

Η ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΙΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΕΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ: ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

Ασπασία Χατζηδάκη
Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κωνσταντίνος Κοτσώνης
Εκπαιδευτικός
ΜΔΕ Επιστήμες Αγωγής

Abstract

Muslim Greek citizens living in Western Thrace are entitled to bilingual, minority education, where both Greek and Turkish are used to teach the curriculum (grades 1-6). In the last few years, however, a growing number of parents have been sending their children to mainstream primary schools, where all subjects are taught in Greek and there is no provision for Turkish language courses. This paper reports on the findings of a small-scale study where interviews with eleven parents were used to collect data on their language practices, language ideology and beliefs, and language management, following Spolsky's (2004) approach to the Family Language Policy framework. The main issue discussed here is how parents' language ideology and beliefs are related to their choice of monolingual, mainstream education for their children.

Key words

Muslim Greeks, minority education, Family Language Policy, language beliefs, language ideology, language management.

Περίληψη

Οι Έλληνες μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης αποτελούν τη μόνη αναγνωρισμένη μειονότητα της χώρας και, ως εκ τούτου, έχουν το δικαίωμα της φοίτησης σε μειονοτικά σχολεία, όπου τόσο η Ελληνική όσο και η Τουρκική χρησιμοποιούνται ως γλώσσες μάθησης. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια αρκετοί γονείς επιλέγουν να φοιτήσουν τα παιδιά τους στη δημόσια δημοτική εκπαίδευση. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα μίας ποιοτικής έρευνας με έντεκα τέτοιους γονείς στην οποία, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της Οικογενειακής Γλωσσικής Πολιτικής (Spolsky 2004), ανιχνεύσαμε τις γλωσσικές πρακτικές, τη γλωσσική διαχείριση και, τέλος, τις γλωσσικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τις τρεις γλώσσες του ρεπερτορίου τους (ελληνικά, τουρκικά και πομακικά). Στο παρόν κείμενο σχολιάζεται ιδιαίτερα το πώς σχετίζονται οι γλωσσικές πεποιθήσεις των γονέων με την επιλογή τους για δημόσια, μονόγλωσση εκπαίδευση για τα παιδιά τους.

Λέξεις κλειδιά

Έλληνες μουσουλμάνοι, μειονοτική εκπαίδευση, Οικογενειακή Γλωσσική Πολιτική, γλωσσικές πεπιοθήσεις, γλωσσική ιδεολογία, γλωσσική διαχείριση.

0. Εισαγωγή

Η κοινωνία της Δυτικής Θράκης αποτελεί μια κατεξοχήν πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινωνία. Η μακράιωνη παρουσία του μουσουλμανικού πληθυσμού σε αυτήν της προσδίδει ιδιαίτερο χαρακτήρα και πολιτισμικό πλούτο. Παράλληλα, οι κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες της περιοχής, διαμορφωμένες εντός ενός ταραχώδους παρελθόντος, δημιουργούν ιδιαίτερες προκλήσεις για το εκπαιδευτικό μέλλον και την ισότιμη ένταξη των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας στην ελληνική κοινωνία.

Από την δεκαετία του '90 μέχρι σήμερα έχουν ληφθεί διάφορα οικονομικά και εκπαιδευτικά μέτρα από την ελληνική πολιτεία με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης της μειονότητας. Παρά τα μέτρα αυτά, η μειονοτική εκπαίδευση φαίνεται ότι παραμένει υποδεέστερη της δημόσιας, μην επιτρέποντας έτσι την επιθυμητή παροχή ευκαιριών κοινωνικής ανοδικότητας και ισότητας για τα μέλη της μειονότητας (Ασκούνη 2006). Παράλληλα, οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών έχουν διαφοροποιήσει και τις εκπαιδευτικές επιλογές των μουσουλμανικών οικογενειών: συγκεκριμένα, παρατηρείται μια διεύρυνση της συμμετοχής τους στη δημόσια ελληνόφωνη εκπαίδευση, σε διαφορετικό βαθμό για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης (Ασκούνη 2006, Νοταράς 2008). Οι επιλογές αυτές σχετίζονται άμεσα με ζητήματα γλωσσικής ιδεολογίας και συγκεκριμένα με τον ρόλο που αποδίδουν σε κάθε μία από τις γλώσσες του επικοινωνιακού τους ρεπερτορίου τα μέλη της μειονότητας (Curdt-Christiansen 2009, King & Fogle 2006).

Η παρούσα εργασία στοχεύει στο να συμβάλει στη συζήτηση των σχετικών ζητημάτων, παρουσιάζοντας ορισμένα από τα ευρήματα που προέκυψαν στο πλαίσιο έρευνας με μουσουλμάνους γονείς από τον Ν. Ξάνθης, οι οποίοι επέλεξαν να φοιτήσουν τα παιδιά τους στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα και όχι στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, θα προσπαθήσουμε να φωτίσουμε όψεις των γλωσσικών πεπιοθήσεων των οικογενειών, οι οποίες σε συνδυασμό με τις πρακτικές τους, συνδέονται με την επιλογή τους για δημόσια εκπαίδευση και συμφοίτηση με τα άλλα Ελληνόπουλα.

Στο πρώτο μέρος του κειμένου παρέχονται ορισμένες πληροφορίες για το ιστορικό, κοινωνιογλωσσικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της έρευνας¹. Στη συνέχεια δίνονται πληροφορίες για τη μεθοδολογία υλοποίησης και τους συμμετέχοντες, ενώ στο τρίτο μέρος γίνεται η παρουσίαση και η συζήτηση των σχετικών ευρημάτων.

1. Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης: κοινότητες, γλώσσες, εκπαίδευση

1.1. Η κοινωνιο-γλωσσολογική πραγματικότητα στην Δ. Θράκη

Οι τρεις ομάδες που αποτελούν τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης (μειονοτικοί Τούρκοι ή *τουρκογενείς*, Πομάκοι και Αθήγγανοι)², είναι κάτοχοι δύο ή τριών γλωσσών (της Ελληνικής, της Τουρκικής και της Πομακικής ή της Ρομανί αντίστοιχα), χωρίς αναγκαστικά να ομιλούν τα τουρκικά ως οικογενειακή γλώσσα. Στη σχετική κοινωνιογλωσσολογική έρευνα είναι κοινός τόπος η διαπίστωση ότι η Τουρκική και, σε μικρότερο βαθμό, η Ελληνική επεκτείνονται εις βάρος της Πομακικής και της Ρομανί σε διαφορετικούς βαθμούς, ανά γεωγραφική περιοχή³.

Όσον αφορά την ομάδα των Πομάκων, αυτή περιλαμβάνει άτομα μονόγλωσσα στην Πομακική (κυρίως ηλικιωμένες γυναίκες), δίγλωσσα στην Πομακική και στην Ελληνική ή στην Πομακική και στην Τουρκική, καθώς επίσης και τρίγλωσσους ομιλητές (Markou 2002 στο Σελλά-Μάζη 2015). Αναφορικά με τους κοινωνιογλωσσικούς χώρους χρήσης των γλωσσών των Πομάκων, η Σελλά-Μάζη (2001) αναφέρει ότι, μεταξύ των τριών γλωσσών τους, η Πομακική ως μητρική βιώνεται κυρίως ενδοοικογενειακά, ως γλώσσα της καθημερινότητας, η Τουρκική αντιμετωπίζεται ως γλώσσα της εκπαίδευσης και της επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών ομάδων της μειονότητας, ενώ η Ελληνική θεωρείται ως η γλώσσα του σχολείου, της ανώτερης εκπαίδευσης, της διοίκησης και, τέλος, των εξω-μειονοτικών συναλλαγών (ό.π.:196).

Διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν την γλωσσική χρήση της ομάδας αυτής. Η ηλικία των ομιλητών, το φύλο και η περιοχή διαβίωσης (ορεινή-πεδινή) παίζουν τον σημαντικότερο ρόλο. Οι κάτοικοι των ορεινών περιοχών και ειδικά οι μεγαλύτεροι χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό την Πομακική και λιγότερο την Τουρκική, ενώ η *εναλλαγή κωδίκων* (code-switching) τόσο σε ενδοοικογενειακό όσο και σε εξωοικογενειακό περιβάλλον αποτελεί πολύ συνηθισμένο φαινόμενο (Σελλά-Μάζη 2015). Στους πεδινούς πληθυσμούς το κοινό πλαίσιο διαβίωσης και οι αυξανόμενες σχέσεις επαγγελματίας με τουρκόφωνους έχουν οδηγήσει μεγάλο μέρος αυτών να αυτοπροσδιορίζονται ως 'Τούρκοι'. Γλωσσική μεταστροφή προς την Τουρκική έχει επέλθει, ωστόσο, και σε κάποιες περιοχές του ορεινού όγκου (Adamou 2012).

Τα φαινόμενα γλωσσικής μεταστροφής και απαξίωσης της πομακικής γλώσσας συνδέονται με τις αναπαραστάσεις των Πομάκων για αυτήν. Για ορισμένους, αποτελεί σημαντικό κομμάτι της παράδοσης, της καταγωγής τους αλλά και της καθημερινής επικοινωνίας τους. Ωστόσο, παράλληλα την αξιολογούν αρνητικά, καθώς τη συνδέουν με την οπισθοδρόμηση ή τη στασιμότητα και την έλλειψη χρησιμότητας στη σύγχρονη πραγματικότητα (Γεροβασιλείου 2003).

Όσον αφορά την ομάδα των τουρκόφωνων, τα πράγματα είναι αρκετά διαφορετικά. Η Τουρκική είναι η μόνη μειονοτική γλώσσα που έχει θεσμοθετημένη υπόσταση

στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, όπως επισημαίνει η Σελλά-Μάζη (2001, 2015), τα τουρκικά αποτελούν μια γλώσσα υψηλής βιωσιμότητας στο κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον της Δ. Θράκης με ευοίωνο μέλλον, καθώς αποτελούν επίσημη γλώσσα της γειτονικής Τουρκίας, σε συνδυασμό με τον ρόλο που διαδραματίζει σε πολλά επίπεδα στη ζωή της μειονότητας. Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επιλογή ανάμεσα σε ελληνικά και σε τουρκικά, φαίνεται ότι οι δύο γλώσσες αντιμετωπίζονται ισότιμα αλλά διαφοροποιημένα από τους τουρκόφωνους της Δ. Θράκης, με κύριους παράγοντες διαφοροποίησης την ηλικία, το φύλο και το ενδοοικογενειακό/εξωοικογενειακό περιβάλλον. Σύμφωνα με τις διαχρονικές μελέτες της Σελλά-Μάζη στον πληθυσμό αυτό (2015), όσο οι συνθήκες έχουν ως σήμερα και όσο συνεχίζεται η μεταβίβαση της γλώσσας στις νέες γενιές, τόσο η διδασκαλία και η χρήση της Τουρκικής θα συνεχίζεται και, συνεπώς, θα διατηρείται η δίγλωσση κοινωνιογλωσσική πρακτική της ομάδας αυτής.

