρύγδουπη έννοια για τις σχέσεις πλειονότητας – μειονότητας. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι ενίοτε μέσω της εκπαίδευσης μεταφέρεται και βρίσκει πρόσφορο έδαφος για να 'μπολιαστεί' σε κάποιους ανθρώπους και το «μίσος» για το 'άλλο' θρησκευτικό και εθνικό στοιχείο.

Στο σημείο αυτό, εκφέρει και την δική του παραίνεση για το θέμα της απεμπόλησης των εθνικιστικών στοιχείων όχι μόνο για τους κατοίκους της εξεταζόμενης Θράκης, αλλά όλης της υφλίου. Η προτροπή του συνίσταται στην καταπολέμηση του μίσους και του εθνικισμού από τις ψυχές των ανθρώπων, στην εύρεση των κοινών εκείνων σημείων που θα τους φέρουν κοντά και θα τους δέσουν και στην διατήρηση αυτού του πνεύματος συμφιλίωσης και συνεργασίας προς αποφυγή προστριβών και εντάσεων. Τα λόγια που συνοψίζουν τα παραπάνω λεγόμενα του παρέχονται παρακάτω.

*Ερώτηση: και οι δύο δηλαδή διοχετεύουν μίσος ο ένας για τον άλλο;*

*Εκπαιδευτικός 7 (Μουσουλμάνος): ναι και οι δύο έχουν μίσος ο ένας στον άλλο και είναι πάλι, καταλήγουμε στο ακριβώς συμπέρασμα, που είχα πει και πιο πριν, στον εθνικισμό. Είναι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα πιστεύω. Εεε, ο εθνικισμός. Ενώ, αντί να βγάζουμε σ' αυτά που έχουμε διαφορές, αν βλέπαμε ότι εκτός από τις διαφορές, τι κοινά έχουμε και αν ζυγίζαμε τα κοινά που έχουμε με τις διαφορές που έχουμε, εγώ πιστεύω ότι τα κοινά θα έβγαιναν μπορεί και στο δεκαπλάσιο. Εμείς ξεκινάμε από αυτά που έχουμε, πολύ λίγα στα χέρια μας, μόνο τις διαφορές. Αλλά αν πάρουμε μόνο τις διαφορές, δεν μπορούμε να λύσουμε τίποτα. Ενώ αν πάρουμε τα κοινά, και από τα κοινά αν ξεκινήσουμε μπορούμε άνετα να λύσουμε και τις διαφορές.*

#### **4.4 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών για την ιδέα της συμφιλίωσης**

Βάσει της ανάλυσης των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων είναι επίσης άξιο αναφοράς το κατά πόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Θράκης, τόσο οι πλειονοτικοί όσο και οι μειονοτικοί, είναι ενήμεροι για την έννοια της συμφιλίωσης και σε ποιο βαθμό. Αναζητήσαμε λοιπόν την κατανόηση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για το κατά πόσο η ελληνική πολιτεία μέσω της εκπαίδευσης προωθεί την έννοια της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες (Ελλάδα – Τουρκία). Το ζήτημα αυτό περιελάμβανε επίσης και την επιθυμία μας να μάθουμε αν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει, κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, κάποια επιμόρφωση γύρω από την υπό εξέταση ιδέα και τι είδους ήταν αυτή.

Μέσα από την ανάλυση του ζητήματος αυτού θα διαφανεί η κατανόηση των υπό μελέτη εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο η ελληνική κοινωνία έχει κάνει βήματα ως προς την προώθηση της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες και συνακόλουθα κατά πόσο την προάγει μέσω της εκπαίδευσης. Η συμμετοχή επίσης των ερωτώμενων σε κάθε είδους επιμορφωτικές διαδικασίες σχετικά με την προώθηση της συμφιλίωσης είναι μεγίστης σημασίας, καθώς βάσει της ανάλυσης τέτοιων δηλώσεων φαίνεται το ενδιαφέρον τους για τον συγκεκριμένο όρο.

Το εντυπωσιακό στο θέμα αυτό είναι ότι τα λεγόμενα των Χριστιανών εκπαιδευτικών βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τ' ανάλογα Μουσουλμανικά, τόσο αριθμητικά όσο και λεκτικά. Με πιο απλά λόγια, οι δηλώσεις που συλλέχθηκαν για το ζήτημα αυτό δεν ξεχωρίζουν αν εκφράζονται από Χριστιανό ή Μουσουλμάνο εκπαιδευτικό, καθώς εδώ οι απαντήσεις των δύο αυτών κατηγοριών ταυτίστηκαν πλήρως. Εδώ, οι μοναδικές διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών αναφορών έγκεινται στο διαφορετικό είδος επιμόρφωσης που έχουν λάβει για την έννοια της συμφιλίωσης και σε κάποιες προσωπικές κατανοήσεις τους γύρω από τον τρόπο προώθησης της ιδέας από την ελληνική πολιτεία.

Αναφορικά με το ερώτημα μας, δηλαδή αν υπάρχει επαρκής επιμόρφωση από την ελληνική πολιτεία και ουσιαδής προώθηση της συμφιλίωσης μέσα στην εκπαίδευση, η απάντηση των περισσότερων εκπαιδευτικών, και των δύο ομάδων, ήταν αρνητική. Τόσο οι πλειονοτικοί όσο και μειονοτικοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν μαζικά, αριθμητικά δοσμένο δεκαέξι από τους συνολικά είκοσι, ότι η ελληνική πολιτεία δεν έχει αναπτύξει ακόμη επαρκή δράση προώθησης της συμφιλίωσης για τις δύο

όμορες χώρες μέσα στην εκπαίδευση. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός *«ε νομίζω, απ' ότι είδα μέχρι τώρα, όχι ... δεν έχει αναπτυχθεί έτσι πολύ από την πολιτεία.»*.

Η ταύτιση των απαντήσεων στις δύο αυτές ομάδες της Θράκης για το υπό εξέταση θέμα είναι ξεχωριστή. Για παράδειγμα, τόσο ένας Χριστιανός εκπαιδευτικός τόνισε ότι *«Όχι! Όχι! Επιμόρφωση για τη συμφιλίωση όχι, δεν έχει γίνει από την πολιτεία. Γιατί είναι ένα πράγμα το οποίο εννοείται ότι πρέπει να υπάρχει ... Αλλά, εντάξει, δεν έχω ακούσει τόσα χρόνια»*, όσο και ένας Μουσουλμάνος υποστήριξε ότι *«ντάξει, αυτό τώρα, βασικά, δεν είναι, δεν έχει ξεκινήσει βασικά σαν ιδέα. Τώρα το Υπουργείο αυτό (;). Πρέπει να κάνουμε προτάσεις οι ίδιοι για να το δούμε πώς θα γίνει αυτό.»*.

Ένας άλλος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός αιτιολόγησε την έλλειψη προώθησης της ιδέας της συμφιλίωσης εκ μέρους της πολιτείας με έναν ιδιαίτερο λόγο. Ουσιαστικά, υποστήριξε ότι η ελληνική πολιτεία δεν έχει προωθήσει σχεδόν καθόλου την συμφιλιοτική ιδέα για τις δύο χώρες στην εκπαίδευση γιατί δεν υπάρχει η απαραίτητη ανάγκη να γίνει κάτι τέτοιο. Τα ακριβή του λόγια παρατίθενται παρακάτω.

*Εκπαιδευτικός 2 (Μουσουλμάνος):* *όχι, όχι. Γιατί, καταρχήν, δεν έχει προκύψει κάτι τέτοιο, δηλαδή δεν ήταν αναγκαίο νομίζω. Και αν ήταν αναγκαίο, θα γινότανε! Εγώ πιστεύω ότι ναι, κάποιοι θα το είχαν κάνει.*

(σαφώς εννοώντας ότι, αν υπήρχε τέτοια ανάγκη, κάποιοι από την πολιτεία θα προωθούσαν την ιδέα της συμφιλίωσης)

Ένας Χριστιανός εκπαιδευτικός, αφού ανέφερε ότι δεν έχει προωθηθεί καθόλου η συμφιλίωση, χρησιμοποιώντας τα λόγια *«πάνω στο συγκεκριμένο αυτό θέμα όχι. Δεν θυμάμαι να έχουμε κάνει κάποια σεμινάρια πάνω σε αυτό»*, προχωρεί και σε δήλωση μιας προσωπικής του επιθυμίας. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός αυτός τόνισε ότι πρέπει να προαχθεί η ιδέα της συμφιλίωσης από την ελληνική πολιτεία και μάλιστα περισσότερο για την περιοχή της Θράκης. Ενδεικτικά, τα λόγια του ήταν:

*Εκπαιδευτικός 3 (Χριστιανός):* *πιο πολύ εδώ πέρα, μμμ νομίζω. Εδώ πέρα εμείς εντάξει... θα είναι πιο σημαντικό να γίνουν εδώ.*

Υπήρξαν όμως και οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που υποστήριξαν την αντίθετη άποψη, δηλαδή ότι η πολιτεία προωθεί επαρκώς την ιδέα της συμφιλίωσης των δύο χωρών στην εκπαίδευση. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί αυτοί ήταν μόνο δύο και προήλθαν από την ομάδα των Χριστιανών ερωτώμενων. Ενδεικτικά, παρέχουμε την απάντηση του ενός Χριστιανού εκπαιδευτικού που επιβεβαιώνει τον παραπάνω ισχυρισμό.

*Ερ: Θεωρείτε ότι η πολιτική αυτή προωθείται ικανοποιητικά από το ελληνικό κράτος; Από το ΥΠΕΠΘ;*

*Εκπαιδευτικός 6 (Χριστιανός):* Ναι, ναι, ναι. Θα ήθελα να πω ότι έχω παρατηρήσει, έτσι τα τελευταία 3, 4 χρόνια, ότι υπάρχει μια (εεε) εντονότερη πίεση, σε εισαγωγικά, από την πλευρά του Υπουργείου, στο θέμα της συμφιλίωσης. Είναι δηλαδή πια μια πολιτική που έχει μπει μέσα στο μεδούλι της εκπαίδευσης μέσω του Υπουργείου. Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν σημαντικές πρωτοβουλίες από το Υπουργείο και ανάπτυξη πολλών εργασιών και δραστηριοτήτων. *Ε ναι!* Θεωρώ ότι, αυτή τη στιγμή, ότι είναι σε καλό βήμα.

Περνώντας τώρα στο θέμα της προσωπικής τους επιμόρφωσης σχετικά με την ιδέα της συμφιλίωσης, και εδώ τα ποσοστά των εκπαιδευτικών ανάμεσα σε Χριστιανούς και Μουσουλμάνους ήταν παρόμοια. Αριθμητικά εκφρασμένο, δώδεκα στους είκοσι εκπαιδευτικούς και από τις δύο ομάδες υποστήριξαν ότι δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση σχετικά με την συμφιλίωση, ενώ αντίθετα οι εναπομείναντες οχτώ στους είκοσι δήλωσαν ότι έχουν λάβει.

Ξεκινώντας την ανάλυση από τους εκπαιδευτικούς, μειονοτικούς και πλειονοτικούς, που δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση στην μέχρι τώρα επαγγελματική τους πορεία σχετικά με την συμφιλίωση, αυτοί παρατηρούμε ότι αποτελούν την πλειοψηφία. Με φράσεις όπως «καθόλου επιμόρφωση», «καμία, καμία», «στην ιδέα αυτή συγκεκριμένα όχι», «όχι, όχι για τη συμφιλίωση δεν έχω λάβει», «δεν θυμάμαι να είχα» και άλλες παρόμοιες, φανερώνουν ξεκάθαρα και άμεσα ότι δεν έχουν λάβει την δέουσα επιμόρφωση σχετικά με την συμφιλίωτική ιδέα για την Ελλάδα και την Τουρκία. Μια αποδεικτική απάντηση παρέχεται παρακάτω.

*Ερ: έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση και τι είδους πάνω στο θέμα αυτό, στη συμφιλίωση των δύο χωρών, εθνών, κοινοτήτων..;*

*Εκπαιδευτικός 6 (Χριστιανός):* Εεε, όχι εγώ προσωπικά όχι, δεν μου έχει τύχει. Έχω πάρει άλλες επιμορφώσεις σε άλλα θέματα, αλλά όχι σ' αυτό το συγκεκριμένο όχι!

Εντούτοις, σχεδόν όλοι από τους εκπαιδευτικούς αυτούς που δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση πάνω στο θέμα που εξετάζουμε εδώ, δήλωσαν την πιθανή θετική τους ανταπόκριση σε κάποια ενδεχόμενη ενέργεια προώθησης της συμφιλίωσης ιδέας. Ειδικά για την περίπτωση της Θράκης, κάποιοι τόνισαν ότι τέτοιες πρωτοβουλίες, για παράδειγμα σεμινάρια, ημερίδες και άλλες εκδηλώσεις σχετικά με το θέμα, κρίνονται επιτακτικά αναγκαίες. Μία τέτοια επιβεβαιωτική δήλωση είναι και η κάτωθι.

*Εκπαιδευτικός 6 (Χριστιανός): Βεβαίως, φυσικά, γιατί όχι; Σίγουρα υπάρχουν από ειδικούς πολλές κατευθυντήριες γραμμές που θα δοθούν και συμβουλές. Δεν μπορώ να πω ότι τα ξέρω όλα. Προς Θεού, υπάρχουν ειδικότεροι γι' αυτά τα πράγματα. Ναι θα ήταν καλό, και κάπου απαραίτητο!*

Σε γενικές γραμμές, αυτοί οι εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν ότι έχουν λάβει επιμόρφωση για το θέμα της συμφιλίωσης, τοποθετούν την κύρια πηγή αυτής σε επιμορφωτικά και συμβουλευτικά σεμινάρια για την έννοια ή σε εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν σκοπό την προώθηση της ιδέας στον μειονοτικό χώρο. Μία Χριστιανή εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι τέτοιες ενέργειες επιμόρφωσης έχουν πραγματοποιηθεί, αλλά «πολύ προσεκτικά όμως, για να μην θίξουμε καταστάσεις και ανθρώπους που έρχονται στις εκδηλώσεις με το θέμα αυτό.».

Αρκετοί επίσης ήταν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι το πρόγραμμα Π.Ε.Μ. (Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων), που πραγματοποιήθηκε από το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, λειτούργησε σαν επιμορφωτικό πρόγραμμα για την συμφιλίωση των δύο ομάδων της Θράκης, και κατ' επέκταση των δύο γειτονικών χωρών. Όπως επεσήμανε μία Χριστιανή εκπαιδευτικός, το Π.Ε.Μ. «είχε και γνωστικό επίπεδο, είχε και τέτοιες έννοιες συμφιλίωσης μεταξύ Χριστιανών και Μουσουλμάνων.» Παραθέτουμε μια χαρακτηριστική απάντηση Χριστιανής ερωτώμενης.

*Ερ: και στα 25 αυτά χρόνια που έχετε στον χώρο της εκπαίδευσης, έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση για τη συμφιλίωση, και τι είδους;*

*Εκπαιδευτικός 5 (Χριστιανή): κοιτάζτε να δείτε εγώ προσωπικά έκανα, όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα της κυρίας Φραγκουδάκη, αν έχετε υπόψη σας με τα βιβλία, εε παρακολούθησα από την αρχή τα πιλοτικά της προγράμματα. Και μπήκαμε σε αυτό το πνεύμα, και σε αυτή τη διαδικασία, μέσα από τις συζητήσεις που γίνονταν, γιατί συμμετείχαμε και τα δύο στοιχεία. Και τα δύο στοιχεία ναι. Οπότε συζητιέται εδώ και χρόνια, μέσα στην εκπαίδευση, και δεν υπάρχουν προβλήματα, κατ' εμέ.*

Αντίθετα, η μειονοτική ομάδα των εκπαιδευτικών δεν ανέφερε το Π.Ε.Μ. σαν πρόγραμμα επιμόρφωσης για την συμφιλίωτική ιδέα ανάμεσα στις δύο όμορες χώρες. Ένας Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός λοιπόν δήλωσε ότι «έχω συμμετάσχει σε σεμινάρια, που δεν ήταν ακριβώς για την συμφιλίωση, αλλά για τις φιλικές σχέσεις.». Ένας άλλος Μουσουλμάνος ερωτώμενος ανέφερε ότι «έχω πάει σε σεμινάρια, έχω παρακολουθήσει σεμινάρια για το θέμα αυτό.».

Ο τρίτος Μουσουλμάνος εκπαιδευτικός, που δήλωσε ότι έχει λάβει επιμόρφωση σχετικά με το θέμα της συμφιλίωσης των δύο γειτονικών χωρών, ανέφερε ότι έχει παρακολουθήσει σεμινάρια για την υπό μελέτη έννοια στην Θράκη. Επακριβώς η δήλωσή του ήταν: «έχω παρακολουθήσει ναί ... στη Θράκη ναί, στην Κομοτηνή ... δεν είναι ακριβώς για τη συμφιλίωση. Είναι εε για τη διγλωσσία που σχεδόν οδηγούν στο ίδιο συμπέρασμα. Εε κάτι παρόμοιο με αυτό είναι.».

Μία περισσότερο αναλυτική απάντηση για το θέμα, που δόθηκε από Μουσουλμάνο εκπαιδευτικό, παρατίθεται παρακάτω.

*Ερ: ωραία, και σεις στα 24, 25 σχεδόν χρόνια, έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση πάνω στο θέμα αυτό;*

*Εκπαιδευτικός 5 (Μουσουλμάνος): έχω, έχω, έχω παρακολουθήσει ...*

*Ερ: για τη συμφιλίωση;*

*Εκπαιδευτικός 5 (Μουσουλμάνος): για την συμφιλίωση ναί. Στα Πανεπιστήμια της Κοινωνικής Διοίκησης, δεν θυμάμαι όμως τους όρους, πραγματικά. Σε κάποια, κάποια ημερήσια συνέδρια, δεν θυμάμαι πού. Γιατί με ενδιέφερε το θέμα πάρα πολύ! Έτσι; για ρατσισμό, για ανθρώπινα δικαιώματα, για τα δικαιώματα των παιδιών. Εε είχα κάνει και μια συνεργασία για τα δικαιώματα του παιδιού στην Αθήνα, παλιά. Ναί. Και όντως, υπάρχουνε άνθρωποι που πραγματικά θέλουνε τη συμφιλίωση των ανθρώπων, των λαών.*

Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο για το ζήτημα αυτό είναι ότι δύο από τους συνολικά δέκα Χριστιανούς εκπαιδευτικούς του δείγματος δήλωσαν ότι έχουν κάνει μαθήματα τουρκικής γλώσσας. Το γεγονός αυτό το κατατάσσουν οι ίδιοι σαν μία ενέργεια επιμόρφωσης και επαγγελματικής τους ανάπτυξης που περικλείει την έννοια της συμφιλίωσης. Κατά τα λεγόμενά τους, θεωρούν ότι, με τον τρόπο αυτό, θα έρθουν κοντύτερα στους μουσουλμάνους μαθητές τους και η εκμάθηση της τουρκικής επίσης



αποτελεί ένα μικρό βήμα θεμελίωσης ειρηνικής συμβίωσης μεταξύ των δύο στοιχείων της Θράκης.

*Εκπαιδευτικός 2 (Χριστιανή): Α ναι! Πέρα απ' αυτό παρακολούθησα δυο χρόνια μαθήματα τουρκικής. Το οποίο μ' ενδιέφερε ... Δεν μπορώ να κάνω και το μεταφραστή σ' ένα συνέδριο, αλλά συνεννοούμαι μια χαρά.*

Μία ακόμη ξεχωριστή δήλωση για το θέμα αυτό έγινε από έναν Μουσουλμάνο ερωτώμενο. Όταν τον ρωτήσαμε αν έχει λάβει κάποια επιμόρφωση για το θέμα, εκείνος απήντησε αρνητικά. Κατόπιν, διερωτηθήκαμε αν το θεωρεί σκόπιμο και ουσιώδες να υπάρξει μία τέτοιου είδους ενημέρωση για την έννοια της συμφιλίωσης και αν αυτός θα ενδιαφερόταν να συμμετάσχει. Η απάντηση ήταν υπέρ θετική, τονίζοντας πως μία τέτοια ενέργεια είναι επιτακτική για την περιοχή της Θράκης. Τα αυτούσια λόγια του ήταν τα κάτωθι.

*Εκπαιδευτικός 1 (Μουσουλμάνος): ναι, θα' ταν καλά. Θα' ταν καλά. Εε καταρχήν, να γινόταν ένα σεμινάριο, να γνωρίσει ο άλλος τον άλλο. Τι είναι; Πώς είναι; Ποιος είναι; Ακόμη δεν έχουμε γνωριστεί.. δηλαδή, δεν γνωριζόμαστε.*

## **Κεφάλαιο 5: Συζήτηση – Αποτελέσματα**

Με την έρευνα αυτή επιδιώχθηκε να μελετηθούν οι στάσεις και τα ρεπερτόρια Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης της Θράκης, τόσο των πλειονοτικών – Χριστιανών όσο και των μειονοτικών - Μουσουλμάνων, σχετικά με το ακόμη άγνωστο, για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, σενάριο, της συμφιλίωσης ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία. Έχοντας ως βάση προσωπικές συνεντεύξεις με είκοσι (20) εκπαιδευτικούς, ισόποσα καταναμημένους στις δύο παραπάνω ομάδες (E/X και E/M), που διενεργήθηκαν το φθινόπωρο του 2015, έγινε οι προσπάθεια να διερευνηθούν οι κατανοήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με το τιθέμενο φαινόμενο, οι αλληλεπιδράσεις που ενδέχεται να επιφέρει σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς και η προθυμία και ετοιμότητα των ίδιων να προωθήσουν τη συμφιλίωση μέσω της μειονοτικής εκπαίδευσης.

