



Παράλληλες μονογλωσσίες:

Η περίπτωση της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη

*Αδυνατώ να πιστέψω αυτό που βλέπω και συχνά
φοβάμαι να κοιτάζω ορισμένα πράγματα μήπως και
πρέπει να τα πιστέψω.*

(Flann O'Brien)

Εισαγωγή

Στις μελέτες των γλωσσικών ιδεολογιών (Silverstein 1979· Schieffelin, Woolard και Kroskrity 1998· Niedzielski και Preston 1999· Kroskrity 2000· Jaworski, Coupland και Galsiński 2004), ένα από τα πιο σύνθετα ζητήματα είναι αυτό του *συσχετισμού*, να καταδειχθεί δηλαδή αν και κατά πόσο συλλογικά διαμορφωμένες αντιλήψεις για τη γλώσσα συναρτώνται με συγκεκριμένες ομάδες, αποτυπώνονται σε συλλογικές συμπεριφορές, διαμορφώνουν διακριτές γλωσσικές πρακτικές, έχουν αντίκτυπο στις ίδιες τις γλώσσες που μιλιούνται σε μια κοινότητα.

Τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερη επίδραση στην ανάλυση των γλωσσικών ιδεολογιών άσκησε η συλλογή δοκιμίων που επιμελήθηκε ο Jan Blommaert (1999) σχετικά με τις δημόσιες αντιπαραθέσεις για τη γλώσσα (language ideological debates). Κατά τον Blommaert (1999α· 1999β), έναν αναλυτή του λόγου, η κοινωνιογλωσσική έρευνα οφείλει να εστιάζει στο λόγο (discourse) που εκφέρουν συγκεκριμένες ομάδες συμφερόντων (ideology brokers), οι οποίες δρουν σύμφωνα με προκαθορισμένες ιδεολογικές επιταγές. Οι ομάδες αυτές συχνά εξωθούνται σε δημόσιες αντιπαραθέσεις γύρω από κάποια «γλωσσικά ζητήματα». Κάθε ομάδα έχει, υποτίθεται, διαφορετικές αντιλήψεις και προσλαμβάνουσες που υποδηλώνονται από διαφορετικούς «δείκτες» λόγου. Τα ιδιαίτερα διαλογικά χαρακτηριστικά, η διαλογική συμπεριφορά κάθε ομάδας, είναι, κατά τον Blommaert κ.ά., το μόνο από πραγματολογικό τεκμήριο μιας ιδεολογίας. Διαφορετικές ιδεολογίες, διαφορετικές εκφορές λόγου, διαφορετικές ομάδες (βλ. Johnson

2005 για μια ξεκάθαρη εφαρμογή αυτού του τρόπου προσέγγισης: μία από τις ομάδες που διακρίνει η Johnson είναι των επαγγελματιών γλωσσολόγων).

Σέβομαι την έμφαση του Blommaert στον πλουραλισμό των γλωσσικών ιδεολογιών, αλλά θα ήθελα εδώ να δοκιμάσω μια διαφορετική λύση στο πρόβλημα του συσχετισμού. Γλωσσική ιδεολογία, κατά την άποψή μου, δεν είναι τόσο οι αντικρουόμενες απόψεις για τη γλώσσα, επιμερισμένες ανά ομάδες, σύμφωνα με τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις και τα συμφέροντά των μελών τους. Η γλωσσική ιδεολογία δεν είναι αποκλειστική σε καμία ομάδα. Είναι το πλαίσιο εντός του οποίου διαφορετικές ή και αντίπαλες ομάδες, ενίοτε αντιμέτωπες με το ίδιο «γλωσσικό ζήτημα», εκδηλώνουν διαφορετικές συνήθειες λόγου, αλλά συμμορφώνονται σε μια ενιαία πρακτική. Μια γλωσσική ιδεολογία, συνεπώς, δεν είναι οι διαφορετικές «στάσεις» απέναντι σ' ένα γλωσσικό ζήτημα, αλλά ο κοινός παρανομαστής όλων των στάσεων για το ζήτημα αυτό, ή ακόμη και το ίδιο το «γλωσσικό ζήτημα», όπως από κοινού γίνεται αντιληπτό. Οι διαφορετικές διαλογικές κ.ά. συμπεριφορές είναι μάλιστα δυνατές ακριβώς επειδή διαφορετικές ή και αντίπαλες ομάδες συμμερίζονται *την ίδια* ιδεολογία. Για να χρησιμοποιήσουμε μιαν αλτουσεριανή διάκριση, η γλωσσική Ιδεολογία (με I κεφαλαίο) επιτρέπει την ύπαρξη διαφορετικών ιδεολογιών (με πεζό i): η κοινή Ιδεολογία επιτρέπει σε εναλλακτικές ή και αντιτιθέμενες πεποιθήσεις και πρακτικές να συνυπάρξουν – έστω μέσω δημόσιων αντιπαραθέσεων. Διαφορετικές διαλογικές πρακτικές, διαφορετικές ομάδες: αλλά πάντως ίδια Ιδεολογία. (Ούτε από το σχήμα αυτό εξαιρούνται βέβαια οι γλωσσολόγοι, η ομάδα των οποίων οφείλει κατεξοχήν να τοποθετείται δημόσια επί γλωσσικών ζητημάτων που δημόσια συζητούνται.)

Για την εμπειρική διερεύνηση της υπόθεσης μιας «υποκείμενης» Ιδεολογίας προσφέρεται ιδιαίτερα το πεδίο της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Υποστηρίζω ότι η Ιδεολογία που επικαθορίζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που παρατηρούμε στο πεδίο της Θράκης δεν είναι άλλη από αυτή της *μονογλωσσίας*. Διαφορετικές ομάδες, ακόμη και όταν ενεργούν στο όνομα διαφορετικών ιδεολογιών (π.χ., της μονογλωσσίας έναντι της διγλωσσίας έναντι της πολυγλωσσίας) υπηρετούν κατ' ουσίαν μία και την αυτή «ιδέα» - πρακτική, θα ήταν προτιμότερο να πούμε: της μονογλωσσίας. Επειδή η μειονοτική εκπαίδευση είναι δίγλωσση, ο ελληνικός και ο τουρκικός εθνικισμός ασκούν πολιτικές μονογλωσσίας για τις οποίες είναι υποχρεωμένοι επισήμως ν' απολογούνται στο όνομα της διγλωσσίας. Τους προδίδει ωστόσο η αντίληψη της διγλωσσίας που υπηρετούν. Τη διγλωσσία την κατανοούν ως «διπλή μονογλωσσία» («double monolingualism», κατά τη Heller 1999:97), ως «δύο διαφορετικές μονογλωσσίες

κολλημένες μαζί» («two separate monolingualisms stuck together», Heller 2000:14), ως δύο «παράλληλες μονογλωσσίες» («parallel monolingualisms», Heller 1999:139).

Πολιτικοί, εκπαιδευτές και εκπαιδευτές εκπαιδευτών δεν μπορούν αλλιώς να φανταστούν τη δίγλωσση εκπαίδευση παρά μέσα από το προεγκατεστημένο αυτό πρότυπο των παράλληλων μονογλωσσιών, ένα πρότυπο που καθιστά συμπληρωματικές μάλλον παρά αντίθετες τις μονόγλωσσες πολιτικές που ασκούνται στο όνομα της διγλωσσίας.

Θα στηρίξω τη θέση μου ως εξής. Πρώτα θα δείξω τι περιλαμβάνει η καθεστωτική αντίληψη της μονογλωσσίας – εξετάζοντας, με κάθε συντομία, ποια γλωσσικά ζητήματα συζητούνται δημόσια, ευρύτερα, εκτός του κύκλου των ειδικών, και πώς αυτά παρουσιάζονται έτσι ώστε να υπηρετούν την ιδέα της μονογλωσσίας. Θα ξεχωρίσω έπειτα όλες τις βασικές «στάσεις» απέναντι στη μειονότητα και τη μειονοτική εκπαίδευση, υπαινισσόμενος τις ομάδες από τις οποίες εκπορεύονται. Και θα καταλήξω επιχειρηματολογώντας υπέρ της άποψης ότι οι «διαφορετικές» αυτές στάσεις αποτελούν κινήσεις προσεταιρισμού ή διαφοροποίησης που ορίζονται όλες πάνω στον ίδιο χάρτη: το χάρτη της καθεστωτικής ιδεολογίας.

Ελπίζω η ανάδειξη της μονογλωσσίας ως κοινού παρανομαστή διαφορετικών πεποιθήσεων να μας βοηθήσει όσους εμπλακίκαμε στα εκπαιδευτικά της Θράκης ν' απαλλαγούμε εντέλει από τις συχνά αδιέξοδες φιλονικίες οι οποίες ερείδονται στο έδαφος του εθνικισμού. Στην πορεία της ανάγνωσης θα φανεί ότι όροι όπως «διαπολιτισμική εκπαίδευση», «πολυπολιτισμικότητα», «πολυγλωσσία», «διγλωσσία», «μητρική», «δεύτερη / ξένη γλώσσα» κ.ά. συχνά χρησιμοποιούνται ως ακαδημαϊκά τεχνάσματα για τη συγκάλυψη της μονογλωσσίας. Πράγματι, σημαντικό μέρος του ακαδημαϊκού λόγου επιδίδεται στην ιδιαίτερα προσεκτική, αλλά πάντως άκομψη, δικαιολόγηση γλωσσικών πολιτικών που έχουν συμφέρον να εμφανίζονται διαφορετικές από αυτές που είναι. Όσο για τον Blommaert: αν οι γλωσσικές ιδεολογίες ήταν φαινόμενα λόγου αποκλειστικά, αυτές οι επιτήδειες εκδηλώσεις του λόγου τους μάλλον θα μας είχαν διαφύγει.