1.2. Η μειονοτική εκπαίδευση

Από θεσμική άποψη η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης αποκτά υπόσταση με τη σύναψη της ελληνοτουρκικής Συνθήκης της Λοζάνης του 1923 (Βακαλιός 1997). Η μειονοτική εκπαίδευση αποτελεί τη μόνη θεσμοθετημένη δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα και απευθύνεται αποκλειστικά στους μουσουλμάνους μαθητές της μειονότητας. Το κύριο μέρος της εκπαίδευσης αυτής υφίσταται στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μια ελάχιστη και λιγότερο οργανωμένη θεσμικά παρουσία στη δευτεροβάθμια⁴. Σε επίπεδο προσχολικής αγωγής δεν υπάρχει καμία μέριμνα παροχής μειονοτικής εκπαίδευσης, καθώς δεν καθίστατο ως προαπαιτούμενο από τη Συνθήκη της Λοζάνης (προφανώς και λόγω της μη υποχρεωτικής φοίτησης στη βαθμίδα αυτή την εποχή εκείνη).

Το δίγλωσσο σύστημα που εφαρμόζεται στη μειονοτική εκπαίδευση έχει ως βασικό χαρακτηριστικό το ότι η διδασκαλία του Αναλυτικού Προγράμματος μοιράζεται ανάμεσα στα ελληνικά και στα τουρκικά, σε αναλογία 51% προς 49% υπέρ των τουρκικών. Πέρα από τη διδασκαλία της ελληνικής και της τουρκικής γλώσσας, η διδασκαλία των υπολοίπων μαθημάτων κατανέμεται στις δύο γλώσσες ως εξής: Στα ελληνικά διδάσκονται η μελέτη περιβάλλοντος, η ιστορία, η κοινωνική και πολιτική αγωγή, η γεωγραφία, και η φυσική αγωγή. Στην τουρκική γλώσσα διδάσκονται τα θρησκευτικά, τα μαθηματικά, η φυσική και η αισθητική αγωγή (Ασκούνη 2006, Βακαλιός 1997, Σελλά-Μάζη 2001). Τα εγχειρίδια για το τουρκόφωνο κομμάτι του προγράμματος παρέχονται από τις τουρκικές αρχές, ενώ μέχρι πριν από λίγα χρόνια, η διδασκαλία του μαθημάτων στα ελληνικά γινόταν αποκλειστικά με χρήση των σχολικών εγχειριδίων που διανέμονταν και στα υπόλοιπα σχολεία της επικράτειας.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελείται από δύο κατηγορίες, η καθεμία από τις οποίες υλοποιεί το αντίστοιχο γλωσσικό πρόγραμμα. Η πρώτη κατηγορία αποτελείται

από Έλληνες χριστιανούς ορθόδοξους, αποφοίτους είτε Παιδαγωγικών Ακαδημιών είτε Παιδαγωγικών Τμημάτων. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, Έλληνες υπήκοοι, μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας, οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από την Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (Ε.Π.Α.Θ.)⁵. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι διδάσκοντες είναι μετακλητοί εκπαιδευτικοί που αποσπώνται στη Θράκη (κατ' αναλογία με τους Έλληνες αποσπασμένους εκπαιδευτικούς σε ελληνικά ομογενειακά σχολεία της Κωνσταντινούπολης), ή ιεροδιδάσκαλοι.

Σε επίπεδο σχεδιασμού, το συγκεκριμένο πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης θα μπορούσε να ενταχθεί στους ισχυρούς τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης (βλ. Baker 2001), καθώς η μειονοτική γλώσσα όχι απλώς εμφανίζεται σε ποσοστό τουλάχιστον 50% του ωρολογίου προγράμματος για όλη τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά χρησιμοποιείται και ως μέσο διδασκαλίας. Μάλιστα, είναι σημαντικό – και σε επίπεδο συμβολισμού – ότι τα μαθήματα που έχουν επιλεγεί για να διδαχθούν μέσω της μειονοτικής γλώσσας είναι τα σχετιζόμενα με τις επιστήμες: μαθηματικά, φυσική. Ωστόσο, στη διάρκεια των δεκαετιών έχουν παρατηρηθεί πολλές δυσχέρειες που σχετίζονται με τον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος και καθιστούν τη μειονοτική εκπαίδευση μη αποτελεσματική σε πολλά επίπεδα. Ως τέτοιες έχουν επισημανθεί η πενιχρή υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων αυτών, η έλλειψη κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού πάνω στη διδασκαλία δίγλωσσων πληθυσμών, η απουσία συνεργασίας μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων εκπαιδευτικών, τα ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια, η αδυναμία συνέχισης της φοίτησης σε δίγλωσσο πρόγραμμα στη δευτεροβάθμια για τους περισσότερους μαθητές, το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές μεγαλώνουν όχι σε τουρκόφωνο αλλά σε πομακόφωνο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, άρα στην ουσία καλούνται να αντεπεξέλθουν στη μάθηση μέσω δύο 'δεύτερων' γλωσσών, κ.ά. (Ασκούνη 2006: 103-108, Βακαλιός 1997: 47, Κανακίδου 1997: 92-93, 96).

Κατά τη δεκαετία του '90, οι ελληνικές κυβερνήσεις πήραν μία σειρά από μέτρα για να ενισχύσουν την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της περιοχής – η Θράκη ήταν για χρόνια μία από τις πιο υποβαθμισμένες περιοχές της Ελλάδας – και να άρουν τον αποκλεισμό των μουσουλμάνων. Αναφορικά με την εκπαίδευση, σημαντικότατο μέτρο για την ενίσχυση της ενσωμάτωσης της μειονότητας στην ελληνική κοινωνία ήταν αυτό της *ποσόστωσης* που θεσπίστηκε το 1995⁶. Θεωρούμενο ως ένα μέτρο θετικής διάκρισης, διέυρνε τη συμμετοχή της μειονότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και συνέβαλε επίσης στην αύξηση της συμμετοχής της στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να μετατραπεί η στάση της για την ελληνόφωνη εκπαίδευση γενικά (Ασκούνη 2006: 79). Τέλος, σημαντικότερη κίνηση για τη βελτίωση της ελληνομάθειας των μουσουλμάνων μαθητών ήταν η υλοποίηση του Προγράμματος "Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων"⁷. Ανάμεσα στις πολλές υποστηρικτικές δράσεις

του Προγράμματος σημαντική κίνηση αποτέλεσε η δημιουργία ειδικού εκπαιδευτικού υλικού για το ελληνόφωνο κομμάτι των μαθημάτων, που μπορεί να χρησιμοποιείται συμπληρωματικά με τα κοινά με τη δημόσια εκπαίδευση εγχειρίδια (Ανδρούσου 2015, Ασκούνη 2006). Ωστόσο, παρά τις ενισχυτικές αυτές κινήσεις, τα προβλήματα και οι παθογένειες που ταλανίζουν τη μειονοτική εκπαίδευση φαίνεται ότι εξακολουθούν να υπάρχουν και, σε κάποιο βαθμό, οδηγούν έναν αυξανόμενο αριθμό μουσουλμάνων γονέων προς τη δημόσια εκπαίδευση, όπως θα φανεί στη συνέχεια.

2. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Η επιλογή δίγλωσσων οικογενειών να αναθρέψουν τα παιδιά τους με δύο γλώσσες, ιδιαίτερα όταν η μία από αυτές βρίσκεται σε μειονεκτική θέση λόγω έλλειψης γοήτρου ή ισχύος στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, επηρεάζεται από ένα πλήθος παραγόντων. Καταρχήν, σημαντικό ρόλο φαίνεται ότι παίζουν οι *απόψεις των γονέων σχετικά με τα πιθανά οφέλη* της διγλωσσίας ή της μονογλωσσίας για το παιδί τους (Edwards 2004), απόψεις που διαμορφώνονται κάτω από την επίδραση του κυρίαρχου Λόγου που παράγεται είτε από επίσημες είτε από ανεπίσημες πηγές όπως τα Μ.Μ.Ε. (Curdt-Christiansen 2009, King & Fogle 2006, Lanza 2007). Παράλληλα, οι σχετικές επιλογές των γονέων συνδέονται με τις *προσδοκίες* που έχουν από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής και το κατά πόσο αυτό μπορεί να παρέχει προσόντα στο παιδί τους, συγκεκριμένα δε, εάν και κατά πόσο αξιοποιεί τη διγλωσσία που αυτό είναι σε θέση να αναπτύξει. Οι απόψεις τους αυτές στηρίζονται εν πολλοίς στις *προσωπικές τους εμπειρίες* από την κατάκτηση της διγλωσσίας και στο εάν και κατά πόσο αυτή έτυχε αποδοχής ή και αξιοποίησης στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό χώρο (Curdt-Christiansen 2009: 356, Kirsch 2012). Σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση των σχετικών απόψεων παίζει επίσης και η *επίσημη πολιτική* που ισχύει στο θέμα της διδασκαλίας των μειονοτικών γλωσσών (Portes & Hao 1998, Spolsky 2012): όταν η υλοποίηση τέτοιων μαθημάτων δεν υποστηρίζεται ενεργά από το κράτος διαμονής αλλά επαφίεται στη θέληση των ενδιαφερομένων κοινοτήτων, τότε το μήνυμα περί ανισότητας των γλωσσών αυτών στην συγκεκριμένη κοινωνία είναι ξεκάθαρο.

Προκειμένου να μελετήσουμε το πώς διαμορφώνονται οι επιλογές των γονέων σχετικά με την γλωσσική ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών τους, υπό την επίδραση ενός σύνθετου πλέγματος επιρροών από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο, καθώς και το πώς απολήγουν σε συγκεκριμένες και απτές πρακτικές, χρειαζόμαστε ένα θεωρητικό πλαίσιο που να μας επιτρέπει την αντίχνευση όλων αυτών των παραγόντων. Ένα τέτοιο πλαίσιο αποτελεί η προσέγγιση της *Οικογενειακής Γλωσσικής Πολιτικής* (Family Language Policy), όπως έχει περιγραφεί από μια σειρά από ερευνητές (λ.χ. Curdt-Christiansen 2009, King & Fogle 2006) και ιδιαίτερα από τον Spolsky (2004, 2007, 2012).