Η ανάλυσή μας στηρίχθηκε στην έννοια των ‘παιδαγωγικών συμφιλίωσης’ (Hattam & et al., 1999; Bekerman, 2004; Zembylas, 2011), στη θεωρία οικοδόμησης της ειρήνης (Lederach, 1997; Salomon & Nevo, 2001), καθώς και στην υπόθεση ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί, ζώντας στο ιδιαίτερο σκηνικό της Θράκης, είναι σαφώς επηρεασμένοι από την μακροχρόνια εθνική διαμάχη ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία (Ροζάκης, 1978), επιθυμώντας εντούτοις στην πλειονότητά τους την εφαρμογή συμφιλιωτικών μορφών συμπεριφοράς (Cusack, 2009; Murphy & Gallagher, 2009).

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο εννοιολογικά εργαλεία: οι στάσεις (Hewstone & Stroebe, 2007) και τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια (Wetherell & Potter, 1987). Η επιλογή αυτή σχετίζεται με την απόφαση να μη σταθούμε μόνο σε αριθμούς ή στατιστικά δεδομένα αναφορικά με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αλλά μέσα από τον ίδιο τον λόγο τους να διαφανούν οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις, που ενδέχεται να επιφέρει η εφαρμογή της έννοιας, για την ιδιαίτερη περιοχή της Θράκης. Επομένως, η ανάλυση αναπτύχθηκε με τη μελέτη καθενός τιθέμενου ερμηνευτικού ρεπερτορίου και εντός του κάθε ρεπερτορίου αναζητήθηκαν τόσο οι στάσεις των ερωτώμενων για το υπό εξέταση φαινόμενο, όσο και οι ρητορικές τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν στην εκάστοτε συνέντευξη την αντικειμενικότητα των επιχειρημάτων τους.

Ερχόμενοι περισσότερο κοντά στα αποτελέσματα της ανάλυσής μας, μπορούμε να εντοπίσουμε ευρήματα και να τα συγκρίνουμε με τα ανάλογα της βιβλιογραφικής

ανασκόπησης. Αρχής γενομένης από την οριοθέτηση της έννοιας ‘συμφιλίωση’, διαφάνηκε μία ταύτιση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών κατανοήσεων ανάμεσα στους Έλληνες Χριστιανούς και τους Έλληνες Μουσουλμάνους που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα. Για τα περισσότερα μέλη και των δύο ομάδων, λοιπόν, η έννοια αυτή καθεαυτή σηματοδοτεί την ύπαρξη φιλικών και αρμονικών σχέσεων ανάμεσα σε άτομα, ομάδες ή και κράτη, με κύριες συνιστώσες τη συνεργασία, την αλληλοκατανόηση και την απουσία διαμαχών. Ο ορισμός αυτός έρχεται σε σύμπνοια με τον ανάλογο των Nets και Zehngut (2007), οι οποίοι θέλοντας να προσδιορίσουν το φαινόμενο των ‘δυσεπίλυτων συγκρούσεων’, σκιαγράφησαν την συμφιλίωση ως *«τον σχηματισμό ή την αποκατάσταση γνήσιων ειρηνικών σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνίες που έχουν αναμειχθεί σε ταραχώδεις διαμάχες»*.

Συνεπώς, η συμφιλίωση στην παρούσα μελέτη αντιμετωπίζεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και των δύο ομάδων με ιδιαίτερη θέρμη και μάλλον με αισιοδοξία ως προς την υλοποίησή της. Απόδειξη αυτού, αποτελεί το γεγονός ότι τα περισσότερα μέλη των πλειονοτικών και μειονοτικών εκπαιδευτικών τη χαρακτηρίζουν ως *«ωραίο πράγμα»*, *«καλή και αναγκαία ιδέα»*, που *«έχει να προσφέρει πολλά στους ανθρώπους και τα κράτη»*. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για αυτούς και σε επίπεδο τάξης, καθώς με την εφαρμογή της μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν λεξιλόγιο γύρω από την επίλυση σύγκρουσης, ώστε να μπορούν να σκεφτούν κριτικά, να μιλήσουν και να γράψουν με ευκρινή τρόπο σχετικά με τις διαπροσωπικές και πολιτισμικές διαμάχες (Scott, 2013).

Ιδιαίτερα σημαντική επίσης, και για τις δύο ομάδες, θεωρείται η αναχαίτιση και οριστική εξάλειψη των διακρίσεων, των διαχωρισμών και διαμαχών, ώστε η συμφιλίωση να βρει πρόσφορο έδαφος προς εγκαθίδρυση. Οι αντιπαλότητες, η έχθρα και ο αποκλεισμός ατόμων και ομάδων, κύριοι απότοκοι ρατσιστικών τάσεων, που δεν λείπουν πλέον από καμία σύγχρονη δυτική κοινωνία (Αδάμου, 1996), λειτουργούν σαν τροχοπέδη με πολλά εμπόδια ως επακόλουθα για την υλοποίηση της συμφιλιωτικής διαδικασίας.

Εξοστρακίζοντας, επομένως, τέτοια στερεοτυπικά κατάλοιπα και συγκρουσιακές τάσεις, οι δύο πλευρές του διπόλου της Θράκης μπορούν να πραγματοποιήσουν την *‘οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνοχής’*. (Quinn, 2009). Η συμφιλίωση έτσι έχει απόλυτο λόγο ύπαρξης, καθώς μέσω αυτής επιτυγχάνεται η *‘εγκαθίδρυση νέων*

*συνθηκών αλληλεπίδρασης – συνθήκες εστιασμένες στα ιδανικά της διαπραγμάτευσης, της συνεργατικότητας και της αμοιβαιότητας*’ (McGonegal, 2009), κάνοντας για άλλη μία φορά έκδηλο ότι «οι λαοί δεν έχουν τίποτα να χωρίσουν!».

Για ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, ο όρος ‘συμφιλίωση’ σχετίζεται με το δίπολο ειρήνη – πόλεμος. Η κατηγορηματική μάλιστα δήλωση ενός εκπαιδευτικού, ότι «*ναι, συμφιλίωση είναι η ειρήνη*», υπογράμμισε την ταύτιση της συμφιλιωτικής διαδικασίας με την ειρηνευτική. Η άποψη αυτή αντικατοπτρίζει την ανάλογη των Nets και Zehngut (2007), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «*η συμφιλίωση είναι συχνά μια πραγματιστική απάντηση σε μια σύγκρουση, ένας συνεχές με πρώτο στάδιο την παύση επιθέσεων (πολιτικών ή διαπροσωπικών)*». Σταματώντας λοιπόν κάθε άμεση ή έμμεση πολεμική και βίαιη ενέργεια, και όντας ευεργετημένοι από τα οφέλη της συμφιλιωτικής διαδικασίας, κάθε δίπολο παλαιών εχθρών μπορεί «*να δουλέψει μαζί, για ένα αμοιβαία κοινό μέλλον*’» (Hamber & Kelly, 2009).

Περνώντας τώρα σε ένα άλλο σημαντικό θέμα, αυτό των εμποδίων για την εφαρμογή της συμφιλιωτικής διαδικασίας στην περιοχή της Θράκης, που μπορεί να λειτουργούν ως τροχοπέδη στην προώθησή της μέσω της μειονοτικής εκπαίδευσης, εδώ η αναδίφηση των εκπαιδευτικών λεγομένων υπήρξε διαφωτιστική. Η ποικιλομορφία μέσα στις κοινωνίες αποτελεί γενικά έναν περίπλοκο παράγοντα (Thomas, 2009), με τα διαχρονικά μοντέλα ασυνείδητων πεποιθήσεων να επιβάλλονται σε άτομα και ομάδες μιας συγκρουσιακής κοινωνίας (Scott, 2013), κάτι που επιβεβαιώνεται και στην παρούσα μελέτη. Υποστηρίχθηκε, με άλλα λόγια, στην εν λόγω έρευνα, ότι η εμφανής πολιτισμική διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην πλειονότητα (Χριστιανοί) και την μειονότητα (Μουσουλμάνοι) επηρεάζει δυσμενώς την υλοποίηση της συμφιλιωτικής διαδικασίας.

Επιπρόσθετα, η ετερογενής ανάμειξη των διαφόρων θρησκευμάτων και των πνευματικών παραδόσεων των γηγενών πληθυσμών, τα διάκενα της φυλής, της εθνικότητας, της θρησκείας και της γλώσσας είναι εξαιρετικά πολύπλοκα (Sanders, 2007). Πλειονοτικοί και μειονοτικοί κάτοικοι, λοιπόν, θέτουν συχνά ασυνείδητα εμπόδια στη διαδικασία συμφιλίωσης βασιζόμενοι στην εθνική, θρησκευτική και πολιτισμική διαφοροποίηση που υφίσταται μεταξύ τους, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά και τους εκπαιδευτικούς των δύο ομάδων, καθώς αποτελούν μέλη της ευρύτερης κοινότητας.

Εντούτοις, έχοντας ως στόχο τον πλούσιο διάλογο με σκοπό την επίλυση διαμάχης που έχει αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες, οι εκπαιδευτικοί κρίνεται σκόπιμο να προσπαθήσουν να εμφυσήσουν στους μαθητές τους μία συγκεκριμένη νόηση για κάθε κοινωνία και παράδοση που εμφανίζεται μέσα στα εκπαιδευτικά περιεχόμενα (Scott, 2013). Παρατηρώντας ποικίλα παραδείγματα περιφερειακών διαμαχών – όπως τα Βαλκάνια ή το Ισραήλ/ Παλαιστίνη, ώστε να αναφερθούν και στη δική τους τοπική διαμάχη (Scott, 2013), εκπαιδευτικοί και μαθητές μαζί μπορούν να αξιολογήσουν και να ασκήσουν κριτική στις δικές τους υποθέσεις και κοσμοθεωρίες (Scott, 2013).

Επομένως, είναι ουσιώδες να συνειδητοποιήσουμε τα όρια της γνώσης μας, να παραδεχτούμε ότι ασυνείδητα μπορεί να κάνουμε υποθέσεις για ανθρώπους και τόπους, και να είμαστε προετοιμασμένοι να εξετάσουμε, να αμφιβάλλουμε και ενίοτε να θέσουμε στο περιθώριο κάποιες βαθιά ριζωμένες αξίες και πεποιθήσεις όταν καταπιανόμαστε με άλλους πολιτισμούς πέραν του δικού μας (Sanders, 2007). Με τον τρόπο αυτό, η σχολική τάξη μπορεί να μεταμορφωθεί σε έναν ανοιχτό και ειλικρινή χώρο διερεύνησης (Thomas, 2009), στον οποίο, καθώς γινόμαστε περισσότερο ευσυνείδητοι για τις προσωπικές μας αρχές και πεποιθήσεις, γινόμαστε και πιο ικανοί να αμφισβητούμε και τις υποθέσεις των άλλων ανθρώπων (Thomas, 2009).

Ένα δεύτερο εμπόδιο της συμφιλιοτικής διαδικασίας που επισημάνθηκε από πολλούς ερωτώμενους εκπαιδευτικούς ήταν αυτό που αφορά πολιτικές σκοπιμότητες των δύο εμπλεκόμενων ομάδων της Θράκης. Όπως αναφέρθηκε, στην εξεταζόμενη περιοχή υποκινούνται πολλά πολιτικά συμφέροντα και από τις δύο πλευρές, με αποτέλεσμα συχνά να αναχαιτίζεται η εφαρμογή της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες. *«Τα παιχνίδια που παίζονται»* είναι πολλά και συχνά *«ο απλός κόσμος δεν τα καταλαβαίνει»*, αλλά ενσωματώνεται άθελα του σε αυτά. Η κατανόηση αυτή ανιχνεύτηκε περισσότερο στις συνεντεύξεις των πλειονοτικών εκπαιδευτικών, καθώς όπως δηλώθηκε τα πολιτικά παιχνίδια υποκινούνται κυρίως από το τουρκικό προξενείο και *«κάποιες συμπεριφορές σε βάζουν να πονηρέεσαι»*.

Επιπλέον, ένα άλλο στοιχείο – τροχοπέδη για την συμφιλίωση των δύο γειτονικών χωρών αποτελεί ο υφιστάμενος εθνικισμός, που έχει εισχωρήσει στη σκέψη και στις πρακτικές μεγάλης μερίδας πλειονοτικών και μειονοτικών κατοίκων της Θράκης. Όπως συμβαίνει σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες, όπου καμία άλλη ιδεολογία δεν

έχει τόση ισχυρή επίδραση όσο ο εθνικισμός και καμία άλλη ιδέα δεν συνεπαίρνει τις μάζες, όσο η εθνική ιδέα (Gellner, 1964), έτσι και στη Θράκη το φαινόμενο, της «υπεράσπισης και αναβίωσης επινοημένων ή τροποποιημένων, σε σημείο που να φαίνονται αγνώριστοι, πολιτισμών» (Gellner, 1992), είναι συχνά υπαρκτό. Σε κοινωνικό λοιπόν επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ο εθνικισμός διοχετεύεται μέσα από την οικογένεια, τις συλλογικές αφηγήσεις της κοινότητας και ισχυροποιείται μέσα από τις προκαταλήψεις που οι φορείς της κοινωνικοποίησης συνήθως διαιωνίζουν.

Ο εθνικισμός όμως, λειτουργώντας ως μία ιδεολογική έκφραση της ταυτότητας του έθνους, ως έκφραση συλλογικής πολιτιστικής συνείδησης και ως μοχλός απελευθέρωσης και χειραφέτησης ομοιογενών πολιτισμικά πληθυσμών (Τσακίρης, 1994), έχει διεισδύσει σε μεγάλο βαθμό και στην εκπαίδευση και, σε πολλές περιπτώσεις, διαιωνίζεται μέσω του σχολικού μηχανισμού, δεδομένο που επιβεβαιώθηκε και για το παρόν σκηνικό. Με τη διδασκαλία των θεωρούμενων ‘εθνικών μαθημάτων’ που είναι σφικτά ελεγχόμενα από την εκάστοτε κυβέρνηση και εκλαμβάνονται ως σημαντικά εργαλεία οικοδόμησης εθνικής ταυτότητας (Smith, 2005), και ιδίως με το μάθημα της Ιστορίας, αναπαράγονται όλα εκείνα τα βίαια και συγκρουσιακά γεγονότα που συνέβησαν, εν προκειμένω ανάμεσα στην Ελλάδα και στην Τουρκία.

Τέτοιες ιστορικές αφηγήσεις φέρνουν στην σκέψη των μαθητών βίαιες μνήμες για την ομάδα υπαγωγής τους, προκαλούν την ανθρώπινη οδύνη, επαναφέρουν τον πόνο για τυχόν απώλεια αγαπημένου ή συγγενικού προσώπου και αναμοχλεύουν όλα εκείνα τα συναισθήματα μίσους και αντιπαλότητας, που έμαθαν να έχουν, για την αντίπαλη ομάδα. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς της Θράκης στηλιτεύουν άμεσα, τέτοιες ‘αγκιστρώσεις’ στο φαύλο παρελθόν και στις ιστορικές αφηγήσεις που έχουν σημαδέψει διαχρονικά τις σχέσεις των δύο στοιχείων. Εισηγούνται μάλιστα την αναθεώρηση των εθνικών μαθημάτων και των αντίστοιχων εγχειριδίων διδασκαλίας τους (UNESCO, 2004), αφού ακόμη και σήμερα ορισμένα υιοθετούν μία οπισθοδρομική στάση παρουσίασης του, ομολογουμένως βίαιου, παρελθόντος.

Ένα άλλο σημαντικό εμπόδιο επίσης, που φαντάζει ισχυρό στην κατανόηση μόνο των μειονοτικών εκπαιδευτικών, για την όλη συμφιλιοτική διαδικασία είναι η διαχρονικά

υποβαθμισμένη θέση των Ελλήνων Μουσουλμάνων στην Θράκη. Με άλλα λόγια, δεν ήταν λίγοι οι μειονοτικοί εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν ότι, η ομάδα πλειονότητας και μειονότητας δεν *«γνωρίζονται μεταξύ τους ακόμη καλά»*, και συνακόλουθα η όλη διαδικασία συμφιλίωσης ανάμεσα στα δύο αυτά στοιχεία δεν μπορεί να βρει πλήρη εφαρμογή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε, οι Μουσουλμάνοι *«δεν βρίσκουν ανταπόκριση»* και *«είναι λίγο παρεξηγημένοι, εδώ στη Θράκη.»*.

Μολονότι, λοιπόν, τα δύο στοιχεία συμβιώνουν φιλικά και ειρηνικά, δεν έχει επέλθει, έως και σήμερα, η πλήρης συμφιλίωση ανάμεσά τους, που θα μπορούσε να λειτουργήσει γενικευτικά σαν πρότυπο προώθησης της ιδέας ανάμεσα στις δύο χώρες. Συνεπώς, εν απουσία ανταπόκρισης στην συμφιλιωτική ιδέα από τη μεριά των πλειονοτικών κατοίκων και με μία σχετική σιωπηλή απροθυμία από τους ίδιους για ουσιαστική γνωριμία με το μειονοτικό στοιχείο, οι Έλληνες Μουσουλμάνοι δήλωσαν ότι συχνά νιώθουν υποβαθμισμένοι και *«οι αδύνατοι»* της περιοχής. Η δήλωση αυτή δεν στερείται τελείως βιβλιογραφικής αιτιολόγησης, καθώς σύμφωνα με τον Tajfel (1978) είναι καθολικό φαινόμενο των ομάδων να πριμοδοτούν την ομάδα υπαγωγής τους και να υποβιβάζουν την 'αντίπαλη' ομάδα. Από το γενικό αυτό προσδιοριστικό πλαίσιο φαίνεται να διαπνέεται και η συμπεριφορά των φερόμενων ως 'δυνατών' στην περιοχή της Θράκης κατοίκων, δηλαδή των Ελλήνων Χριστιανών.

Τελευταίο, αλλά ιδιαίτερα σημαντικό, εμπόδιο, που καταγράφηκε τόσο από τους πλειονοτικούς όσο και τους μειονοτικούς εκπαιδευτικούς σχετικά με την προώθηση της συμφιλίωσης σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αποτελούν οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών και η ανεπαρκής επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικότητας (Νικολάου, 2003) και οικοδόμησης της ειρήνης (Lederach, 1997; Le Roux, 2001). Σε διεθνές επίπεδο αλλά και στην Ελλάδα, οι απόψεις και κατανοήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές επηρεάζονται από προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αναπαραστάσεις, οι οποίες και οδηγούν στη δημιουργία διακρίσεων (Μάγος, 2004).

Πολλοί ερευνητές εξάλλου (SirajBlatchford, 1995; Gaine, 1995) επισημαίνουν ότι, ιδιαίτερα σε ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση της διαφορετικότητας και τον ρατσισμό, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκής, με αποτέλεσμα, όταν προκύπτουν τέτοια θέματα στην τάξη, συχνά να τα αγνοούν ή να τα αντιμετωπίζουν με εντελώς ακατάλληλους τρόπους. Όπως υπογραμμίζει ο Le Roux (2001), *«οι*

*πολυπολιτισμικές εμπειρίες και πηγές που είναι διαθέσιμες για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τείνουν να είναι σποραδικές, περιορισμένες και προστίθενται επιφανειακά σ' ένα φορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα».*

Αντίθετα, μέσα από τα λεγόμενα των ερωτώμενων και των δύο ομάδων της Θράκης, διαφάνηκε ο επιθυμητός ρόλος που οφείλει να διαδραματίζει ένας εκπαιδευτικός, ανεξαρτήτως θρησκευματος ή εθνικότητας, τόσο για τα μειονοτικά όσο και για τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία. Από ένα μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων, τονίστηκε εμφατικά ο σπουδαίος ρόλος που οφείλουν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί σε μία τέτοια συμφιλιοτική διαδικασία. Υποστηρίζοντας μάλιστα ότι τα παιδιά λειτουργούν σαν «ζυμάρια», πολλοί εκπαιδευτικοί, τόσο πλειονοτικοί όσο και μειονοτικοί, επεσήμαναν ότι η δουλειά τους έγκειται στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μικρών παιδιών, ώστε να γίνουν σωστοί πολίτες τόσο στη χώρα στην οποία διαμένουν, όσο και παντού.

Το πώς ένας εκπαιδευτικός θα διδάξει την ιδέα της συμφιλίωσης, ή οποιαδήποτε άλλη ιδέα, και θα την εμφυτεύσει στη σκέψη των μαθητών του, είναι ουσιώδες για την προώθησή της. Σημαντική επίσης θεωρείται εδώ η απεμπόληση κάθε ίχνους διαχωρισμού ή ρατσισμού από το μυαλό των εκπαιδευτικών, ώστε να διασφαλιστεί και η καλή συμβίωση – συμφιλίωση ανάμεσα στα δύο στοιχεία της Θράκης. Ο εκπαιδευτικός, με πιο απλά λόγια, είναι ο πρώτος και καθοριστικός παράγοντας που θα φέρει εγγύτερα τα κοινά στοιχεία που παρουσιάζουν αυτές οι δυο ομάδες και θα μικρύνει τις διαφορές που τις χωρίζουν.