Η ιδεολογία της ελληνικής μονογλωσσίας

Με τον όρο *ελληνική μονογλωσσία* ονομάζω την καθεστωτική ιδεολογία για τη νεοελληνική γλώσσα που σταδιακά διαμορφώνεται μεταπολιτευτικά –μετά τη «γλωσσική μεταπολίτευση» του 1976– και η οποία, έχοντας δεχτεί έντονες επιδράσεις από την ιδεολογία της καθαρεύουσας, αναγνωρίζεται πάντως ως εξέλιξη του ύστερου δημοτικισμού (Moschonas 2008). Εάν, ακολουθώντας τους Milroy και Milroy (1999: 19), περιγράψαμε κάθε τυποποίηση (standardisation) σαν μία ιδεολογία, τότε η ελληνική

μονογλωσσία δεν είναι άλλη από την ιδεολογία αυτής της νέας πρότυπης (standard) γλώσσας. Η νέα ιδεολογία της νέας γλώσσας έχει σταδιακά υπερβεί και αντικαταστήσει τις γλωσσικές ιδεολογίες που βρίσκονταν σε αντιπαράθεση κατά τη διάρκεια του Γλωσσικού Ζητήματος, δηλ. τη «συντηρητική» ιδεολογία της καθαρεύουσας και την «προοδευτική» ιδεολογία της δημοτικής. Παρόλο που και οι δύο αυτές ιδεολογίες αποδέχονταν το ιδεώδες της μονογλωσσίας, η *νεοελληνική μονογλωσσία* δεν ταυτίζεται με καμιά τους. Η νέα μονογλωσσία χαρακτηρίζει τη μετά το Γλωσσικό Ζήτημα εποχή. Η Νέα Ελληνική –ή, μάλλον, απλά η *Ελληνική*– νοείται τώρα και συζητείται σαν μια γλωσσική ποικιλία «of full languageness» (Blommaert 1999β: 431) που δεν θα μπορούσε και δεν θα έπρεπε να διαιρείται σε δημοτική και καθαρεύουσα, σε αρχαία και νέα, σε πρότυπη και μη πρότυπη (σχετικά με τον «ενιαίο χαρακτήρα» της ελληνικής βλ. Μπαμπινιώτης 1994: κα΄-λστ΄). Η νέα αυτή «ολότητα» αντιμετωπίζει, υποτίθεται, άλλες «πλήρεις γλώσσες» σε μία διεθνή αρένα, μια παγκόσμια κοινότητα που διαιρείται και ενώνεται από τις γλώσσες. Η γλώσσα του κράτους –η «Νέα Ελληνική» ή η «Νεοελληνική Κοινή»– νοείται η ίδια ως κράτος: περιλαμβάνει μια «επικράτεια» ενιαία και «καθαρή», η οποία πρέπει να προστατευτεί από ο,τιδήποτε ξένο προς την ίδια. Αυτή η αντίληψη της γλώσσας ως επικράτειας (Μοσχονάς 2004: 189-193) είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση της καθεστωτικής ιδεολογίας η οποία δίνει έμφαση στα νέα «σύνορα» της νέας αυτής γλώσσας.

Εντός της νεότερης καθεστωτικής ιδεολογίας εγείρονται νέα γλωσσικά ζητήματα, που σταδιακά αντικαθιστούν το Γλωσσικό Ζήτημα. Στην ανάδειξη και στο χειρισμό των νέων αυτών ζητημάτων γίνεται ολοένα και πιο σημαντική η συμβολή των ΜΜΕ, ιδιαίτερα του Τύπου, μέσω του οποίου επιτυγχάνεται ορισμένη μαζικοποίηση της καθεστωτικής ιδεολογίας. Στον Πίνακα 1 εμφανίζονται τα σημαντικότερα γλωσσικά ζητήματα που απασχόλησαν τον Τύπο μετά τη γλωσσική μεταπολίτευση του 1976.

Πίνακας 1. Νέα γλωσσικά ζητήματα (1975-2001)

1. Ζητήματα με αφετηρία τη διμορφία [Διδασκαλία της αρχαίας, Ορθογραφική απλοποίηση, «Γλωσσικό Πρόβλημα»]
2. Μονοτονικό - πολυτονικό
3. Ξένες λέξεις, επίδραση αγγλικής, καθαρισμός
4. «Λεξιπενία» των νέων (‘ευδοκίμηση’ and ‘αρωγή’, 1985)
5. «Μακεδονία» – «σλαβομακεδονική» γλώσσα
6. «Καθεστώς πενταγλωσσίας» στην ΕΕ (1994-1995)
7. «Βούλγαροι» εναντίον Μπαμπινιώτη (1998-1999)
8. «Λατινοποίηση» αλφαβήτου (επιστολή σαράντα Ακαδημαϊκών, 2001)
9. Τα αγγλικά «δεύτερη επίσημη γλώσσα» (πρόταση Α. Διαμαντοπούλου, 2001)
10. Η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα –στο εξωτερικό

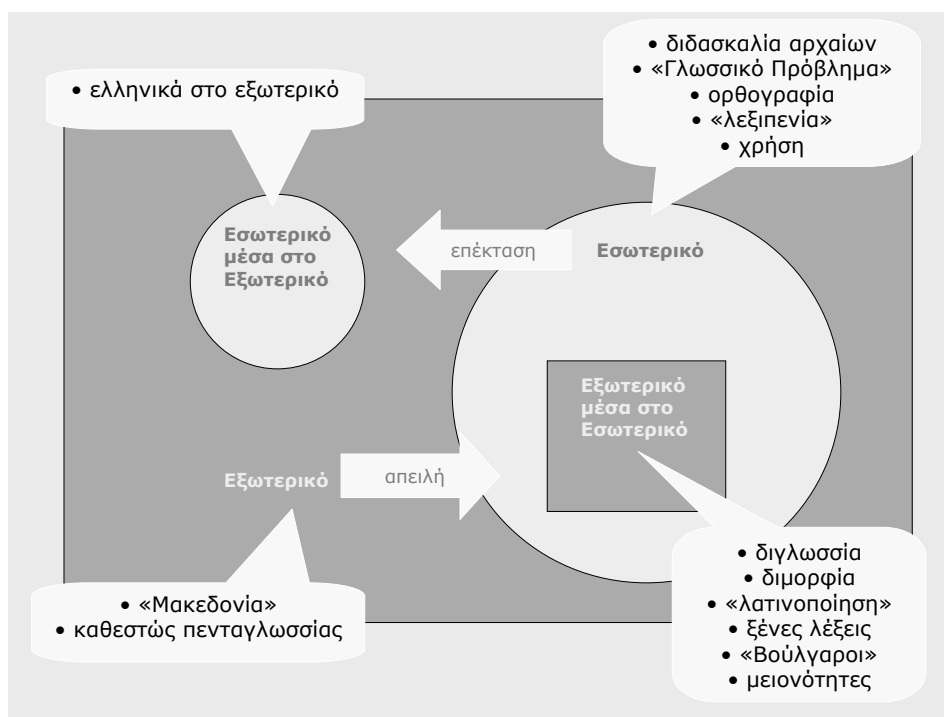
Πηγή: Μοσχονάς (2004: 180-4).

Έχοντας παρουσιάσει αλλού τη γλωσσική θεματολογία του Τύπου (Μοσχονάς 2001α· 2004), μπορώ εδώ ν’ αρκεστώ σε λίγα σχόλια. Λίγο μετά τη μεταρρύθμιση του 1976, αναφέρονται τα ζητήματα στην κατηγορία (1): ορθογραφική απλοποίηση, διδασκαλία των αρχαίων, το λεγόμενο «Γλωσσικό Πρόβλημα» (Μπαμπινιώτης 1988), το οποίο είχε ήδηθεν αντικαταστήσει το Γλωσσικό Ζήτημα. Από αυτά, μόνο οι αντιδράσεις στην καθιέρωση του μονοτονικού (2) δείχνουν κάποια εμμονή μέχρι τις μέρες μας. Σημείο εκκίνησης για τα ζητήματα αυτά είναι η διμορφία (diglossia). Ωστόσο, ακριβώς επειδή ανατρέχουν στις παρωχημένες ιδεολογίες του Γλωσσικού Ζητήματος, τα νέα αυτά ζητήματα δεν έχουν πια τη δύναμη να διεγείρουν το δημόσιο ενδιαφέρον. Δεν μπορούν να προκαλέσουν μείζονες ιδεολογικές αντιπαραθέσεις (Μοσχονάς 2004). Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, φουντώνει το ζήτημα των επιδράσεων της αγγλικής, των «ξένων λέξεων» (3), ιδιαίτερα στη «γλώσσα των νέων» (4), και ταυτοχρόνως γνωρίζει καινούρια άνθιση η καθαριστική –δηλ. η καθαρεύουσα– νοοτροπία, η οποία εκδηλώνεται κυρίως ως μεταφραστικός δανεισμός (πολλοί αυτή την περίοδο μιλούν για «νεοκαθαρευουσισμισμό»). Το ζήτημα των επιδράσεων της αγγλικής αποτελεί το πέρασμα από ζητήματα «εσωτερικά», ζητήματα που έχουν να κάνουν με την ορθογραφία και τη χρήση –δηλ. με την τυποποίηση–, σε ζητήματα «εξωτερικά», αλλά *εξωτερικά μέσα στο εσωτερικό* της γλώσσας. Τη δεκαετία του 1990 μόλις, ανακαλύπτεται ως «εξωτερικό» ζήτημα –*εξωτερικό στο εξωτερικό της γλώσσας*– το ζήτημα της ονομασίας «μακεδονικής» γλώσσας και «μακεδονικού» κράτους (5). Την ίδια περίοδο, τέλη 1994 - αρχές 1995, αποκαλύπτεται και η «δεινή», υποτίθεται,

θέση της ελληνικής σ' ένα περιβάλλον που ακόμη στις μέρες μας γίνεται αντιληπτό ως «ξένο», ως «Εξωτερικό»: στην ΕΕ –με τη λεγόμενη πρόταση Λαμασούρ για περιορισμό των γλωσσών εργασίας στα ευρωπαϊκά όργανα, το επονομαζόμενο έκτοτε «καθεστώς πενταγλωσσίας» (ζήτημα 6). Το παραδοσιακό ζήτημα αν η δημοτική ή η καθαρεύουσα – και ποια απ' τις δύο– αποτελούν ένα «Εσωτερικό μέσα στο Εξωτερικό» ή ένα ενιαίο Εσωτερικό δίνει τώρα τη θέση του σε νέα ζητήματα «διχασμού»: ανακαλύπτεται η «αλλογλωσσία» (ακόμη και οι ακαδημαϊκές συζητήσεις για τις μειονοτικές γλώσσες ανάγονται σ' αυτή την περίοδο)· ανακυκλώνεται ο φόβος της «λατινοποίησης» (αυθιμηθούμε την επιστολή των 40 Ακαδημαϊκών το 2001 – ζήτημα 8)· και ο πνευματικός κόσμος του τόπου ξεσπά σύσσωμος στην πρόταση της Ελληνίδας Επιτρόπου στην ΕΕ για καθιέρωση της αγγλικής ως «δεύτερης επίσημης γλώσσας» - ζήτημα 9, το πιο πρόσφατο σ' αυτόν τον κατάλογο. Πρόσφατα επίσης ανακαλύπτεται το ζήτημα της «επέκτασης» της ελληνικής στο «Εξωτερικό» (λ.χ., στα Βαλκάνια) ή στο «Εξωτερικό μέσα στο Εσωτερικό», με τη διδασκαλία της ελληνικής (αυτή τη φορά ως «δεύτερης» γλώσσας) σε παλιννοστούντες, μετανάστες, μειονοτικούς (10).

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, υπάρχει ένα κοινό εννοιολογικό πλαίσιο –που παριστάνεται εδώ ως χάρτης– το οποίο και καθορίζει ποια γλωσσικά ζητήματα μετράνε ως τέτοια, ποια αναδεικνύονται στον Τύπο με την ορμή ενός ηθικού πανικού, με ένταση και εμμονή, αλλά και ποια απουσιάζουν εντελώς από τον χάρτη της καθεστωτικής ιδεολογίας. Ο εννοιολογικός χάρτης του Σχήματος 1 παριστάνει μιαν αντίληψη της γλώσσας ως κράτους: Η γλώσσα είναι μια επικράτεια, ενιαία, ομοιογενής, ελληνική, και τείνει να ταυτίζεται με την επικράτεια «εντός» της οποίας μιλιέται. Η γλώσσα του κράτους γίνεται η ίδια αντιληπτή ως κράτος. Έχει σύνορα, προγόνους, εσωτερικούς και εξωτερικούς εχθρούς, «διεθνείς σχέσεις» και απαράβατους κανόνες χρήσης.