Για τον Spolsky, η *γλωσσική πολιτική* βρίσκει εφαρμογή σε οποιαδήποτε γλωσσική κοινότητα, ανεξαρτήτως μεγέθους, από την οικογένεια έως υπερεθνικές οντότητες, περνώντας από όλα τα ενδιάμεσα στάδια (2004: 40). Ειδικά η οικογένεια που ζει σε συνθήκες πολυγλωσσίας αποτελεί ένα προνομιακό πεδίο έρευνας για τη μελέτη της γλωσσικής πολιτικής, τόσο για να κατανοήσουμε το πώς οι εξωτερικές πιέσεις αντικατοπτρίζονται στις ενέργειές της, όσο και λόγω της κρισιμότητας των αποφάσεων που λαμβάνονται από τα μέλη της σχετικά με το ποιες θα είναι οι γλώσσες ανατροφής των παιδιών. Οι έρευνες περί *γλωσσικής μεταστροφής* (language shift) λαμβάνουν υπόψη αυτές τις αποφάσεις στο οικογενειακό επίπεδο, ακριβώς διότι ασκούν μεγάλη επίδραση στην έκβαση της γλωσσικής διαπάλης στο επίπεδο της κοινότητας (ό.π.: 45-46).

Η γλωσσική πολιτική στο επίπεδο της οικογένειας, κατά τον Spolsky, διακρίνεται σε τρεις συνιστώσες: 1) τις *γλωσσικές πρακτικές* (language practices), 2) τις *γλωσσικές πεποιθήσεις* και τη *γλωσσική ιδεολογία* (language beliefs and ideology) και, 3) τη *γλωσσική διαχείριση* (language management).

Ο όρος *γλωσσικές πρακτικές* αναφέρεται στις παρατηρούμενες συμπεριφορές και επιλογές, στο τι πραγματικά κάνουν οι συγκεκριμένοι ομιλητές. Οι πρακτικές συμπεριλαμβάνουν τα γλωσσικά στοιχεία που εκείνοι επιλέγουν και την ποικιλία των γλωσσών που χρησιμοποιούν σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Συναφές ζήτημα αποτελεί και η *επάρκεια* που έχουν αναπτύξει τα μέλη μιας οικογένειας στις διάφορες γλώσσες, στο βαθμό που αυτή επηρεάζει τη γλωσσική επιλογή.

Οι *γλωσσικές πεποιθήσεις* και η *γλωσσική ιδεολογία* αποτελούν το δεύτερο σημαντικό συστατικό της γλωσσικής πολιτικής. Οι γλωσσικές πεποιθήσεις αφορούν “τη γλώσσα και τη γλωσσική χρήση” (Spolsky 2004: 5). Η γλωσσική ιδεολογία, ειδικότερα, αναφέρεται στη συναίνεση (consensus) μίας κοινότητας σχετικά με την αξία που αποδίδεται σε κάθε μία από τις γλωσσικές ποικιλίες στο ρεπερτόριό της (ό.π.: 14). Στο πεδίο της οικογένειας, η γλωσσική ιδεολογία περιλαμβάνει τις απόψεις των μελών της οικογένειας για την αισθητική, συμβολική και οικονομική αξία των γλωσσών του ρεπερτορίου τους, για το κατά πόσο οι ίδιοι ‘νομιμοποιούνται’ να τις χρησιμοποιούν σε διάφορους χώρους χρήσης (domains), για τη σημασία της διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας κ.ά. (ό.π.: 5).

Το τρίτο συστατικό της γλωσσικής πολιτικής, η *γλωσσική διαχείριση*, αναφέρεται σε κάθε ρητή και παρατηρήσιμη προσπάθεια που γίνεται από ένα άτομο ή μια ομάδα που έχει ή ισχυρίζεται ότι έχει εξουσία πάνω στους συμμετέχοντες στον ίδιο *κοινωνιογλωσσολογικό χώρο χρήσης* (domain), προκειμένου αυτοί να τροποποιήσουν τις γλωσσικές πρακτικές ή τις πεποιθήσεις τους (Spolsky 2007: 4). Με άλλα λόγια, αναφέρεται σε συγκεκριμένες προσπάθειες να επηρεαστούν ή να τροποποιηθούν κάποιες γλωσσικές πρακτικές, με οποιαδήποτε μορφή γλωσσικής παρέμβασης ή γλωσσικού σχεδιασμού (Spolsky 2004:5). Ένα παράδειγμα γλωσσικής διαχείρισης στο επίπεδο

της οικογένειας θα αποτελούσε η προσπάθεια των γονέων να διδάξουν στο παιδί τους τη μειονοτική γλώσσα στο σπίτι ή η εγγραφή του σε κάποιο Τμήμα Μητρικής Γλώσσας.

Η σχέση μεταξύ των τριών αυτών δομικών στοιχείων της γλωσσικής πολιτικής είναι στενή και σύνθετη, καθώς οι γλωσσικές πεποιθήσεις επηρεάζουν τις γλωσσικές πρακτικές και συχνά οδηγούν σε γλωσσική διαχείριση (ό.π.: 86). Ως εκ τούτου, θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντική τη μελέτη αυτού του συστατικού στοιχείου της γλωσσικής πολιτικής.

3. Η έρευνα

3.1. Συλλογή δεδομένων. Εργαλεία

Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε ο Νομός Ξάνθης και ειδικότερα η πόλη της Ξάνθης, καθώς εκεί παρατηρείται με μεγαλύτερη ένταση το φαινόμενο να φοιτούν Μουσουλμανόπαιδες στο δημόσιο δημοτικό σχολείο (Ασκούνη 2006: 168, Νοταράς, 2008: 86). Η εξεύρεση των συμμετεχόντων γονέων και η εξασφάλιση της συνεργασίας τους πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ατόμων που ήταν οι ίδιοι μέλη της μουσουλμανικής κοινότητας και, καθώς γνώριζαν προσωπικά τον ερευνητή, μπόρεσαν να εγγυηθούν για τις προθέσεις του. Προέκυψε έτσι ένα δείγμα ευκολίας από έντεκα γονείς, οι οποίοι συμφώνησαν να παραχωρήσουν συνέντευξη στον ερευνητή σχετικά με τις εκπαιδευτικές και γλωσσικές επιλογές στην οικογένειά τους. Χαρακτηριστικό της δυσκολίας που εμπειριέχει μια τέτοια έρευνα, η οποία εκ πρώτης όψεως αφορά ζητήματα γλωσσικής χρήσης και εκπαίδευσης αλλά εν τέλει αποκαλύπτει ταυτότητες και ιδεολογίες, είναι και το γεγονός ότι μόνο δύο από τους έντεκα γονείς δέχτηκαν να μαγνητοφωνηθεί η συνέντευξη, προφανώς φοβούμενοι για τις συνέπειες της καταγραφής των απόψεών τους. Έτσι, η καταγραφή της συνομιλίας έγινε με τη βοήθεια του οδηγού συνέντευξης και με γραπτές σημειώσεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το διάστημα Ιούλιος-Αύγουστος 2013. Στη συνέχεια, τα δεδομένα που προέκυψαν κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με βάση την μέθοδο της *θεματικής ανάλυσης περιεχομένου* (Boyatzis 1998) και, συγκεκριμένα, με έναν από τους τρεις τρόπους με τους οποίους μπορεί αυτή να υλοποιηθεί (Boyatzis 1998: 29), δηλαδή με βάση το θεωρητικό μοντέλο που είχε επιλεγεί. Κατά συνέπεια, οι άξονες ανάλυσης και οι θεματικές που αναπτύχθηκαν βρίσκονται σε συμβατότητα με το μοντέλο του Spolsky περί *οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής*. Με άλλα λόγια, περιλαμβάνουν τους άξονες ανάλυσης *γλωσσικές πρακτικές, γλωσσικές ιδεολογίες/πεποιθήσεις, γλωσσική διαχείριση*, χωρίς να περιορίζονται σε αυτούς.

3.2. Προφίλ συμμετεχόντων

Η πλειοψηφία των έντεκα οικογενειών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν ως τόπο κατοικίας τους είτε την πόλη της Ξάνθης, είτε κάποιο χωριό του πεδινού τμήματος του Νομού. Αυτό οφειλόταν σε δύο κυρίως λόγους. Πρώτον, στον ορεινό όγκο του νομού δεν λειτουργούν δημόσια σχολεία παράλληλα με τα μειονοτικά. Έτσι, σε περίπτωση που κάποιες οικογένειες επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν σε δημόσια σχολεία της Ξάνθης, είτε ενοικιάζουν κάποιο σπίτι στην πόλη γι' αυτόν το σκοπό, είτε οι μαθητές μεταφέρονται στο σχολείο με πρόνοια του κράτους (συνήθως με ταξί) σε όσα χωριά υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Ωστόσο, στάθηκε αδύνατο για τον ερευνητή να εξασφαλίσει τη συνεργασία οικογενειών που κατοικούν σε χωριά, και, ως εκ τούτου, ανάμεσα στους συμμετέχοντες δεν περιλαμβάνονται τέτοιες περιπτώσεις.

Η ηλικία των γονέων κυμαίνεται μεταξύ 30 και 45 ετών. Για θέματα μορφωτικού επιπέδου και απασχόλησης, οι γονείς έδωσαν πληροφορίες τόσο για τους ίδιους/τις ίδιες όσο και την/τον σύζυγό τους. Αναφορικά με την επαγγελματική απασχόληση τους διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι άντρες απασχολούνται στον ιδιωτικό τομέα, είτε ως ιδιοκτήτες μιας μικρής επιχείρησης, είτε ως υπάλληλοι. Σε επτά από τις εννέα περιπτώσεις, οι μητέρες ασχολούνται με τα οικιακά, ενώ δύο είναι ιδιωτικές υπάλληλοι.

Η απασχόλησή τους σε επαγγέλματα που δεν απαιτούν υψηλό βαθμό ειδίκευσης και έχουν σχετικά χαμηλό γόητρο συνάδει και με το μορφωτικό τους επίπεδο: Μόνο δύο από τους δεκαοκτώ έχουν ολοκληρώσει σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση, ένας πατέρας έχει τελειώσει γενικό λύκειο και ένας τεχνικό λύκειο, μία μητέρα έχει κάνει σπουδές σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, και δέκα από τους γονείς έχουν τελειώσει μόνο το μειονοτικό δημοτικό. Μία μητέρα δεν έχει ολοκληρώσει ούτε καν το μειονοτικό δημοτικό, ενώ δε διαθέτουμε πληροφορίες για δύο περιπτώσεις.

Οι συμμετέχουσες οικογένειες δεν είναι ιδιαίτερα πολυμελείς. Επτά από τις εννέα οικογένειες είχαν δύο παιδιά, μία είχε τέσσερα παιδιά και μία ένα. Η έρευνα εστιάζει στην επιλογή των γονέων σχετικά με τη φοίτηση κάποιου παιδιού τους στο δημόσιο δημοτικό σχολείο. Σε τέσσερις περιπτώσεις υπήρχαν και μεγαλύτερα παιδιά, μαθητές γυμνασίου και λυκείου. Σε αυτές τις οικογένειες, τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν φοιτήσει σε μειονοτικό δημοτικό σε τρεις περιπτώσεις (Ο1, Ο3, Ο8), ενώ σε μία το μεγαλύτερο παιδί φοίτησε επίσης σε δημόσιο δημοτικό σχολείο (Ο5).