Επομένως, αν και η εμπλοκή του εκπαιδευτικού με θέματα πολιτισμικής ταυτότητας και ετερότητας δημιουργεί συχνά ιδιαίτερα συναισθηματικά φορτισμένες αντιδράσεις τόσο στο συνειδητό όσο και στο ασυνείδητο επίπεδο, ειδικά οι εκπαιδευτικοί της Θράκης αναφέρεται ότι πρέπει να προάγουν όσο το δυνατόν περισσότερο την συμφιλιοτική ιδέα, γιατί συμβιώνουν και ξέρουν ότι τα προβλήματα και οι όποιες τριβές ανάμεσα στα δύο υφιστάμενα στοιχεία πρέπει να επιλυθούν.

Επιφορτισμένοι λοιπόν με το δύσκολο εγχείρημα του να «*κάνουν το μάθημά τους σωστά, και συνάμα να είναι φιλικοί και να αποδέχονται τις ιδιαιτερότητες*», οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι οποιεσδήποτε εσωτερικές τους αντιδράσεις για το άλλο στοιχείο είναι εγγενείς και κοινωνικά



μεταβιβαζόμενες. Με τα λόγια της Δραγώνα (2004), «δεν είναι αποτέλεσμα ούτε αφέλειας, ούτε άγνοιας, ούτε ελλιπούς πληροφόρησης. Αντίθετα, πρόκειται για μια ενεργητική απόρριψη της γνώσης που απειλεί τον εαυτό με διάλυση».

Από τα παραπάνω απορρέουν και οι στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης, τόσο των πλειονοτικών όσο και των μειονοτικών, σχετικά με την προώθηση της συμφιλιοτικής ιδέας για την Ελλάδα και Τουρκία, μέσω της μειονοτικής εκπαίδευσης. Οι στάσεις αυτές, που αποτέλεσαν το ένα από τα δύο διερευνώμενα πεδία της παρούσας εργασίας, θα παρουσιαστούν στο σημείο αυτό συνοπτικά και θα συνδεθούν με προηγούμενες έρευνες οι οποίες αφορούν στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε αντίστοιχα μειονοτικά σχολεία.

Στο ιδιαίτερο σκηνικό της μειονοτικής εκπαίδευσης της Θράκης, το οποίο και εξετάζει η παρούσα μελέτη, υπάρχουν πολλά στοιχεία προς εξέταση και αναφορά (Δημάση, 2012). Οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών μειονοτικών σχολείων αποτελούν μια ετερογενή ομάδα (Ασκούνη, 2006), καθώς αποτελούνται από δύο ειδών κατηγορίες που διαφέρουν εθνοτικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά. Συνεπώς, οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών, Χριστιανοί/ πλειονοτικοί και Μουσουλμάνοι/ μειονοτικοί, διακρίνονται από πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά (Κατσιρμά, 2014), τα οποία ενδέχεται να σκιαγραφήσουν και διαφορετικές στάσεις ως προς το εξεταζόμενο φαινόμενο.

Εντούτοις, μία διαπίστωση που προκαλεί έκπληξη ήταν ότι η πλειονότητα των στάσεων των δύο διαφορετικών ομάδων συμπίπτει και είναι θετικώς προσκείμενη προς τη συμφιλίωση των δύο χωρών και την προαγωγή της μέσω της μειονοτικής εκπαίδευσης. Η πλειονότητα, λοιπόν, των Ελλήνων Χριστιανών και Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών της Θράκης, μαθηματικά εκφρασμένο δεκαπέντε στους είκοσι (75%), τίθεται υπέρ της έννοιας και επικροτεί την προώθησή της.

Από την πλειονότητα αυτή, η στάση οχτώ εκπαιδευτικών και των δύο κατηγοριών (40%), χαρακτηρίζεται ως «μάλλον θετική στάση». Κρατώντας τη στάση αυτή, οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν μια συγκρατημένη αισιοδοξία, εκφράζοντας συνάμα θετικότητα, διστακτικότητα, αλλά και επίγνωση των υφιστάμενων δυσκολιών που ενδέχεται να επιφέρει η εφαρμογή της έννοιας (Zembylas, 2011). Πιο ειδικά, οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν αυτήν τη στάση, εξέφρασαν μία περισσότερο ήπια, παρά

ενθουσιώδη, υποστήριξη για το υπό εξέταση φαινόμενο, τονίζοντας σε πολλές περιπτώσεις την πιθανότητα αποτυχίας εφαρμογής που ενέχεται σε μία τέτοια συμφιλιοτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί επίσης που υποστηρίζουν την στάση αυτή ανάγουν την προώθηση της συμφιλίωσης μέσω του σχολείου σε μία επιτακτική ανάγκη και την διαχωρίζουν από την πολιτική προαγωγή της συμφιλίωσης σε διακρατικό επίπεδο.

Οι εκπαιδευτικοί με *«μάλλον θετική στάση»* επίσης, σεβόμενοι την Ιστορία και θέλοντας να κρατήσουν ζωντανή την παράδοση και την εθνική τους ταυτότητα που τους διαφοροποιεί από τους άλλους λαούς, είναι περισσότερο προσανατολισμένοι σε μία παγκόσμιας εμβέλειας διδαχή της συμφιλίωσης, και όχι εστιασμένης μόνο στο δίπολο Ελλάδα – Τουρκία. Έτσι, δήλωσαν ότι στην διδασκαλία τους προωθούν την συμφιλίωση περισσότερο σαν οικουμενική ιδέα, όπως για παράδειγμα και τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα του παιδιού, θέλοντας να τονίσουν στους μαθητές τους ότι η εκπαίδευση που ‘συμφιλιώνει’ δεν γνωρίζει όρια χρώματος, θρησκείας ή εθνικότητας.

Οι υπόλοιποι επτά εκπαιδευτικοί (35%), από τη θετική κατηγορία κατάταξης στάσης ως προς την έννοια της συμφιλίωσης, βρέθηκαν να έχουν *«έντονα θετική στάση»* και να εκφράζουν την υποστήριξή τους για αυτήν με μεγάλη ζέση και με όλη τους την καρδιά (Zembylas, 2011). Επιπρόσθετα, δηλώνουν πανέτοιμοι να την προάγουν μέσω της διδασκαλίας τους. Η ενθουσιώδης αυτή στήριξή τους προς την ιδέα της συμφιλίωσης βασίζεται, κατά τη δική τους κατανόηση, στο γεγονός ότι οι δύο χώρες δεν έχουν ουσιαστικές διαφορές, αλλά αντίθετα επιθυμούν να χαράξουν ένα κοινά συμφιλιοτικό και αμοιβαία ειρηνικό κλίμα αλληλεπίδρασης και σχέσεων.

Οι εκπαιδευτικοί με *«έντονα θετική στάση»*, αν και αναγνωρίζουν τις μακροχρόνια αρνητικές σχέσεις ανάμεσα στις δύο χώρες και το επώδυνο παρελθόν τους, εκφράζουν με emphaticό τρόπο ότι οι δύο λαοί πρέπει να κινηθούν σε κοινή συμφιλιοτική και αρμονική βάση. Κράτος και πολίτες, λοιπόν, θα πρέπει να παραμερίσουν το σκληρό και ενίοτε βίαιο παρελθόν που τους συνδέει, να τοποθετήσουν γερά θεμέλια στις παροντικές σχέσεις των δύο πλευρών του διπόλου αυτού, ώστε να χαραχθεί ένα πιο αισιόδοξο και ευοίωνο μέλλον για τις δύο χώρες.

Τέσσερις συνολικά εκπαιδευτικοί από το συνολικό δείγμα (20%), υποστήριξαν μια περισσότερο μετριοπαθή στάση, υιοθετώντας την λεγόμενη *«ουδέτερη στάση»*. Με

την στάση τους αυτή, οι εν λόγω συμμετέχοντες δηλώνουν έμμεσα ότι κυμαίνονται αδιάκοπα μεταξύ θετικότητας και αρνητικότητας, χωρίς να καταλήγουν σε ένα σταθερό συμπέρασμα (Zembylas, 2011). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επεσήμαναν ότι γενικά είναι θετικά προσκείμενοι προς την καθολική ιδέα της συμφιλίωσης, αλλά για το θέμα της προαγωγής της στο σκηνικό της Θράκης, μέσα στον μειονοτικό σχολικό χώρο στον οποίο διδάσκουν, είναι περισσότερο μετριοπαθείς και επιφυλακτικοί.

Η διστακτικότητα αυτή στηρίζεται σε μια διττή βάση. Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα μελέτη στέκονται ουδέτερα προς την προώθηση της συμφιλίωσης στο μειονοτικό σχολείο είτε γιατί βλέπουν μικρές πιθανότητες επιτυχίας του εν λόγω εγχειρήματος, είτε γιατί δεν βλέπουν να υπάρχει η αντίστοιχη προθυμία εφαρμογής της ιδέας από την ‘άλλη’ ομάδα. Στην περίπτωση του ενός μόνο Μουσουλμάνου ερωτώμενου με ουδέτερη στάση, η απάντηση αποφεύχθηκε τελείως να δοθεί, εκδηλώνοντας μία πρόδηλη αδιαφορία για το υπό μελέτη θέμα.

Ολοκληρώνοντας την παράθεση των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών, από το συνολικό δείγμα των ερωτωμένων, βρέθηκε μόνο μία δήλωση κατηγορηματικής αρνητικής στάσης προς την τιθέμενη ιδέα της έρευνας (5%). Αυτή η μοναδική αρνητική στάση δόθηκε από Ελληνίδα Χριστιανή εκπαιδευτικό. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός απέρριψε εξολοκλήρου την ιδέα της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο χώρες (Ελλάδα – Τουρκία), καθώς και την προώθησή της τόσο στα μειονοτικά όσο και στα δημόσια σχολεία.

Σύμφωνα με την στάση αυτή, η ιδέα χαρακτηρίζεται ως ανεπιθύμητη, αλλά και ως μη εφαρμόσιμη για τις δύο χώρες. Ο λόγος ύπαρξης αυτής της αρνητικότητας στηρίζεται κυρίως στο δυσμενές ιστορικό παρελθόν των δύο χωρών, με τους πολέμους, τους διωγμούς και την μακροχρόνια έχθρα που ενυπάρχει. Τις περισσότερες φορές, αυτές οι δυσμενείς σχέσεις μεταξύ των δύο κρατών αποδίδονται από τους ερωτώμενους της πλειονότητας μόνο στις χρόνιες επεκτατικές βλέψεις των Τούρκων.

Εντούτοις, από την ομάδα των Ελλήνων Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών δεν βρέθηκε καμία απάντηση που να προσιδιάζει σε «*μάλλον αρνητική*» ή «*έντονα αρνητική*» στάση. Το δεδομένο αυτό, εάν είναι αποτέλεσμα μιας εκούσιας και ενσυνείδητης νοερής διαγραφής των παλαιών λαθών και κακώς πεπραγμένων, εκ μέρους της μειονοτικής ομάδας, και μία προσπάθεια αληθινής εγκαθίδρυσης αρμονικών και συμφιλιωτικών σχέσεων ανάμεσα στις δύο χώρες, κρίνεται εξαιρετικά σημαντικό,

καθώς φανερώνει ότι η μουσουλμανική ομάδα έθεσε πρώτη τα θεμέλια για την προώθηση της συμφιλιοτικής διαδικασίας.

Αποδεικνύει επίσης ότι οι αρνητικές στάσεις έχουν εξαλειφθεί από την ομάδα αυτή και δεν έχει απομείνει κανένα κατάλοιπο από τις προηγούμενες συγκρουσιακές καταστάσεις των δύο χώρων, όπως δηλαδή φαίνεται να συμβαίνει για ένα μικρό ποσοστό πλειονοτικών εκπαιδευτικών. Μολαταύτα, επειδή εκφράστηκαν πολλές αμφισβητήσεις από τους Χριστιανούς εκπαιδευτικούς σχετικά με την εγκυρότητα και την αληθοφάνεια των λεγομένων των Μουσουλμάνων συναδέλφων τους, η παραπάνω διαπίστωση αποτελεί ένα θέμα που χρήζει περαιτέρω διευκρίνησης και έρευνας.

Τα παραπάνω ευρήματα στο σύνολό τους, συγκρινόμενα με προηγούμενες έρευνες αναφορικά με τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών μειονοτικών σχολείων της Θράκης και το επίπεδο επιμόρφωσής τους σε θέματα διαπολιτισμικότητας/συμφιλίωσης, μπορούν να θεωρηθούν ιδιαίτερος σημαντικά. Έρευνες παλαιότερων ετών είχαν δείξει ότι οι πλειονοτικοί εκπαιδευτικοί συνέδεαν την ταυτότητα των μειονοτικών μαθητών με την ταυτότητα του 'εχθρού', με αποτέλεσμα πολλοί, ακόμη και σήμερα, να διατηρούν στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντί τους (Κατσιρμά, 2014).

Επομένως, παλαιότερα, η χρήση αναποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων εκ μέρους των Χριστιανών εκπαιδευτικών στο μειονοτικό σκηνικό, η αίσθηση ανεπάρκειας και ελλιπούς κατάρτισής τους και η απουσία ικανοποίησης από το έργο τους (Μάγος, 2004) αποτελούσαν κοινό τόπο για τους περισσότερους από την ομάδα αυτή. Στην παρούσα έρευνα όμως, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των Χριστιανών εκπαιδευτικών σήμερα δεν αντιμετωπίζει το μειονοτικό στοιχείο με καχυποψία και φόβο, όπως άλλοτε.

Επιπρόσθετα, η παλαιότερη βασική αντίληψη και στάση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών της Θράκης φαίνεται να ήταν η πρόθεση αφομοίωσης των μειονοτικών μαθητών (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997). Από την παρούσα μελέτη διαφάνηκε ωστόσο, πως τα περισσότερα μέλη της ομάδας αυτής διάκεινται θετικά απέναντι στη συνέχιση της εκπαίδευσης διαχωρισμού για τα πρώτα μαθητικά χρόνια των μουσουλμανοπαίδων, ώστε να διδάσκονται μέσα σε ένα πραγματικά δίγλωσσο περιβάλλον, όπως αυτό του μειονοτικού σχολείου, και συνακόλουθα υποστήριξαν με

θήρμη την εκπαίδευση συμπερίληψης για τα παιδιά αυτά, καθώς έτσι θα έρθουν σε καθημερινή επαφή με το 'άλλο' χριστιανικό στοιχείο. Το σκεπτικό αυτό εκφράστηκε και από μερικούς μειονοτικούς εκπαιδευτικούς, αλλά όχι από τους περισσότερους, γεγονός που φανερώνει έμμεσα ότι η ομάδα αυτή ακόμη δεν είναι έτοιμη για μία τέτοια εκπαιδευτική πρόσμιξη.

Προς επιβεβαίωση του παραπάνω ισχυρισμού, δηλαδή της σημαντικής αλλαγής που έχει επιτευχθεί στη στάση αμφοτέρων των εκπαιδευτικών της Θράκης, πλειονοτικών και μειονοτικών, αναφορικά με το 'άλλο' στοιχείο και την ηθελημένη πλέον προσπάθεια προαγωγής της συμφιλίωσης, μπορεί κανείς να παράσχει και άλλα δεδομένα. Η πρώην διάχυτη επιφυλακτικότητα, που εκδηλωνόταν και από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών για τους 'διαφορετικούς' συναδέλφους τους (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997), έχει πλέον εγκαταληφθεί και ανήκει στο μακρινό παρελθόν.

Τόσο οι Χριστιανοί όσο και οι Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δήλωσαν ότι έχουν πια φιλικές, αρμονικές και άκρως συνεργατικές σχέσεις, αφήνοντας πίσω τους τις εκάστοτε εθνοτικές ή θρησκευτικές διαφορές και τα παλαιά βίαια γεγονότα μεταξύ των δύο χωρών. Χαράσσοντας πια ένα κοινό και ειρηνικό κλίμα συνεργασίας και συνύπαρξης του χριστιανικού – ελληνικού και του μουσουλμανικού – τουρκικού στοιχείου μέσα από την μειονοτική εκπαίδευση, θέλουν να αποτελέσουν ένα ζωντανό πρότυπο μίμησης για την υλοποίηση της συμφιλιοτικής ιδέας, γενικευτικά, ανάμεσα στις δύο χώρες (Ελλάδα – Τουρκία).

Ακόμη, μία παλαιότερη έρευνα του Δαμανάκη (1997) σε μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης είχε αναδείξει ότι οι πλειονοτικοί εκπαιδευτικοί δεν επιτρέπουν σχεδόν ποτέ τη χρήση της μητρικής γλώσσας (τουρκική) των μουσουλμανοπαίδων στην τάξη, ακόμη μία ένδειξη απροθυμίας οποιασδήποτε συμφιλιοτικής ενέργειας των δύο συγκρουσιακών στοιχείων (UNESCO, 2003). Αναντρέχοντας σε ακόμη μία μελέτη, είχε διαφανεί στο παρελθόν η στάση των εκπαιδευτικών για περιορισμό της χρήσης της μητρικής γλώσσας στο διάλειμμα ή τον εξολοκλήρου αποκλεισμό της, θεωρώντας ότι αυτό θα βοηθήσει στην καλύτερη εκμάθηση της κυρίαρχης ελληνικής γλώσσας (Μάγος, 2004). Και τα δύο αυτά ευρήματα όμως φαίνεται να μην επαληθεύονται στην παρούσα έρευνα.

Βασιζόμενοι τόσο στην επιτόπια παρατήρηση της μειονοτικής σχολικής τάξης όσο και στα λεγόμενα των πλειονοτικών εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι όχι μόνο δεν

εμποδίζεται η χρήση της τουρκικής στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, αλλά προωθείται πολλές φορές από τους ίδιους τους Χριστιανούς εκπαιδευτικούς. Δεν είναι λίγοι εκείνοι οι πλειονοτικοί εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει ειδικά μαθήματα εκμάθησης τουρκικής γλώσσας για να ανταποκριθούν επαρκέστερα στη διδασκαλία τους και για να τους καταλαβαίνουν καλύτερα οι μαθητές τους. Εντούτοις, στο σημείο αυτό έγκειται και ένα ζωτικό πρόβλημα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί της κατηγορίας αυτής.

Πιο αναλυτικά, αν και αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα του να διδάσκεται κανείς στην μητρική του γλώσσα (Cummins, 1999), η έκθεση των μαθητών αυτών μόνο στην τουρκική ενδέχεται να τους επιφέρει πολλά εμπόδια στην μετέπειτα πορεία τους. Η παρακολούθηση μαθημάτων στις επόμενες σχολικές βαθμίδες, όσων επιλέξουν να φοιτήσουν σε δημόσια σχολεία, κρίνεται επισφαλής, καθώς επίσης και η συνεννόηση τους με το χριστιανικό – ελληνικό στοιχείο σε κοινωνικό κυρίως επίπεδο ενδέχεται να αποδειχθεί ιδιαίτερα ανεπαρκής.

Αναφορικά τώρα με την προσπάθεια εξύψωσης της εκάστοτε εθνικής ταυτότητας – συνοχής εκ μέρους και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών μέσω της μειονοτικής διδασκαλίας, και εδώ οι διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε μεγάλο βαθμό σε αναντιστοιχία με τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών. Μια σχετικά πρόσφατη έρευνα σε μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Ξάνθης, της Ροδόπης και του Έβρου, η οποία μελέτησε τις απόψεις των πλειονοτικών εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών στην σχολική τάξη, είχε φανερώσει ότι ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος ιεραρχούσε την ελληνική ταυτότητα ως την σημαντικότερη, φοβόταν για την αλλοίωσή της και επιθυμούσε την αφομοίωση της μουσουλμανικής ταυτότητας (Μάγος, 2004).

Παρατηρείται λοιπόν ότι όχι μόνο δεν επικροτούνταν η συνεργασία και η συμφιλίωση ανάμεσα στα διαφορετικά εθνοπολιτισμικά στοιχεία των δύο υπαρχουσών ομάδων (γλώσσα, κουλτούρα, θρησκεία), αλλά ήταν επιθυμητός, από ένα μεγάλο ποσοστό πλειονοτικών εκπαιδευτικών, ο οριστικός εξοστρακισμός τους. Εντούτοις, στην ανά χείρας έρευνα, προέκυψε ότι καμία από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών δεν ακολουθεί σήμερα το σκεπτικό αυτό. Αντίθετα, πραγματοποιείται η παρουσίαση αμοιότροπων των δύο αντιτιθέμενων πολιτισμών με ένα πνεύμα συνεργατικό και συμφιλιοτικό, έχοντας ως στόχο την ελαχιστοποίηση των ουσιωδών

διαφοροποιητικών συνιστωσών (εθνότητας, θρησκείας, γλώσσας) τους και την προαγωγή των κοινών πολιτισμικών στοιχείων των δύο χωρών, που έχουν αναδειχθεί μέσα στο πέρασμα των χρόνων.

Περνώντας, στην ομάδα των Μουσουλμάνων ερωτώμενων και βάσει των δηλωμένων στάσεων τους για το εξεταζόμενο φαινόμενο, διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για μια ιδιαίτερη κατηγορία εκπαιδευτικών, σχετικά ανεξερεύνητη ακόμη και αρκετά κλειστή (Ασκούνη, 2006). Ανατρέχοντας σε παλαιότερες έρευνες, βρέθηκε ότι οι μειονοτικοί εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά πιο αυστηροί σε σχέση με τους πλειονοτικούς (Κανακίδου, 1997), τόσο σε θέματα εκπαίδευσης όσο και διατήρησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Χατζόπουλος, 2007). Επίσης, ακολουθούσαν, ως επί το πλείστον, δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, τονίζοντας εμφατικά την αυθεντία τους μέσα στη μειονοτική τάξη (Βακαλιός, 1997).