Σχήμα 1. Η εννοιολογία των νέων γλωσσικών ζητημάτων



Πηγή: Μοσχονάς (2004: 193)

Η καθεστωτική αντίληψη είναι αυστηρά *μονογλωσσική*. Η γλωσσική επαφή, η διγλωσσία, η γλωσσική κυριαρχία είναι, όπως υπαινιχθήκαμε ήδη, όψιμες ανακαλύψεις. Έχει ενδιαφέρον λοιπόν η αντίληψη περί διγλωσσίας που λανθάνει στο αντιληπτικό σχήμα της καθεστωτικής ιδεολογίας.

Παραδοσιακά, η διγλωσσία αντιμετωπίζεται –ήδη από το *Οι ξένες γλώσσες και η αγωγή* του Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1946)– σαν πρόβλημα, σαν δυσκολία, σαν κίνδυνος. Μπορεί να προκαλέσει ζημίες, βλάβες, ανωμαλίες, ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία. Εκδηλώνεται σαν μία σειρά συμπτωμάτων, σαν μια παθολογία. Πρόκειται για διαδικασία που πρέπει να περιφρουρηθεί από ειδικούς (εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς των εκπαιδευτικών –δηλ. επιμορφωτές–, γλωσσολόγους, κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, ψυχολόγους, γλωσσοθεραπευτές κλπ.). Ακόμη και όταν επιτυγχάνει, η διγλωσσία εξακολουθεί να θεωρείται στείρα γνώση, αναγκαίο κακό (αν ως επιτυχία νοείται η *αθροιστική / ισορροπημένη* διγλωσσία): συνηθέστερα νοείται ως δίοδος μετάβασης από τη μία γλώσσα –και πολιτισμό– στην άλλη γλώσσα και πολιτισμό (αν ως επιτυχία νοηθεί η λεγόμενη *μεταβατική* διγλωσσία). Όντας λοιπόν αυστηρά μονόγλωσση, η καθεστωτική αντίληψη για τις ξένες γλώσσες είναι αντιφατική: είναι επικίνδυνο πράγμα να μαθαίνουμε ξένες γλώσσες, είναι όμως επιθυμητό και αναγκαίο να διδάσκουμε τη γλώσσα μας σε ξένους.

Στο περιβάλλον της μειονοτικής εκπαίδευσης, η αντίληψη αυτή τείνει ν' αποκρυσταλλωθεί σε μία νοοτροπία που αντιμετωπίζει τις δύο γλώσσες –γιατί δύο γλώσσες μόνο αντιμετωπίζει– ως δύο παράλληλες μονογλωσσίες. Έχουμε περάσει στη Θράκη.

Στοιχεία για τη μειονοτική εκπαίδευση

Όπως ευρύτατα αναγνωρίζεται πλέον (Ασημακοπούλου και Χρηστίδου-Λιοναράκη 2002), η Θράκη αποτελεί ένα από τα πεδία διαμάχης δύο αντίπαλων εθνικισμών: του ελληνικού και του τουρκικού. Επισήμως, στο πεδίο της μειονοτικής εκπαίδευσης Έλληνες και Τούρκοι δηλώνονται με τα θρησκευτικά τους ονόματα ως «χριστιανοί» και «μουσουλμάνοι» αντιστοίχως. Η θρησκευτική αυτή διαφοροποίηση ανάγεται στη Συνθήκη της Λοζάνης (1923), με την οποία ρυθμίστηκε η ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας και αναγνωρίστηκαν θρησκευτικά, διοικητικά, εκπαιδευτικά και γλωσσικά δικαιώματα στους πληθυσμούς που εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή, δηλ. στη «μουσουλμανική μειονότητα» στην Ελλάδα και στην «ορθόδοξη μειονότητα» στην Τουρκία. Η θρησκευτική ταυτοποίηση χρησιμοποιείται συχνά για να κρύψει τις εθνοτικές διαφορές εντός των δύο αυτών μειονοτήτων. Επισήμως, η εθνικότητα συνήθως προτάσσεται του θρησκευάτος: «Έλληνες» σε αντίθεση με «Τούρκους μουσουλμάνους» (αντιστοίχως «Έλληνες» σε αντίθεση με «Τούρκους» χριστιανούς) ανάλογα με το ποιος μιλά (Έλληνας ή Τούρκος) και πού (στην Ελλάδα ή στην Τουρκία).

Η «ελληνική μουσουλμανική μειονότητα» αποτελείται από τουλάχιστον τρεις εθνοτικές ομάδες: Τούρκους, Πομάκους και Ρομά (ενίοτε καλούμενους και «Τουρκόγυφτους» από τους Έλληνες). Οι Πομάκοι ζουν στη Βουλγαρία, στα σύνορα με την Ελλάδα, και γύρω από τη Θράκη. Η εθνοτική ταυτότητα και η καταγωγή τους αποτελούν αντικείμενο αντιπαράθεσης μεταξύ Ελλήνων, Βουλγάρων και Τούρκων (Egbert 1992· Poulton 1997· Turan 1999· Tsiibiridou 2000: 45-66· Brunnbauer 2001· Georgieva 2001· Ασημακοπούλου και Χρηστίδου-Λιοναράκη 2002: 277-304· Demetriou 2004· Anagnostou 2005). Τα γλωσσικά τεκμήρια υποδεικνύουν ότι οι Πομάκοι είναι ομιλητές μίας βουλγαρικής ή σλαβονικής διαλέκτου (Κυρανούδης 1998: 165· Trudgill 2000: 259).

Όπως συχνά συμβαίνει στη στατιστική των μειονοτήτων, δεν υπάρχουν ακριβή αριθμητικά στοιχεία για τη σύσταση της μειονότητας ή/και τις γλώσσες που μιλιούνται από τον μειονοτικό πληθυσμό. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τέσσερις εκτιμήσεις. Στην πρώτη στήλη εμφανίζονται νούμερα που ευρέως παρατίθενται στον ελληνικό Τύπο και τα

MME. Υποτίθεται ότι προέρχονται από την απογραφή του 1991, η οποία πάντως δεν περιείχε ερώτημα για την εθνική/φυλετική καταγωγή ή/και τη μητρική γλώσσα· κατά πάσα πιθανότητα τα στοιχεία αυτά προέρχονται από τον Ζεγκίνη (1994:48). Η Ακαδημία Αθηνών (1994) δίνει επίσης νούμερα «σύμφωνα με» την απογραφή του 1991 (δεύτερη στήλη του Πίνακα 2) – αρκετά διαφορετικά. Στην Τρίτη στήλη παρατίθενται τα νούμερα που δίνει η Sella-Mazi (1999:34-35), μια ελληνίδα συγγραφέας. Η δική της εκτίμηση επίσης «βασίζεται» στην απογραφή του 1991, αλλά αυτή τη φορά τα νούμερα δεν είναι στρογγυλεμένα, κι έτσι φαίνονται πιο αξιόπιστα· παραδόξως, το άθροισμα είναι διαφορετικό από αυτό που μας δίνει η Sella-Mazi. Στην τελευταία στήλη παρουσιάζεται μια «λογική» εκτίμηση του Akgönül (1999:162), ενός τούρκου συγγραφέα, ο οποίος «ακολουθεί» τον Alexandris (1983:313), έναν έλληνα συγγραφέα, του οποίου τα νούμερα είναι πολύ διαφορετικά από του Akgönül και αφορούν προγενέστερη του 1991 περίοδο.

Πίνακας 2. Σύσταση της μουσουλμανικής μειονότητας

	Ζεγκίνης (1994)	Ακαδημία Αθηνών (1994)	Sella-Mazi (1999)	Akgönül (1999)
<i>Τούρκοι</i>	54.000	50.400	51.028	85.000
<i>Πομάκοι</i>	36.000	36.750	34.878	27.500
<i>Ρομά</i>	24.000	17.850	17.074	12.500
Σύνολο	114.000	105.000	103.869 102.980	125.000

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, υπάρχουν χοντρικά δύο ειδών εκτιμήσεις: αυτές που προέρχονται από Έλληνες και αυτές που προέρχονται από Τούρκους: οι πρώτες τείνουν να υποτιμούν το τουρκικό κομμάτι της μειονότητας, οι δεύτερες το υπερτιμούν. Όπως επισημαίνει και ο Γ. Μοσχονάς (2007), «είναι προφανές ότι το παιχνίδι με τους αριθμούς παίζεται εκατέρωθεν πάνω στο κρίσιμο 50%. Είναι οι Τούρκοι (‘Τουρκογενείς’) περισσότεροι από τους υπόλοιπους μειονοτικούς; Είναι οι Τούρκοι η πλειονότητα της μειονότητας; Οι χριστιανοί πλειονοτικοί (για να επεκτείνουμε την επίσημη ονομασία), λένε, επισήμως και ανεπισήμως, όχι· οι Τούρκοι, ναι. Και οι μεν και οι δε παραθέτουν στοιχεία αμφίβολης προέλευσης και επεξεργασίας». Αυτό που διακυβεύεται εδώ δεν είναι βέβαια η στατιστική αξιοπιστία, αλλά μάλλον η νομιμότητα της τουρκικής ομάδας να αυτοσυστήνεται ως η πλειονότητα της μειονότητας. Όπως θα δούμε αμέσως, το ζήτημα

της εθνοτικής αντιπροσώπευσης μεταφέρεται επίσης εντός του μειονοτικού συστήματος εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λοζάνης, «οι τούρκοι υπήκοοι, οι ανήκοντες εις μη μουσουλμανικές μειονότητες, θα απολαύωσι ‘νομικώς’ και πραγματικώς της αυτής προστασίας και των αυτών εγγυήσεων των απολαύουσι και οι λοιποί τούρκοι υπήκοοι. Θα έχωσιν ιδίως ίσον δικαίωμα να συνιστώσι, διευθύνωσι και εποπτεύωσιν, ιδίαις δαπάναις, παντός είδους φιλανθρωπικά, θρησκευτικά ή κοινωφελή ιδρύματα, σχολεία και λοιπά εκπαιδευτήρια, μετά του δικαιώματος να ποιούνται ελευθέρως εν αυτοίς χρήσιν της γλώσσης των και να τελώσιν ελευθέρως τα της θρησκείας των». (Άρθρο 40· ας σημειωθεί ότι η «γλώσσα των» δεν κατονομάζεται ρητά). Στα ογδόντα πέντε χρόνια που πέρασαν από την υπογραφή της Συνθήκης, η νομοθεσία που αφορά το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει γίνει πολυσύνθετη, δυσλειτουργική και συχνά αντιφατική· αποτελείται από εθνικές και ευρωπαϊκές διατάξεις, διμερείς συμφωνίες, πρωτοκόλλα συνεργασίας, μνημόνια, υπουργικές αποφάσεις, σχολικούς κανονισμούς και εγκυκλίους (Μπαλτσιώτης και Τσιτσελίκης 2001).