Σε ό,τι αφορά τις εκπαιδευτικές επιλογές κάποιων οικογενειών, στο δείγμα υπάρχουν τρεις οικογένειες (Ο3, Ο6, Ο1) οι οποίες αρχικά επέλεξαν τη μειονοτική εκπαίδευση για τα παιδιά τους, αλλά στην πορεία άλλαξαν γνώμη, διέκοψαν τη φοίτησή τους εκεί και τα έστειλαν στο δημόσιο σχολείο.

Τέλος, αναφορικά με τη γλωσσική ικανότητα των γονέων στην ελληνική γλώσσα, διαπιστώνεται ότι η παραγωγή και η κατανόηση προφορικού λόγου χαρακτηρίστηκε

ως 'καλή' και 'πολύ καλή' από όλους τους γονείς. Η συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας και στις κοινωνικές δραστηριότητες της Δ. Θράκης καθιστά λογική την εξοικείωση τους με τον προφορικό λόγο. Η κατάσταση είναι αρκετά διαφορετική όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, για την οποία αρκετοί δηλώνουν ότι η ικανότητά τους είναι σε 'χαμηλό' επίπεδο. Όπως είναι μάλλον αναμενόμενο, οι γονείς που δήλωσαν άνεση στον χειρισμό του γραπτού λόγου είναι οι γονείς που έχουν τελειώσει τουλάχιστον την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (πρόκειται κυρίως για άντρες).

Σε ό,τι αφορά την κατοχή και χρήση των γλωσσών, από τις απαντήσεις των γονέων προκύπτει ότι οι περισσότερες οικογένειες του δείγματος είναι τρίγλωσσες στα ελληνικά, τουρκικά και πομακικά. Βέβαια, στην ενδο-οικογενειακή επικοινωνία δε χρησιμοποιούνται πάντα όλες αυτές οι γλώσσες, όπως θα φανεί σε επόμενο κεφάλαιο.

3.3. Στόχοι της έρευνας

Η έρευνα επεδίωκε να μελετήσει την γλωσσική πολιτική των συγκεκριμένων οικογενειών μέσα από το πρίσμα του θεωρητικού πλαισίου της *Οικογενειακής Γλωσσικής Πολιτικής* (λ.χ. Spolsky 2004, 2012) σε συνδυασμό με το κυρίαρχο θέμα, δηλαδή την επιλογή της δημόσιας εκπαίδευσης για τα παιδιά τους αντί της μειονοτικής. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η διερεύνηση:

- α) των *γλωσσικών πρακτικών* που εφαρμόζονται στις πολύγλωσσες αυτές οικογένειες
- β) της *γλωσσικής ιδεολογίας* και των *γλωσσικών πεπαιθησεων* των γονέων, αναφορικά, πρώτον, με τις γλώσσες που διαχειρίζονται στο κοινωνικό τους περιβάλλον και, δεύτερον, με τη σύνδεσή τους με την εκπαίδευση
- γ) ενδεχόμενης *γλωσσικής διαχείρισης* υπέρ κάποιας ή κάποιων γλωσσών.

Στο παρόν κείμενο θα παρουσιάσουμε εν συντομία τα ευρήματά μας, εστιάζοντας κυρίως σε αυτά που αφορούν τις γλωσσικές πεπαιθήσεις των γονέων και το πώς αυτές συνδέονται με την επιλογή τους για δημόσια εκπαίδευση.

4. Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

4.1. Γλωσσικές πρακτικές

Στον Πίνακα 1 σημειώνονται τα μοτίβα γλωσσικής επιλογής των μελών της οικογένειας προς άλλα μέλη, όπως έχουν αποτυπωθεί με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1: Γλωσσική χρήση μελών της οικογένειας εντός του σπιτιού

α/α οικογενειών/ όνομα συμμετέχοντα (ψευδώνυμο)	Γλώσσα που χρησιμοποιεί γονέας προς γονέα/ γονέας προς παιδιά	Γλώσσα που χρησιμοποιεί παιδί προς γονέα/ παιδί προς παιδί
1. Χασάν (Π)*	ΕΛΛ/ΠΟΜ**	ΕΛΛ/ΠΟΜ
2. Φουρκάν (Π)	ΠΟΜ/ΕΛΛ	ΕΛΛ/ΠΟΜ
3. Εμρέ (Π)	Δε γίνεται καμία διάκριση	Δε γίνεται καμία διάκριση
4. Καδριέ (Μ)	ΤΟΥΡΚ/ ΕΛΛ	ΤΟΥΡΚ/ΕΛΛ
5. Γιλμάζ (Π)	ΤΟΥΡΚ/ΕΛΛ (Ο πατέρας μιλάει ελληνικά προς τα παιδιά. Η μητέρα τουρκικά).	ΤΟΥΡΚ/ΕΛΛ
6. Γκιουλμπαχάρ (Μ)	ΤΟΥΡΚ	ΤΟΥΡΚ
7. Μουζιφέρ (Μ)	ΕΛΛ/ΠΟΜ	ΕΛΛ
8. Καντέρ (Μ)	ΤΟΥΡΚ/ΕΛΛ/ΠΟΜ	ΕΛΛ/ΤΟΥΡΚ
9. Αϊσέν (Μ)	ΤΟΥΡΚ/ΕΛΛ	ΤΟΥΡΚ/ΕΛΛ ανάμεικτα
10. Μπαρίς (Π)	ΠΟΜ/ΤΟΥΡΚ/ΕΛΛ	ΠΟΜ/ΤΟΥΡΚ/ΕΛΛ
11. Ονούρ (Π)	ΕΛΛ/ΠΟΜ	ΕΛΛ/ΠΟΜ

* Το Π και το Μ δηλώνουν Πατέρας και Μητέρα αντίστοιχα.

** Η σειρά εμφάνισης των γλωσσών δηλώνει τη συγκριτική συχνότητα χρήσης (λ.χ. ΕΛΛ/ΠΟΜ σημαίνει "κυρίως ελληνικά, λιγότερο συχνά πομακικά").

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων, η Ελληνική είναι ένας συνηθισμένος κώδικας επικοινωνίας στις οικογένειες, με εξαίρεση μία περίπτωση (Ο6)⁸, όπου, σύμφωνα με τα όσα δηλώνει η συμμετέχουσα, γίνεται αποκλειστική χρήση της Τουρκικής. Τα ελληνικά χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με μία ή δύο ακόμη γλώσσες, ανάλογα με το εάν η οικογένεια είναι (και) πομακόφωνη ή όχι. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε τέσσερις περιπτώσεις (Ο1, Ο2, Ο7, Ο11) η Τουρκική δεν εμφανίζεται καθόλου ως γλώσσα ενδοοικογενειακής επικοινωνίας (Κοτσώνης 2015:121).

Με βάση τα όσα αναφέρουν οι γονείς σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές των ιδίων αλλά και των παιδιών τους, η Ελληνική είναι η γλώσσα προτίμησης ανάμεσα στους νεότερους συνομιλητές, καθώς και η γλώσσα που αυτοί χρησιμοποιούν συνήθως σε δημόσιο χώρο (Κοτσώνης 2015: 121). Άλλωστε, τα παιδιά των οικογενειών της έρευνας εμπλέκονται κατά κύριο λόγο σε μικτές ομάδες συνομηλίκων (χριστιανοί-μουσουλμάνοι), λόγω της επαφής τους με συμμαθητές στο δημόσιο σχολείο. Η διαφοροποίηση της προτίμησης προς την πλειονοτική γλώσσα ανάμεσα στους μεγαλύτερους

και στους μικρότερους σε ηλικία ομιλητές από μειονοτικές κοινότητες συναντάται ευρέως τόσο στη διεθνή (Doyle 2013, Ferguson 2013, Nesteruk 2010) όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία (Chatzidaki & Maligkoudi 2013, Γκαϊνταρτζή 2012, Gogonas 2009, Χατζηδάκη και Ξενικάκη 2011).

Όσον αφορά τις γλωσσικές πρακτικές των μελών της οικογένειας εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, φαίνεται να υπάρχει ένας διαχωρισμός των γλωσσών ανάλογα με τον σκοπό της επικοινωνίας (Κοτσώνης 2015: 121). Συνήθως η χρήση της Ελληνικής σχετίζεται με τις σχολικές δραστηριότητες (μελέτη, συνομιλίες σχετικά με το σχολείο), ενώ τα τουρκικά και τα πομακικά χρησιμοποιούνται περισσότερο κατά την επικοινωνία για ζητήματα της καθημερινότητας. Ανάλογα ευρήματα, δηλαδή τη χρήση της πλειονοτικής γλώσσας για θέματα που σχετίζονται με τη σχολική δραστηριότητα των παιδιών αναφέρουν και άλλες έρευνες (λ.χ. Γκαϊνταρτζή 2012, Luykx 2005).

Αναφορικά με το ποια γλώσσα χρησιμοποιείται για ψυχαγωγία ή για ενημέρωση, οι περισσότερες οικογένειες δήλωσαν ότι ψυχαγωγούνται μέσω της τηλεόρασης και μάλιστα μέσω τουρκικών δορυφορικών καναλιών, τα οποία προτιμούν από τα προγράμματα της ελληνικής τηλεόρασης. Μάλιστα, αρκετοί γονείς επεσήμαναν ότι η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων έχει επιδράσει θετικά στην ικανότητα των παιδιών στην παραγωγή γραπτού λόγου στα τουρκικά, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στην ανάπτυξη της γλώσσας γενικότερα (Κοτσώνης 2015: 113-114).

Συνοψίζοντας, στο οικογενειακό ρεπερτόριο των συμμετεχόντων στην έρευνα συνυπάρχουν η πλειονοτική και οι μειονοτικές γλώσσες, με ποσοτικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με την οικογένεια. Η επιλογή ανάμεσα στις γλώσσες επηρεάζεται τόσο από την ηλικία του συνομιλητή, όσο και από την περίσταση ή από το θέμα της συνομιλίας, με τους περισσότερους γονείς να δηλώνουν ότι η Ελληνική χρησιμοποιείται κυρίως για θέματα που σχετίζονται με το σχολείο και τις αντίστοιχες δραστηριότητες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τις διαπιστώσεις της Σελλά-Μάζη (2001, 2015, βλ. παραπάνω) για τους ρόλους που διαδραματίζουν οι δύο γλώσσες στη ζωή των μειονοτικών.

4.2. Γλωσσική διαχείριση

Οι προσπάθειες των οικογενειών να εφαρμόσουν *γλωσσική διαχείριση*, δηλαδή να υποστηρίξουν κάποια γλώσσα με τρόπο σταθερό και συστηματικό, αποτελούν ουσιώδη παράγοντα στη διατήρηση μίας μειονοτικής γλώσσας. Το ερώτημα βέβαια είναι προς ποια κατεύθυνση στρέφουν τις προσπάθειες γλωσσικής διαχείρισης οι μειονοτικοί γονείς που έχουν επιλέξει τη συμβατική δημόσια εκπαίδευση, με άλλα λόγια, ποια γλώσσες ή ποιες γλώσσες επιλέγουν να προωθήσουν και πώς.

Ξεκινώντας από την Πομακική, παρατηρούμε ότι στις οικογένειες όπου αυτή ομιλείται δεν παρατηρείται καμία ιδιαίτερη προσπάθεια περαιτέρω ενίσχυσής της. Υποθέτουμε ότι η καθημερινή χρήση της Πομακικής από τα μέλη της οικογένειας θεωρείται

από τους γονείς επαρκής. Βέβαια, το γεγονός ότι πρόκειται για μία γλώσσα που δεν έχει τυποποιηθεί δυσχεραίνει κάθε απόπειρα οργανωμένης διδασκαλίας στα παιδιά. Αυτό το αναγνωρίζουν και το αναφέρουν οι ίδιοι οι γονείς, οι οποίοι γενικά αντιμετωπίζουν την Πομακική ως μια γλώσσα με αβέβαιο μέλλον (βλ. επόμενο κεφάλαιο).

Όσον αφορά τις άλλες δύο γλώσσες του οικογενειακού ρεπερτορίου, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι σε όλες τις οικογένειες στόχο γλωσσικής διαχείρισης αποτελούν τα ελληνικά και όχι τα τουρκικά. Καταρχάς, οι συγκεκριμένοι γονείς προσπαθούν να υποστηρίξουν την επιλογή τους για δημόσια ελληνόγλωσση εκπαίδευση (και κατ' επέκταση, τον στόχο της ανάπτυξης της ελληνομάθειας) με το να παρέχουν οι ίδιοι ή άλλα μέλη της οικογένειας βοήθεια με τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών. Σε δύο περιπτώσεις, μάλιστα, έχουν προσλάβει και επαγγελματίες για να υποστηρίξουν τα παιδιά με ιδιαίτερα μαθήματα. Ορισμένοι γονείς, επίσης, ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να μιλούν ελληνικά στο σπίτι για να βελτιώσουν τα ελληνικά τους. Χρήση έντυπου υλικού πέραν των σχολικών αναγνωσμάτων δεν αναφέρθηκε, ωστόσο.

Αναφορικά με την τουρκική γλώσσα, τη διατήρηση της οποίας οι περισσότεροι γονείς (εννέα από τους έντεκα) βλέπουν θετικά (βλ. 4.3.2), παρατηρείται το εξής ενδιαφέρον: ακόμη και στην περίπτωση των οικογενειών οι οποίες ομιλούν μόνο τουρκικά -εκτός από ελληνικά-, δεν παρατηρούνται συστηματικές ενέργειες για την καλλιέργειά της. Οι γονείς δε χρησιμοποιούν έντυπο υλικό (λ.χ. παιδικά βιβλία, περιοδικά) για να αναπτύξουν τα παιδιά τους τον γραπτό λόγο σε αυτή τη γλώσσα, ταξιδεύουν σπάνια στην Τουρκία, και δεν αναφέρουν συγκεκριμένες ενέργειες για να αναβαθμιστεί η επάρκεια των παιδιών τους στη γλώσσα αυτή. Φαίνονται ικανοποιημένοι μάλλον από τα όσα έχουν ήδη κατακτήσει και από το γεγονός ότι επικοινωνούν με ευχέρεια στα τουρκικά:

“Δε χρειάζεται. Τα παιδιά μου την έχουν μητρική, την μιλούν, βλέπουν και τηλεόραση. Με τον καιρό θα μάθουν. Η μικρή ήδη έμαθε πολλά.”
(Ο9: Αϊσέν)

“Τον είχα στείλει παλιά [σημ. ‘για να μάθει τουρκικά’]. Πιο πολύ για τα γράμματα. Τώρα δε με ενδιαφέρει πλέον. Έχει μάθει αυτά που είναι να μάθει.” (Ο4: Καδριέ)

Συγκρίνοντας τις πρακτικές των οικογενειών αναφορικά με τις δύο γλώσσες, υποστηρίζουμε ότι η όποια γλωσσική διαχείριση παρατηρείται στις οικογένειες αυτές μάλλον αφορά την ενίσχυση της Ελληνικής παρά των μειονοτικών γλωσσών του ρεπερτορίου τους.

4.3. Γλωσσικές πεποιθήσεις

4.3.1. Γλωσσικές πεποιθήσεις σχετικά με την πομακική γλώσσα

Επτά από τις έντεκα οικογένειες του δείγματός μας χαρακτηρίζονται πομακόφωνες, με την έννοια ότι χρησιμοποιούν και την Πομακική στο πλαίσιο της ενδο-οικογενειακής επικοινωνίας. Μάλιστα, σε τέσσερις από τις έξι περιπτώσεις οι οικογένειες αυτές δε χρησιμοποιούν τουρκικά μεταξύ τους. Οι επτά πομακόφωνοι γονείς εκφράζουν απόψεις που αφενός αναδεικνύουν τη γλώσσα αυτή σε σημαντικό δείκτη ταύτισης με την πομακική κοινότητα και αφετέρου δηλώνουν μια απαισιοδοξία για το μέλλον της. Στην πρώτη περίπτωση, που είναι και η συνηθέστερη, η χρήση της πομακικής γλώσσας θεωρείται συνδεδεμένη με την παράδοση και την ιστορία της κοινότητας, και τα πομακικά χαρακτηρίζονται *μητρική γλώσσα*. Ενδεικτικά παραδείγματα:

“Είναι η γλώσσα η μητρική και δε θα την αφήσω. Δεν είναι σε πολλή απόσταση από την Ελληνική. Είναι στο DNA.” (Ο1: Χασάν)

“Είναι η γλώσσα του συναισθήματος. Η μητρική γλώσσα, είναι από αρχαία χρόνια, παππούδες και αυτά, είναι συνέχεια.” (Ο2: Φουρκάν)

“Χαίρομαι που έχω τα πομακικά και θέλω τα παιδιά μου να την κρατήσουν. Είναι η μητρική μας. Μαθαίνοντας κάτι από τη μητέρα έχει συνείδηση.” (Ο11: Ονούρ)

Οι παραπάνω, όπως και άλλοι γονείς, αναφέρουν ρητά ότι σκοπεύουν να διατηρήσουν την πομακική γλώσσα. Υπάρχουν και άλλοι συμμετέχοντες, ωστόσο, που, ενώ δηλώνουν ότι θα ήθελαν να τη μεταβιβάσουν στα παιδιά τους, σπεύδουν να επισημάνουν τις δυσκολίες που εμπεριέχει αυτό το εγχείρημα, όπως η χαμηλή εργαλειοακή αξία και η έλλειψη τυποποίησης των πομακικών:

“Η πομακική είναι καλή γλώσσα αλλά δεν έχει γράμματα. Δεν έχει κάτι να προχωρήσει στο μέλλον”. [...] “Τους ακούει όλους μιλάν μιλάν [τα πομακικά] αλλά εκεί μένει. Δεν μπορεί να δώσει κάτι άλλο.” (Ο3: Εμρέ).

“Τα πομακικά είναι η μητρική μας γλώσσα. Θέλω να τη διατηρήσει η μικρή αλλά δε γράφεται και είναι δύσκολο.” (Ο7: Μουζιφέρ)

Τέλος, ορισμένοι πομακόφωνοι γονείς αναφέρουν ρητά ότι η Πομακική είναι μία γλώσσα με φθίνουσα πορεία, που υποχωρεί έναντι της Τουρκικής, κάτι που επιβεβαιώνει και άλλες σχετικές αναλύσεις (Adamou 2012, Σελλά-Μάζη 2015):

“Καλό θα ήταν να τα ξέρουμε αλλά τα παιδιά μας δεν τα μιλάν και δεν τα καταλαβαίνουν. Κάποτε τους απαγόρευαν τους Πομάκους να τα μιλάνε.” (Ο8: Καντέρ)

“Μιλιέται κυρίως στα χωριά. Στις νέες γενιές φθίνει. Κακώς βέβαια. Τα τουρκικά εξοβελίζουν την Πομακική. Όσοι τα μιλούν αναγκάζονται να γυρίσουν στα τούρκικα, καθώς μιλιούνται περισσότερο.” (Ο5: Γιλμάζ)

Συνοψίζοντας, η Πομακική αντιμετωπίζεται γενικά ως ένας δείκτης ταύτισης με την ιδιαίτερη κοινότητα των Πομάκων και, κατά συνέπεια, ως ένας κώδικας που αξίζει να έχει μια θέση στο οικογενειακό ρεπερτόριο. Ταυτόχρονα, όμως, οι γονείς δείχνουν να αντιλαμβάνονται πως μια γλωσσική διαχείριση υπέρ της πομακικής γλώσσας συναντά σοβαρά εμπόδια: έλλειψη συστήματος γραφής, έλλειψη πεδίων χρήσης πέρα από τη βασική επικοινωνία, γενικότερη υποχώρηση αριθμού ομιλητών.

4.3.2. Γλωσσικές πεποιθήσεις σχετικά με την τουρκική γλώσσα

Αναφορικά με το ζήτημα αυτό, θεωρούμε χρήσιμο να εξετάσουμε ξεχωριστά τις απόψεις των γονέων που είναι μόνο τουρκόφωνοι και αυτών που είναι πομακόφωνοι. Οι τελευταίοι χαρακτηρίζουν συχνά την Τουρκική ως ξένη γλώσσα, και τα κίνητρα που αναφέρουν για την εκμάθησή τους από τα παιδιά τους είναι κυρίως εργαλειικά και αόριστα.