Επιπλέον, και η προαγωγή της θρησκευτικής συνεκτικότητας, μέσω της μειονοτικής εκπαίδευσης, κατείχε πρωταρχική θέση στη διδασκαλία τους (Βακαλιός, 1997). Το ισλαμικό ιδεώδες αποδείχθηκε ότι διαπότιζε έντονα τον θεσμό της μειονοτικής εκπαίδευσης και, συνακόλουθα, φαίνεται ότι είχε μεγάλο αντίκτυπο και στην φερόμενη κλειστή, παραδοσιακή και θεοκρατική μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης (Κατσιρμά, 2014). Με άλλα λόγια, η έντονη θρησκευτική κατήχηση των παιδιών μέσω της μειονοτικής εκπαίδευσης, είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία παγιωμένων μορφών συμπεριφοράς και αντιλήψεων από τον μειονοτικό πληθυσμό και από τους μειονοτικούς εκπαιδευτικούς (Παναγιωτίδης, 1995).

Κατ' επέκταση, οι όποιες παρεμβατικές ή συμφιλιωτικές προσπάθειες είχαν γίνει στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης, εκλαμβάνονταν από τους Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς ως διαδικασίες αφομοίωσης του μειονοτικού στοιχείου από την κρατούσα ελληνική κουλτούρα (Χατζόπουλος, 2007), και ως ενέργειες εξάλειψης της μειονοτικής ιδιαιτερότητας, παρακινούμενες από το ελληνικό εθνικιστικό υπόβαθρο (Μαυρομάτης, 2005). Επομένως, η μονότονη θρησκευτική ομοιομορφία και η έλλειψη ερεθισμάτων σε συνάρτηση με την απομόνωση του μουσουλμανικού πληθυσμού από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο της Θράκης είχε, επί σειρά ετών, καταστήσει τη μειονοτική εκπαίδευση ως μια μορφή *‘ιδιότυπου ιδρυματισμού’* (Παναγιωτίδης, 1995).

Μολαταυτά, τα δεδομένα από την παρούσα έρευνα έρχονται σε μεγάλο βαθμό σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα των προγενέστερων ερευνών. Μέσα από τις δηλωμένες στάσεις των εκπαιδευτικών και βάσει των λεγομένων τους στις συνεντεύξεις, οι μειονοτικοί εκπαιδευτικοί σήμερα, στην πλειονότητά τους τουλάχιστον, διάκινται θετικά απέναντι στη συμφιλίωση και στην οικοδόμηση ειρήνης ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία, γεγονός που ενδέχεται να καλυτερεύσει και τις σχέσεις ανάμεσα στην πλειονότητα και την μειονότητα της Θράκης. Κατά τις δηλώσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών λοιπόν, ο φόβος, η ανασφάλεια και η εναγώνια απειλή για εξάλειψη του μουσουλμανικού στοιχείου, που αισθάνονται οι πλειονοτικοί κάτοικοι, έχουν σχεδόν ολικώς παραμεριστεί και πλέον οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις έχουν σαν έρεισμα αρμονικά και φιλικά αισθήματα.

Από το ίδιο συμφιλιοτικό πνεύμα διαπνέεται και η σημερινή τους διδασκαλία, καθώς, όπως δήλωσε η πλειονότητα των Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών *«πολλά έχουν αλλάξει»*. Τα νομοθετικά διατάγματα περί φοίτησης των μουσουλμανοπαίδων στα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας (1997), η αλλαγή και η αναθεώρηση των μειονοτικών σχολικών εγχειριδίων τόσο από το ελληνικό κράτος (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 2000) όσο και από το τουρκικό (2002), η βαθύτερη γνωριμία και πιο ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών κατηγοριών, καθώς και η επίτευξη κοινών δράσεων σε ορισμένα δημόσια και μειονοτικά σχολεία της Θράκης, αποτελούν συμφιλιοτικές ενέργειες ανάμεσα στις δύο χώρες, που θέτουν άμεσα τους όρους μιας καλής και ειρηνικής γειτνίασης.

Η εργασία αυτή όμως, πέραν της αναζήτησης των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης (πλειονοτικών και μειονοτικών) σχετικά με την ιδέα της συμφιλίωσης ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία, είχε ως στόχο και την εξερεύνηση των κύριων ρεπερτορίων, που εκφράζονται από το δείγμα αυτό, σχετικά με το τιθέμενο φαινόμενο. Τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια θεωρούνται τα βασικά δομικά στοιχεία που χρησιμοποιούν οι ομιλητές για την κατασκευή εκδοχών δράσεων, γνωστικών διαδικασιών και άλλων φαινομένων (Potter & Wetherell, 1988) και είναι κατασκευασμένα από ένα περιορισμένο εύρος όρων, που χρησιμοποιούνται με έναν συγκεκριμένο υφολογικά και γραμματικά τρόπο (Potter & Wetherell, 1988). Ο εντοπισμός και η ανάλυση των ερμηνευτικών ρεπερτορίων είναι λοιπόν ένα σημαντικό μεθοδολογικό μέρος της ανάλυσης του λόγου (McKenzie, 2005) και γι' αυτό επιλέχθηκαν και για την εν λόγω μελέτη.



Από την ανάλυση των υπαρχουσών συνεντεύξεων, συγκεντρώθηκαν τα περισσότερο συχνά εμφανιζόμενα, στον λόγο των συμμετεχόντων, εκφρασμένα ρεπερτόρια σχετικά με την ιδέα της συμφιλίωσης μεταξύ του μετά συγκρουσιακού διπόλου Ελλάδας – Τουρκίας. Επίσης, σταχυολογήθηκαν και παρουσιάστηκαν και τα κύρια ρεπερτόρια που εκφράστηκαν από τους συμμετέχοντες της έρευνας για τις σχέσεις πλειονότητας – μειονότητας στην περιοχή της Θράκης, καθώς η παρούσα μελέτη επιθυμεί να διερευνήσει το κατά πόσο η ιδέα της συμφιλίωσης μπορεί να επηρεάσει τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Η συγκέντρωση των εκφρασμένων αυτών ρεπερτορίων δεν μπορεί να συγκριθεί με στοιχεία από την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία, δεδομένου ότι η έννοια της συμφιλίωσης είναι σχετικά πρόσφατη για τον ελλαδικό χώρο και οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για το υπό εξέταση φαινόμενο είναι ελάχιστες, για την περιοχή μάλιστα της Θράκης είναι ανύπαρκτες. Τούτων λεχθέντων, ενώ οι στάσεις των εν λόγω Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να αντιπαραβληθούν με αποτελέσματα άλλων παλαιότερων ερευνών, τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια του δείγματος αυτού για το εξεταζόμενο θέμα της συμφιλίωσης είναι μοναδικά, καθώς δεν έχουν καταγραφεί στο παρελθόν για την περιοχή της Θράκης. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει και τη σπουδαιότητα της παρούσας μελέτης, στοχεύοντας να επιβεβαιώσει τον τίτλο του ‘ρηξικέλευθου’, και δίνει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα πάνω στο θέμα.

Προκειμένου να σκιαγραφηθούν τα ρεπερτόρια των Ελλήνων εκπαιδευτικών γύρω από το φαινόμενο, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να απαριθμήσουν τα κύρια προβλήματα που χρήζουν επίλυσης ανάμεσα στις δύο όμορες χώρες. Η συντριπτική πλειονότητα και των δύο ομάδων (80%) υπέδειξε τα πολιτικά ζητήματα ως τα σπουδαιότερα προς συμφιλίωση, με ακόλουθα τα γεωπολιτικά (20%) και τα θρησκευτικά (20%) να υποστηρίζονται μόνο από τους πλειονοτικούς εκπαιδευτικούς. Ουραγοί των υπαρκτών προβλημάτων ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία βρέθηκαν να είναι τα ιστορικά ζητήματα (10%) και τα πολιτισμικά (10%), που υποστηρίχθηκαν μόνο από Χριστιανούς εκπαιδευτικούς, ενώ ένα εξίσου μικρό ποσοστό Μουσουλμάνων ερωτωμένων (10%) τόνισε ότι τα σημαντικότερα προβλήματα είναι οικονομικής – εμπορικής φύσης.

Συνοπτικά, επομένως, τα κύρια ρεπερτόρια που συγκεντρώθηκαν και από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών της Θράκης είναι πέντε. Το συχνότερα εμφανιζόμενο (40%) είναι το *‘ρεπερτόριο επιτακτικότητας’*, το οποίο παρουσιάζει την ιδέα της συμφιλίωσης μεταξύ των δύο κρατών ως *‘ουσιαστική και αναπόφευκτη’*. Πρόκειται για τη ρεαλιστική αντίληψη της έννοιας, δεδομένου ότι οι συνεντεύξεις που εντάσσονται στο ρεπερτόριο αυτό βρίθουν της χρήσης του *‘πρέπει’* και κυμαίνονται στο εύρος των στάσεων από τη *‘μάλλον αρνητική στάση’* έως την *‘έντονα θετική στάση’*. Οι εκπαιδευτικοί που θέτουν τον εαυτό τους κάτω από αυτήν την ρεπερτοριακή ομπρέλα διατείνονται ότι πρώτα πρέπει να ληφθούν κυβερνητικές πρωτοβουλίες για να επέλθει η συμφιλίωση στις δύο χώρες και έπειτα, η συνέχιση αυτής, εναπόκειται στην προσωπική ευθύνη όλων των πολιτών. Θέτουν επίσης το παρελθόν σε πιο ώριμη βάση και υποστηρίζουν ότι η συμφιλίωση είναι σκοπός τους στην μειονοτική τάξη.

Το δεύτερο συχνότερο ρεπερτόριο είναι αυτό της *‘επιθυμίας’* (35%). Οι εκπαιδευτικοί του ρεπερτορίου αυτού χαρακτηρίζουν τη συμφιλίωση ως *‘εξαιρετική’*, *‘ευχάριστη’* και *‘χρήσιμη’* έννοια και την υποστηρίζουν συναισθηματικά με μεγάλη θέρμη και ζήλο. Η στάση αυτών που κατηγοριοποιούνται εδώ κυμαίνεται από μάλλον *‘θετική στάση’* ως *‘έντονα θετική στάση’* και η συμφιλίωση για αυτούς είναι στάση ζωής και στάση διδασκαλίας στο μειονοτικό σχολείο.

Το αμέσως επόμενο ρεπερτόριο που καταγράφηκε είναι το ρεπερτόριο της *‘επιφυλακτικότητας’* (25%). Εδώ, μολονότι η συμφιλίωση για τις δύο χώρες χαρακτηρίζεται *‘καλή’* σαν έννοια, από την άλλη αποδεικνύεται, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, *‘δύσκολα εφαρμόσιμη’*, δηλαδή εκφράζονται επιφυλάξεις επιτυχίας του όλου εγχειρήματος. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αυτού του ρεπερτορίου έχουν συνήθως *‘ουδέτερη στάση’* ή *‘μάλλον αρνητική’*. Με το ρεπερτόριο επιφυλακτικότητας κυριαρχούν στη σκέψη των ατόμων συναισθήματα, όπως ο φόβος, οι αμφιβολίες, ο σκεπτικισμός, η ανασφάλεια για το υπό εξέταση φαινόμενο, πρωτεύουσα είναι η ορθολογική – κριτική σκέψη και συνακόλουθα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν διστακτικότητα για υλοποίηση της έννοιας μέσα στον μειονοτικό χώρο.

Έπεται το ρεπερτόριο της *‘ουδετερότητας – απάθειας’* (10%), το οποίο και εκφράστηκε μόνο από Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς. Οι μειονοτικοί αυτοί

συμμετέχοντες υιοθέτησαν την *‘ουδέτερη στάση’* τους ως προς τη συμφιλίωση των δύο κρατών, αποφεύγοντάς το σαν να είναι ένα θέμα χωρίς κανένα ενδιαφέρον. Εδώ, παρατηρείται συχνή χρήση του *‘δεν ξέρω’* και τα συναισθήματα που κυριαρχούν είναι η απάθεια, η αδιαφορία και η αποστασιοποίηση.

Το τελευταίο ρεπερτόριο που εντοπίστηκε από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν αυτό της *‘άρνησης’*, το οποίο και εξέφρασε μόνο μία Ελληνίδα Χριστιανή εκπαιδευτικός (5%). Με το ρεπερτόριο της άρνησης, η συμφιλίωση χαρακτηρίζεται ως *‘ανέφικτη’* και η εφαρμογή της έννοιας είναι *‘αδύνατη’* σε όλα τα επίπεδα με την Τουρκία. Συνεπώς, η στάση που κρατείται εδώ ως προς την εξεταζόμενη έννοια είναι *‘έντονα αρνητική’* και οικοδομείται κυρίως πάνω σε πολιτικά και ιστορικά ερείσματα.

Επιπρόσθετα, εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι, με την εργασία αυτή, συγκεντρώθηκαν για πρώτη φορά και τα εκφρασμένα ρεπερτόρια των Ελλήνων εκπαιδευτικών του δείγματος, σχετικά με τις υφιστάμενες σχέσεις της πλειονότητας και της μειονότητας στη Θράκη. Μέσα από τις διάφορες ρεπερτοριακές συνιστώσες λοιπόν για το θέμα αυτό, αναδείχθηκαν οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις που ενυπάρχουν ανάμεσα στις δύο κυρίαρχες ομάδες της περιοχής, το πώς αυτές τροποποιήθηκαν με το πέρασμα των χρόνων και, εν κατακλείδι, συνιστούν έναν από τους κύριους κορμούς αιτιολόγησης των στάσεων των ερωτώμενων για το υπό ανάλυση φαινόμενο, δηλαδή την προώθηση της συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο γειτονικές χώρες.

Κατά γενική ομολογία λοιπόν και των δύο ομάδων, παλαιότερα οι σχέσεις πλειονότητας – μειονότητας δεν ήταν και τόσο αρμονικές ή έστω ομαλές, όπως είναι στη σημερινή εποχή. Πέραν από την κατάσταση στέρησης πολλών δικαιωμάτων που βίωναν οι Μουσουλμάνοι κάτοικοι (Ασκούνη & Ανδρούσου, 1998; Βακαλιός, 1997; Μαυρομμάτης, 2006) σε κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, υπήρχαν και άλλα προβλήματα. Από τις ομολογίες των μειονοτικών κυρίως εκπαιδευτικών αυτής της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι τα μουσουλμανάκια αντιμετώπιζαν συχνά τον ρατσισμό από τους Χριστιανούς συμμαθητές τους και το γλωσσικό ζήτημα για τους μουσουλμάνους μαθητές ήταν πολύ έντονο, καθώς η ανεπαρκής εκμάθηση και έκθεσή τους στην ελληνική γλώσσα έφερνε και προβλήματα συνεννόησης με τους υπολοίπους.

Παρόλ' αυτά, εδώ και δύο δεκαετίες έχουν γίνει πολλά βήματα βελτίωσης (Διακοφωτάκης, 2001; Ασκούνη, 2006). Καταρχάς, οι μεταξύ τους σχέσεις έχουν καλυτερεύσει κατά πολύ, γιατί και οι δύο πλευρές είναι πλέον πιο ανοιχτές προς το 'άλλο' στοιχείο. Υπονοείται λοιπόν ότι πλειονότητα και μειονότητα ενδεχομένως να έχουν αποτινάξει σε μεγάλο βαθμό τα παλαιότερα αισθήματα καχυποψίας, δυσπιστίας, ή ακόμη και, έχθρας που τους συνέδεαν.

Κατόπιν, παραμερίζοντας τον ανθρώπινο παράγοντα της βελτίωσης των μεταξύ τους σχέσεων, και η ίδια η περιοχή της Θράκης έχει παρέμβει θετικά για την εξισορρόπηση και την καλύτερευση των διομαδικών αλληλεπιδράσεων αυτού του διπόλου. Προγράμματα, όπως το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων - Π.Ε.Μ.- (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 2000), έχουν βοηθήσει την εκπαιδευτική διαδικασία στα μειονοτικά σχολεία και έτσι τα παιδιά συμμετέχουν πιο ενεργά, παρακολουθώντας καλύτερα τα μαθήματα. Πολύτιμο επίσης θεωρείται και το μέτρο προνομιακής εισαγωγής στην ανώτερη εκπαίδευση αποφοίτων λυκείου, μαθητών μειονότητας (Ν. 2341/1995). Κατακτήθηκε επομένως για τη μειονότητα με τις τροποποιήσεις αυτές ένα είδος «*ισοπολιτείας και ισονομίας*», το οποίο απολαμβάνει μέχρι σήμερα (Γσιτσελίκης, 2007).

Αναφορικά λοιπόν με το σήμερα, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών, τόσο των πλειονοτικών όσο και των μειονοτικών, υποστηρίζουν με θέρμη ότι οι σχέσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες της Θράκης είναι πολύ καλές, αρμονικές και φιλικές. Οι περισσότερο χρησιμοποιημένες εκφράσεις – λέξεις που συνόδευαν τις περιγραφόμενες αυτές σχέσεις είναι «*σεβασμός*», «*συνεργασία*», «*οικογενειακές σχέσεις*», «*ήσυχες σχέσεις*», «*άριστες σχέσεις*», «*καμία διάκριση*», «*καλή συμβίωση*» και ενίοτε, «*αδελφοσύνη*».

Εντούτοις, υπήρχαν και για το θέμα αυτό κάποιοι εκπαιδευτικοί, και από τις δύο θρησκευτικές ομάδες, που εμφανίστηκαν πιο μετριοπαθείς και συγκρατημένοι στις αναφορές τους για τις σχέσεις της πλειονότητας και της μειονότητας. Πρόκειται για τους συμμετέχοντες εκείνους, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν και ένα μικρό ποσοστό της ευρύτερης κοινωνίας της Θράκης, που δήλωσαν ότι οι σχέσεις της πλειονότητας και της μειονότητας είναι φαινομενικά καλές, αλλά στην ουσία κρύβονται κάτω από ένα πέπλο συγκαταβατικότητας και κοινωνικά επιδερμικής αρμονικότητας. Άρα,

τονίζεται ότι οι δύο διαφορετικές θρησκευτικά πλευρές δεν έχουν ουσιώδη επαφή και επικοινωνία, αλλά αντίθετα οι φιλικές τους σχέσεις είναι επιφανειακές.

Ο κύριος άξονας αιτιολόγησης τέτοιων επιφυλακτικών δηλώσεων σχετικά με τις σχέσεις των δύο ομάδων στηρίζεται, ως επί το πλείστον, στις επώδυνες ιστορικές αφηγήσεις, όπως για παράδειγμα της Κύπρου, και σε βίαια γεγονότα που έχουν γίνει μεταξύ των δύο λαών. Άλλοι πάλι, προς υποστήριξη του ισχυρισμού αυτού, βασίζονται πάνω σε πατριωτικά ένστικτα ή ιστορικά κατάλοιπα, που τις περισσότερες φορές μεταβιβάζονται από τους φορείς κοινωνικοποίησης (Δαμανάκης, 2001). Τέλος, τροχοπέδη στην εγκαθίδρυση ουσιαστικών φιλικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ του διπόλου αυτού φαίνεται να αποτελούν και οι εκάστοτε πολιτικές σκοπιμότητες ή ο υπέρπων εθνικισμός, που ενυπάρχουν και στις δύο συγκρουσιακές πλευρές.

Συνεπώς, τα λεκτικά ρεπερτόρια των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης σχετικά με τις σχέσεις της πλειονοτικής και της μειονοτικής ομάδας στην ευρύτερη περιοχή της Θράκης είναι έξι, όπως αυτά αναδείχθηκαν από τα λεγόμενα των ερωτώμενων. Το πρώτο και πιο σύνηθες είναι το *‘ρεπερτόριο φιλικών σχέσεων’* -φιλίας- (80%). Με αυτό, η συμβίωση των Χριστιανών και Μουσουλμάνων περιγράφεται ως ουσιαστικά φιλική και αρμονική, τονίζοντας τη μεταξύ τους θετική αλληλεπίδραση. Το δεύτερο συχνότερο ρεπερτόριο, αυτό της *‘επίλυσης παλαιότερων ζητημάτων’* (40%), συναντάται περισσότερο στη μειονοτική ομάδα. Τονίζεται η παλαιότερη υποβαθμισμένη θέση των Μουσουλμάνων, με όλα τα συνακόλουθα αισθήματα προκατάληψης και ρατσισμού που αντιμετώπιζαν, αλλά παράλληλα υπογραμμίζεται η καλύτερευση των παρελθοντικών δυσμενών σχέσεων.

Το τρίτο ρεπερτόριο είναι αυτό της *‘καχυποψίας και των πολιτικών σκοπιμοτήτων’* (30%), που ανιχνεύεται περισσότερο στην πλειονοτική ομάδα. Με το ρεπερτόριο αυτό υποστηρίζεται ότι οι σχέσεις των δύο πλευρών υποκινούνται κυρίως από πολιτικά συμφέροντα. Το ρεπερτόριο *‘ουδετερότητας – αποφυγής’* είναι το τέταρτο συχνότερο (20%), απαντημένο μόνο στα λεγόμενα των Ελλήνων Χριστιανών. Οι σχέσεις του διπόλου διαπνέονται εδώ από κεκαλυμμένη συγκαταβατικότητα και η έλλειψη προσωπικής επένδυσης για συμφιλίωση, εκ μέρους και των δύο ομάδων είναι τουλάχιστον πρόδηλη. Επίσης, υφίσταται αποφυγή συζήτησης αρκετών *‘αντιμαχόμενων’* ζητημάτων (πολιτικών, ιστορικών, θρησκευτικών), καθιστώντας τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις ανενεργές.