Στην παρούσα μορφή του το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα προέκυψε κυρίως μετά τη δεκαετία του 1950. Σε γενικές γραμμές μπορεί να περιγραφεί ως εξής (βλ. επίσης Μοσχονάς 2003): Η μειονοτική εκπαίδευση είναι κυρίως πρωτοβάθμια. Η Συνθήκη της Λοζάνης (άρθρο 41) αναφέρει μόνο δημοτικά σχολεία – και το πράγμα έμεινε εκεί. Υπάρχουν 221 δημόσια μειονοτικά δημοτικά σχολεία (ΜΔΣ) στους τρεις νομούς, Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου. Τα περισσότερα από αυτά είναι «ολιγοθέσια». Υπάρχουν επίσης δύο μειονοτικά γυμνάσια και δύο ιεροσπουδαστήρια, τα οποία είναι ιδιωτικά και συντηρούνται με δαπάνες της μειονότητας. Δεν υπάρχουν νηπιαγωγεία. Το σύνολο των εγγεγραμμένων μαθητών κατά το σχολικό έτος 2002-2003 παρουσιάζεται στον Πίνακα 3.

Table 3. Μειονοτικοί μαθητές κατά το σχολικό έτος 2002-2003

	ΜΔΣ	Μαθητές στα ΜΔΣ	Μαθητές γυμνασίου	Μαθητές λυκείου
<i>Ξάνθη</i>	73	3.080	1.547	710
<i>Ροδόπη</i>	128	3.358	1.389	516
<i>Έβρος</i>	20	549	-	-
Σύνολο	221	6.987	-	-

Πηγή: Ασκούνη (2006:165, 221, 242). Τα στοιχεία αφορούν και τα δημόσια (πλειονοτικά) και τα ιδιωτικά (μειονοτικά) γυμνάσια και λύκεια. Δεν υπάρχουν στοιχεία για τον νομό Έβρου.

Τα ΜΔΣ είναι δίγλωσσα (bilingual) κατά έναν ειδικό τρόπο, που τον υπαγορεύει το πρότυπο της διμορφίας (diglossia). Αυτή η διγλωσσία-με-διμορφία (Fishman 1967) των μειονοτικών σχολείων σημαίνει πρακτικά ότι οι δύο γλώσσες, τουρκικά και ελληνικά, καθώς και το προσωπικό που υπηρετεί την κάθε μία, παραμένουν αυστηρά χωρισμένα. Οι παράλληλες μονογλωσσίες αποτελούν λοιπόν θεσμική συνθήκη της μειονοτικής εκπαίδευσης. Τα ελληνικά και τα τουρκικά είναι ταυτόχρονα γλώσσες και αντικείμενα της διδασκαλίας. Διαφορετικά μαθήματα διδάσκονται σε κάθε γλώσσα: Ιστορία, Μελέτη περιβάλλοντος, Γεωγραφία και, βέβαια, Ελληνική Γλώσσα διδάσκονται στα ελληνικά· Θρησκευτικά, Φυσική/Χημεία, Αριθμητική, Γυμναστική, Ωδική, Τεχνικά και Τουρκική Γλώσσα διδάσκονται στα τουρκικά. Οι μουσουλμάνοι μαθητές στην πρώτη δημοτικού καλούνται να μάθουν ελληνικά σε τάξεις όπου η διδασκαλία γίνεται στα ελληνικά από δασκάλους που είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής και οι οποίοι δεν μπορούν ή δεν θέλουν να επικοινωνήσουν με τους μαθητές στη μητρική τους γλώσσα. Καταλαβαίνουμε πόσο δύσκολη είναι η εκμάθηση της ελληνικής υπό αυτές τις συνθήκες, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν ελάχιστη γνώση της ελληνικής πριν έρθουν στο σχολείο (Σφυρόερα, Φτερνιάτη και Γαβριηλίδου 2002). Άνιση είναι επίσης η γνώση τους της τουρκικής, καθώς τα τουρκικά δεν είναι η μητρική γλώσσα όλων των μαθητών. Δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για τη σχολική επίδοση. Φαίνεται όμως ότι η σχολική επιτυχία συναρτάται με την περιοχή (αστική – αγροτική) και το φύλο: η μαθητική διαρροή είναι υψηλότερη στην αγροτική περιοχή της Ροδόπης μεταξύ τουρκόφωνων· είναι επίσης υψηλότερη μεταξύ των κοριτσιών (Ασκούνη και Σταμέλος 2004: 23-7· Ασκούνη 2006: 281-22). Η σχολική διμορφία ενδέχεται επίσης να επηρεάζει την επίδοση σε διαφορετικά μαθήματα (για ενδείξεις, βλ. Ασκούνη και Σταμέλος 2004: 46, 48 κ.ε.). Οι επιδόσεις σε γλωσσικές δραστηριότητες σχολικού τύπου (στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας) επηρεάζονται από τη μητρική γλώσσα, δηλ. τα τουρκικά ή τα πομακικά (Μοσχονάς 2007: 46-56). Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι η χρήση της ελληνικής γλώσσας «απολιθώνεται» (fossilises) μέχρι την πέμπτη δημοτικού (Τζεβελέκου κ.ά. 2004: 62).

Η σχολική διμορφία είναι θεσμική και αναπαράγεται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι δάσκαλοι χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: Τούρκους (επισήμως: «μουσουλμάνους») που διδάσκουν τουρκικά (στα τουρκικά) και Έλληνες («χριστιανούς») που διδάσκουν ελληνικά (στα ελληνικά) χωρίς να γνωρίζουν τουρκικά. Υπάρχει επίσης η κατηγορία των «Επαθιτών», δηλ. των αποφοίτων της ΕΠΑΘ, της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, της οποίας ο μοναδικός σκοπός φαίνεται ότι είναι να εκπαιδεύει έλληνες δασκάλους της τουρκικής, ώστε σταδιακά να αντικαταστήσουν τους

τούρκους δασκάλους στα μειονοτικά σχολεία. Οι έλληνες αυτοί δάσκαλοι δεν γνωρίζουν καλά την τουρκική και, όπως είναι φυσικό, δυσκολεύονται να τη διδάξουν στους μαθητές τους. Χαίρουν ανυποληψίας τόσο μεταξύ των συναδέλφων τους όσο και μεταξύ των μαθητών.

Κανένας δάσκαλος δεν είναι ειδικευμένος στη διδασκαλία ξένης/δεύτερης γλώσσας. Δεδομένου όμως ότι οι περισσότεροι τούρκοι δάσκαλοι είναι δίγλωσσοι, αυτοί μάλλον υπηρετούν πιστότερα το σχολικό ιδεώδες της διγλωσσίας, παρόλο που διδάσκουν μόνο στο «τουρκικό κομμάτι» του σχολικού προγράμματος. Οι έλληνες δάσκαλοι ούτε είναι εκπαιδευμένοι στη διδακτική ξένης γλώσσας ούτε γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών τους. Προφανώς υπηρετούν το μοντέλο των παράλληλων μονογλωσσιών. (Για επιχειρήματα εναντίον της διδασκαλίας ξένων γλωσσών από μονόγλωσσους δασκάλους, βλ. Ellis 2004· 2005).

Τα τελευταία δέκα χρόνια τα ποσοστά της μαθητικής διαρροής μειώνονται και η (μετ)εκπαίδευση των δασκάλων έχει σημαντικά βελτιωθεί. Οι εξελίξεις αυτές οφείλονται κυρίως στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Το Πρόγραμμα αυτό επιδόθηκε σε μια συστηματική προσπάθεια μεταρρύθμισης της μειονοτικής εκπαίδευσης (Dragonas and Frangoudaki 2006· Δραγώνα και Φραγκουδάκη 2007· για μερικές ακόμη, ωραιοποιημένες και μάλλον αναξιόπιστες περιγραφές παρεμβάσεων του Προγράμματος αυτού, βλ. Ανδρούσου 2005· Magos 2007). Πρέπει πάντως να τονιστεί ότι στην πράξη το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων ακολούθησε μια αυστηρά μονόγλωσση πολιτική η οποία ενίσχυσε σημαντικά το ελληνικό –και μόνο– κομμάτι του προγράμματος των μειονοτικών σχολείων (Dragonas 2004: 14). Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει ακόμα βρει ένα σημείο ισορροπίας μεταξύ διγλωσσίας και μονογλωσσίας.

Ιδεολογίες της μειονοτικής εκπαίδευσης

Για τις λεγόμενες «στάσεις» (attitudes) απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα και τη μειονοτική εκπαίδευση, υπάρχουν πλέον πολύ ενδιαφέρουσες μελέτες (Μποζατζής 2004· Φραγκιαδάκης 2004· Tsibiridou 2006· Figgou και Condor 2007). Οι μελέτες αυτές εστιάζουν κυρίως στις εκδηλώσεις λόγου (απαντήσεις σε ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, δημοσιεύματα του Τύπου κλπ.) συγκεκριμένων ομάδων (εκπαιδευτών, εκπαιδευόμενων, δημοσιογράφων κ.ά. – μειονοτικών και μη). Είναι βέβαια δύσκολο να αναλυθεί κάτι για το οποίο συνήθως δεν γίνεται λόγος. Στον πανελλήνιο πλειονοτικό Τύπο, λ.χ., επικρατεί για τα ζητήματα των μειονοτήτων ένα καθεστώς αυτολογοκρισίας· τα «ευαίσθητα» αυτά ζητήματα θεωρείται καλό να αποφεύγονται (Μοσχονάς 2004: 184). Στη Θράκη

ειδικότερα, όλοι ψιθυρίζουν ή φωνάζουν αυτό που δεν πιστεύουν. Οι Irvine και Gal (2000: 38-9) χρησιμοποιούν τον όρο «σβήσιμο» (erasure) για να δηλώσουν την ιδεολογική αυτή λειτουργία της αποσιώπησης ή «παραγνώρισης» (méconnaissance). Τα μειονοτικά ζητήματα ανήκουν στην κατηγορία των θεμάτων που, συνειδητά ή ασυνειδητά, «σβήνονται» από τον λόγο. Επιπλέον, η αποκλειστική προσήλωση στις εκδηλώσεις του λόγου μάς κάνει να ξεχνάμε ότι μια «στάση» δεν είναι παρά η τάση να ενεργεί κανείς σύμφωνα με έναν ορισμένο τρόπο. Η «στάση» αποτυπώνεται στη συνολικότερη συμπεριφορά ατόμων και ομάδων, όχι μόνο –ούτε κυρίως– στη δια-λογική τους συμπεριφορά.