“Προς το παρόν δε βλέπω να μας χρειάζονται. Αργότερα ίσως αν το επιθυμεί και η κόρη μου. Τα τουρκικά ξεκίνησαν από το μειονοτικό. Σαν μια ξένη γλώσσα. Χρήσιμα για τη συνεννόηση και αν θες να πας στην Τουρκία.” (Ο7: Μουζιφέρ)

“Είναι μια ξένη γλώσσα και, εντάξει, ό,τι μάθεις καλό είναι. Την Τουρκία την ακούω, δεν έχω πάει εκεί. Βλέπω μόνο στην τηλεόραση. Θα ήθελα να πάω εκεί πέρα αλλά...την νιώθω σαν ξένη χώρα. Δεν με αγγίζει αυτό. Μόνο μια θρησκεία είναι.” (Ο2: Φουρκάν)

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί η έντονη αντίθεση ενός γονέα, του Ονούρ (Ο11), στην εκπαιδευτική πολιτική σύμφωνα με την οποία σε όλα τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας διδάσκεται υποχρεωτικά η τουρκική γλώσσα:

“Τα τουρκικά δεν τα ξέρουν πολλοί. Ξέρουμε ότι δε θα μας χρησιμεύσουν, γι’ αυτό δεν τα μαθαίνουμε. Είναι μεγάλο λάθος να τα επιβάλλουν στη μειονότητα. Αν θέλουν, να τα βάλουν ως ξένη γλώσσα σε ιδιωτικά σχολεία.”

Η αντίθεσή του αυτή προφανώς συνδέεται με την ταυτοτική επιλογή του, που κλίνει προς την πλευρά της πλειονότητας, όπως δείχνει το παρακάτω απόσπασμα:

“Αναγκάζουν τους Έλληνες να γίνουν Τούρκοι!” (Ο11: Ονούρ)

Η περίπτωση του γονέα αυτού θα συζητηθεί και σε επόμενο κεφάλαιο ως ενδεικτική μιας τάσης ανάμεσα στην ομάδα των οικογενειών που στέλνουν τα παιδιά τους στη δημόσια εκπαίδευση.

Οι απόψεις των τουρκόφωνων γονέων, από την άλλη, διαφοροποιούνται αλλά όχι πάρα πολύ. Μία ομάδα γονέων φαίνεται να θεωρούν σημαντική τη γνώση της Τουρκικής για τους ίδιους και τα παιδιά τους λόγω της χρησιμότητάς της στην επικοινωνία και της σύνδεσής της με τη θρησκεία, όχι όμως εξαιτίας κάποιου ιδιαίτερου ταυτοτικού συμβολισμού:

“Θα μ’ άρεσε να μάθει τα τουρκικά, να μην έχει πρόβλημα.” [...] “Είναι σημαντικό να μάθει γιατί είναι και μουσουλμάνος, γιατί μπορεί να χρειαστούν κάποια στιγμή, όπως χρειάζονται τα αγγλικά, τα γερμανικά.” (Ο4: Καδριέ)

“Τα τουρκικά είναι για την επικοινωνία μεταξύ μας. Γενικά είναι έτσι. Υπάρχει και χρησιμότητα αν θες να πας για σπουδές αλλά κατά βάση είναι για την επικοινωνία.” (Ο5: Γιλμάζ)

Ενδιαφέρον είναι ότι, ακόμη και κάποιες μητέρες που χαρακτηρίζουν την τουρκική ως μητρική γλώσσα, δεν εκφράζονται με τρόπο που να δηλώνει ότι *“η Τουρκική είναι η μόνη γλώσσα που αξίζει να διατηρηθεί/καλλιεργηθεί”*. Το αντίθετο, κάθε φορά υπάρχει κάτι στα συμφραζόμενα που μετριάζει την ισχύ της άποψης περί σημασίας της Τουρκικής. Για παράδειγμα, στο παρακάτω παράθεμα η Γκιουλμπαχάρ (Ο6) λέει:

“Είναι η μητρική μου. Γεννήθηκα με αυτή τη γλώσσα και τη μιλάω.”

Λίγο αργότερα, ωστόσο, δηλώνει:

“Δεν είναι ότι με πονάει τόσο ώστε να μη μιλάω καμιά άλλη γλώσσα αν χρειαστεί.”

Με αυτή της τη δήλωση θεωρούμε ότι αποσυνδέει την ταυτοτική επιλογή της μητρικής/ εθνοτικής (;) γλώσσας από την εργαλειακή αξία που μπορεί να έχει η χρήση κάποιας άλλης γλώσσας, όπως η Ελληνική. Αντίστοιχες είναι οι δηλώσεις και δύο άλλων μητέρων:

“Τα τουρκικά είναι πλέον σαν μητρική μας. Βγαίνει αυθόρμητα. Έτσι μας έχουν μάθει, αλλά θα θέλαμε περισσότερα ελληνικά.” (Ο8: Καντέρ)

“Τα τουρκικά είναι η μητρική μου. Τα θέλω όμως και τα δύο.” [εννοεί ελληνικά-τουρκικά] (Ο9: Αϊσέν)

Σε κάθε περίπτωση, η όποια συναισθηματική ή επικοινωνιακή αξία αποδίδεται στην Τουρκική δε φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο για την επιλογή της Ελληνικής ως μίας βασικής γλώσσας που πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά τους.

4.3.3. Γλωσσικές πεποιθήσεις σχετικά με την ελληνική γλώσσα

Σε ό,τι αφορά τις πεποιθήσεις των γονέων αναφορικά με την ελληνική γλώσσα, στο δείγμα μας κυριαρχούν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ορισμένες τάσεις.

Καταρχάς, όπως ήταν αναμενόμενο, οι περισσότεροι γονείς (οκτώ από τους έντεκα) τονίζουν στις αναφορές τους την υψηλή *εργαλειακή σημασία* της Ελληνικής στο πεδίο της επικοινωνίας αλλά και της ισότιμης συμμετοχής στην ελληνική κοινωνία (εργασία, επαφή με δημόσιες υπηρεσίες κ.λπ.):

“Είναι η γλώσσα του μέρους που ζεις. Πρέπει να τη μιλάς άπταιστα. Θα θελήσεις να πας να γράψεις μια δήλωση, να βρεις δουλειά, πρέπει να ξέρεις.” (Ο8: Καντέρ)

“Είναι ο τρόπος ζωής μας. Δεν μπορείς να μη μιλάς ελληνικά. Ζούμε εδώ. Άμα έχεις την ευκαιρία, να την βελτιώσεις. Σε όποια χώρα κι αν ζεις, πρέπει να ξέρεις τη γλώσσα και πόσω μάλλον εμείς που γεννηθήκαμε εδώ.” (Ο6: Γκιουλμπαχάρ)

“Εφόσον είναι να ζήσει εδώ πέρα, έχει συμφέρον να μάθει τα ελληνικά πιο πολύ. Τα βασικά που χρειάζεται, άμα είναι να μείνει στην Ελλάδα. Δηλαδή εγώ πιστεύω να μάθει περισσότερα ελληνικά παρά. [τουρκικά].” (Ο4: Καδριέ)

Αυτό που θεωρούμε ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτο είναι ότι σε αρκετές περιπτώσεις η χρησιμότητά της ελληνικής γλώσσας για τη ζωή τους συνδέεται ρητά με την εντοπιότητά τους και την ιδιότητα του Έλληνα πολίτη:

“Μένω στην Ελλάδα. Είμαι Έλληνας, τελείωσε. Έλληνας πολίτης, θρησκεία μουσουλμανική.” (Ο2: Φουρκάν)

“Είμαστε Έλληνες πολίτες μουσουλμάνοι, ζούμε εδώ.” (Ο3: Εμρέ)

Στο ίδιο πνεύμα, τουλάχιστον τρία άτομα δηλώνουν ότι η Ελληνική έχει πάρει τον χαρακτήρα της *μητρικής* ή τουλάχιστον της οικογενειακής γλώσσας επικοινωνίας:

“Δεν λέω απλά ότι πρέπει να τη μάθω επειδή είμαι εδώ, όπως κάνουν άλλοι. Τη γλώσσα αυτή άκουγα από μικρή και τη νιώθω.” (Ο9: Αϊσέν)

“Εμείς έχουμε μητρική τα πομακικά και τα ελληνικά. Τα παιδιά μου είναι Ελληνόπουλα, πρέπει να ξέρουν τα ελληνικά. Είναι ντροπή να μη μιλάνε. Πρέπει να τα ξέρουν καλά.” (Ο11: Ονούρ)

Ένα άλλο ενδιαφέρον ζήτημα αφορά το πώς οι συμμετέχοντες τοποθετούνται σε σχέση με τη γενικότερη στάση της μειονότητας απέναντι στην αξία της ελληνικής γλώσσας (και προφανώς στην εκπαίδευση μέσω αυτής). Γενικά, αρκετοί εκτιμούν πως οι νεότεροι ομιλητές/γονείς αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την αξία της Ελληνικής και να στρέφονται περισσότερο προς τη χρήση της και την καλλιέργειά της. Πέραν τούτου, ο Λόγος που χρησιμοποιούν έχει ιδιαίτερη σημασία, διότι αποκαλύπτει το πώς και οι ίδιοι βλέπουν τον ρόλο τους ως γονέα. Για παράδειγμα, ο Χασάν (Ο1), που θεωρεί τα ελληνικά *“το άλφα και το ωμέγα”*, δηλώνει πως η κοινότητα *“είναι*

ακόμα μπερδεμένη” αλλά εκτιμά ότι τα πράγματα έχουν αρχίσει να αλλάζουν. Ενδεικτική ήταν η φράση του: “άρχισαν να καταλαβαίνουν σιγά σιγά”. Στο ίδιο κλίμα, η Καντέρ υποστηρίζει τα εξής:

“Υπάρχουν μερικοί φανατικοί που δε θέλουν τα ελληνικά και είναι θετικοί μόνο στα τουρκικά. Τι θα κάνουν τα παιδιά τους;” (Ο8: Καντέρ)

Ο χαρακτηρισμός ‘φανατικοί’ που αποδίδει σε όσους αρνούνται τη σημασία της Ελληνικής και το ρητορικό ερώτημα “Τι θα κάνουν τα παιδιά τους;” είναι εμφανές ότι προσδίδει στην ίδια την ιδιότητα του ‘σώφρονα’, ‘ρεαλιστή’ γονέα, που βλέπει πέρα από εθνικιστικές εξάρσεις και ενδιαφέρεται πάνω από όλα για το καλό του παιδιού του. Η άποψή της φαίνεται να έχει διαμορφωθεί σε συνάρτηση και με προσωπικές της εμπειρίες από τις οποίες διαπίστωσε πόσο αποδυναμωτική για το άτομο είναι η έλλειψη καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας (ανάγκη για διερμηνέα σε νοσοκομείο, κ.λπ.).