Πέμπτο σε σειρά εμφάνισης έρχεται το *‘ρεπερτόριο μη εξοικείωσης’* (5%). Αυτό υποδεικνύει την άγνοια μεταξύ των δύο στοιχείων και τη μη ουσιαστική γνωριμία τους, με άμεσο επακόλουθο την αδράνεια των μεταξύ τους σχέσεων. Συναντάται ως επί το πλείστον στα λεγόμενα της μειονοτικής ομάδας, καθώς είναι αυτή που μιλάει συνήθως για επιδερμική επαφή των δύο. Τέλος, το *‘ρεπερτόριο εθνικισμού’* (5%), εντοπίστηκε στην παρούσα εργασία μόνο στην πλειονοτική ομάδα. Κύρια όπλα αυτού του ρεπερτορίου είναι η παιδεία, με την οποία πραγματοποιείται η διοχέτευση προκαταλήψεων, και οι οικογενειακές κοινωνικές αφηγήσεις, με τις οποίες διαιωνίζονται στερεότυπα.

Ολοκληρώνοντας το παρόν κεφάλαιο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι με την παρούσα μελέτη διαφάνηκε η ελλιπής, και σε πολλές περιπτώσεις, ανύπαρκτη επαγγελματική επιμόρφωση των ερωτώμενων Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης σε θέματα συμφιλίωσης των αντιμαχόμενων ή μετασυγκρουσιακών κοινωνιών (Hattam et al., 1999; Smith, 2005; Bekerman, 2007; Zembylas, 2011). Η πλειονότητα και των δύο ομάδων (80%) δήλωσε απερίφραστα ότι η ειρηνική και συμφιλιοτική διαδικασία για τις δύο όμορες χώρες δεν προωθείται καθόλου από την ελληνική πολιτεία, καθιστώντας σήμερα το διακρατικό πρόβλημα Ελλάδας – Τουρκίας ζήτημα ήσσονος σημασίας και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αβοήθητους προωθητές της ιδέας της συμφιλίωσης μέσα στον μειονοτικό χώρο της Θράκης.

Επιπλέον, πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες (60%) της εν λόγω έρευνας, παραδέχονται ότι δεν έχουν λάβει καμία ενημέρωση – κατάρτιση πάνω στην τιθέμενη έννοια της συμφιλίωσης. Σαν μοναδικές πηγές επιμόρφωσης σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα, ανέφεραν την παρακολούθηση μεμονωμένων σεμιναρίων σχετικά με το φαινόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την πραγματοποίηση κάποιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που είχαν στόχο την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης για την μειονοτική κοινότητα – για παράδειγμα, το πρόγραμμα Π.Ε.Μ. (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 2000), και την εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας, εκ μέρους των πλειονοτικών εκπαιδευτικών, για την καλύτερη συνεννόηση με τους μουσουλμάνους μαθητές τους.

Η πληροφορία αυτή, της ανεπαρκούς κατάρτισης πάνω στην έννοια της συμφιλίωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Θράκης, έρχεται επιβεβαιωτικά να προστεθεί σε προγενέστερες έρευνες, οι οποίες επισημαίνουν ότι ένα σημαντικό εμπόδιο στη

διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού (Rattansi, 1992) στο σχολείο προέρχεται από τη χαμηλή διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Δαμανάκης, 1997; Νικολάου, 2003). Ιδίως σε περιβάλλοντα μετασυγκρουσιακά ή διαμάχης, όπως και αυτό που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη, η μη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με παιδαγωγικές πρακτικές που συμφιλιώνουν και βάζουν τα ιστορικά 'τραύματα' του παρελθόντος στο περιθώριο (Salomon & Nevo, 2001; Smith, 2005; Schultz, 2008) είναι ιδιαίτερος επιζήμια.

Η διαπολιτισμική όμως ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών (Δαμανάκης, 1997, 2000; Νικολάου, 2003), με αποτόκους της τις παιδαγωγικές συμφιλίωσης και την ειρηνική συνεργασία ανάμεσα σε 'εμπόλεμες' ή 'εχθρικές' εθνικές ή θρησκευτικές ταυτότητες (Schultz, 2008; Ben Nun, 2013), δεν είναι κάτι που δημιουργείται από μόνο του (Μάγος, 2004). Αντίθετα, πρόκειται για *«μια επίπονη και χωρίς τέλος διαδικασία ανάπτυξης»* που απαιτεί μια *«εκ βαθέων υποστήριξη προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι ηθικές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών.»* (Bender & Szymanski, 2000). Μία τέτοια διαδικασία ανάπτυξης βοηθά τους εκπαιδευτικούς να πετύχουν *«σαφείς πολιτισμικές και εθνικές ταυτίσεις»* και να υπερβούν τις συνήθεις αντιλήψεις και στάσεις τους, οι οποίες συχνά εστιάζουν είτε στην αφομοίωση είτε στην αγνόηση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ιδιαιτεροτήτων που ενυπάρχουν μέσα στη σχολική τάξη (Banks, 2004).

## **Κεφάλαιο 6: Διατύπωση περιορισμών και υποδείξεων για μελλοντική έρευνα**

Η μελέτη αυτή, ακολουθώντας πιστά τις κατευθυντήριες συνιστώσες της ποιοτικής έρευνας (Creswell, 2011), κατάφερε να συγκεντρώσει, να αναλύσει και να παρουσιάσει συνοπτικά τις στάσεις και τα ρεπερτόρια των Ελλήνων εκπαιδευτικών της μειονοτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θράκης – τόσο των πλειονοτικών όσο και των μειονοτικών – σχετικά με την ιδέα της συμφιλίωσης ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία. Μέσα από την αξιολόγηση των δοσμένων συνεντεύξεων, διαφάνηκαν όλες εκείνες οι δυναμικές επιπτώσεις που είναι πιθανό να επέλθουν σε κοινωνικό και, κυρίως, εκπαιδευτικό επίπεδο από την εφαρμογή της συμφιλιωτικής διαδικασίας.

Στην πλειοψηφία του προσφερόμενου δείγματος, η συμφιλίωση φαντάζει ως μία σημαντική και χρήσιμη ιδέα, που πρέπει να προαχθεί όσο γίνεται περισσότερο από την μειονοτική εκπαίδευση. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων συνεπώς φαίνεται να είναι θετικά προσκείμενη ως προς το εξέταση φαινόμενο. Η ομάδα των εκπαιδευτικών της Θράκης καθίσταται μία ισχυρά πολιτικοποιημένη και εθνικοποιημένη επαγγελματική κατηγορία (Zembylas, 2011), με δυνατή ‘φωνή’ σχετικά με το ζήτημα και με άποψη που σαφέστατα μπορεί να επηρεάσει την ευρύτερη κοινωνία.

Οι κύριοι περιορισμοί της εν λόγω έρευνας αφορούν σε δύο θεματικές. Ο πρώτος περιορισμός έχει να κάνει με ένα πρόβλημα που παρουσιάστηκε στην επιλογή του δείγματος. Έχοντας την επιθυμία της μέγιστης αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί και από τις δύο διαφορετικές θρησκείες (Χριστιανοί – Μουσουλμάνοι), αλλά και από δύο διαφορετικές πόλεις (Κομοτηνή – Αλεξανδρούπολη). Τηρώντας επίσης τα κριτήρια εξίσωσης των ομάδων για την πραγματοποίηση μιας έρευνας (Creswell, 2011), οι εκπαιδευτικοί των δύο κατηγοριών που επιλέχθηκαν εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά, όπως ότι είναι αμόφοροι απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην χώρα μας, διορισμένοι δημόσιοι υπάλληλοι σε μειονοτικό σχολείο και ποικίλουν στα χρόνια προϋπηρεσίας τους, όπως έχει αναφερθεί ήδη στο σχετικό κομμάτι της μεθοδολογίας (Κεφάλαιο 3).

Εντούτοις, επιθυμώντας να αντιπροσωπεύονται και τα δύο φύλα και για τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, καθώς η γενικότερη κοινωνία της Θράκης αποτελείται και από άντρες και από γυναίκες, στο σημείο αυτό αντιμετωπίσαμε ένα μεγάλο εμπόδιο. Ενώ λοιπόν στην ομάδα των Ελλήνων Χριστιανών εκπαιδευτικών απαντούνται και τα



δύο φύλα, με αναλογία τέσσερις άντρες προς έξι γυναίκες (4:6), στην ομάδα των Ελλήνων Μουσουλμάνων εκπαιδευτικών δεν συναντήσαμε καμία γυναίκα επαγγελματία εκπαιδευτικό στα μειονοτικά σχολεία που επισκεφτήκαμε, ώστε να μας δώσει συνέντευξη για το τιθέμενο φαινόμενο.

Όταν ρωτήσαμε τον λόγο απουσίας του γυναικείου φύλου από την μειονοτική εκπαίδευση, μάς αποκαλύφθηκε ότι σε όλα τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης εκλείπει το γυναικείο εκπαιδευτικό στοιχείο, καθώς στα σχολεία αυτά εργάζονται μόνον άτομα που έχουν αποφοιτήσει από την Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (Ε.Π.Α.Θ.) και η οποία δέχεται αποκλειστικά άνδρες φοιτητές. Το ίδιο όμως δεν συμβαίνει και στα δημόσια σχολεία της Θράκης, καθώς εκεί οι Μουσουλμάνες απόφοιτοι των δημόσιων Παιδαγωγικών τμημάτων της χώρας μας έχουν κάθε δικαίωμα εργασίας.

Ο δεύτερος περιορισμός της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι η ιδέα της συμφιλίωσης αποτελεί ένα άγνωστο ακόμη, για τους ελληνικούς εκπαιδευτικούς κύκλους, σενάριο και επίσης ένα φαινόμενο, το οποίο αναδυόμενο σχετικά πρόσφατα, δεν έχει ερευνηθεί σχεδόν καθόλου. Ιδιαίτερα για την περιοχή της Θράκης και δη για τους Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς, με το γνωστό και υπαρκτό ακόμη γλωσσικό ζήτημα, χρειάστηκε, πριν από σχεδόν όλες τις συνεντεύξεις τους, να εξηγηθεί η σημασία της λέξης, ώστε να την καταλάβουν. Επίσης, επειδή η μειονοτική ομάδα είναι ιδιαίτερος συμπαγής και κλειστή (Κατσιρμά, 2014), σε κάποιες περιπτώσεις οι απαντήσεις αργούσαν πολύ να δοθούν ή δεν δίνονταν καθόλου.

Τέλος, είναι σημαντικό να παραθέσουμε και κάποιες δηλώσεις αμφιβολίας που εκφράστηκαν από τους πλειονοτικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίες όμως δεν εντάσσονται στους κύριους περιορισμούς της έρευνας, καθώς πρόκειται για εικασίες και όχι για αποδεδειγμένες αλήθειες. Με άλλα λόγια, κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, από μία μερίδα πλειονοτικών εκπαιδευτικών μας εκφράστηκε ένα είδος καχυποψίας και αμφισβήτησης σχετικά με την εγκυρότητα και την αληθοφάνεια των λεγομένων της αντίπαλης μειονοτικής ομάδας. Οι Χριστιανοί εκπαιδευτικοί στήριζαν τον ισχυρισμό αυτό στο γεγονός ότι, κατά καιρούς, η στάση και η γραμμή που ακολουθεί η πλειονότητα των Μουσουλμάνων χαράσσεται από το τουρκικό Προξενείο και εξυπηρετεί τα συμφέροντα της γειτονικής χώρας, έστω περισσότερο απ' ό,τι της Ελλάδας.

Μερικά από τα σημαντικά ευρήματα αυτής της μελέτης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για πρακτικούς σκοπούς, όπως για την λήψη νέων πρακτικών εκ μέρους της πολιτείας, του σχολικού μηχανισμού και των εκπαιδευτικών για την μειονοτική εκπαίδευση, αλλά και για περαιτέρω έρευνα. Από τις συνολικά είκοσι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών της Θράκης, μπορούμε να κρατήσουμε και να παραθέσουμε τις πιο ουσιώδεις πρακτικές που προτείνουν, ώστε μέσα από την μειονοτική εκπαίδευση να προωθηθεί η συμφιλίωση ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία.

Αρχικά, ανάμεσα στις πολυάριθμες πολιτειακές και εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που μπορούν να επιτευχθούν για τον σκοπό αυτό, βρίσκονται η θεσμοθέτηση κοινών δράσεων ανάμεσα σε δημοτικά δημόσια και μειονοτικά σχολεία της περιοχής, η έγκριση εκδρομών σε άλλες πόλεις εκτός της Θράκης, καθώς και οι ανταλλαγές μαθητών με σχολεία άλλων χωρών, ώστε τα μουσουλμανόπαιδα να έρθουν σε επαφή με το χριστιανικό και άλλα στοιχεία. Με τους τρόπους αυτούς, θα μπορέσουν να ανακαλύψουν τα κοινά σημεία τους, να εξετάσουν κριτικά τις διαφοροποιήσεις τους και έτσι να κατανοήσουν από μικρή ηλικία ότι «οι λαοί δεν έχουν τίποτα να χωρίσουν!». Αρκετοί υποστήριξαν ακόμη ότι πολύ σημαντική είναι και η προσέλευση των Μουσουλμάνων γονέων στον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς όπως ξέρουμε πολλές εχθρικές εικόνες για τους ‘άλλους’ μεταβιβάζονται στα παιδιά από την οικογένεια και το σπίτι.

Το θέμα των σχολικών εγχειριδίων ακόμη αποτέλεσε ένα ζήτημα άξιο αναφοράς από άτομα και των δύο ομάδων. Σε προσβαλλόμενες ή αντιμαχόμενες κοινωνίες, τα σχολικά εγχειρίδια μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως πολιτισμικά και ιδεολογικά πεδία μάχης (UNICEF, 2003). Η παραγωγή μόνο ενός σχολικού βιβλίου μπορεί επίσης να παράσχει δυσκολίες (Smith, 2005). Όταν δε, η παραγωγή των σχολικών βιβλίων για την περιοχή της Θράκης γίνεται από δύο διαφορετικές χώρες, τότε εντοπίζονται συχνά προβλήματα ανακολουθιών και αναντιστοιχίας των προσφερόμενων γνώσεων.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί της Θράκης λοιπόν επεσήμαναν ότι τα σχολικά εγχειρίδια, και για το ελληνόγλωσσο και το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα, χρειάζονται και πάλι αναθεώρηση και εισηγήθηκαν την συγγραφή τους αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς της Θράκης, και όχι από το Υπουργείο Παιδείας. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ότι το καλύτερο για τους μουσουλμάνους μαθητές δεν είναι η εκπαίδευση διαχωρισμού, όπως αυτή υφίσταται σήμερα μέσα από τα

μειονοτικά σχολεία, αλλά η εκπαίδευση συμπερίληψης είναι η ιδανικότερη, καθώς έτσι θα βγουν από το περιθώριο και την απομόνωση και θα έρθουν σε επαφή με το άλλο υπάρχον στοιχείο.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, προτείνεται η καλύτερη ενημέρωση και κατάρτισή τους σχετικά με τις παιδαγωγικές συμφιλίωσης (Hattam & et al., 1999; Bekerman, 2004; Zembylas, 2011) και την θεωρία οικοδόμησης της ειρήνης (Lederach, 1997; Salomon & Nevo, 2001). Η νέα πραγματικότητα των σχολικών τάξεων δίνει έμφαση σε ένα ανοιχτό σύστημα μάθησης, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να έχουν ανοχή στη διαφορετικότητα, να συμβιώνουν με την ασάφεια και να αναπτύσσουν στρατηγικές για την αναγνώριση και επίλυση διαμαχών, που αναπόφευκτα εμφανίζονται σε συγκρουσιακά περιβάλλοντα (Quinn, 2009). Συνεπώς, μια τάξη όπου συντελούνται ενέργειες επίλυσης διαμάχης μέσω της συμφιλιωτικής διαδικασίας μπορεί να αποτελέσει ένα χώρο όπου η μάθηση μετατρέπεται σε μετασχηματιστική εμπειρία για τους εμπλεκόμενους (Scott, 2013).

Μέσα στα νέα αυτά πλαίσια διαπολιτισμικής διάθεσης και εγκαθίδρυσης συμφιλιωτικού κλίματος μέσα σε κάθε μειονοτική τάξη, οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων παρακινούνται να αποφεύγουν την εξιστόρηση βίαιων παρελθοντικών ιστορικών γεγονότων, που αφορούν τις δύο χώρες και να αναγνωρίζουν μπροστά στους μαθητές τους τις ευθύνες και τα λάθη της δικής τους ομάδας υπαγωγής, καθώς αυτή η ενέργεια αποτελεί έναν από τους βασικότερους πυλώνες της συμφιλιωτικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, σημαντική κρίνεται η εξάλειψη εθνικιστικών ψηγμάτων από την σκέψη, αλλά και τις συλλογικές αφηγήσεις και των δύο κυριαρχουσών ομάδων της Θράκης. οι άνθρωποι καλό θα είναι να σταθούν κριτικά απέναντι στο διαφορετικό, στο 'άλλο'.

Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε θέματα πολιτισμικής ταυτότητας και ετερότητας δημιουργεί ιδιαίτερα συναισθηματικά φορτισμένες αντιδράσεις τόσο στο συνειδητό όσο και στο ασυνειδητό επίπεδο (Δραγώνα, 2004). Πολλοί εκπαιδευτικοί, ευαίσθητοποιημένοι σε θέματα διαπραγμάτευσης της ταυτότητας, έχουν παραδεχτεί ότι συχνά παρασύρονται από υποσυνείδητες αρνητικές στάσεις που οδηγούν σε διακρίσεις (Νικολάου, 2003). Ένας τρόπος υπέρβασης των εσωτερικών αντιστάσεων και ένα απαραίτητο βήμα αποδοχής της 'διαφορετικότητας' αποτελεί η ενδοσκόπηση του εκπαιδευτικού (Hidalgo, 1994). Μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός, αφού πρώτα

προσδιορίζει τα δικά του εθνικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά και κατόπιν των μαθητών του, σε συνδυασμό με την ευαισθητοποίηση απέναντι στην ετερότητα, μπορεί να οδηγηθεί σε άρση και απόρριψη παραδοσιακών στάσεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων και να αναπτύξει διαπολιτισμικές ευαισθησίες (Essinger, 1977).

Ειδικότερα για την περίπτωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, η αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους τόσο σε θέματα διαπολιτισμικότητας όσο και παιδαγωγικών συμφιλίωσης αναδεικνύεται από σειρά ερευνών (Δαμανάκης, 1997; Παπαχρήστου & Γιανόγωνα, 2001; Angelis & Goudiras, 2001; Κοσσυβάκη, 2003; Zembylas, 2008, 2010). Η επιμόρφωση αυτή, προκειμένου να έχει αποτελέσματα, χρειάζεται να είναι μακροχρόνια, ουσιαστική και σε βάθος, να αξιοποιεί την προϋπάρχουσα εμπειρία των εκπαιδευτικών και να συνδέει την εκπαιδευτική θεωρία και πράξη μέσα από σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Altrichter et al, 2001; Μπαγάκης, 2002).

Μέσα από τέτοιες διαδικασίες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οδηγηθούν στη συνειδητοποίηση των διακρίσεων και των στερεοτυπικών τους αντιλήψεων (Μάγος, 2004) και να οικοδομήσουν επιτυχημένες σχέσεις με τους μαθητές τους, που θα χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη και αμοιβαιότητα για ένα κοινό μέλλον (Lederach, 1997), κάτι που ενδεχομένως να αποτυπωθεί θετικά και στην ευρύτερη κοινωνία, μιας και η σχολική κοινότητα αποτελεί συχνά την μικρογραφία της. Επομένως, οι άνθρωποι αντί να δίνουμε σημασία στις ειδοποιούς διαφορές, που είναι φυσικό και επόμενο να υπάρχουν με τους 'άλλους', το καλύτερο που έχουμε να κάνουμε είναι να εστιάσουμε στα «κοινά» μας, αναγάγοντάς τα στις κινητήριες δυνάμεις της συμφιλίωσης.

## Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε. (1997). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο: «Τι είν' η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Επιμ. Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αβδελά, Ε. (2001). Εμείς και οι 'άλλοι' στο μάθημα της Ιστορίας. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 59, 23-25.
- Αβδελά, Ε. (2007). *Διδάσκοντας ιστορία*. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων: Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Αγγελάκος, Κ. (2005). Γράφοντας ένα σχολικό βιβλίο. Δυνατότητες και Περιορισμοί. Στο: *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: προβληματισμοί, δυνατότητες και προοπτικές*. Πρακτικά Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Θεσσαλονίκη.
- Αγγελόπουλος, Κ. (2000). Διακηρύσσοντας την ελληνική εθνική ταυτότητα μέσω της διαλεκτικής στα σχολικά βιβλία της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1950 και εξής. Στους Καψάλη, Α., Μπονίδη, Κ., & Σιπητανού, Α. (επιμ.), *Η εικόνα του «άλλου»/ γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αλεξανδρής, Α. (1991). *Οι Ελληνοτουρκικές σχέσεις 1923-1987*. Αθήνα: Γνώση.
- Αλιβιζάτος, Ν.Κ. (1999). Μειονότητες και Πολυπολιτισμικότητα. *Σύγχρονα Θέματα*, 33, 71-72.
- Ανδρούσου, Α. (2001). Εκπαίδευση για τους μετανάστες και αντιρατσιστική εκπαίδευση. Στο: Κιτσάκης, Γ. (επιμ.) *Μετανάστες, Ρατσισμός και Ξενοφοβία. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σακούλας.
- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., & Χρηστίδου- Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές & Εκπαίδευση*. ΕΑΠ, ΠΑΤΡΑ.

Ασκούνη, Ν. (1997). Μια μακρά πορεία στο χρόνο... Οι Έλληνες και οι άλλοι στα σχολικά βιβλία της γλώσσας, στο Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) «*Τι είν' η πατρίδα μας;*». Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (1998). Κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές στη προσχολική εκπαίδευση: η πρόσληψή τους από τις νηπιαγωγούς. *Virtual School, The sciences of Education Online*, [www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch](http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch).

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Άχλης, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί Βούλγαροι και Τούρκοι στα σχολικά βιβλία ιστορίας*. Θεσσαλονίκη.

Άχλης, Ν. (1993). Τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας και η εκπαίδευση για την Ειρήνη. *Νέα Παιδεία*, 65, 92-112.

Abu-Nimer, M. (1999). *Dialogue, conflict resolution, and change: Arab-Jewish encounters in Israel*. Albany, NY: State University of New York Press.

Adam, H. (1992) Ethnicity, Nationalism and the State, στο: MOODLEY, K. (Ed.) *Beyond Multicultural Education. International Perspectives*, Calgary, Alberta, Detselig Enterprises Ltd, 14-22.

Adwan, S. & Firer, R. (1999). *The Narrative of the 1967 war in the Israeli and Palestinian History and Civics Textbooks and Curricula Statement*. Braunschweig: Eckert Institute.

Al-Haj, M. (1995). *Education empowerment and control: The case of the Arabs in Israel*. Albany, NY: State University of New York Press.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social Psychology* (Vol. 2). Worcester, MA: Clark University Press.

Allport, Gordon W. 1954. *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.

Altbach, P.G. et al. (1991). *Textbooks in American Society: Politics, Policy and Pedagogy*. USA: State University of New York Press.

Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Anderson, J.R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Harvard University Press.

Anderson, C. (1986). *Προς μια νέα Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Anderson, N. (1990). Repertory grid technique in employee selection. *Personnel Review*, 19 (3): 9–15.

Anderson, B. (1997). *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*. Αθήνα: Νεφέλη.

Anderson, P. (2002). Internationalism: A Breviary. *New Left Review*, 14, 5-25.

Angelis, L. and Goudiras, D. (2001). Education and Professionalism of Teachers in Greece: The In-Service Training of Primary School Teachers, in Terzis, N. (Ed.), *Teacher Education in the Balkan Countries*. Thessaloniki: Kyriakidis Bros.

Aarbakke, V. (2000). *The Muslim minority of Greek Thrace*. Διδακτορική διατριβή. Νορβηγία, University of Bergen.

Azar, E. E. (1990). *The Management of Protracted Social Conflict: Theory and Cases*, Aldershot, Hampshire, Dartmouth.

Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δ. Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.

Βεντούρα, Λ. (1997). Τα βιβλία Γεωγραφίας: αντιφάσεις στο ανθρωπιστικό και εκσυγχρονιστικό μήνυμα. Στο Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Βερέμης, Θ., & Κολιόπουλος, Γ. (2006). *Ελλάς, η σύγχρονη συνέχεια. Από το 1821 μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Κουτσουβάνου (επιμ.). Αθήνα: Παπαζήσης.

Banks, J. A. & C. A. McGee Banks (Eds) (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Needham Heights, USA: Wiley.

Bajaj, M. (2008). Critical peace education. In: *Encyclopedia of peace education*, (ed.), M. Bajaj. Charlottesville, VA: Information Age.

Bardhan, P. (1997). Method in the madness? A political economy analysis of the ethnic conflicts in less developed countries. *World development*, 25, 9.

Bar-Gal, Y. (1993). Boundaries as a topic in geographic education: the case of Israel, *Political Geography*, 12, 5, 421–435. Available online at: <http://geo.haifa.ac.il/bargal/border.html> (accessed 10 August 2005).

Bar- Siman- Tov, Y. (2004). Dialectics between stable peace and reconciliation. In Y. Siman-Tov (Ed.), *From conflict resolution to reconciliation* (pp. 61-80). Oxford: Oxford University.

Bar-Tal, D. (1998). The rocky road toward peace: Beliefs on conflict in Israeli textbooks. *Journal of Peace Research*, 55, 723-742.

Bar-Tal, D. (2000). From intractable conflict through conflict resolution to reconciliation: Psychological analysis. *Political Psychology* 21(2), 351-364.

Bar-Tal, D. (2001). Why do K-s fear override hope in societies engulfed by intractable conflicts, as it does in the Israeli society? *Political Psychology*, 22, 601-627.



Bar-Tal, D. (2005). *Societal-psychological foundations of intractable conflicts*. Manuscript submitted for publication. Bar-Tal, D., & Bennink, G. (2004). The nature of reconciliation as an outcome and as a process. In Y. Bar-Siman-Tov (Ed.), *From conflict resolution to reconciliation*. Oxford: Oxford University.

Barton, K. C., & McCully, A. W. (2005). History, Identity and the School History Curriculum in Northern Ireland: An Empirical Study of Secondary Students' Ideas and Perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85–116.

Bar-Tal, D., & Rosen, Y. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Direct and indirect models. *Review of Educational Research* 79, 2: 557–75.

Bay, C. (1967). Political and Apolitical Students, Facts and Search of Theory. *Journal of Social Issues*, 23, 91-95.

Bekerman, Z. (2004). Potential and limitations of multicultural education in conflict-ridden areas: Bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel. *Teachers College Record* 106, 3, 574–610.

Bekerman, Z. (2005a). Are there children to educate for peace in conflict-ridden areas? A critical essay on peace and coexistence education. *Intercultural Education* 16, 3, 235–45.

Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: Rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture. *Journal of Peace Education* 4: 21–37.

Bekerman, Z., and C. McGlynn, (eds.), (2007). *Addressing ethnic conflict through peace education*. New York: Palgrave Macmillan.

Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through Cultural Conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teachers Education*, 23, 3, 2000, 229-250.

Berg, B.L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston MA: Pearson.

- Bernstein, B. (1968). Education cannot compensate for the society. *New Society*, 344-347.
- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control*, vol. II. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις: Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Washington, D.C.: Taylor & Francis.
- Bishop, B. (2006). Walking on and off line: Reconciliation, public protest, and media. *Australian Journal of Communication* 33, 2, 3, 109\_26.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3<sup>rd</sup> Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bohner, G. (1998). Motivational determinants of systematic processing: Expectancy moderates effects of desired confidence on processing efforts. *European Journal of Social Psychology*, 28, 185-206.
- Bozatzis, N. (1999). *Greek National Identity in Talk: The Rhetorical Articulation of an Ideological Dilemma*. Unpublished PhD Thesis. Lancaster University, UK.
- Bozatzis, N. (2009). Occidentalism & Accountability: Constructing culture and cultural difference in majority Greek talk about the minority in Western Thrace. *Discourse and Society*, 20 (4), 431-453.
- Bourdieu, P. (1979). *Distinctions: A Social Critique of the Judgment of Taste*. R. New York: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (2006). *Η Αίσθηση της Πρακτικής*, (επιμ.) Παραδέλλης, Θ. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bourdieu P. & Passeron J.C. (1964). *Les Heritiers*. Paris: Minuit.

Bourdieu P. & Passeron J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.

Breakwell, G. (1979). Woman: Group and Identity. *Women's Studies International Quarterly*, 2, 9-17.

Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1191-1205.

Brown, R. J. (2000). *Group processes: Dynamics within and between groups* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Blackwell.

Bryant, R. (2004). *Imagining the modern: The cultures of nationalism in Cyprus*. London: I.B. Tauris.

Buckland, P. (2004). *Reshaping the Future: Education and Post-Conflict Reconstruction*. Washington, DC: World Bank.

Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Sage.

Burton, J. (1990). *Conflict resolution and prevention*. London: Macmillan.

Bush, D. K. & Saltarelli, D. (2000). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict*. Florence: UNESCO.

Γεωργίτσης, Ν. (2002). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα Πομακοχώρια. Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα*. Τόμος II. ΠΤΔΕ Πατρών. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2007). Μειονοτική εκπαίδευση και ευρωπαϊκό πλαίσιο. Κριτική του μειονοτικού προγράμματος του μειονοτικού εθνικισμού και του εκπαιδευτικού κατευνασμού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 13-56.

Callan, E. (2006) Love, Idolatry and Patriotism. *Social Theory and Practice*, 32, 4, 525–46.

Charalambous, P. (2010). *Literature education as social practice: Cultural ideologies and local enactments of a Greek–Cypriot secondary school subject*. Unpublished PhD thesis, King’s College, London.

Chayes, A., & M. Minow. (2003). *Imagine coexistence. Restoring humanity after violent ethnic conflict*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Chua, S. & Sim, J.B. (2015). Crossing boundaries: An exploration of how three Social Studies teachers understand and teach patriotism in Singapore. *Citizenship Teaching & Learning*, 10, 1, 79-93.

Clogg, R. (2003). *Συνοπτική ιστορία της Ελλάδας 1770-2000*, μτφρ. Λύδια Παπαδάκη, Μαρία Μαυρομμάτη. Αθήνα: Κάτοπτρο.

Clogg, R. (2004). Η ελληνική διασπορά: Το ιστορικό πλαίσιο. Στο: R. Clogg (Επιμ.) *Η Ελληνική Διασπορά στον 20ο αιώνα*. Μετάφραση: Μαρίνα Φράγκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cohen, R. (1994). *Frontiers of Identity: The British and others*. London: Longman.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: DC: US Government Printing Office.

Coleman, T. P (2000). Intractable conflict. In M. Deutsch & T. P Coleman (Eds.), *The*

*Handbook of conflict resolution: Victory and practice* (pp. 428-450). San Francisco: Jossey-Bass. Coleman, T. P. (2003). Characteristics of protracted intractable conflicts: Toward the development of a metaframework. *Peace and Conflict*, 9(1), 1-37.

Colenso, P. (2004). Education and social cohesion—developing a framework for education sector reform in Sri Lanka. *Paper at Annual Conference of British Association for International and Comparative Education (BAICE)*.

Council of Europe (2008). *Living Together as Equals in Dignity* (White Paper on Inter-cultural Dialogue). Strasbourg: Council of Europe.

Creswell, J.W. & Miller, D.M. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice* XXXIX (3), 124-130.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2<sup>nd</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (επιμ.) Τσορμπατζούδης, Χ. Αθήνα: Έλλην.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (2004). Γλώσσα, Εξουσία και Παιδαγωγική: δίγλωσσα παιδιά ανάμεσα σε διασταυρούμενα πυρά. Αθήνα: Gutenberg.

Cunningham, M. (1999). Saying sorry: The politics of apology. *Political Quarterly*, 7., 285-293.

Cusack, M. (2009). Policing matters: Addressing the controversial issue of policing through education for reconciliation. *International Review of Education*, 55,3, 251–67.

Δαμανάκης, Μ. (1982). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2001). Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς. Στο Βάμβουκα, Μ., Δαμανάκη, Μ., & Κατσιμαλή, Γ. (επιμ.) *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δαμανάκης, Μ., (2004). *Η Εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2004). Όρια και αντοχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης σε συγκρουσιακές καταστάσεις: Η περίπτωση της Κύπρου. Στο: Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Δαρδανός.

Δαμανάκης, Μ. (2005). Ευρωπαϊκή και Διαπολιτισμική Διάσταση στην Ελληνική Εκπαίδευση. *European Educational Research Journal*, 4, 1.

Δεμερτζής, Ν. (1996). *Ο λόγος του εθνικισμού*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκουλας.

Δημάση, Μ. (2012). *Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη: Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί*.

Διακοφωτάκης, Γ. (2001). *Περί μειονοτήτων κατά το Διεθνές Δίκαιο*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκουλας.

Διαμαντόπουλος (1995). Η εικόνα του άλλου στα σύγχρονα εγχειρίδια Ιστορίας του Γυμνασίου, στο *Μονάδα Έρευνας σχολικού εγχειριδίου, Σχολικά εγχειρίδια Βαλκανικών χωρών*. Πρακτικά Ημερίδας (Μάιος, 1994). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Διβάνη, Λ. (1999). *Ελλάδα και Μειονότητες. Το σύστημα Διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*. Αθήνα: Νεφέλη.

Δραγώνα, Θ. (1997). Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται. Ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) «Τι είν' η πατρίδα μας;». Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Δραγώνα, Θ. (1997). Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας πεδίου. Στο Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) «Τι είν' η πατρίδα μας;». Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Δραγώνα, Θ. (2004). Εκπαιδύοντας τον ανοίκειο 'άλλο'. Το παράδειγμα της μειονοτικής εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 11, 1, 20-33.

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

Daly, E. & Sarkin, J. (2007). *Reconciliation in divided societies: Finding common ground*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Danesh, H.B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education* 3, 1, 55–78.

Davies, L. (2004). *Education and conflict: Complexity and chaos*. London: Routledge Falmer.

Davies, L. (2005). Schools and war: Urgent agendas for comparative and international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 35, 4, 357–71.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Daye, R. (2004). *Political forgiveness: Lessons from South Africa*. Maryknoll, NY: Orbis Books.

Dawes, R. M. (1972). An experimental analysis of the contrast effect and its implications for intergroup communication and the indirect assessment of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 281-295.

Delors J. et al. (1996), *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le XXIème siècle*, Paris. UNESCO: Editions Odile Jacob.

Devine, P. (1989). Stereotyping and prejudice. A social Cognitive Approach. In: Augoustinos, M. & Reynolds, K. (ed.), *Understanding Prejudice, Racism and Social Conflict*. London: thousand Oaks, Sage Publications.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user- friendly guide for social scientists*. London: Routledge.

Donnelly, C. (2004). Constructing the ethos of tolerance and respect in an integrated school: The role of teachers. *British Educational Research Journal* 30, 2, 263–78.

Doosje, B., Si Branscombe, R. N. (1998). Guilt by association: When one's group has a negative history, *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 872-88.

Dragonas T., Frangoudaki A., & Inglessi, C. (Eds). (1996). *Beyond one's own backyard: Intercultural teacher education in Europe*. Αθήνα: Νήσος.

Dragonas, Th., Androussou, A., Petroyiannis, K. and Inglessi, Ch. (1999), 'Evaluation d' une formation sur le terrain dans le demaine de l' education interculturelle. *Carrefours de l' education*, 8, 56-83.

Dragonas, T. & Frangoudaki, A. (2006) Educating the Muslim Minority in Western Thrace, Islam and Christian – *Muslim Relations* , vol 17/1.

Duncan, B. L. (1976). Differential social perception and attributions of intergroup violence: testing the lower limits of stereotyping Blacks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 590-598.

Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.



Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of social psychology* (4<sup>th</sup> ed., pp. 269- 322). New York: McGraw-Hill.

Edley, N. (2001). Analyzing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. In *Discourse as data: A guide for analysis*, (Ed.) M. Wetherell, S. Taylor, and S. Yates, 189–228. London: Sage.

Edley, N. (2011). Η Κριτική Λογοψυχολογία και η Μελέτη του Ανδρισμού. Στο Ν. Μποζατζής & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Κοινωνική Ψυχολογία: Η στροφή στο Λόγο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.

Essinger, H. (1990). Intercultural education in multiethnic societies. *The bridge*, 52, 22-31.

Fairclough, N. (1992). *Discourse & Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London, New York: Routledge.

Fairclough, N. L. and Wodak, R. (1997). Kegan Paul. Critical discourse analysis. In Glasgow University Media Group. (1980). T. A. van Dijk (ed.), *Discourse Studies. More Bad News. A Multidisciplinary Introduction*, Vol. 2. & Kegan Paul. Discourse as Social Interaction Glasgow University Media Group. (1982). (pp. 258-84). London: Sage.

Ferreira, A., H. Janks, I. Barnsley, C. Marriot, M. Rudman, H. Ludlow, & R. Nussey. Forthcoming. Reconciliation pedagogy in South African classrooms: From the personal to the political. In *Reconciliation/pedagogy*, (ed.) R. Hattam and S. Atkinson. London: Routledge.

Fisher, R. J. (1997). *Interactive conflict resolution*. New York: Syracuse University Press.

Forquin, J.C. (1989). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Βρυξέλλες: De Boeck Universite.

Forquin, J. C. (1991). Justification de l' enseignement et relativisme culturel. *Revue Francaise de Pedagogie*, 97, 13-30.

Forquin, J.C. (2000). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχετικισμός*. (μτφ.) Ν. Ασκούνη, σ. 24-26 (πρωτοτύπου).

Foster, P. (1993). Case not proven. An evaluation of a study of teacher racism” in Woods, P. and Hammersley, M. (Eds). *Gender and Ethnicity in Schools*. London: The Open University and Routledge.

Fritzsche, K.P. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας – Ματιές στη διεθνή έρευνα των σχολικών βιβλίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 173-181.

Fukatsu, M. (1995). The eclipse of Showa taboos and the apology resolution- *Japan Quarterly*, 42 (4), 419-425.

Ζεγκίνης, Ε. (1991). *Ilkokuma Ilkokul 1. Sinif Türkçe Ders Kitabı*” («Πρώτη ανάγνωση, βιβλίο τουρκικής πρώτης τάξης Δημοτικού»). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ζεγκίνης, Ε. (1994). *Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*. Θεσσαλονίκη: I.M.X.A.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η. (Επιμ.), «*Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Zanna, M.P. & Rempel, J.K. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. In D. Bar-Tal, & A. W. Kruglanski (Ed.). *The Social Psychology of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zembylas, M. (2007). *Five pedagogies, a thousand possibilities: Struggling for hope and transformation in education*. Rotterdam. The Netherlands: Sense Publishers.

Zembylas, M. (2008). *The politics of trauma in education*. New York: Palgrave Macmillan.

Zembylas, M., & Z. Bekerman. (2008). Education and the dangerous memories of historical trauma: Narratives of pain, narratives of hope. *Curriculum Inquiry* 38: 125-54.

Zembylas, M. (2009). Making sense of traumatic events. Towards a politics of aporetic mourning in educational theory and pedagogy. *Educational theory*, 59, 1, 85-104.

Zembylas, M. (2010). Pedagogic struggles to enhance inclusion and reconciliation in a divided community. *Ethnography and Education*, 5, 3, 277-292.

Zembylas, M. (2012). Critical emotional praxis for reconciliation education: emerging evidence and pedagogical implications. *Irish Educational Studies*, 31, 1, 19-33.

Zembylas, M., Charalambous, P., & Charalambous, C. (2011). Teachers' emerging stances and repertoires towards reconciliation: potential and challenges in Greek-Cypriot education. *Journal of Peace Education*, 8, 1, 19-36.

Zembylas, M., Charalambous, C., Charalambous, P., & Kendeou, P. (2011). Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: Teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative. *Teaching and Teacher Education*.

Zehngut, R.N. (2007). *Analyzing the Reconciliation Process*. Israel, Tel Aviv University, Political Science Department.

Gaine, S. (1995). *Still no problem here*. London: Trentham Books.

Gallagher, T. (2004). *Education in divided societies*. London: Palgrave/Macmillan.

Gallagher, T. (2004). After the war comes peace? An examination of the impact of the Northern Ireland conflict on young people. *Journal of Social Issues* 60, 3, 629-42.

Gellner, E. (1992). *Έθνη και Εθνικισμός*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Gidron, B., Katz, S.N., & Hasenfeld, Y. (2002). *Mobilizing for peace. Conflict resolution in Northern Ireland, Israel/Palestine, and South Africa*. Oxford: Oxford University Press.

Gilbert, N.G., & Mulkay, M. (1984). *Opening Pandora's Box: A sociological analysis of scientist' discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giliomee, H.B., and Gagliano, J. (1990). *The elusive search for peace: South Africa, Northern Ireland and Israel*. Cape Town: Oxford University Press.

Giroux, A. H. (1995). National Identity and the Politics of Multiculturalism. *College Literature*, 22, 42-57.

Giroux, H.A., & McLaren, P. (1989). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle: Teacher empowerment and school reform*. Albany, NY: State University of New York Press.

Glazier, J.A. (2003). Developing cultural fluency: Arab and Jewish students engaging in on another's company. *Harvard Educational Review* 73, 2, 141–63.

Godwin, W. (1797). *Philosophie de la justice et de la liberte*. Paris.

Goodman, L.A. (1961). Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32 (1), 148–170.

Grant, C., Sleeter, C., Anderson, J.E., (1993). The Literature of Multicultural Education: Review and Analysis. Part II. *Educational Studies*, 13, 47-71.

Grayson, K. (1998). The Icons of Consumer Research: Using Signs to Represent Consumers' Reality. Stern, Barbara B (Ed) (1998): *Representing Consumers: Voices, Views and Visions*. London: Routledge.

Grougeon, E. and Woods, P. (1990). *Educating All. Multiculture Perspectives in the Primary School*. London: Routledge.

Gur-Ze'ev, I. (2001). Philosophy of peace education in a postmodern era. *Educational Theory* 51, 3, 315–36.

Gutmann, A. (Ed.) (1994). *Multiculturalism*. Princeton: Princeton University Press.

- Ηλιού, Μ. (1991). *Βήματα εμπρός – Βήματα πίσω*. Αθήνα: Πορεία.
- Hamber, B. & van der Merwe, H. (1998). What is this thing called reconciliation? *Reconciliation in Review*, 1(1), 3–6.
- Hamber, B. & Kelly, G. (2009). Beyond coexistence: Towards a working definition of Reconciliation. In *Reconciliation(s): Transitional Justice in Post-conflict Societies*. (Ed.) Quinn, J.R. Montreal and Kingston: McGill- Queen's UP.
- Hand, M. (2011). Should We Promote Patriotism in Schools? *Political Studies*, 59, 328-347.
- Hasian, M. (1999). Rhetoric, history, and collective memory: Decoding the Goldhagen debates. *Western Journal of Communication*, 63 (1), 95-114.
- Hattam, R & Atkinson, S. In press. *Reconciliation/ Pedagogy*. London: Routledge.
- Hawk, W. G. (2001). Transcending transgression: Forgiveness and reconciliation. In W. W. Wilmot & L. I. Hoche (Eds.), *interpersonal conflicts*, 293-317. New York: McGraw Hill.
- Hewstone, M. (1996). Contact and categorization: social-psychological interventions to change intergroup relations. In *Foundations of Stereotypes and stereotyping*, (eds). C.N. Macrae, C. Stagnor and M. Hewstone. New York: Guilford.
- Hewstone, M., & Brown, R. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the contact hypothesis. In *Contact and conflict in intergroup encounters*. New York: Basil Blackwell.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2007). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Hirschon, R. (2003). *Studies in forced migration, Vol. 12 / Crossing the Aegean: an appraisal of the 1923 compulsory population exchange between Greece and Turkey*. Berghahn Books.
- Hobsbawm, E.J. (1990). *Η εποχή των Επαναστάσεων 1789-1848*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Hobsbawm, E.J. (1994). *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα. Πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Hopken, W. (2000). Η Ιστορία ως σύγκρουση – Η Ιστορία ως γειτνίαση. Εξετάζοντας την Ιστορία της σύγκρουσης στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανίων, στο *Η εικόνα των άλλων/ γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Hopken, W. (2003). *Textbooks and Conflicts. Experiences from the Work of the Georg- Eckert-Institute for International Textbook Research*. Washington, DC: World Bank Symposium.

Horenczyk, G. and Tatar, M. (2004). Education in a plural society or multicultural education? The views of Israeli Arab and Jewish school counselors. *Journal of Peace Education* 1, 2, 191–204.

Hughes, J, and Donnelly, C. (2006). Contact as a policy mechanism for promoting better relations in integrated schools in Northern Ireland and bilingual/bi-national schools in Israel. *Journal of Peace Education*, 3, 79–97.

Huntington, S. (2000). The Clash of Civilizations? In: F. J. Lechner & J. Boli (Eds.) *The Globalization Reader*. London: Blackwell Publishers.

Θεοδωρίδης, Μ. (1988). Η αφανής ιδεολογία στο μάθημα Ιστορίας, στο: Εταιρία Μελέτης Νέου Ελληνισμού (επιμ.), *Η διδασκαλία της ιστορίας στη μέση εκπαίδευση: προθέσεις και εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Θεοδωρίδης, Π. (2004). *Οι μεταμορφώσεις της ταυτότητας: έθνος, νεωτερικότητα και εθνικιστικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη.

Θεοφιλίδης, Χ. (1993). Εκπαίδευση για το 2020: Διαγραφόμενες προοπτικές και η μεθόδευση της αλλαγής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 239-253.

Ιβριντέλη, Μ. (2002). Η εικόνα του κόσμου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου. Στους Καψάλη, Γ., & Κατσίκη, Α. (επιμ.), *Σχολική γνώση και Διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Α' τόμος)*. Ιωάννινα: Π.Τ.Δ.Ε., Ιωαννίνων.

Ιγγλέση, Χ. (1997). Να πάμε ξανά σε κάποιους δρόμους των παππούδων μας, των αρχαίων προγόνων. Ο φόβος εθνικής αλλοίωσης και η εθνική αυτοεικόνα στο λόγο των εκπαιδευτικών. Συμπεράσματα μέρους των πιλοτικών συνεντεύξεων. Στο Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) *Τι είν' η πατρίδα μας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ιορδανίδου, Α. (2002). Γλωσσικές στάσεις των Πομάκων- Η περίπτωση του Κενταύρου Ξάνθης. Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα*. Τόμος II. ΠΤΔΕ Πατρών. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Ιωάννου, Μ. (2009). *Η πολύγλωσση τάξη στην Κύπρο. Στάσεις μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους ξενόγλωσσους (συμ)μαθητές*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία.

id21, (2004). *Life skills, peace education and aids prevention*. Available online at: <http://www.id21.org/insights/insights-ed04/insights-issued04-art03.html> (accessed 10 August 2005).

Ignatieff, M. (2001). Introduction. In *Truth and Lies: Stories from the Truth and Reconciliation Commission in South Africa*. (Ed.) Edelstein, J. Milpark, South Africa: M&G Books.

INEE, (2004). *Life skills and supplementary education programmes*. Available online at: <http://www.ineesite.org/standards/default.asp> (accessed 10 August 2005).

Jacobs, N. (2001). Information technology and interests in scholarly communication: A discourse analysis. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 52(13), 1122-33.

Jamal, A. (2001). Mutual recognition, reconciliation, and transformation for conflicts: Theoretical perspectives. *Israeli Sociology*, C (2), 313-342.

Johnson, L. (2001). *The practice of integrated education in Northern Ireland: The teachers' perspective on what is working and what is not*. Belfast: Northern Ireland Council for Integrated Education.

Johnson, L. (2007). From piecemeal to systemic approaches to peace education in divided societies: Comparative efforts in Northern Ireland and Cyprus. In *Addressing ethnic conflict through peace education: International perspectives*, ed. Z. Bekerman and C. McGlynn, 21\_ 33. New York: Palgrave Macmillan.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2005). Essential components of peace education. *Theory into Practice* 44, 4, 280–92.

Jusdanis, G. (2001). *The necessary Nation*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Κανακίδου Ε. (1997). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραφύλλης, Γ. (1994). Κοινωνικοί αποκλεισμοί. *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 15, 126-130.

Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής*, 3/2005, 13-24.

Κατσιρμά, Φ. (2014). *Η συνεργασία των πλειονοτικών και μειονοτικών δασκάλων στα μειονοτικά σχολεία του νομού Ροδόπης*. Διπλωματική Εργασία. Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κατσουλάκος, Θ. (1994). *Προβλήματα ιστοριογραφίας στα σχολικά εγχειρίδια των βαλκανικών κρατών*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.

Κελεσιδης, Γ. (2002). Γλωσσική πραγματικότητα των μειονοτικών σχολείων – διαχειριζόμενοι τη σιωπή των αλλόγλωσσων μαθητών. Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Διεθνούς



Συνεδρίου: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα*. Τόμος IV. ΠΤΔΕ Πατρών. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Κεσίσογλου, Γ. (2014). Η Ανάδυση των θεωριών περί επισφαλούς εργασίας στον ακαδημαϊκό λόγο των κοινωνικών επιστημών. Προκλήσεις για την Πολιτική Ψυχολογία. Στο Β. Δεληγιάννη, Ε. Φίγγου, Α. Μπάκα και Δ. Μωραΐτου (Επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας, Τόμος Η: Προς τιμήν του καθηγητή Δ. Μαρκουλή*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων του Α.Π.Θ.

Κογκίδου, Δ., Τρέσσου- Μυλωνά, Ε., & Τσιάκαλος, Γ. (1994). *Καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού ως μέσο τοπικής ανάπτυξης*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Κοροβίνης, Β. & Ζιάκας, Θ. (1988). *Αναζητώντας μια θεωρία για το Έθνος*. Αθήνα: Εκάτη.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 2, 37-45.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*, Αθήνα: Gutenberg.

Κουλλάπης, Λ. (2000). Η εικόνα των Βουλγάρων και των Τούρκων στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιόδου 1951- 1990. Στους Καψάλη, Α., Μπονίδης, Κ., & Σιπητανού, Α. (επιμ.), *Η εικόνα του «άλλου»/ γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*.

Κουζέλης, Γ. (1997). Από τη μη αναγνώριση στην παραγνώριση της διαφοράς. Σκέψεις για την μειονοτική εκπαιδευτική πολιτική. *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 63.

Κουλούρη, Χ. (1988), *Ιστορία και Γεωγραφία στα Ελληνικά Σχολεία (1834-1914). Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*. Αθήνα: ΙΑΕΝ.

Κούσουλας, Φ. (2004). *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Κουτσελίνη, Μ. (1997). Curriculum as Political Text: The Case of Cyprus (1935–90). *History of Education* 26, 4, 395-407.

Κρεμμυδάς, Β. (1993). Εθνικισμός και Αναδιατάξεις. *Ουτοπία*, 7, 13-22.

Κωνσταντινίδου, Ε. (2000). «Οι αλλαγές στα ελληνικά σχολικά βιβλία Ιστορίας: πόσο αποτελεσματικές είναι στη βελτίωση της εικόνας του εθνικού άλλου;», στο *Η εικόνα του άλλου/ γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κωνσταντοπούλου, Χ. (1999), «Εμείς» και οι «άλλοι», αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). *Reconciliation, multiculturalism, identities: Difficult dialogues, sensible solutions*. Melbourne: Common Ground.

Kansteiner, W. (2002). Finding meaning in memory; Methodological critique of collective memory studies. *History and Theory*, 41, 179-197.

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.

Kelman, H.C. (1999). Transforming the relationship between former enemies: A social psychological analysis. In L. R. Rothstein (Ed.), *Afler the peace: Resittance and reconciliation*. London: Lynne Rienner.

Kelman, H.C. (2005). Building trust among enemies: The central challenge for international conflict resolution. *International Journal of Intercultural Relations* 29, 639–50.

Kincheloe, J.L., & Steinberg, S.R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham, PA: Open University Press.

Knox, C., & Quirk, P. (2001). *Peace building in Northern Ireland, Israel and South Africa: Transition, transformation and reconciliation*. London: Palgrave MacMillan.

Kriesberg, L. (2000a). Intractable conflicts. In E. Wiener (Ed.), *The handbook of interethnic coexistence*, (pp. 332-342). New York: Abraham Fund.

Kriesberg, L. (2000b). Coexistence and the reconciliation of communal conflicts. In E. Wiener (Ed.), *The handbook of interethnic coexistence*. New York: Abraham Fund.

Kupermintz, H. & Salomon, G. (2005). Lessons to be learned from research on peace education in the context of intractable conflict. *Theory into Practice*, 44, 293-302.

Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Λαγοπούλου Β. & Δεδέ Δ. (2002). Προτάσεις διδασκαλίας της γλώσσας στην Δ', Ε' και Στ τάξη του Δημοτικού των μειονοτικών σχολείων της Θράκης, στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (α' εκδ). Παρατηρητής: Καστανιώτη.

Λιάκος, Α. (1993). Βαλκανική κρίση και εθνικισμός. Στο *Ο Ιανός του Εθνικισμού και η Βαλκανική Πολιτική*. Αθήνα: Ο Πολίτης.

Λιάκος, Α. (1994). Εθνικές θεωρίες και αμφιβολίες, στο: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (επιμ). *Εθνική συνείδηση και Ιστορική παιδεία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Λεοντσίνης, Γ. (1999). *Πειραματικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Π.Ι.

Λιθοξόου, Δ. (1992). *Μειονοτικά ζητήματα και εθνική συνείδηση στην Ελλάδα* (έκδοση Β). Αθήνα: Λεβιάθαν.

Ladson-Billings, G. (1995). Multicultural teacher education: research, practice, and policy. In J.A. Banks & C.A. Banks (Eds), *Handbook of research on multicultural education*. New York: MacMillan.

Lederach, J.P. (1995). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Lederach, P. J. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. Washington, DC: U.S. Institute of Peace.

Lederach, P. J. (2000). Beyond violence: Building sustainable peace. In E. Wiener (Ed.), *The handbook of interethnic coexistence*. New York: Abraham Fund.

Le Roux, J. (2001). Effective teacher training for multicultural teaching. *Multicultural Teaching*, 19, 2, 18-22.

Lewin, K. M. (2001). *Knowledge Matters for Development*. Professorial Lecture. University of Sussex, Centre for International Education. Available online at: <http://www.sussex.ac.uk/education/documents/knowledgematters.pdf> (accessed 10 August 2005).

Lira, E. (2001). Violence, fear, and impunity: Reflections on subjective and political obstacles for peace. *Peace and Conflict*, 7(2), 109-118

Lewis, I. M. (1989). The Ogaden and the fragility of Somali segment nationalism. *International African Institute Papers*, Vol. 88.

Liechty, J., & C. Clegg, C. (2001). *Moving beyond sectarianism: Religion, conflict and reconciliation in Northern Ireland*. Blackrock. Dublin: Columbia Press.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Loizos, P. (1998). How might Turkish and Greek Cypriots see each other more clearly? In *Cyprus and its people: Nation, identity, and experience in an unimaginable community, 1955-1997*, (ed.) V. Calotychos, 35-52. Boulder, CO: West view Press.

Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή.

Μαλαμίδης, Μ. (2008). *Η γλωσσική εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην Ελλάδα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (Νομοθετικό πλαίσιο, Σχολικά εγχειρίδια, Αναλυτικά και Ωρολόγια προγράμματα). Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.

Μανιτάκης, Α. (1993). *Εθνικός Λόγος: Χθες - Σήμερα*. Στο *Ο Ιανός του Εθνικισμού και η Ελληνική Βαλκανική Πολιτική*. Αθήνα: Ο Πολίτης.

Ματσούκας, Ν. (2008, Νοέμβρης). *Μια άλλη διάσταση του θρησκευτικού μαθήματος*. Εισήγηση στην ΗΜΕΡΙΔΑ που διοργάνωσε το ΕΚΠΑ, με θέμα: Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Εκπαίδευση.

Μαυράτσα, Κ.Β. (1998). *Όψεις του Ελληνικού Εθνικισμού στην Κύπρο. Ιδεολογικές αντιπαραθέσεις και η κοινωνική κατασκευή της ελληνοκυπριακής ταυτότητας 1974-1996*. Αθήνα: Κατάρτι.

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

Μαυρομμάτης, Γ. (2005). *Γιατί ο μικρός Μεμέτ δε μαθαίνει ελληνικά. Ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων μειονοτικών της Θράκης*. Στο: *Η διδασκαλία της γλώσσας, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Μητακίδου, Σ. (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2003). *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995). Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μήλλας, Η. (2001). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων στα σχολικά βιβλία Ιστορίας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Μπαγάκης, Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγιόνας, Α. (1988). *Κριτήρια αντικειμενικότητας της ιστορικής γνώσης*. Σεμινάριο 9, ΠΕΦ.

Μπάκα, Α. (2004). *Ο Τηλεθεατής των ειδήσεων στην Ελλάδα: Συζητώντας για τον πόλεμο στο Κοσσυφοπέδιο*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μπαλτσιώτης, Α. & Τσιτσελίκης, Κ. (2001). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, Συλλογή Νομοθεσίας – Σχόλια*. Αθήνα- Κομοτηνή: Σάκκουλα.

Μπαλωμένος, Δ. (1992). Αναλυτικά Προγράμματα- Σχολικά βιβλία, στο *Αναλυτικά Προγράμματα, σχολικά βιβλία, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου*. Αθήνα: ΟΛΜΕ.

Μπιτσάκης, Ε. (1999). Η έξαρση των εθνικισμών στην εποχή μας. *Σύγχρονα Θέματα*, 34, 53-56.

Μπονίδης, Δ. (1995). Οι άλλοι λαοί στα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας και ιστορίας του δημοτικού σχολείου. Στο Ξωχέλλης, Π. (επιμ.), *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπονίδης, Κ.Θ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής της ειρήνης*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). Όψεις εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: οι εθνικές επέτειοι της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Μαρτίου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, 69-84.

Malcolm, W., DeCourville, N., & Belicki, K. (2008). *Women's Reflections on the Complexities of Forgiveness*. Montreal and Kingston: McGill- Queen's UP.

Maoz, I. (2000). An experiment in peace: Reconciliation-aimed workshops of Jewish-Israeli and Palestinian youth. *Journal of Peace Research* 37: 721–36.

McCullough, E. M., Pargament, I. K., & Thoresen, E. C. (2000). *Forgiveness: theory, research, and practice*. New York, London: Guilford.

McGarry, J., & O'Leary, B. (2004). *The Northern Ireland conflict: Consociational engagements*. Oxford: Oxford University Press.

McGinn, N. (1997). The Impact of Globalization on National Education Systems. *Prospects*, XXVII (1), 41-54.

McGlynn, C. (2011). Negotiating difference in post-conflict Northern Ireland: An analysis of approaches to integrated education. *Multicultural Perspectives* 13, 1, 16–22.

McGlynn, C., & Bekerman, Z.. 2007. The management of pupil difference in Catholic- Protestant and Palestinian-Jewish integrated education in Northern Ireland and Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 37, 5, 689–703.

McGonegal, J. (2009). *Imagining Justice: The Politics of Postcolonial Forgiveness and Reconciliation*. Montreal & Kingston: McGill- Queen's UP.

McGuire, W.J. (1985). Attitudes and Attitude Measurement. In G. Lindzey & E. Aronson (Ed.). *The Handbook of Social Psychology*. New York: Random House.

McKenzie, P. J. (2003). *Justifying cognitive authority decisions: discursive strategies of information seekers*. *Library Quarterly*, 73(3), 261-288.

McKenzie, P. J. (2005). Interpretative repertoires. *Theories of information behavior*. (Ed.) Fisher, E., Erdelez S., & McKechnie L. Medford, NJ: Information Today.

Meighan, R. (1986). *A Sociology of Educating*. London: Cassell.

Miles, M.B & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A source- book for new methods* (2<sup>nd</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, D. (1995) *On Nationality*. Oxford: Clarendon Press.

Milner, D. (1981). Racial prejudice. In: Turner, J.C. & Giles, H (Ed.). *Intergroup Behavior*. Oxford: Blackwell.

Modood, T. (2007). *Multiculturalism. A Civic Idea*. Cambridge: Polity Press.

Montville, J. V. (1993). The healing function in political conflict resolution. In D. J. D. Sandole & D. M. H. Van (Eds.), *Conflict resolution theory and practice* (pp. 112-128). Manchester and New York: Manchester University.

Morley, D. (1981a). "The Nationwide Audience: A Critical Postscript. *Screen Education*, 39, 3-14.

Morley, D. (1981b). *Interpreting Television*. In *Popular Culture and Everyday Life*. Milton Keynes: Open University Press, 40-68.

Murphy, K., & Gallagher, T. (2009). Reconstruction after violence: How teachers and schools can deal with the legacy of the past. *Perspectives in Education* 27, 2, 158–68.

Νάσιουτζικ, Α.Κ. (1973). «Ο Καταναγκασμός». *Το Βήμα*, 29 Ιανουαρίου, 1973.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2003). Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νοταράς, Α. (2008). Εκπαιδευτικές πρακτικές και διλήμματα ταυτότητας στη μειονότητα της Θράκης. Η περίπτωση της Ξάνθης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 127, Γ', 73-102.

Nadler, A., & Leviatan, L (2002). *Effects of expressed empathy and acceptance of responsibility for the adversary's suffering on conflict related perceptions: The Israeli-Palestinian conflict*. Unpublished Manuscript. Tel Aviv University.



Neil, A.S. (1972). *Θεωρία και Πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.

Nets, R. (Ed.) (2005). *The Palestinian economy*. Tel Aviv: The Steinmetz Center.

Nun, B.M. (2009). *Respect, recognition and reconciliation: Emerging models of integrated education in regions of conflict*. PhD diss. New York University.

Nun, B. M. (2013). The 3Rs of integration: respect, recognition and reconciliation; concepts and practices of integrated schools in Israel and Northern Ireland. *Journal of Peace Education*, 10, 1, 1–20.

Ξανθοπούλου, Ε. (2008). *Η γλωσσική εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην Ελλάδα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Νομοθετικό Πλαίσιο, Σχολικά Εγχειρίδια, Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.

Ξωχέλλης, Π., Καψάλης, Α., Ανδρέου, Α., Ισχυρλιάδου, Α., Λουκίδου, Δ., Μπονίδης, Κ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Η εικόνα του άλλου στα σχολικά εγχειρίδια διδασκαλίας των βαλκανικών χωρών. Στους Καψάλη, Α., Μπονίδη, Κ., & Σιπητανού, Α. (επιμ.), *Η εικόνα του «άλλου»/ γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξωχέλλης, Π. (2002). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ονσούνου. Ι. (1997). Κριτική στη μειονοτική εκπαίδευση. Η ματιά του μειονοτικού. *Σύγχρονα θέματα*, 63.

Παναγίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από την παρειακή και μειονοτική εκπαίδευση στο λόγο της διαπολιτισμικότητας: Πολιτική, Προκλήσεις, Εισηγήσεις. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, Παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, Κ. Ξενοφάντος, & Χ. Χατζησωτηρίου (επιμ.). Καβάλα: Σαΐτα.

Παναγιωτίδης, Ν.Μ. (1995). *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση*. (εκδ). τοπική ένωση δήμων και κοινοτήτων Ν. Έβρου, Αλεξανδρούπολη.

Παναγιωτίδης, Ν. (1996). *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας*. Αλεξανδρούπολη: Γνώμη.

Παπαγεωργακόπουλος, Β., Λύτρα, Ι., & Ιακώβου, Μ. (2004). Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. *Τελική έκθεση στο πρόγραμμα: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, 2002- 2004*.

Παπαδόπουλος, Χ. (2005). «Μεταναστευτική Πολιτική: Όλα εδώ αλλάζουνε, όλα τα ίδια μένουν...» *Εφ. Αυγή*, 3/4/2005, 7.

Παπαμιχαήλ, Γ. (1991). Διδακτική πρακτική και αξιολόγηση της επίδοσης. Στο *Σχολικό βιβλίο*. Αθήνα: Πατάκη.

Παπαναούμ, Ζ. (1989). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο: Κριτική θεώρηση και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαρρηγόπουλος, Κ. (1992). *Η Ιστορία του Ελληνικού έθνους – Στη σημερινή γλώσσα*. Αθήνα: Ελευθερουδάκης.

Παπαχρήστου, Κ. και Γιανόγκονα, Α. (2001). *Παγκοσμιοποίηση – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Εκπαιδευτικός*, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

Παυλίδης, Α. (2002). *Οι δυο εκδοχές ενός αλφαβηταρίου για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας: η ελληνική και η τουρκική*. Συνοπτική συγκριτική μελέτη.

Πιπερτζή, Κ.Χ. (1995). Η εικόνα των Βουλγάρων στα σημερινά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του Λυκείου, στο *Σχολικά εγχειρίδια Βαλκανικών χωρών*.

Πλεξουσάκη, Ε. (2003). Πολιτισμός και Σχολείο. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*.

Πλεξουσάκη, Ε. (2006). Στην Ελλάδα ή στην Τουρκία; Στο: *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ροζάκης, Χ. (1978). *Τρία χρόνια ελληνικής εξωτερικής πολιτικής 1974-1977*. Αθήνα: Παπαζήση.

Pargament, K., McCullough, M., & Thoresen, C. (2000). The frontiers of forgiveness: Seven directions for psychological study and practice. In E. M. McCullough, I. K. Pargament & E. C. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: theory, research, and practice*. New York, London: Guilford.

Parker, W. C., Ninomiya, A., & Cogan, J. (1999). Educating World Citizens: Toward Multinational Curriculum Development. *American Educational Research Journal*, 36, 2, 117–145.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>nd</sup> ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Peterson, A. & Umbreit, M.S. (2005). The Paradox of forgiveness in Restorative Justice. *Handbook on Forgiveness*. (Ed.) Everett, L. & Worthington, J. New York: Routledge.

Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology* 49: 65–85.

Petty, R. E. & Wegener, D.T. (1998a). Attitude change: Multiple roles for persuasion variables. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of social psychology* (4<sup>th</sup> ed., pp. 323-390). New York: McGraw-Hill.

Phillips, L.J. & Jørgensen, M.W (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.

Phillips, L.J. & Jørgensen, M.W (2009). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Politzer, G., Bess, G., & Caveing, M. (1970). *Βασικές αρχές της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Αναγνωστίδη.

- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. (2009). *Λόγος & Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Quinn, J.R. (2009). Introduction. *Reconciliation(s): Transitional Justice in Post-conflict Societies*. (Ed.) Quinn, J.R. Montreal and Kingston: McGill- Queen's UP.
- Radzik, L. (2009). *Making Amends: Atonement in Morality, Law and Politics*. Oxford: Oxford UP.
- Rattansi, A. (1992). *Changing the Subject? Racism, Culture and Education*. *Race, Culture and Difference*. London: Sage/ Open University.
- Reardon, B.A. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York, NY: Teachers College Press.
- Richter D. & Vogt J. (1980). *Die heimlichen Erzieher. Kinderbuecher und politiches Lerner*. Ro ro ro – Verlag.
- Rigby, A. (2001). *Justice and reconciliation: after the violence*. London: Lynn Rienner.
- Ritzer, G., Kammayer, K., & Yetman, N.R. (1982). *Sociology: Experiencing a Changing Society*. Boston: Allyn & Bacon.
- Robson, C. (2000). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (επιμ.) Μιχαλοπούλου, Κ. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, P. (2000). *International Security in the Early Twenty-First Century Briefing Paper No. 76*. London: ISIS.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson, & J. W. Brehm (Eds.), *Attitude organization and change*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Ross, G. (2003). *Beyond the Trauma Vortex*. California: Berkeley.
- Rothstein, R. L. (1999). *After the peace: Resistance and reconciliation*. Boulder, CO: Lynne Rienner.
- Rouhana, N. (2001). Reconciliation in national conflict continues: Identity and power in the Israeli-Palestinian case. *Israeli Sociology, C (2)*, 277-296.
- Συρίγος, Α. (2000). Δυτική Θράκη: Η αθέατη όψη. Στο: Δυτική Θράκη: Οι τουρκικοί σχεδιασμοί και η ελληνική ολιγωρία. *Νέα Κοινωνιολογία*, 29, 43-84.
- Συρίγος, Α. (2012). *Σχέσεις Ελλάδος-Τουρκίας: από τη Λωζάννη έως σήμερα*. Σημειώσεις από τις προφορικές παραδόσεις του μαθήματος. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών & Πολιτικών επιστημών: Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών.
- Salomon, G. (2004). Does peace education make a difference in the context of an intractable conflict? *Peace and Conflict Journal of Peace Psychology* 10, 3, 257-74.
- Salomon, G & Nevo, B. (2002). *Peace education: The concept, principles and practices around the world*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Sanders, C.J. (1997). *Ministry at the Margins: The Prophetic Mission of Women, Youth and the Poor*. Downers Grove, IL: Intersity Press.
- Sanders, M. (2009). *Ambiguities of Witnessing: Law and Literature in the time of a Truth Commission*. Stanford: Stanford UP.
- Sant Cassia, P. (2005). *Bodies of evidence: Burial, memory and the recovery of missing persons in Cyprus*. New York: Berghahn Books.
- Sarinay, Y. (1995). Batı Trakya Türkleri' nin Eğitim problemleri. *Εκπαιδευτικά προβλήματα των Τούρκων της Δυτικής Θράκης*. Millî Eğitim dergisi, τ.126.
- Schultz, M. (2008). Reconciliation through education- experiences from the Israeli-Palestinian conflict. *Journal of Peace Education*, 5, 1, 33-48.

Scott, J. (2010). *A poetics of Forgiveness. Cultural Responses to Loss and Wrongdoing*. New York: Palgrave.

Scott, J. (2013). *The language of Reconciliation: Evolving Terminology and the Ethics of Teaching*. Cambridge Scholars publishing.

Sedano, A. M. (2002). Towards Intercultural Education: Approaches and Models, in Del Canto et al (Eds.), *Intercultural Education: A present day challenge for Europe*, Madrid: Comunidad de Madrid.

Shavitt, S. (1989). Operationalizing functional theories of attitudes. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Shavit, Y. (1990). Segregation, tracking, and the educational attainment of minorities: Arabs and oriental Jews in Israel. *American Sociological Review*, 55, 1, 115–26.

Shriver, W. D. (1995). *An ethic for enemies: Forgiveness in politics*. New York/Oxford: Oxford University.

Shriver, W. D. (1999). The long road to reconciliation: Some moral stepping stones. In R. L. Rothstein (Ed.), *After the peace: Resistance and reconciliation* (pp. 207-222). London: Lynne Rienner.

Siraj-Blatchford, I. (1995). *The Early Years*. London: Trentham Books.

Sitas, A., et al. (2007). *Prospects of reconciliation, co- existence and forgiveness in Cyprus in the post- referendum period*. Nicosia: PRIO Cyprus Center.

Smith, M.B., Bruner, J.S., & White, R.W. (1956). *Opinions and personality*. New York: Wiley.

Smith, A. & Vaux, T. (2003). *Education, Conflict and International Development* (London, DFID).

Smith, A. (2001a). Religious segregation and the emergence of integrated schools in Northern Ireland. *Oxford Review of Education* 27, 4, 559–75.

- Smith, A. (2001). Citizenship education in Northern Ireland: beyond national identity. *Cambridge Journal of Education* 33, 1, 15-32.
- Smith, A. (2005). Education in the twenty-first century: Conflict, reconstruction and reconciliation. *Compare*, 35, 4, 373-391.
- Smootha, S. (1980). Control of minorities in Israel and Northern Ireland. *Comparative Studies in Society and History*, 22, 256–80.
- Sommers, M. (2002). *Children, Education and War: Reaching Education For All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict* (Washington, DC, World Bank).
- Spink, J. (2005). Education and politics in Afghanistan: the importance of an education system in peace building and reconstruction. *Journal of Peace Education*, 2(2), 195–207.
- Staub, E. (1998). Breaking the cycle of genocidal violence: Healing and reconciliation. In J. Harvey (Ed.), *Perspectives on loss: A source book* (pp. 231-238). Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Staub, E. (2000). Genocide and mass killing: Origins, preventions, healing and reconciliation. *Political Psychology*, 21, 367-391.
- Stewart, F. (2001). Horizontal inequalities as a source of conflict, In: F. Hampson & D. Malone (Eds.) *From Reaction to Prevention*. London: Lynne Rienner.
- Suga, K. (2006). Echos- Monde and abrasions: Translation as a form of dialogue. *Social Identities*, 12: 17-28.
- Swim, J., & Miller, D. (1999). White guilt: Its antecedents and consequences for attitudes toward Affirmative Action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 500-514.

Synder, M. & Uranowitz, S.W. (1978). Reconstructing the past: some cognitive consequences of person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 941-950.

Τενεκίδης, Γ. (1979). Το διεθνές νομικό καθεστώς του Αιγαίου, στο Ροζάκης (επιμ.), *Αιγαίο και η ελληνοτουρκική κρίση*. Αθήνα: Μετώπη.

Τερλεξής, Π. (1975). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση- Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσακίρης, Δ. (1994). Για τον Εθνικισμό. *Ουτοπία*, 12, 41-62.

Τσάκωνας, Π. (2003). *Σύγχρονη ελληνική εξωτερική πολιτική. Μια συνολική προσέγγιση*. Τόμος Β'. Αθήνα : Σιδέρης.

Τσιούμης, Α.Κ. (2006). *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης (1950- 1960). Πολιτικοδιπλωματικές διεργασίες και εκπαιδευτική πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.

Τσιτσελίκης, Κ. (2002). *Διαμόρφωση και εφαρμογή του δικαιώματος στη διδασκαλία της μειονοτικής – μητρικής γλώσσας: Από το μειονοτικό στο διαπολιτισμικό σχολείο, Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Τσιτσελίκης, Κ. (2007). Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές. *Κλειδιά και Αντικλειδιά, εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσιτσόπουλος Γ. (1991). *Οι ελληνοτουρκικές αμυντικές σχέσεις 1945-1987*. Αθήνα.

Τσοπάνογλου, Α. (2000). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*. Εκδόσεις: Ζήτη.

Τσουκαλάς, Κ. (1983). Παράδοση και Εκσυγχρονισμός. Μερικά γενικότερα ερωτήματα. Στο *Ελληνισμός – Ελληνικότητα, Ιδεολογικοί και Βιωματικοί άξονες της Νεοελληνικής κοινωνίας*, (επιμ.) Δ.Γ. Τσαούση. Αθήνα: Εστία.



Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.

Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tavuchis, N. (1991). *Mea culpa: A sociology of apology and reconciliation*. Stanford, California: Stanford University.

Tawil, S. & Harley, A. (Eds.) (2004). *Education, Conflict and Social Cohesion*. (Geneva, International Bureau for Education, UNESCO).

Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol, BA: Falmer Press.

Thomas, L. (2009). Forgiveness as Righteousness. In *Reconciliation(s): Transitional Justice in Post-conflict Societies*. (Ed.) Quinn, J.R. Montreal and Kingston: McGill-Queen's UP.

Todorov, T. (1989). *Nous et les Autres. La reflexion Francaise sur la diversite humaine*. Paris: Seuil.

Tomlison, S. (1997). Εθνικότητα και εκπαιδευτική επιτυχία, στο Σιδέρη, Α. και Χαραμής Π. (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί-Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Tuominen, K., & Savolainen, R. (1996). A social constructionist approach to the study of information use as a discursive action. P. Vakkari, R. Savolainen, & B. Dervin (eds), *Information seeking in context: proceedings of an international conference in information needs, seeking and use in different contexts*, 14-16 August, 1996, Tampere, Finland (pp.81-96). London: Taylor Graham.

UNESCO (1999a). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris, UNESCO.

UNESCO (2003). *Education in a Multilingual World Position Paper*. Paris, UNESCO.

UNESCO (2004). *Capacity-building of teacher training institutions in Sub-Saharan Africa*. Paris, UNESCO. Online at: [www.dakar.unesco.org/pdf/030918\\_report\\_ren\\_capa\\_ens.pdf](http://www.dakar.unesco.org/pdf/030918_report_ren_capa_ens.pdf) (accessed 10 August 2005).

UNESCO, (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO.

UNICEF (2001). Διακρίσεις, Ρατσισμός, Ξενοφοβία στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *UNICEF & κόσμος*, 45, 32-39.

UNICEF (2001). Ο ρατσισμός ζει ανάμεσά μας. Η Unicef για την εξάλειψη των διακρίσεων. *Unicef και Κόσμος*, 45, 32-38.

UNICEF (2005). *Life Skills-based Education programme*. Available online at: [http://www.unicef.org/life\\_skills](http://www.unicef.org/life_skills) (accessed 10 August 2005).

Vanier, J. (1992). *From Brokenness to Community*. Mahwah, NJ: Paulist Press.

Venn, C. (2005). The repetition of violence: Dialogue, the exchange of memory, and the question of convivial socialities. *Social Identities*, 11, 283-98.

Vlachos, G. (2009) *Ethnocentrism in Greek Primary Education according to the Analytic Teaching Programme and a selection of school manuals*. Johannesburg: University of Johannesburg.

Volkan, V. (1988). *The need to have enemies and allies*. Northdale, NJ: Jason Aronson.

Φράγκου, Π.Χ. (1986). *Επίκαιρα θέματα παιδείας – κοινωνικοί και παιδαγωγικοί προβληματισμοί: μεταρρυθμίσεις, Ανατολή – Δύση, εξετάσεις, πόλεμος και ειρήνη. Δελμούζος – Γληνός, εκθέσεις ιδεών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φραγκουδάκη, Α. (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Φραγκουδάκη, Α & Δραγώνα, Θ. (2007). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φραγκουδάκη, Α. (2008). Η Θράκη αλλάζει : Επίμετρο σχόλιο για τις προοπτικές και τα εμπόδια, στο Φραγκουδάκη Α. , *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση , Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Φλουρής, Γ. & Ιβριντέλη, Μ. (2000). Η Ευρώπη ως λόγος και ως εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση του τελευταίου τετάρτου του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Στους Καψάλη, Γ. & Κατσίκη, Α. (επιμ.), *Σχολική γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, β' τόμος, 443-458.

Φλουρής, Γ. & Καλογιαννάκη, Π. (1996). Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση. Η περίπτωση των Βαλκάνιων λαών και των Τούρκων στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια. Αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 207-248.

Χαραλάμπους, Π. & Παπαμιχαήλ, Ε. (2008). Αναλυτικά Προγράμματα σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο Ζεμπύλας, Μ. (επιμ.) Θεματική Ενότητα ΕΠΑ 70: Εκπαιδευτική Πολιτική και Αναλυτικά Προγράμματα. Τόμος Β'. Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρίες και Εφαρμογές. Τόμος Β'. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Χαραμής, Π. (1995). Χαιρετισμός. Στους Καψάλη, Α., Μπονίδη, Κ., & Σιπητανού Α. (επιμ.), *Η εικόνα του «άλλου»/ γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*.

Χατζιωσήφ, Χ. (2006). *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, 5 τόμοι. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο: *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αγγελάκος, Κ. & Μπαλάσκας, Κ. (επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Συλλογικό έργο. Καβάλα: Σαΐτα.
- Χατζόπουλος, Α. (2005). *Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια Θρησκευτικών Ελλάδας-Τουρκίας: μια επίκαιρη συγκριτική θεώρηση*. Πρακτικά Συνεδρίου Παιδαγωγικής εταιρείας Δράμας.
- Χατζόπουλος, Α. (2007). *Σχολικά βιβλία ιστορίας Ελλάδας-Τουρκίας: μια επίκαιρη συγκριτική θεώρηση με έμφαση στα θέματα ελληνοτουρκικού ενδιαφέροντος*.
- Χατζόπουλος, Α. (2014). *Η θρησκευτική εκπαίδευση στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice*. New York: Basic Books.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behavior*. London: Sage.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretive repertoires. In Antaki C. (Ed.), *Analyzing everyday explanation: A casebook of methods* (pp. 168-183). Newbury Park, CA: Sage.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and Interpretative Repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*, 9 (3), 387-412.
- Wetherell, M. (2001). «Introduction», in M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (Eds.), *Discourse Theory and Practice: A reader*, pp. 1-13. London: Sage.
- Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S.J. (Eds.). (2001). *Discourse theory and practice: A reader*. London: Sage.
- Whittaker, D. (1999). *Conflict and reconciliation in the contemporary world*. London & New-York: Routledge.

Woods Masalski, K. (2001). *Examining the Japanese History Textbook Controversies* (Bloomington, Indiana University, National Clearinghouse for United States-Japan). Available online at: <http://www.indiana.edu/~japan/Digests/textbook.html> (accessed 10 August 2005).

Wright, C. (1992). Early education: multiracial primary school classrooms” in Gill, D., Mayor, B. and Blair, M. (Eds). *Racism and Education. Structures and Strategies*, London: Sage.

## **Παράρτημα**

### **ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

#### **ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

**Αριθμός Συνέντευξης:**

**Όνομα εκπαιδευτικού:**

**Φύλο:**

**Σχολείο:**

**Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας:**

**Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την κατανόηση της έννοιας της συμφιλίωσης τόσο γενικά όσο και ειδικά στο πλαίσιο της Θράκης**

1. Πώς αντιλαμβάνεστε γενικά το νόημα της λέξης «συμφιλίωση»;
2. Πώς αντιλαμβάνεστε το νόημα της έννοιας «συμφιλίωση» μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας; Ποια ζητήματα νομίζετε ότι χρειάζονται συμφιλίωση μεταξύ των δύο χωρών;
3. Νομίζετε έχει ρόλο και θέση η καλλιέργεια κουλτούρας συμφιλίωσης μέσα στο σχολείο; Ναι/ Όχι και γιατί;
4. Νιώθετε έτοιμος/η να καλλιεργήσετε μια κουλτούρα συμφιλίωσης μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας μέσα από το σχολείο; Και γιατί; Αν όχι, θα προτιμούσατε κάτι εναλλακτικό;
5. Ποιος ο ρόλος των Ε/Χ και Ε/Μ στην περιοχή της Θράκης;
6. Αν υπήρχε επίσημη πολιτική προώθησης της συμφιλίωσης μέσω της εκπαίδευσης, α) πώς θα αντιδρούσατε εσείς προσωπικά; Και β) τι θα έπρεπε, κατά τη γνώμη σας να κάνουν οι εκπαιδευτικοί;
7. Πώς σχηματίσατε αυτές τις αντιλήψεις που μου αναφέρετε τώρα; Ποιοι παράγοντες νομίζετε επέδρασαν;

### **Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών για την ιδέα της συμφιλίωσης**

1. Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας, θεωρείτε ότι υπάρχει επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα προώθησης της συμφιλίωσης ανάμεσα στην Ελλάδα και Τουρκία;
2. Αποτελούν η «συμφιλίωση» και η «ειρηνική συμβίωση» έννοιες που συζητούνται μεταξύ του διδακτικού προσωπικού του σχολείου σας; - επίσημα ή ανεπίσημα-
3. Έχετε λάβει οποιαδήποτε επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σας πορείας για την προώθηση της συμφιλίωσης ή της ειρηνικής συμβίωσης ανάμεσα στις δυο χώρες; Τι είδους επιμόρφωση; Αν όχι, νομίζετε χρειάζεται να γίνει κάτι γι' αυτό;

### **Συμφιλίωση – εκπαίδευση: Παιδαγωγικά ζητήματα μέσα στην τάξη/ σχολείο**

1. Θεωρείτε ότι οι μακροχρόνιες αρνητικές σχέσεις ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία έχουν αποτυπωθεί στην προσφερόμενη ελληνική εκπαίδευση; (Αν ναι, σε ποιο βαθμό;)
2. Πιστεύετε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων που διδάσκετε ή το περιεχόμενο των αντίστοιχων σχολικών εγχειρίδιων ενέχουν στοιχεία που προωθούν εθνοκεντρικές πεποιθήσεις ή ξενοφοβικά στερεότυπα; (θα μπορούσατε να δώσετε μερικά παραδείγματα τέτοιων στοιχείων;)
3. Υπάρχουν αμφιλεγόμενα ζητήματα (ταμπού) που αφορούν τις δυο χώρες και δεν συζητούνται στην τάξη;
4. Μήπως η προώθηση μιας πιο συμφιλιοτικής και ειρηνικής στάσης ανάμεσα στις δυο χώρες να φέρει στο προσκήνιο τη συζήτηση τέτοιων ζητημάτων ταμπού στην τάξη; Πώς θα επιδρούσε κάτι τέτοιο στην περιοχή της Θράκης;
5. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα και το υλικό που διαθέτετε ως εκπαιδευτικός θα μπορούσε να προωθήσει την συμφιλίωση και την ειρηνική συμβίωση ανάμεσα στις δύο χώρες;
6. Μπορείτε να μου περιγράψετε μια πρακτική, που σας εκπαιδευτικός θα ακολουθούσατε, ώστε να προωθηθεί η συμφιλίωση ανάμεσα στις δύο χώρες;