Εισηγούμαι εδώ μία απαγωγική, τρόπον τινά, προσέγγιση στην ανάλυση των «στάσεων». Δεν αρνούμαι τη σημασία των εμπειρικών ερευνών, θεωρώ όμως ότι ο πραγματικός τους στόχος είναι να υποδείξουν τις ομάδες οι οποίες εκδηλώνουν μια συγκεκριμένη «στάση». Υπέθεσα από την αρχή αυτής της μελέτης ότι οι γλωσσικές ιδεολογίες διέπονται από ορισμένα «καθολικά» (δηλ. ευρέως διαδεδομένα) νοητικά σχήματα. Είναι πράγματι ζήτημα εμπειρίας να αναγνωρίσουμε τα νοητικά αυτά σχήματα σε συγκεκριμένους «πληθυσμούς» ή ομάδες ατόμων. Μπορούμε να τα προσεγγίσουμε μόνο μέσω ενδείξεων, ορισμένες εκ των οποίων είναι γλωσσικές – και, βέβαια, με οδηγό την προσωπική εμπειρία.

Τι ψάχνουμε όταν ερευνούμε τις εκδηλώσεις λόγου (συνεντεύξεις, δημοσιεύματα του Τύπου, επιστημονικές ή επιστημονικοφανείς ανακοινώσεις) όσων ενέχονται σε ιδεολογικές αντιπαραθέσεις για το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα; Αναζητούμε, κατ' αρχήν, όρους οι οποίοι είναι αξιολογικά φορτισμένοι. Οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται κατά τη «διαλογική κατασκευή των ταυτοτήτων» (Dragonas 2004) και λειτουργούν ως «κατηγοριακοί ενδείκτες» (category labels) σε σχέση με τις μειονοτικές ομάδες και τις γλώσσες τους (Figgou και Condor 2007). Η υποδηλωτική δύναμη των όρων αυτών είναι προφανέστερη αν τους τοποθετήσουμε στο ίδιο εννοιολογικό πεδίο με τα συνώνυμα και τα αντώνυμά τους.

Το πρώτο ζευγάρι λέξεων που μας ενδιαφέρει είναι οι ίδιοι οι όροι «μειονότητα - πλειονότητα». Οι δύο όροι δεν είναι εντελώς ουδέτεροι. Όπως χρησιμοποιείται από την πλειονότητα, ο όρος «μειονότητα» έχει υποτιμητική χροιά και συχνά αγγίζει το σύνολο του πληθυσμού της Θράκης. Θεωρείται ότι ολόκληρη η περιοχή της Δ. Θράκης είναι «μειονοτικοποιημένη» (minoritised) σε σχέση με την υπόλοιπη Ελλάδα (Tsibiridou 2006: 133). Η συστηματική αντίθεση των όρων «μειονότητα - πλειονότητα» παραγνωρίζει επίσης το γεγονός ότι, τουλάχιστον στο Νομό Ροδόπης, η «μειονότητα» είναι η

πλειονότητα του πληθυσμού. Η χρήση του ενικού ή του πληθυντικού («η μειονότητα - οι μειονότητες») επίσης υποδηλώνει μια «στάση» σε σχέση με την εθνοτική σύσταση «της» μειονότητας. Οι τούρκοι μειονοτικοί προτιμούν να μιλούν για «την» μειονότητα στο σύνολό της («μουσουλμάνοι» ή «Τούρκοι μουσουλμάνοι»): κυρίως οι Έλληνες αναφέρονται στις «μειονότητες» της Θράκης.

Από τους όρους που αφορούν την εθνοτική καταγωγή, οι Έλληνες, ιδίως σε επίσημο λόγο, προτιμούν τον νεολογισμό «τουρκογενείς», τονίζοντας έτσι την εθνικότητα μάλλον παρά την εθνότητα. Υπάρχουν δικαστικές αποφάσεις που απαγορεύουν τη χρήση των όρων «Τούρκοι» και «τουρκικός» σε σχέση με τη μειονότητα (αποφάσεις Αρείου Πάγου 1729/1987, 4/2005) και έχει γίνει αρκετή συζήτηση στα ΜΜΕ και στο κοινοβούλιο σχετικά με το «δικαίωμα αυτοπροσδιορισμού» της μειονότητας, το οποίο συνήθως νοείται στενά ως «δικαίωμα να ονομάζεται κανείς με όποιο όνομα επιθυμεί». Το ελληνικό κράτος αναγνωρίζει το δικαίωμα αυτό ως ατομικό μάλλον παρά συλλογικό.

Έχω ήδη σχολιάσει την καταναγκαστική χρήση των όρων «χριστιανοί - μουσουλμάνοι». Οι μειονοτικοί μαθητές καλούνται «μουσουλμανόπαιδες» (παρόλο που οι χριστιανοί συμμαθητές τους δεν λέγονται «χριστιανόπουλα») και οι δάσκαλοι στα μειονοτικά σχολεία χωρίζονται σε «χριστιανούς» και «μουσουλμάνους». Ο ανοιχτός αυτός θρησκευτικός προσδιορισμός φαίνεται να αντιβαίνει στη θεώρηση του θρησκευάτος ως προσωπικού δεδομένου. Εκτός από τον θρησκευτικό ή εθνοτικό χαρακτηρισμό, οι όροι «τουρκόφωνοι», «πομακόφωνοι», «αλλόφωνοι / αλλόγλωσσοι» ή «ξενόγλωσσοι» χρησιμοποιούνται επίσης, ιδιαίτερα στον ακαδημαϊκό λόγο (βλ. ενδεικτικά Καραντζόλα 2000, στην οποία κυρίως οφείλεται το γλωσσικό πανόραμα της Δ. Θράκης, όπως ευρύτερα αναγνωρίζεται πλέον, ως μία επιμερισμένη τριγλωσσία). Αξίζει να σημειωθεί ο προοπτικός χαρακτήρας αυτών των όρων: το δεικτικό τους κέντρο είναι: *εμείς*, οι ελληνόφωνοι. Οι Ρομά αποκαλούνται συχνά «Τσιγγάνοι», «Αθίγγανοι» (επισήμως), «Γύφτοι» (ανεπισήμως) ή και «Τουρκόγυφτοι», αν και είναι γνωστό ότι οι ίδιοι αποφεύγουν όλα αυτά τα ονόματα, που συνδέονται με διαδεδομένα στερεότυπα (Τρουμπέτα 184-211· Rhougeri 1999). Οι αναφορές στη γλώσσα (γλώσσες) τους είναι σπάνιες (εκτός από «τουρκόφωνους», υπάρχουν μεταξύ των Ρομά και φυσικοί ομιλητές σλαβονικών διαλέκτων).

Η χρήση των όρων «γλώσσα», «διάλεκτος» ή «ιδίωμα», ιδιαίτερα σε σχέση με τη «γλώσσα των Πομάκων», είναι επίσης αξιολογικά φορτισμένη. Οι πρακτικές ονοματοθεσίας συνδέονται με προσπάθειες αναβάθμισης ή υποβάθμισης του status της πομακικής (πβ. Léglisse and Migge 2006, για παρόμοιες πρακτικές ονοματοθεσίας σ' ένα

εντελώς διαφορετικό περιβάλλον). Στο πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης, αλλά και της διδακτικής ξένων γλωσσών γενικότερα, ακόμη και οι όροι «πρώτη», «δεύτερη», «ξένη γλώσσα» έχουν αποκτήσει ιδεολογικό φορτίο (Μοσχονάς 2003: 287 σημ. 22). Όπως είπε κάποτε ένας έλληνας δάσκαλος στον επιμορφωτή που επιχειρηματολόγούσε για την ανάγκη να διδάσκεται η ελληνική ως «δεύτερη γλώσσα» των μειονοτικών μαθητών: «η ελληνική δεν είναι δεύτερη γλώσσα· είναι πρώτη και καλύτερη». Ούτε είναι αξιολογικά ουδέτεροι όροι όπως «διαπολιτισμική εκπαίδευση», «πολυπολιτισμικότητα» κλπ., οι οποίοι έχουν αποκτήσει συνδηλώσεις εντελώς διαφορετικές από αυτές που αρχικά είχαν στην κοινωνιοψυχολογία και τη θεωρία της εκπαίδευσης (Μοσχονάς 2001β). Επισήμως (και στον ακαδημαϊκό λόγο ιδιαίτερα) ως στόχος της μειονοτικής εκπαίδευσης ορίζεται η «ένταξη» της μειονότητας, όρος ο οποίος, όπως είδαμε, έχει μεταφορικές συνδηλώσεις στο πλαίσιο της καθεστωτικής ιδεολογίας. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ρητορικής, αποφεύγεται συνήθως ο όρος «αφομοίωση».

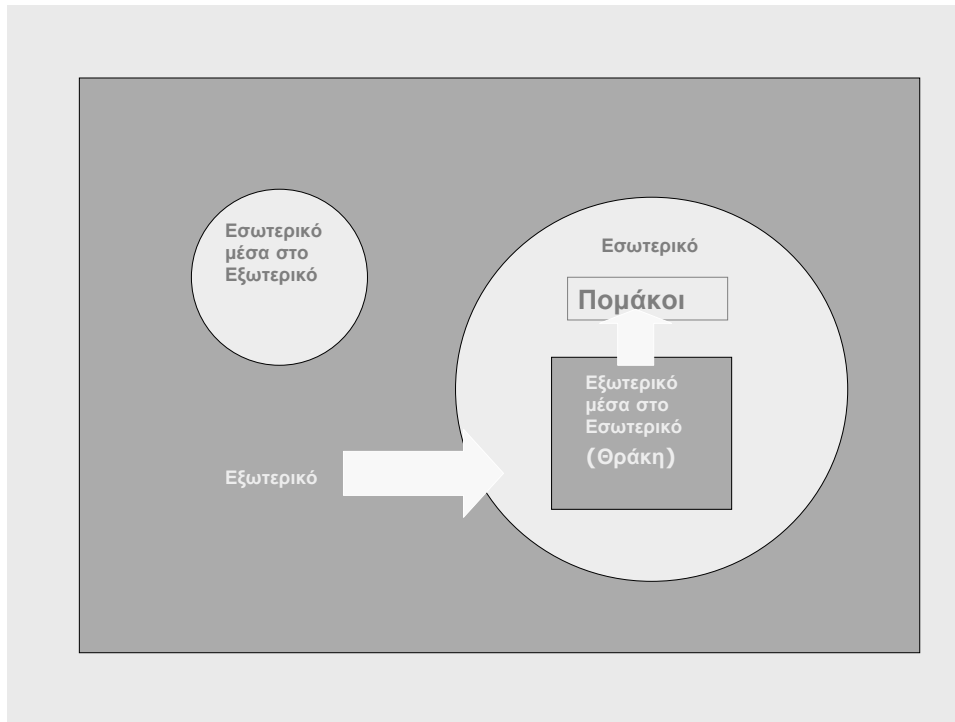
Η χρήση αυτών και παρόμοιων όρων ενδεικνύει μεταπραματολογικά (με την έννοια του Silverstein 2003) πεποιθήσεις και προϋποθέσεις για τη γλώσσα που ενίοτε βγαίνουν στην επιφάνεια μέσω ιδεολογικών αντιπαραθέσεων, οι οποίες επικεντρώνονται συνήθως στην ακόλουθη δέσμη ζητημάτων: Είναι μία ή είναι πολλές οι μειονότητες; Είναι θρησκευτική, εθνοτική ή γλωσσική η σύστασή της/τους; Η μειονότητα πρέπει ν' ακολουθεί τη μειονοτική ή την πλειονοτική εκπαίδευση; Ποιες γλώσσες πρέπει να διδάσκονται στη (μειονοτική) εκπαίδευση; Η μειονοτική εκπαίδευση αποσκοπεί στην προαγωγή της διγλωσσίας ή στην ενίσχυση της μιας ή της άλλης γλώσσας (ελληνικά – τουρκικά); Η ελληνική (και η τουρκική) είναι «πρώτες», «δεύτερες» ή «ξένες» γλώσσες – και για ποιους; Ποια είναι η καταγωγή των Πομάκων; Και ποιο το status της «γλώσσας» τους; Πρέπει/θα μπορούσε η γλώσσα των Πομάκων να τυποποιηθεί και να διδάσκεται στους Πομάκους μαθητές; Και τι γίνεται με τη Ρομανί και τους Ρομά;