4.4. Συζήτηση των γλωσσικών πεποιθήσεων σε συνδυασμό με τις πεποιθήσεις αναφορικά με την εκπαίδευση

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 4.3, από τις τρεις γλώσσες που χειρίζονται οι οικογένειες, μόνο οι δύο (Ελληνική και Τουρκική) χρησιμοποιούνται στην (μειονοτική) εκπαίδευση και, κατ’ επέκταση, μόνον αυτές έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργηθούν. Η πλειονοτική γλώσσα αντιμετωπίζεται ως όχημα, αφενός για την ισότιμη ένταξη των παιδιών στην ελληνική κοινωνία -της οποίας τμήμα θεωρούν τον εαυτό τους οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες-, και αφετέρου για την ομαλή πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (ακόμη και την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση). Για ορισμένους, μάλιστα, γονείς, δεν τίθεται θέμα υπέρβασης κάποιων εθνοτικών ορίων (βλ. Ονούρ, Φουρκάν, Χασάν, Εμρέ, κ.ά.), καθώς προβάλλουν έντονα την ιδιότητα του Έλληνα πολίτη, που συνδυάζεται χωρίς πρόβλημα με τη μουσουλμανική θρησκεία.

Η τουρκική γλώσσα, από την άλλη, για τις οικογένειες που μιλούν μόνο τουρκικά αποτελεί και τη *μητρική* (όπως τη χαρακτηρίζουν) ή οικογενειακή γλώσσα, έχει δηλαδή και μια συναισθηματική αξία. Από την άλλη, οι πομακόφωνοι γονείς την αντιμετωπίζουν ως *ξένη* γλώσσα, ως μία γλώσσα που θεωρούν ότι ενδεχομένως να είναι ωφέλιμο να την καλλιεργήσει κανείς πέρα από το επίπεδο της επικοινωνιακής επάρκειας, αλλά δεν βλέπουν τη χρησιμότητα κατάκτησης κάποιου υψηλού επιπέδου γλωσσομάθειας εφόσον ζουν στην Ελλάδα. Στο σύνολο των συμμετεχόντων γίνεται φανερό από τις γλωσσικές πρακτικές τους αλλά κυρίως από την απουσία γλωσσικής διαχείρισης υπέρ της τουρκικής γλώσσας, ότι δε ρίχνουν ιδιαίτερο βάρος στην εκμάθησή της, μολονότι δεν αναφέρεται ρητά ότι θα τοποθετούσαν την τουρκική γλώσσα σε δεύτερη μοίρα (βλ. 4.1, 4.2).

Αυτό, φυσικά, συνδέεται απολύτως με την επιλογή τους υπέρ της δημόσιας εκπαίδευσης. Η επιλογή αυτή φαίνεται να υπαγορεύτηκε από ένα συνδυασμό γλωσσικών πεποιθήσεων αναφορικά με το ποιες γλώσσες αξίζει να μαθευτούν συστηματικά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και ποια μορφή εκπαίδευσης εξασφαλίζει την επίτευξη αυτού του στόχου με το βέλτιστο τρόπο (βλ. Edwards 2004).

Καταρχάς, πρέπει να σημειωθεί πως από τις απαντήσεις των γονέων σε σχετικές ερωτήσεις προκύπτει ότι, στο σύνολο των οικογενειών της έρευνας, η επιλογή του δημόσιου σχολείου έγινε συνειδητά, μετά από ώριμη σκέψη, και όχι από αναγκαιότητα ή έλλειψη εναλλακτικής (π.χ. έλλειψη μειονοτικού σχολείου πλησίον της οικίας). Ωστόσο, για ορισμένους γονείς η επιλογή αυτή ήταν σχεδόν αυτονόητη, ενώ για άλλους προέκυψε μετά από αρκετή σκέψη και αμφιταλαντεύσεις. Σε δύο μάλιστα περιπτώσεις, οι γονείς επέλεξαν αρχικά το μειονοτικό δημοτικό και στη συνέχεια απέσυραν το παιδί τους από εκεί και προχώρησαν στην εγγραφή του στο δημόσιο σχολείο⁹.

Στην πρώτη κατηγορία, των γονέων δηλαδή που επέλεξαν συνειδητά και χωρίς αμφιβολίες τη δημόσια εκπαίδευση, ανήκουν κάποιοι οι οποίοι, με βάση το γενικότερο προφίλ τους, θεωρούμε ότι ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με την πλειονοτική ομάδα (Ονούρ, Χασάν). Αυτοί αιτιολογούν την επιλογή τους με τρόπο που παραπέμπει στην επιθυμία τους να διαχωρίσουν τη θέση τους από τη μειονότητα και να τονίσουν την εγγύτητα των παιδιών τους προς την ελληνική κοινωνία:

“Στα σχολεία αυτά διδάσκεται η πρώτη γλώσσα των παιδιών μας.”
(Ο1: Χασάν)

“Ιδανική είναι η δημόσια εκπαίδευση και όχι η μειονοτική. Όποιος θέλει τουρκικά, μπορεί να πάει στην Τουρκία ή σε ιδιωτικό.” (Ο11: Ονούρ)

Οι περισσότεροι γονείς, ωστόσο, δηλώνουν με διάφορους τρόπους ότι στόχος τους με την επιλογή αυτή ήταν να κατακτήσουν ικανοποιητικά τα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα, κάτι που, κατά τη γνώμη τους, δεν ήταν δυνατό να επιτευχθεί στο πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης:

“Είναι καλύτερα στο ελληνόφωνο δημοτικό. Όλη η εκπαίδευση είναι στα ελληνικά. Στα μειονοτικά, αν δε μάθουν καλά τα ελληνικά, τι θα κάνουν;” (Ο8: Καντέρ)

“Αν πήγαινε εκεί, μετά θα ήταν πιο δύσκολο για το παιδί. Να πάει γυμνάσιο, να πετύχει. Στο μειονοτικό δε θα μάθει τίποτα.” (Ο7: Μουζιφέρ)

“Στο μειονοτικό έχουν λίγες ώρες τα ελληνικά και δεν τα μαθαίνουν τόσο. Τα μαθηματικά είναι στα τουρκικά και μετά στο Γυμνάσιο δυσκολεύονται.” [...] “Θέλουμε να στείλουμε τα παιδιά μας σε δημόσιο γυμνάσιο και μετά στο πανεπιστήμιο. Αυτός είναι ο δρόμος.” (Ο10: Μπαρίς)

Όπως δείχνουν τα παραδείγματα, ιδιαίτερα ανησυχεί τους γονείς η μετάβαση από τη δίγλωσση μειονοτική εκπαίδευση που ισχύει στο δημοτικό στη μονόγλωσση εκπαίδευση στην οποία θα ενταχθούν τα παιδιά τους στο γυμνάσιο. Είναι φανερό ότι θεωρούν πως η φοίτηση στο μειονοτικό σχολείο δεν εξασφαλίζει τη γνώση της Ελληνικής σε βαθμό που θα επέτρεπε στο παιδί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και θα του εξασφάλιζε πρόσβαση σε πανεπιστημιακές σπουδές. Η άποψη αυτή φαίνεται να διαμορφώνεται με βάση είτε τις προσωπικές τους εμπειρίες είτε αρνητικές εμπειρίες με τη φοίτηση κάποιου παιδιού στο μειονοτικό σχολείο:

“Εγώ πήγα σε δημόσιο και ο άντρας μου σε μειονοτικό. Ο άντρας μου δεν έμαθε τα ελληνικά και αυτό μας επηρέασε.” (Ο9: Αϊσέν)

“Ήταν αυτονόητη επιλογή για τη μικρή. Είχα στείλει τη μεγάλη για ένα χρόνο στα μειονοτικά. Απογοήτευση.” [...]“Το παιδί φοβήθηκα ότι θα μείνει στάσιμο. Μετά το πήγα στο δημόσιο και απογειώθηκε.” (Ο3: Εμρέ)

Στο σημείο αυτό αξίζει να δούμε πώς συνδέεται η επιλογή της δημόσιας εκπαίδευσης με την στάση των γονέων απέναντι στην τουρκική γλώσσα, την οποία σχεδόν όλοι αντιμετωπίζουν θετικά. Θεωρούμε ότι ιδιαίτερη σημαντική για το θέμα είναι η αναφορά αρκετών γονέων στο ότι δεν είχε νόημα να στείλουν το παιδί στο μειονοτικό σχολείο (ώστε να κατακτήσει και την Τουρκική), διότι ούτε αυτόν τον στόχο θα μπορούσε να πετύχει η μειονοτική εκπαίδευση με επάρκεια. Επισημαίνουν ως αιτίες του προβλήματος την έλλειψη κατάλληλου προσωπικού -κυρίως την ανεπάρκεια των δασκάλων στην τουρκική γλώσσα-, το ότι η γλώσσα αυτή δεν είναι η ‘μητρική’ των Πομάκων, κ.ά.

“Το παιδί μας το ξεκινήσαμε στο μειονοτικό με τη σκέψη να μάθει τη γλώσσα και επίσης να είναι μαζί με τους φίλους τους. Μετά στην τρίτη τάξη αποφασίσαμε να το γράψουμε σε δημόσιο. Οι λόγοι ήταν ότι ούτε τα ελληνικά, ούτε τα τουρκικά τα μαθαίνουν καλά εκεί.” [...] “Τα τουρκικά του σχολείου είναι ‘χρωματισμένα’ με διαλέκτους [σημ. με πομακική προφορά ή λέξεις]. Ούτε τα ελληνικά, ούτε τα τουρκικά δε μαθαίνουν καλά εκεί.” (Ο6: Γκιουλμπαχάρ)

“Παρόλο που τα μειονοτικά έχουν τα τουρκικά, δεν τα έμαθαν. Δεν μαθαίνουν εκεί, καθώς δεν έχει δασκάλους που να τα ξέρουν. Δε μαθαίνουν ούτε μαθηματικά, καθώς τα κάνουν στα τουρκικά που δεν τα καταλαβαίνουν, και μετά στα ελληνικά δεν ξέρουν τίποτα.” (Ο11: Ονούρ)

“Μπορεί να μην του βγει σε καλό το μειονοτικό. Ε, δεν έχουμε και πολλούς καλούς δασκάλους τώρα πλέον, με την έννοια ότι αυτοί δεν ξέρουν τουρκικά να μιλάν.” (Ο4: Καδριέ).

“Γίνεται ακόμα δυσκολότερο καθώς τα τουρκικά στα μειονοτικά είναι καθαρεύουσα για τους Πομάκους.” (Ο8: Καντέρ)

Με βάση τα παραπάνω, το επιχείρημα υπέρ της μονόγλωσσης, δημόσιας εκπαίδευσης ανάμεσα στους γονείς αυτούς αρθρώνεται, κατά την εκτίμησή μας, κάπως έτσι:

“Η ελληνική γλώσσα είναι αυτή που θα εξασφαλίσει την κοινωνική ένταξη και την πρόοδο στα παιδιά μας, άρα πρέπει να τη μάθουν καλά. Στο μειονοτικό σχολείο δεν τη μαθαίνουν καλά (διότι δεν τη διδάσκονται αρκετές ώρες, δεν μαθαίνουν τα μαθηματικά, δυσκολεύονται στη συνέχεια στο πέρασμα στη δευτεροβάθμια, κ.ο.κ.), άρα πρέπει να τα εγγράψουμε στο σχολείο που θα τους εξασφαλίσει μια επιτυχημένη ακαδημαϊκή πορεία.

Η τουρκική γλώσσα βεβαίως πρέπει να μαθευτεί και να διατηρηθεί, αλλά το μειονοτικό σχολείο δεν πετυχαίνει να τη διδάξει με επάρκεια στα παιδιά μας (διότι δεν τη διδάσκονται αρκετές ώρες, οι δάσκαλοι δε γνωρίζουν την πρότυπη Τουρκική, τα εγχειρίδια είναι ακατάλληλα, τα παιδιά δεν τη μιλούν ως μητρική, κ.ο.κ.). Άρα, δεν έχει νόημα να επιμένουμε στη φοίτηση σε ένα δίγλωσσο σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο επιπλέον θέτει εμπόδια στη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μας.”

Επικαλούμενοι αυτό που θεωρούν ως δομική ανεπάρκεια της μειονοτικής εκπαίδευσης να πετύχει έστω και έναν από τους δύο στόχους της, οι γονείς κατορθώνουν να παρουσιάζουν την επιλογή τους ως απολύτως δικαιολογημένη. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι πρωτεύοντα ρόλο για τη διαμόρφωση αυτής της επιλογής παίζουν εν μέρει οι ταυτοτικές επιλογές –σε κάποιους γονείς που αποστασιοποιούνται από τον ‘τουρκικό’ χαρακτήρα της μειονότητας- αλλά κυρίως οι υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων σε συνδυασμό με τις αρνητικές τους αναπαραστάσεις για τις δυνατότητες της μειονοτικής εκπαίδευσης να παράσχει τα επιθυμητά προσόντα στα παιδιά τους (βλ. Curdt-Christiansen 2008, King & Fogle 2006 Kirsch 2012 κ.ά).

5. Περιορισμοί της έρευνας και προεκτάσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε μια προσπάθεια μικρής κλίμακας να φωτίσει ένα φαινόμενο εκπαιδευτικής και κοινωνιολογικής φύσης σε μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα περιοχή. Ωστόσο, πέρα από την όποια συμβολή της, θα πρέπει να αναφερθούν και οι ακόλουθοι περιορισμοί που αποτελούν ταυτόχρονα και επισημάνσεις για το πού θα μπορούσε να κινηθεί μία νέα έρευνα προς την ίδια κατεύθυνση. Πρώτον, οι οικογένειες της έρευνάς μας κατοικούν στον Ν. Ξάνθης και μάλιστα σε μικρή απόσταση από την πόλη. Δεύτερον, είναι στην πλειοψηφία τους πομακόφωνες, κάτι που όπως αναφέραμε σχετίζεται και με τη γλωσσική πολιτική που εφαρμόζουν (γλωσσικές πρακτικές και ιδεολογία). Ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθεί κανείς κατά

πόσο το φαινόμενο της φοίτησης μαθητών σε δημόσια σχολεία απαντάται ανάμεσα σε οικογένειες που κατοικούν είτε στα ορεινά του νομού Ξάνθης (κυρίως πομακόφωνες) είτε στον νομό Ροδόπης (κυρίως τουρκογενείς) και ποιο είναι το προφίλ των εκεί οικογενειών που λαμβάνουν μια τέτοια απόφαση. Προφανώς δε, μια διαφορετική προσέγγιση, εθνογραφικού τύπου, να έφερνε στην επιφάνεια με εναργέστερο τρόπο τα διλήμματα, τις αντιφάσεις και, εν πάση περιπτώσει, τις συγκρούσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μουσουλμάνοι γονείς στο συγκεκριμένο κοινωνικο-ιδεολογικό πλαίσιο αναφορικά με τις επιλογές για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Σημειώσεις

1. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (βλ. Κοτσώνης 2015). Το συγκεκριμένο άρθρο αντλεί από αυτήν, περιέχει ωστόσο και διαφοροποιημένες αναλύσεις.
2. Έντονη μέχρι και σήμερα είναι η διαμάχη για την ενιαία ή μη φύση της μειονότητας. Η Τουρκία αναφέρεται σε μια ενιαία τουρκική μουσουλμανική μειονότητα, ενώ η Ελλάδα υποστηρίζει την παρατηρούμενη ποικιλομορφία της τονίζοντας τα μέρη που την απαρτίζουν (Πομάκοι, Αθήγγανοι, Τουρκογενείς) (Ασκούνη 2006: 34).
3. Εντονότερη είναι η μεταστροφή προς τα τουρκικά στον νομό Ροδόπης. Στον νομό Ξάνθης παρατηρείται επιπλέον μια γλωσσική μεταστροφή κάποιου αριθμού Πομάκων προς την ελληνική γλώσσα (Adamou 2012, Ασκούνη 2006: 35, Σελλά-Μάζη 2001: 197, 2015, Τρουμπέτα 2001: 120).
4. Δύο μειονοτικά Γυμνάσια/Λύκεια υπάρχουν στην πόλη της Ξάνθης και της Κομοτηνής αντίστοιχα και δύο ιεροσπουδαστήρια στον Εχίνο Ξάνθης και στην Κομοτηνή.
5. Η Ε.Π.Α.Θ. (Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης) ιδρύθηκε το 1968 με σκοπό την κατάρτιση των μελών της μειονότητας ώστε να διδάξουν στο τουρκόφωνο κομμάτι της μειονοτικής εκπαίδευσης και έτσι να μειωθεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών ερχόμενων από την Τουρκία ('μετακλητοί') (Τρουμπέτα 2001: 49). Μεγάλη κριτική ασκήθηκε για την επιλογή αυτή, με επίκεντρο τη χαμηλή ποιότητα κατάρτισης των αποφοίτων της Ακαδημίας αυτής (Ασκούνη 2006: 77). Το 2011 καταργήθηκε με νομοθετική ρύθμιση.
6. Ένα ποσοστό 0,5% επιπλέον των εισαχθέντων στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση προορίζεται για τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας (Ασκούνη 2006: 79).
7. Το Πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε σε διάφορες φάσεις από το 1997 έως και το 2014 και συνεχίζεται σε κάποια μορφή και σήμερα. Περισσότερες πληροφορίες για το πρόγραμμα αυτό και τις δραστηριότητές του μπορούν να βρεθούν στο διαδικτυακό τόπο: <http://museduc.gr>.
8. Τα νέα βιβλία διακατέχονται από μια διαπολιτισμική λογική και μέσω της ύλης τους η ελληνική γλώσσα διδάσκεται πλέον ως δεύτερη γλώσσα και όχι ως μητρική.
9. Αυτό αποτελεί μια εκπαιδευτική στρατηγική που φέρεται να συμβαίνει σε κάποιο βαθμό ανάμεσα στους γονείς της μειονότητας της Δυτικής Θράκης (Ασκούνη 2006: 148).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α. (2015) Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εκτός σχολικού χρόνου του προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας: Δράσεις γραμματισμού στο σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο της Θράκης. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα (www.kalippos.gr), 114-140.
- Ασκούνη, Ν. (2006) *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βακαλιός, Α. (1997) *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. (Εισ.-επιμ.-γλωσσάριο Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α.Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεροβασιλείου Κ. (2003) Γλωσσικές στάσεις των Πομάκων μαθητών της Θράκης. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους: εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 533-544.
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2012) Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις. Αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή, ΤΕΑΠΗ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κανακίδου, Ε. (1997) *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοτσώνης, Κ. (2015) *Οι γλωσσικές πολιτικές των Μουσουλμάνων γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους στο δημόσιο δημοτικό σχολείο*. Διπλωματική εργασία για το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Νοταράς, Α. (2008) Εκπαιδευτικές πρακτικές και διλήμματα ταυτότητας στη μειονότητα της Θράκης. Η περίπτωση της Ξάνθης, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 127αΓ, 73-102. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.museduc.gr/el/δημοσιότητα/δημοσιεύσεις/2013-02-22-13-43-05> στις 18 Μαΐου 2013.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001) *Διγλωσσία και κοινωνία: Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2015) Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα (www.kalippos.gr), 20-67.

- Τρουμπέτα, Σ. (2001) *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηδάκη, Α. & Ι. Ξενικάκη (2011) Διγλωσσική ικανότητα και γλωσσική επιλογή σε εφήβους με μεταναστευτικό υπόβαθρο. *Επιστήμες Αγωγής*, 3/2011: 179-200.

Ξενόγλωσση

- Adamou, E. (2012) Social Networks in Greek Thrace: Language Shift and Language Maintenance. In J. Lindstedt & M. Wahlström (eds), *Balkan Encounters: Old and New Identities in South-Eastern Europe* (Slavica Helsingiensia 41). Helsinki: Department of Modern Languages, University of Helsinki, 7-32. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: www.helsinki.fi/slavicahelsingiensia/preview/sh41/pdf/1.pdf στις 25 Ιουλίου 2014.
- Boyatzis, R.E (1998) *Transforming Qualitative Information*. Cleveland: Sage.
- Chatzidaki, A., & C. Maligkoudi (2013) Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6): 675-689.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2009) Invisible and Visible Language Planning: Ideological Factors in the Family Language Policy of Chinese Immigrant Families in Quebec. *Language Policy*, 8: 351-375.
- Doyle, C. (2013) To Make the Root Stronger: Language Policies and Experiences of Successful Multilingual Intermarried Families with Adolescent Children in Tallinn. In M. Schwartz & A. Verschik (eds.) *Successful Family Language Policy*. Dordrecht: Springer, 145-176.
- Edwards, J. (2004) Language minorities. In A. Davies & C. Elder (eds) *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 451-475.
- Ferguson, G.B. (2013) Language practices and language management in a UK Yemeni community. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(2):121-135.
- Gogonas, N. (2009) Language shift in second generation Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(2): 95-110.
- King, K.A. & L. Fogle (2006) Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6): 695-712.
- Kirsch, C. (2012) Ideologies, struggles and contradictions: an account of mothers raising their children bilingually in Luxembourgish and English in Great Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1): 95-112.
- Lanza, E. (2007) Multilingualism and the family. In P. Auer & Li Wei (eds) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 45-67.

- Luykx, A. (2005). Children as Socializing Agents: Family Language Policy in Situations of Language Shift. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (eds) *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 1407-1414. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.lingref.com/isb/4/111ISB4.pdf> στις 14 Δεκεμβρίου 2014.
- Nesteruk, O. (2010). Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(3): 271-286.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2007). Towards a Theory of Language Policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 22 (1):1-14. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: http://www.gse.upenn.edu/sites/gse.upenn.edu/wpel/files/archives/v22/v22n1_Spolsky.pdf στις 17 Ιουνίου 2013.
- Spolsky, B. (2012). Family language policy-the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1): 3-11.