Η αντιπαράθεση, πραγματική ή δυναμική, ανοιχτή ή λανθάνουσα, για τα ζητήματα αυτά αναπαράγει εν μέρει το μείζον ζήτημα, σύμφωνα με την Τρουμπέτα (2001), επί του οποίου συγκρούονται ο ελληνικός με τον τουρκικό εθνικισμό στο πεδίο της Θράκης, δηλ. το ζήτημα της σύστασης της μειονότητας. Ο ελληνικός εθνικισμός αναγκάζεται στο πεδίο της Θράκης να εγκαταλείψει τη συνήθη τακτική της αποσιώπησης («δεν υπάρχουν μειονότητες στην Ελλάδα») και να αναδείξει δύο «ακίνδυνες» μειονοτικές ομάδες (Πομάκους, Τσιγγάνους) προκειμένου να υποβαθμίσει τη σημασία της πιο «επικίνδυνης» συνιστώσας της μειονότητας, των «τουρκογενών». Έτσι, έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες να τυποποιηθεί η «γλώσσα των Πομάκων» στη βάση του ελληνικού

αλφαβήτου αλλά και των γραμματικών υποδειγμάτων της ελληνικής (όπως του Θεοχαρίδη 1996α· 1996β· 1996γ). Προσπάθειες προσεταιρισμού παρατηρούνται επίσης στους τομείς της ιστορίας και της ανθρωπολογίας: σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας για τους Πομάκους επιμένει στην αρχαιοελληνική τους καταγωγή (βλ. π.χ., Παναγιωτίδης 1995: 33-43), ενώ σπανίζουν οι αμερόληπτες εθνογραφικές μελέτες για τους Πομάκους (εξαιρέση αποτελεί η μελέτη της Tsibiridou 2000). Όπως είδαμε ήδη, οι «επιστημονικές» κινήσεις προσεταιρισμού συνδέονται με το μείζον πολιτικό ζήτημα της αντιπροσώπευσης, εάν δηλ. οι «τουρκογενείς» αποτελούν την πλειονότητα της μειονότητας.

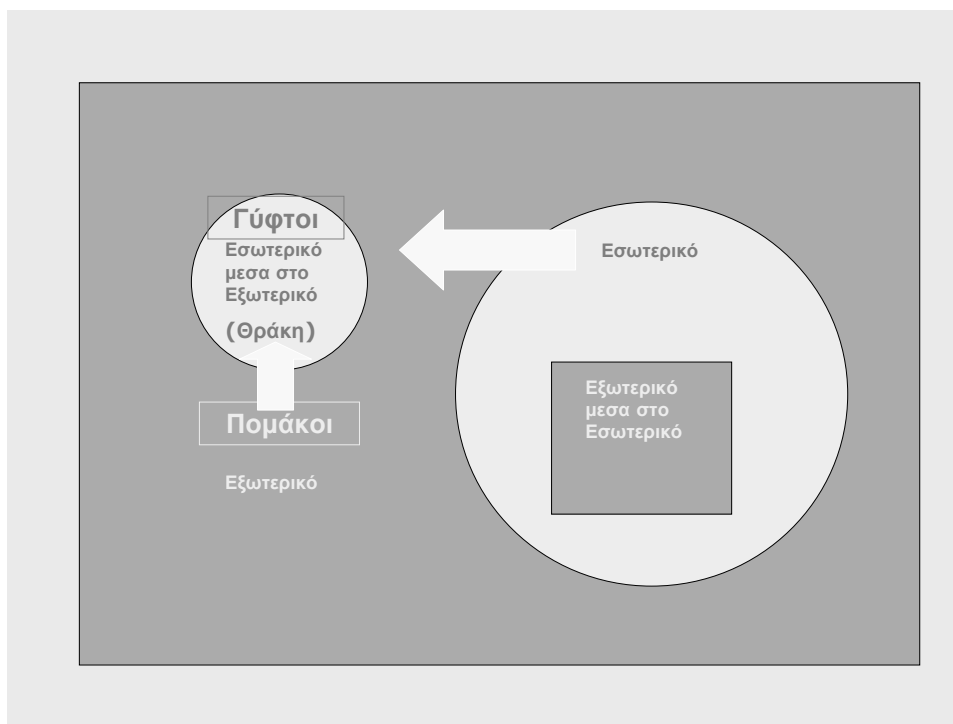
Με βάση τους γλωσσικούς δείκτες και τα ερωτήματα που αναφέραμε παραπάνω, μπορεί κανείς, σχεδόν απαγωγικά, να *προβλέψει* την ένταξη των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση της μειονότητας σε τρεις κύριες ομάδες (ideology brokers, κατά τον Blommaert 1999α: 9· μια εξαιρετική πηγή για την αναγνώριση αυτών των ομάδων είναι ο τόμος που επιμελούνται οι Εμπειρικός κ.ά. 2001). Η πρώτη είναι η ομάδα των ελλήνων εθνικιστών (ή «πατριωτών»), για τους οποίους η ελληνική δεν μπορεί να είναι «δεύτερη» γλώσσα· οι μειονοτικοί μαθητές πρέπει ν' ακολουθούν το πρόγραμμα των «κανονικών», πλειονοτικών σχολείων, αυτό που είναι σχεδιασμένο και για Έλληνες –«φυσικούς»– ομιλητές, διότι μόνο αυτό εξασφαλίζει την «ένταξή» τους. Υπάρχει –και καθίσταται προφανές ότι υπάρχει– ξεχωριστή πομακική ταυτότητα και γλώσσα –το status και η καταγωγή της οποίας μένουν, καλού κακού, αδιευκρίνιστα, για να μην μπλέξουμε και με τους Βούλγαρους. Ταυτοχρόνως εννοείται –και καθίσταται προφανές ότι εννοείται– πως δεν υπάρχει εθνοτική, παρά μόνο θρησκευτική ενότητα («τουρκογενείς» όχι «Τούρκοι», «χριστιανοί» όχι «Έλληνες»). Τέλος ξεχνιούνται ή «σβήνονται» από το χάρτη, σύμφωνα με την προσφυή έκφραση των Irvine και Gal (2000), άλλες γλώσσες ή ταυτότητες, πέραν της ελληνικής και της τουρκικής. Ο εννοιολογικός χάρτης σύμφωνα με τον οποίο σκέφτεται και πράττει η ομάδα των ελλήνων εθνικιστών παριστάνεται στο Σχήμα 2:

Σχήμα 2. Η ελληνική εθνικιστική αντίληψη της μειονότητας



Η δεύτερη ομάδα είναι αυτή των τούρκων εθνικιστών, για τους οποίους «η» –μία και μοναδική– μειονότητα αποτελεί ένα Εσωτερικό της μητέρας Τουρκίας στο Εξωτερικό, δηλ. στην Ελλάδα. Ο προσεταιρισμός από τους τούρκους εθνικιστές των Πομάκων δεν μπορεί παρά να ενισχύσει αυτό το απειλούμενο Εσωτερικό-μέσα-στο-Εξωτερικό. Η στάση των τούρκων εθνικιστών, νεοτεριστών και παλαιομουσουλμάνων, αποτελεί κατοπτρική παράσταση των θέσεων που προσβέδουν οι έλληνες εθνικιστές – αλλά με την τουρκική στη θέση της ελληνικής. Συγκεκριμένα, η τουρκική είναι / πρέπει να είναι η μόνη γλώσσα της μειονότητας, και θα πρέπει να διδάσκεται σύμφωνα με τα βιβλία –άρα και σύμφωνα με το πρόγραμμα– των «κανονικών», πλειονοτικών σχολείων – της Τουρκίας βέβαια. Η τουρκική ομάδα ταυτίζεται με το σύνολο της μειονότητας ή αποτελεί το πλειοψηφικό της κομμάτι, ενώ οι Πομάκοι είναι απλώς εκτουρκισμένοι μουσουλμάνοι. Και, παραδόξως, δεν ξεχνιούνται οι Γύφτοι — οι «Τουρκόγυφτοι» βεβαίως. Η «εικόνα» των Τούρκων εθνικιστών παριστάνεται στο Σχήμα 3:

Σχήμα 3. Η τουρκική εθνικιστική αντίληψη της μειονότητας



Όπως φαίνεται από τη σύγκριση των δύο Σχημάτων, είναι οι ίδιες ακριβώς κινήσεις που δικαιολογούν και για τις δύο ομάδες το παρατσούκλι «εθνικιστής»: διότι οι μεν, για να προσεταιριστούν την πομακική ταυτότητα την αποσπών από το Εξωτερικό-μέσα-στο-Εσωτερικό στο οποίο βρίσκεται (Σχήμα 2), ενώ οι δε αποσπώντας την από το Εξωτερικό στο οποίο βρίσκεται την εντάσσουν στο Εσωτερικό-μέσα-στο-Εξωτερικό στο οποίο θεωρούν ότι βρίσκονται και οι ίδιοι (Σχήμα 3). Ταυτοχρόνως, και οι δύο ομάδες ξεχνούν να μιλήσουν για όσα έχουν συμφέρον να «σβήσουν» από το χάρτη της ιδεολογίας τους.

Η τρίτη ομάδα είναι αυτή των «διαπολιτισμικών». Πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί στην αναγνώριση των μελών αυτής της ομάδας, καθώς πολλοί εθνικιστές χρησιμοποιούν τη διαπολιτισμική ρητορική ως προκάλυμμα των αφομοιωτικών τους βλέψεων. Αυτοί συνήθως θεωρούν ότι η ελληνική πρέπει να είναι «δεύτερη» –επιμένουν: όχι «ξένη» – γλώσσα για τους πάσης φύσεως μειονοτικούς, θέλουν να αναβαθμίσουν και να εδραιώσουν τη διδασκαλία της ελληνικής στο περιβάλλον των μειονοτικών σχολείων, υποβαθμίζουν τη σημασία της πομακικής γλώσσας, τονίζουν το ρόλο της «ενσωμάτωσης» που επιτελείται με την εκμάθηση της ελληνικής, ξεχνούν εντελώς –«σβήνουν»– τη Ρομανί από τον επιτελικό τους χάρτη, ενώ χαίρουν της εκτίμησης των Υπουργείων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Υπάρχουν βέβαια και οι «γνήσιοι», μοντερνιστές διαπολιτισμικοί. Τούτοι εδώ είναι συνήθως πολύ πιο διαλλακτικοί –και η ελληνική και η

τουρκική είναι «δεύτερες» γλώσσες για όσους δεν είναι πρώτες–, αναγνωρίζουν ότι η ελληνική θα μπορούσε να γίνει όχημα μιας απευκταίας γλωσσικής και πολιτισμικής αφομοίωσης, προβάλλουν συνήθως τη λαογραφική αξία της πομακικής γλώσσας και τονίζουν μέχρι υπερβολής την ιδέα των «γλωσσικών δικαιωμάτων», του πολιτισμικού φιλελευθερισμού, και βέβαια της διαπολιτισμικής παιδείας, προσπαθώντας ν’ αναγνωρίσουν στα δικαιώματα των Τούρκων δικά τους δικαιώματα. Α, δεν ξεχνούν εντελώς του Τσιγγάνους.

Τι ακριβώς βλέπουν οι διαπολιτισμικοί στην εκπαίδευση της μειονότητας; Ποιος είναι ο δικός τους ιδεολογικός χάρτης; Νομίζω ότι οι διαπολιτισμικοί προσποιούνται ότι βλέπουν αυτό που βλέπουν. Και Τούρκοι, και Πομάκοι και Γύφτοι, άμα λάχει. Και βεβαίως, Έλληνες, πολλοί Έλληνες. Αυτό που δεν βλέπουν –και δεν βλέπουν ότι δεν το βλέπουν– είναι τα σύνορα, οι επικράτειες, ο ίδιος ο χάρτης της καθεστωτικής ιδεολογίας. Χωρίς την οποία, τίποτα από αυτά που λένε πως βλέπουν δεν βγάζει νόημα. Από πολλές απόψεις, οι μοντερνιστές διαπολιτισμικοί είναι πιο συντηρητικοί από αυτούς που προσποιούνται τους διαπολιτισμικούς, πιο συντηρητικοί ίσως και από τους εθνικιστές. Βλέπουν ότι βλέπουν· πάει να πει: τα πράγματα να μένουν όπως είναι.

Επίλογος

Προσπάθησα να δείξω πάνω σ’ έναν κοινό εννοιολογικό χάρτη, τον χάρτη της καθεστωτικής ιδεολογίας, τι βλέπουν και τι δεν βλέπουν ορισμένες από τις ομάδες που επηρεάζουν ή θα ήθελαν να επηρεάσουν την αμήχανη, εξισοροποιητική εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για τη μειονότητα. Όλες οι ομάδες των εμπλεκομένων βλέπουν –περίπου– το ίδιο πράγμα και ισοροπούν –περίπου– στα ίδια διλήμματα.

Η διαμάχη για κυριαρχία δύο (ή και περισσότερων) μονόγλωσσων ιδεολογιών στο πολύγλωσσο περιβάλλον της Θράκης έχει ιστορική εξήγηση. Όμως η επικυριαρχία, τόσο φυσική και απόλυτη, της μονόγλωσσης ιδεολογίας στις αντιλήψεις όλων των αντιμαχομένων μερών μπορεί να εξηγηθεί μόνο αν υποθέσουμε έναν «καθολικό» νοητικό μηχανισμό με βάση τον οποίο διαμορφώνεται συλλογικά, εντός μιας γλωσσικής κοινότητας, η αντίληψη μιας γλώσσας ομοιόμορφης, μοναδικής, πλήρους και απολύτως διακριτής από άλλες γλώσσες και ποικιλίες. Η ευρύτατη διάδοση των μονόγλωσσων ιδεολογιών μπορεί να αποδοθεί στην ικανότητα της μονογλωσσίας να παρουσιάζεται ως η «φυσιολογική περίπτωση» («the unmarked case», σύμφωνα με την Ellis 2006). Μπορεί να αποδοθεί επίσης στην ικανότητά της να παρουσιάζεται με τη μορφή των παράλληλων μονογλωσσιών. Διότι ο «μύθος» ή «η αρχή ενότητας» μιας γλώσσας («its fiction or

imaginary principle of union», όπως θα έλεγε ο Χιουμ) εξαρχής περιλαμβάνει εκτός από τη «δική μας» γλώσσα και μια ολόκληρη σειρά άλλων γλωσσών. Στη Θράκη, το σύμπλεγμα των γλωσσών αυτών ορίζεται από: τα ελληνικά –ως επίσημη, «πρότυπη» γλώσσα, και ως μία από τις δύο γλώσσες της μειονοτικής εκπαίδευσης–, τα τουρκικά –την άλλη γλώσσα της μειονοτικής εκπαίδευσης–, τα πομάκικα, τη ρομανί («τσιγγάνικα») κ.ά. ενδεχομένως γλωσσικές ποικιλίες, ήσσονος σημασίας για τους ιδεολόγους. Μέσω μίας διπλής διαδικασίας προσεταιρισμού και διαφοροποίησης, κάθε γλώσσα ταυτίζεται με μια επικράτεια χρήσεων και συμβόλων, ενώ στον ορίζοντα των ομιλητών της γίνονται εξαρχής ορατές άλλες γλώσσες και επικράτειες. Η ταυτότητα κάθε γλώσσας είναι εξαρχής σχετική.

Στο άρθρο αυτό ασχολήθηκα σχεδόν αποκλειστικά, με την εννοιολογική συγκρότηση της μονογλωσσίας. Η μονογλωσσία ωστόσο δεν είναι μια αποκλειστικά νοητική κατασκευή. Οι ιδέες της μονογλωσσίας αποτελούν τις προκείμενες σε «πρακτικούς συλλογισμούς» οι οποίοι με τη σειρά τους οδηγούν σε διαφορετικές ή και αντίθετες γλωσσικές πολιτικές. Η μονογλωσσία, όπως κάθε ιδεολογία, ελέγχεται εντέλει από τις υλικές συνέπειές της. Θεωρώ συνεπώς ότι το στατικό ζήτημα των πεποιθήσεων συνδέεται άρρηκτα με τις επιλογές γλωσσικής πολιτικής στις οποίες προβαίνει κάθε ομάδα ιδεολόγων. Είναι μόνο θεωρητικό το πρόβλημα να δείχτεί πώς επιλογές αντίθετες που γίνονται από αντιμαχόμενες ομάδες ανάγονται εντέλει στην ίδια ιδεολογία.

Είδαμε ότι τη μονόγλωσση αντίληψη περί διγλωσσίας που λανθάνει στις γλωσσο-εκπαιδευτικές πολιτικές για τη Θράκη τη συμμερίζονται και Τούρκοι και Έλληνες, και «εθνικιστές» και «αντεθνικιστές», και «διαπολιτισμικοί» και «αφομοιωτικοί», και «μονοπολιτισμικοί» και «πολυπολιτισμικοί», και «συντηρητικοί» (ή «όχι-και-τόσο-προοδευτικοί») και «προοδευτικοί». Η αντίληψη αυτή δεν διατυπώνεται πουθενά ρητά, ακριβώς διότι δεν αντιστοιχεί σε τίποτα το πραγματικό. Σύμφωνα με αυτήν, η διγλωσσία είναι (= «πρέπει να είναι») μια εντελώς ισορροπημένη κατάσταση (balanced bilingualism)· δεν περιέχει αλληλεπίδραση, μίξη, αλλαγή· διγλωσσος είναι αυτός που ξέρει πολύ καλά δύο αυτόνομες γλώσσες· κυκλοφορεί με ευχέρεια σε δύο φιλολογίες· θα μπορούσε (ή θα «έπρεπε») να ζει σε δύο ξεχωριστούς κόσμους ή πολιτισμούς κ.ο.κ. Δίγλωσσος, σύμφωνα με την ίδια αντίληψη, είναι ένας διπλά μονόγλωσσος. Και ικανός διγλωσσος είναι ένας διπλά ικανός μονόγλωσσος. Με άλλα λόγια, τα αντιμαχόμενα μέρη δεν μπορούν ούτε να φανταστούν ούτε να ασκήσουν τη διγλωσσία σαν ένα τρόπο αμοιβαίας αλληλεπίδρασης. Όπως πολύ ωραία γράφει η Alexandra Jaffe (2007: 57),

ασκούν ή φαντάζονται τη διγλωσσία σαν δύο διαφορετικές μονογλωσσίες (συνδεδεμένες με δύο διαφορετικές ταυτότητες) και όχι σαν μία άνιση, πιθανότατα, μίξη κωδίκων, πρακτικών και ικανοτήτων, που κατανέμονται διαφορετικά, ανάλογα με τα άτομα, τις στιγμές και τα πεδία της κοινωνικής δραστηριότητας.

Η αναποτελεσματικότητα εφαρμοζόμενων και προτεινόμενων πολιτικών –αλλά και η βαρεμάρα που ενίοτε προκαλούν οι σχετικές συζητήσεις– θα μπορούσε ν’ αποδοθεί, εν μέρει τουλάχιστον, στη διαδεδομένη αυτή αντίληψη περί διγλωσσίας. Η ισορροπημένη διγλωσσία είναι ασυνήθιστη κατάσταση, ακατόρθωτη σε μαζική κλίμακα. Προφανώς, ο λόγος που «ο μικρός Μεμέτ δεν μαθαίνει ελληνικά» (Μαυρομμάτης 2002) είναι ότι τα ελληνικά που καλείται να μάθει σπανίως τα μαθαίνει κανείς ως ξένη γλώσσα. Η ευρεία διάδοση του ιδεολογικού προτύπου της διγλωσσίας ως δύο παράλληλων μονογλωσσιών εξηγεί όχι μόνο τη σχετική σταθερότητα του μειονοτικού συστήματος εκπαίδευσης, τουλάχιστον μεταπολεμικά (Μοσχονάς 2003), αλλά και μερικώς την αποτυχία των πρόσφατων προσπαθειών «μεταρρύθμισής» του (Dragonas και Frangoudaki 2006· Δραγώνα και Φραγκουδάκη 2007). Οπωσδήποτε, στην ίδια αυτή αντίληψη πρέπει ν’ αποδοθεί η διαπιστωμένη υποκρισία μονόγλωσσες πολιτικές να ασκούνται στο όνομα της διγλωσσίας και μονοπολιτισμικές βλέψεις να εκφράζονται στο όνομα της διαπολιτισμικότητας.

Βιβλιογραφία

- Ακαδημία Αθηνών (1994), *Η ανάπτυξη της Θράκης: Προκλήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών – Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας, τ. 6.
- Akgönül, S. (1999), *Une communauté, deux états: La minorité turco-musulmane de Thrace occidentale*. Istanbul: ISIS.
- Alexandris, A. (1983), *The Greek Minority of Istanbul and the Greek-Turkish Relations, 1918-1974*. Αθήνα: Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών.
- Anagnostou, D. (2005), «National Interpretations in Bulgarian Writings on the Pomaks from the Communist Period through the Present», *Journal of Southern Europe and the Balkans* 7.1: 57-74.
- Ανδρούσου, Α. (2005), «Πώς σε λένε;»: *Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ασημακοπούλου, Φ. και Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (2002), *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Ασκούνη, Ν. (2006), *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ασκούνη, Ν. και Γ. Σταμέλος (2004), *Φοίτηση στο Γυμνάσιο και σχολική διαρροή των μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων.
- Blommaert, J. (1999α), «The Debate is Open», στο J. Blommaert (επιμ.) *Language Ideological Debates* 1-38. Berlin/NY: de Gruyter.
- Blommaert, J. (1999β), «The Debate is Closed», στο J. Blommaert (επιμ.) *Language Ideological Debates* 425-438. Berlin/NY: de Gruyter.
- Blommaert, J. (επιμ.) (1999), *Language Ideological Debates*. Berlin/NY: de Gruyter.
- Brunnbauer, U. (2001), «The Perception of Muslims in Bulgaria and Greece: Between the ‘Self’ and the ‘Other’», *Journal of Muslim Minority Affairs* 21.1: 39-61.

- Demetriou, O. (2004), «Prioritizing ‘ethnicities’: The Uncertainty of Pomak-ness in the Urban Greek Rhodope», *Ethnic and Racial Studies* 27.1: 95-119.
- Dragonas, Th. (2004), «Negotiation of Identities: The Muslim Minority in Western Thrace», *New Perspectives on Turkey* 30: 1-24.
- Dragonas, Th. and A. Frangoudaki (2006), «Educating the Muslim Minority in Western Thrace», *Islam and Christian-Muslim Relations* 17.1: 21-41.
- Δραγώνα Θ. και Α. Φραγκουδάκη (επιμ.) (2007), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Egbert, R. (1992) «The Pomaks in Bulgaria: Minority groups as links in a new political and economic orientation in Southeast Europe», *Journal of Muslim Minority Affairs*, 13.2: 410-416.
- Ellis, E. (2004), «Language Background and Professional Competencies in Teaching ESOL», *English Australia Journal* 21.2: 55-71.
- Ellis, E. (2005), «Bilingual Students – Monolingual Teacher», στο *Proceedings of the International Symposium on Bilingualism (Vigo, Spain, October 2002)*, 513-535.
<http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002/03/06.%20Liz%20Ellis.pdf>.
- Ellis, E. (2006), «Monolingualism: The Unmarked Case», *Estudios de Sociolingüística* 7.2: 173-196.
- Εμπειρικός, Α. κ.ά. (επιμ.) (2001), *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια / KEMO.
- Ζεγκίνης, Ε. (1994), *Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, τ. 255.
- Figgou, L. και S. Condor (2007), «Categorising Category Labels in Interview Accounts about the ‘Muslim minority’ in Greece», *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33.3: 439-459.
- Fishman, J. (1967), “Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism”, *Journal of Social Issues* 32: 29 -38.
- Georgieva, T. (2001), «Pomaks: Muslim Bulgarians», *Islam and Christian-Muslim Relations* 12.3: 303-316.
- Heller, M. (1999), *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London: Longman.
- Heller, M. (2000), «Bilingualism and Identity in the Post-Modern World», *Estudios de sociolingüística* 1.2, 9-24.
- Θεοχαρίδης, Π. (1996α), *Πομακο-ελληνικό Λεξικό*. Θεσσαλονίκη: Αίγειρος.
- Θεοχαρίδης, Π. (1996β), *Ελληνο- πομακικό Λεξικό*. Θεσσαλονίκη: Αίγειρος.
- Θεοχαρίδης, Π. (1996γ), *Γραμματική της Πομακικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Αίγειρος.
- Irvine, J. T. και S. Gal (2000), «Language Ideology and Linguistic Differentiation», στο P. V. Kroskrity (επιμ.) *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities* 35-83. Oxford: James Currey.
- Jaffe, A. (2007), «Discourses of endangerment: Contexts and consequences of essentializing discourses», στο A. Duchême and M. Heller (επιμ.) *Discourses of Endangerment: Ideology and Interest in the Defense of Languages*, 57-76. London: Continuum.
- Jaworski, A., Coupland, N. and Galsiński, D. (επιμ.) (2004), *Metalanguage: Social and Ideological Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Johnson, S. (2005), *Spelling Trouble? Language, Ideology and the Reform of German Orthography*. Clevedon UK: Multilingual Matters
- Καραντζόλα, Ε. (2000), «Ελληνική και μειονοτικές γλώσσες στη Δ. Θράκη: Ζητήματα εκπαιδευτικού γλωσσικού προγραμματισμού», στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης και Μ. Μουμτζή (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές–Προβλήματα–Προοπτικές*, 137-150. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καργάκος, Σ. Ι. (1992), *Αλαλία, ήτοι το σύγχρονο γλωσσικό μας πανόραμα*. Αθήνα: Gutenberg, 1992.
- Kroskrity, P. V. (επιμ.) (2000), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Oxford: James Currey.
- Κυρανούδης, Π. (1998), «Οι Πομάκοι και η γλώσσα τους», *Ελληνική διαλεκτολογία* 5 (1996-1998): 141-192.
- Léglisse, I. και B. Migge (2006), «Language-Naming Practices, Ideologies, and Linguistic Practices: Toward a Comprehensive Description of Language Varieties», *Language in Society* 35: 313-339.
- Magos, K. (2007) «‘All Together We are the City’: A Workshop Developed by the Muslim Minority Education Project in Greece». *Intercultural Education* 18.2: 161-168.
- Μαυρομάτης, Γ. (2002), «Γιατί ο μικρός Μεμέτ δεν μαθαίνει ελληνικά», στο Ευ. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (επιμ.) *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, 394-401. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 2002.
- Milroy, J. και L. Milroy, (1999), *Authority in Language: Investigating Standard English*, 3^η έκδ. London: Routledge.
- Μοσχονάς, Γ. (2007), «Μειονότητες και ανισότητα», *Τα Νέα*, 8 Ιουνίου.

- Μοσχονάς, Σ. (2001α), «Δημοσιεύματα του Τύπου για τη γλώσσα», στο Π. Μπουκάλας και Σ. Μοσχονάς (επιμ.), *Δημοσιογραφία και γλώσσα: Πρακτικά συνεδρίου (15-16 Απριλίου 2000)*, 85-116. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα της ΕΣΗΕΑ.
- Μοσχονάς, Σ. (2001β), «Η ρητορική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», *Η Καθημερινή*, 24 Ιουλίου.
- Μοσχονάς, Σ. (2003), «Γλωσσική ιδεολογία και πολιτική: Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης», *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 23: 277-288.
- Μοσχονάς, Σ. (2004), «Relativism in language ideology: On Greece's latest language issues», *Journal of Modern Greek Studies*, 22.2: 173-206.
- Μοσχονάς, Σ. (2005), *Ιδεολογία και γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μοσχονάς, Σ. (2007), «Τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα: Γραμματική οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας», *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία* 22: 37-88.
- Μοσχονάς, Σ. (2008), «Language issues after the Language Question: On the modern standards of Standard Modern Greek», υπό δημοσίευση στο Α. Georgakopoulou and M. Silk (επιμ.), *Standard Languages and Language Standards: Greek, Past and Present*. London: King's College – Centre for Hellenic Studies.
- Μπαλτσιώτης, Λ. και Κ. Τσιτσελίκης (2001), *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: Συλλογή νομοθεσίας – Σχόλια*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1988), «Από το γλωσσικό ζήτημα στο γλωσσικό πρόβλημα», στο *Ελληνική Γλώσσα: Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον*, 165-185. Αθήνα: Gutenberg, 1994.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994), *Ελληνική Γλώσσα: Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μποζατζής, Ν. (επιμ.) (2004), *Ταυτότητες και εκπαίδευση: Μια ανάλυση πλειονοτικού και μειονοτικού λόγου στη Θράκη*. Αθήνα: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων.
- Neuburger, M. (2000), «Pomak Borderlands: Muslims on the Edge of Nations», *Nationalist Papers* 28.1: 181-198.
- Niedzielski, N. A. and Preston, D. R. (1999), *Folk Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Παναγιωτίδης, Ν. Μ. (1995), *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση*. Αλεξανδρούπολη: Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ν. Έβρου.
- Poulton, H. (1997), «Changing Notions of National Identity among Muslims in Thrace and Macedonia: Turks, Pomaks and Roma», στο H. Poulton and S. Taji-Farouki (επιμ.), *Muslim Identity and the Balkan State*, 82-102. London: Hurst and Company
- Rhougeri, Ch. (1999), «Aliens of Gypsy Descent: Romani Images in the Greek Press», *Roma Rights* 4: 28-33.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A. and Kroskrity, P. V. (eds) (1998), *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press.
- Sella-Mazi, E. (1999), *La minorité musulmane turcophone de Grèce: Approche sociolinguistique d'une communauté bilingue*. Corfu: Trochalia.
- Silverstein, M. (1979), 'Language structure and linguistic ideology', στο P. Clyne, W. Hanks and C. Hofbauer (επιμ.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*, 193-247. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Silverstein, M. (2003), 'Indexical Order and the Dialectics of Sociolinguistic Life', *Language and Communication* 23: 193-229.
- Σφυρόρα, Μ., Φτερνιάτη, Α., Γαβριηλίδου, Ζ. (2002), «Εξέταση του γλωσσικού επιπέδου μαθητών της Α' Δημοτικού Μειονοτικών Σχολείων της Θράκης» στο Ε. Τρέσσου and Σ. Μητακίδου (επιμ.) *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, 434-445. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τζεβελέκου, Μ. κ.ά. (2004), *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης*. Αθήνα: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1946), *Οι ξένες γλώσσες και η αγωγή*, στα *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. Ζ', 407-562. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 1965.
- Τρουμπέτα, Σ. (2001), *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης: Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική / ΚΕΜΟ.
- Trudgill, P. (2000), «Greece and European Turkey: From Religious to Linguistic Identity», στο S. Barbour and C. Carmichael (επιμ.), *Language and Nationalism in Europe*, 240-263. Oxford: Oxford University Press.
- Tsibiridou, F. (2000), *Les Pomak dans la Thrace grecque: Discours ethnique et pratiques socioculturelles*. Paris: L'Harmattan.
- Tsibiridou, F. (2006), «Writing about Turks and Powerful Others: Journalistic Heteroglossia in Western Thrace», *South European Society and Politics* 11.1: 129-144.
- Turan, Ö. (1999), «Pomaks, Their Past and Present», *Journal of Muslim Minority Affairs* 19.1: 69-83.

Φραγκουδάκη, Α., Θ. Δραγώνα και Α. Ανδρούσου (1997), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Η περιγραφή μιας εμπειρίας», *Σύγχρονα Θέματα* 63: 70-75.

Φραγκιαδάκης, Γ. (2004), *Μουσουλμανική μειονότητα και τοπικός Τύπος: Θεματολογία και στάσεις*. Αθήνα: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων.