

Πολιτικές Διαχείρισης της μειονοτικής παρουσίας στην ελληνική εκπαίδευση 1923-2000

Κωστής Τσιούμης*

Κατά το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα το ρεύμα του ρομαντικού ελληνικού εθνικισμού και οι υποστηρικτές του στο ελληνικό κράτος υποστήριξαν την προσπάθεια διεύρυνσης του κράτους προς όλες τις κατευθύνσεις. Η περίοδος αυτή είναι η περίοδος επίσης κατά την οποία καταβλήθηκε προσπάθεια συγκρότησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και προσαρμογής του στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι. Κατά την περίοδο αυτή το ενδιαφέρον για την παρουσία μειονοτήτων υπήρξε περιορισμένο.

Το τοπίο στην ελληνική εκπαίδευση άλλαξε αισθητά με την ένταξη των Βόρειων Επαρχιών στο Ελληνικό Κράτος. Οι «Νέες Χώρες» Ήπειρος, Μακεδονία και Θράκη περιλάμβαναν σημαντικό αριθμό «ξενόφωνων», όπως ονομάστηκαν, κατοίκων, οι οποίοι δεν είχαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα, ανεξάρτητα από την εθνική τους ένταξη¹. Η τελευταία εξάλλου εξαρτήθηκε από τις ιστορικές τους αναφορές.

Οι αντίστοιχες πολιτικές υπήρξαν απόλυτα συμβατές με τις αντιλήψεις της εποχής που δεν είχαν χώρο για άλλες γλώσσες πέρα από την ελληνική. Ουσιαστικά το βασικό ζητούμενο υπήρξε η προώθηση της εθνικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογενοποίησης, η οποία περνούσε μέσα από το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο². Γι' αυτόν το λόγο ο Δημήτρης Γληνός στην εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1913 έριξε ιδιαίτερο βάρος στην εκπαίδευση των «ξενόφωνων» από το νηπιαγωγείο³. Συγκεκριμένα θεωρούσε απαραίτητο τα παιδιά στους ξενόφωνους συνοικισμούς να εκπαιδεύονται για 2 χρόνια στο νηπιαγωγείο, έτσι ώστε να μαθαίνουν από τη μικρή αυτή ηλικία «εις το ομιλείν ελληνικήν». Είναι προφανές, βεβαίως, ότι στο σημείο αυτό η εθνική στόχευση υπερτερούσε, καθώς τα παιδιά αυτά δεν είχαν ως μητρική την ελληνική γλώσσα⁴. Βασικό εργαλείο υπήρξε το εγχειρίδιο για «τις γλωσσικές ασκήσεις για το νηπιαγωγείο των Ξενοφώνων που εκδόθηκε το 1913⁵.

Οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος υπήρξαν διχασμένοι στο δίπολο καθαρεύουσα-δημοτική, αν και υπήρξε προφανές ότι η χρήση της καθαρεύουσας καθιστούσε ακόμη πιο δύσκολη την εκμάθηση της ελληνικής από τους «ξενόφωνους» μαθητές⁶. Από τη δεύτερη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα οι επιθεωρητές δημοτικής

* Καθηγητής Α.Π.Θ. Παιδαγωγική Σχολή. Email: ktsiومي@nured.auth.gr

¹ (Ηλιάδου –Τάχου Σ. 2006, 4-35)

² (Τσιούμης Κ. 2008.16.)

³ (Μπουζάκης Σ. 1994, 122-123)

⁴ (Κωστόπουλος Τ. 2000, 114-116)

⁵ (Χαρίτος Χ. 1996,198)

⁶ (Γούναρης Β. 1997, 91, Μιχαηλίδης 2003, 265)

εκπαίδευσης επισήμαιναν τα ελλείμματα του εκπαιδευτικού μηχανισμού, την έλλειψη καλών δασκάλων, μεθόδου και μέσων⁷. Η κατάσταση αυτή επιτάθηκε από τη συμμετοχή σημαντικού αριθμού δασκάλων στις πολεμικές αναμετρήσεις. Αυτό το οποίο, σε κάθε περίπτωση, φαίνεται να υπολόγιζαν λιγότερο ήταν ο βαθμός προσέγγισης του ίδιου του κράτους προς τις μειονοτικές ομάδες. Στο επίκεντρο αυτών των ζυμώσεων βρίσκεται η ομάδα των σλαβόφωνων που αποτελούσε στρατηγικά την σημαντικότερη ομάδα, όπως έχουν δείξει οι έρευνες τις τελευταίας εικοσαετίας⁸. Οι άλλες ομάδες μέχρι την άφιξη των προσφύγων φαίνεται να παρουσιάζουν μικρότερο ενδιαφέρον λόγω της αριθμητικής δύναμης, όσο και λόγω της περιορισμένης κατά κανόνα γεωγραφικής τους εξάπλωσης.

Μετά το 1923 οι προσπάθειες διευθέτησης του ζητήματος εντείνονται. Το 1923 συγκροτείται επιτροπή αφομοίωσης των ξενόφωνων υπό το Γ. Φεσσόπουλο και με τη συμμετοχή όλων των συναρμόδιων υπουργείων. Από την παιδαγωγική σκοπιά πιο συμβατές προς την ψυχολογία απόψεις υπήρξαν οι ρηξικέλευθες για την εποχή απόψεις του Καραχρίστου που μιλούσαν για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, για να γίνει πιο κατανοητή η διδασκαλία της ελληνικής⁹. Το 1926 ο διευθυντής του Διδασκαλείου Φλώρινας, Γερακόπουλος έγραψε βιβλίο για τη διδασκαλία στους ξενόφωνους¹⁰.

Το έτος 1923 αποτελεί σταθμό για την πορεία του ζητήματος, γιατί εκτός από την άφιξη των προσφύγων σηματοδοτεί και την παρέμβαση της Κοινωνίας των Εθνών στα εκπαιδευτικά ζητήματα των μειονοτήτων¹¹. Πρακτικά αυτό σήμανε την προσπάθεια να κερδηθεί η «έξωθεν καλή μαρτυρία» για την πολιτική απέναντι στους σλαβόφωνους και τους μουσουλμάνους Τσάμηδες, ενώ δεν επηρέασε ουσιαστικά τη διαχείριση της εκπαίδευσης των άλλων ομάδων.

Όπως έχει ήδη επισημανθεί το κριτήριο της εθνικής ασφάλειας και της εξωτερικής πολιτικής της χώρας αποτέλεσε βασικό γνώμονα για τη διαχείριση της εκπαίδευσης των μειονοτικών πληθυσμών. Έτσι¹²:

Αν η μειονότητα ήταν λαός χωρίς κράτος (Αρμένιοι, Ισραηλίτες), αφηνόταν να αναπτύξει δικό της εκπαιδευτικό σύστημα.

Αν η χώρα είχε αναλάβει υποχρεώσεις απέναντι σε συγκεκριμένες τρίτες χώρες με διεθνείς συνθήκες, τότε οι χώρες αυτές μπορούσαν να αναπτύξουν δικό τους μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

⁷ (Ηλιάδου-Τάχου Σ. 2006, 80-83, Τσιούμης Κ. 2008, 77, Καραμποτ Φ. , 250-251, Μιχαηλίδης Ι. 2003,265)

⁸ (Μιχαηλίδης Ι. 2003, Κωστόπουλος Τ. 2000)

⁹ (Δαμανάκης 197-219)

¹⁰ (Ηλιάδου-Τάχου Σ. 2006, 75)

¹¹ (Διβάνη Α. 1995, 78)

¹² (Τσιούμης Κ. 2008,17)

Αν η ομάδα αποτελούσε απειλή για την εθνική ασφάλεια της χώρας, τότε επιλεγόταν η λύση της αφομοίωσης προκειμένου τα παιδιά να έλθουν σε επαφή με τον κυρίαρχο ελληνικό πολιτισμό. Σημαντικό μέσο θεωρείται η επιβολή. Αυτά τα οποία προτάθηκαν ήταν η τετραετής φοίτηση σε νυχτερινές σχολές ως τα 40, η υποχρεωτική φοίτηση να είναι ως τα 14, σε κάθε χωριό να υπάρχει νηπιαγωγείο και πλήρες δημοτικό με μαθήματα πολιτισμού και να ιδρυθούν και σύλλογοι. Πολλοί επέμεναν στη χρήση της δημοτικής και στην απλοποίηση τόνων και ορθογραφίας.

Οι επιθεωρητές επέμεναν στην ανάγκη «εξελληνίσις» των ξενόφωνων και θεωρούσαν ότι βασικό εργαλείο ήταν το αναγνωστικό βιβλίο. Στις αρχές της δεκαετίας του 1930 ο επιθεωρητής μειονοτήτων, Κ.Στυλιανόπουλος, αφού επισκέφτηκε τη Μακεδονία, επισήμανε ότι σημαντικό ρόλο μπορούσαν να παίξουν το καλό εκπαιδευτικό υλικό και οι καλοί δάσκαλοι.¹³ Η διατύπωση αυτή ήταν εύλογη όμως ούτε υλικό έφτασε σ' αυτά τα σχολεία και οι καλοί δάσκαλοι υπήρξαν περιορισμένοι.

Τα Διδασκαλεία έπαιξαν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του ζητήματος των ξενόφωνων, καθώς προετοίμασαν αρκετά συστηματικά δασκάλους, οι οποίοι διοχτετεύτηκαν ιδιαίτερα στη δεκαετία του 1930 στα σχολεία αυτά¹⁴.

Η διαχείριση του προγράμματος των μειονοτικών σχολείων των Ισραηλιτών, των Αρμενίων, των Τσάμηδων και των Μουσουλμάνων της Θράκης απασχόλησε περιορισμένα το ελληνικό κράτος, καθώς δεν υπήρχε σοβαρό διακύβευμα για τα εθνικά συμφέροντα της χώρας. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αρχών περιορίστηκε κυρίως στο ζήτημα της απόρριψης της γλωσσικής διδασκαλίας της ελληνικής σε κάποια ισραηλιτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης¹⁵. Το ουσιαστικότερο πρόβλημα που δημιουργήθηκε κατά την περίοδο του μεσοπολέμου ήταν η απαγόρευση της φοίτησης παιδιών ελληνικής υπηκοότητας σε ξένα σχολεία από τον Γεώργιο Παπανδρέου¹⁶. Το μέτρο αυτό έπληξε κατά κύριο λόγο τις ομάδες των Ισραηλιτών και των Αρμενίων που επέλεξαν συστηματικά να στέλνουν τα παιδιά τους σε τέτοια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τα άλλα το γεγονός ότι τα σχολεία αυτά είχαν χαμηλές αναλογίες διδασκόντων-διδασκομένων και καλές συνθήκες εκπαίδευσης φαινόταν βολικό για τους παράγοντες διοίκησης της εκπαίδευσης, το ενδιαφέρον των οποίων έτεινε να περιοριστεί σε διοικητικής φύσης ζητήματα¹⁷.

¹³ Ιστορικά Αρχεία Μουσείου Μπενάκη/ Αρχείο Ελ.Βενιζέλου/173/251, Στυλιανόπουλος προς Βενιζέλο, 16.12.1931

¹⁴ (Μπουζάκης Σ. 1998β, Ηλιάδου-Τάχου Σ. 2006, 127-162)

¹⁵ Γ.Α.Κ./Ι.Α.Μ./Α.Γ.Δ.Μ./Φακ.60, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Θεσσαλονίκης προς Γενικήν Διοίκησιν Μακεδονίας, 4.4.1929.

¹⁶ (Μπουζάκης Σ. 1997, 40-41)

¹⁷ (Τσιούμης Κ. 1998)

Ιδιαίτερη περίπτωση αποτέλεσε κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου το ζήτημα της εκπαίδευσης των Μουσουλμάνων Τσάμηδων της Ηπείρου. Η ομάδα αυτή, αλβανόφωνη και ισλαμικής πίστης, έγινε γρήγορα εργαλείο στα χέρια της αλβανικής πολιτικής που από τη μια αναζητούσε ένα αντίβαρο στην ελληνική παρουσία στη Βόρεια Ήπειρο, προκειμένου να αντισταθμίσει αυτό το δεδομένο, και από την άλλη πλευρά να αξιοποιήσει τις ασάφειες και τις παλινωδίες της ελληνικής πολιτικής, τόσο στο ζήτημα της οριστικής παραμονής της ομάδας αυτής στην Ελλάδα, όσο και στη διαχείριση των περιουσιακών της ζητημάτων¹⁸. Αν και ουσιαστικά το ζήτημα των Τσάμικων περιουσιών στην ευρύτερη Ήπειρο υπήρξε ο βασικός λόγος διενέξεων μεταξύ Τσάμηδων και Ελληνικού Κράτους, γεγονός παραμένει ότι ο τρόπος διαχείρισης της συγκεκριμένης ομάδας την οδήγησε από νωρίς σε ψυχική αποστασιοποίηση από την Ελλάδα. Ο έντονα αγροτικός χαρακτήρας της κοινωνίας των μουσουλμάνων Τσάμηδων δεν τους οδήγησε σε αυξημένο ενδιαφέρον για την ίδρυση δικών τους μειονοτικών σχολείων, κάτι που δεν απασχόλησε επαρκώς ούτε τη γειτονική Αλβανία που ενδιαφερόταν γι αυτούς¹⁹. Αν και δεν είναι δυνατό να πιστοποιηθεί αν ενδεχόμενο ενδιαφέρον για την ίδρυση μειονοτικών σχολείων αποθαρρύνθηκε, πρέπει να τονιστεί ότι η έλλειψη έντονων αιτημάτων για την ίδρυση μειονοτικών σχολείων επέτρεψε στους αρμόδιους εκπαιδευτικούς παράγοντες να εντάξουν, χωρίς προσκόμματα, τη συγκεκριμένη ομάδα στην ελληνόφωνη εκπαίδευση. Η κίνηση αυτή ωστόσο αποδείχτηκε σε μεγάλο βαθμό αναποτελεσματική, γιατί τόσο το στερεότυπο του εκπαιδευτικού κόσμου ότι οι μουσουλμάνοι δεν επιθυμούσαν εκπαίδευση, όσο και η εμμονή στην αποκλειστικά ελληνόφωνη διδασκαλία δεν κατόρθωσε να πείσει παιδιά και οικογένειες²⁰. Η παραδοσιακή μουσουλμανική κοινωνία της περιοχής εξέφραζε επίσης σοβαρές αντιρρήσεις για την κοινή φοίτηση αγοριών και κοριτσιών στο σχολείο και έτσι, παρά τα κίνητρα που χρησιμοποιήθηκαν, το ελληνικό σχολείο δεν κατόρθωσε να αποκτήσει σημαντική απήχηση. Οι προτάσεις που έκανε ο επιθεωρητής μειονοτήτων, Κωνσταντίνος Στυλιανόπουλος, το 1931, για δίγλωσση διδασκαλία στο νηπιαγωγείο και για χρήση της αλβανικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο²¹ δεν εισακούστηκαν παρά μόνο αργά και εν μέρει με την πρόσληψη 5 δασκάλων της αλβανικής γλώσσας σε συγκεκριμένα χωριά της περιοχής, μέτρο που διατηρήθηκε και κατά τη δικτατορία του Μεταξά. Η αποτελεσματικότητά τους όμως υπήρξε αμφισβητήσιμη.

Σε ότι αφορά τη διαχείριση της εκπαίδευσης των σλαβόφωνων το βασικό πρόβλημα ήταν ότι οι αδυναμίες διαχείρισης του αναλυτικού προγράμματος, παρά το γεγονός ότι οι

¹⁸ (Διβάνη Α. 1995, 230-251, Μαντά 2004)

¹⁹ (Κραψίτης 1992,78, Τσιούμης Κ. 2008, 44)

²⁰ (Τσιούμης Κ. 2008, 45-46, Διβάνη Α. 1995, 248-249)

²¹ ΙΑΜΜ/ΑΕΒ/173/58, Κ. Στυλιανόπουλος προς Ελ. Βενιζέλο, Αθήναι 16.10.1930.

εκπαιδευτικοί είχαν σχετική επιμόρφωση, και βέβαια η στάση των τοπικών κοινωνιών, κάποιες από τις οποίες είχαν παραδοσιακές σχέσεις με τη βουλγαρική εθνική και εκπαιδευτική κίνηση. Οι θεσμικές πρωτοβουλίες που λήφθηκαν δεν απέκτησαν ουσία, καθώς δεν υλοποιήθηκαν, όπως και η διδασκαλία του Abecedar, η οποία υπονομεύτηκε από την αρχή²².

Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας στην ουσία αντιμετωπίστηκε ως εκπαίδευση μιας ομάδας έξω από το κράτος. Το ελληνικό κράτος αναγνώρισε τυπικά τα εκπαιδευτικά δικαιώματα της συγκεκριμένης ομάδας και απέφυγε, κατά κανόνα, την ανάμιξη στα εκπαιδευτικά της ζητήματα. Με αυτό τον τρόπο θέλησε να αποφύγει αντιδράσεις της ίδιας της μειονότητας και της Τουρκίας για καταπίεση και καταστρατήγηση των δικαιωμάτων των μουσουλμάνων. Αυτό βέβαια σήμανε στην πράξη ότι η μειονοτική εκπαίδευση έγινε ως το 1936 σχεδόν αποκλειστικά τουρκική καθώς στα περισσότερα σχολεία διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας δεν υπήρχε και, όταν υπήρχε, ήταν απλώς γλωσσικό μάθημα. Το σύνολο των βιβλίων έρχονταν από την Τουρκία, οι συνθήκες υποδομής ήταν κακές, η ποιότητα των δασκάλων χαμηλή, η οργάνωση των σχολείων πολύ περιορισμένη, η συμμετοχή και η χρηματοδότηση του κράτους σχεδόν μηδενική. Αυτό λοιπόν είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχει ένα ξεχωριστό εκπαιδευτικό σύστημα με βασικό πόλο αναφοράς το Τουρκικό Προξενείο²³.

Απολογιστικά, μέχρι και το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, οι ελληνικές πολιτικές διαχείρισης της μειονοτικής παρουσίας κινήθηκαν περισσότερο με βάση το κριτήριο των διεθνών σχέσεων της χώρας. Έτσι, ακολουθώντας κανείς την τυπολογία του Ιωάννη Πυργιωτάκη²⁴, θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι οι πολιτικές αυτές κινήθηκαν με βάση το μοντέλο της αφομοίωσης σε σχέση με τους σλαβόφωνους και τους μουσουλμάνους Τσάμηδες, με βάση το εθνικό μοντέλο σε σχέση με Αρμένιους, Ισραηλίτες και ρουμανίζοντες Βλάχους, ενώ για τους μουσουλμάνους της Θράκης υπήρξε εμφανές ότι επιφυλάχθηκε, σ' αυτήν τη φάση, η λύση του διαχωρισμού.

Μετά από το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο τα πράγματα άλλαξαν. Παρά τις προσπάθειες που έγιναν κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου, η αφομοιωτική διαδικασία και η προώθηση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας δε γνώρισαν ιδιαίτερη επιτυχία για τους λόγους που προαναφέρθηκαν. Έτσι από το 1945 και μετά οι επιθεωρητές δημοτικών σχολείων διαπίστωναν με απογοήτευση ότι υπήρχε μεγάλος αριθμός ξενόφωνων μαθητών

²² (Κάραμποτ Φ. 1997,260-261, Μιχαηλίδης Ι. 1999, 141-144)

²³ (Τσιούμης Κ. 1994, 155-181)

²⁴ Πυργιωτάκης Ι. 2000,427-434. Κατά τον Ιωάννη Πυργιωτάκη το αφομοιωτικό μοντέλο καλεί τα παιδιά να προσαρμοστούν στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αναλαμβάνει ταχύρρυθμα μαθήματα γλώσσας και δε λαμβάνει υπόψη την κουλτούρα τους. Το εθνικό μοντέλο από την άλλη, προετοιμάζει τα παιδιά για να ζήσουν σε ένα διαφορετικό περιβάλλον. Αυτό είναι της χώρας ή ομάδας αναφοράς. Το μοντέλο του διαχωρισμού τέλος προβλέπει χωριστά σχολεία για τις μειονότητες, υποχρηματοδοτούμενα και υποβαθμισμένα.

(σλαβόφωνων, τουρκόφωνων,, βλαχόφωνων , αρβανιτόφωνων)²⁵ και πρότειναν τα ίδια μέτρα με την προηγούμενη περίοδο για να ενισχύσουν την αφομοίωση ²⁶. Πρακτικά δεν υπάρχουν δεδομένα τα οποία να πιστοποιούν ότι η κατάσταση τα πρώτα μετεμφυλιακά χρόνια βελτιώθηκε αισθητά σ' αυτόν το χώρο, αν και το επίπεδο των δασκάλων είχε βελτιωθεί αισθητά με την εκπαίδευσή τους στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Παιδαγωγικά κυριαρχούσαν οι απόψεις του Ν.Εξαρχόπουλου που δεν άφηναν χώρο για τις μειονοτικές γλώσσες.

Η προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα σχολεία της ελληνικής περιφέρειας και ιδιαίτερα της παραμεθόριας ζώνης εξαρτήθηκε σε μεγάλο βαθμό από τη στάση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανέλαβαν το βάρος της προσπάθειας προσέλκυσης των αγροτικών οικογενειών στο σχολείο και της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Σύμμαχοί τους κατά τη δεκαετία του 1950 και του 1960 υπήρξαν οι δομές κοινωνικής πρόνοιας, που ανεξάρτητα από το εάν εξυπηρετούσαν αφομοιωτικές σκοπιμότητες, λειτούργησαν ενισχυτικά για τις αγροτικές οικογένειες στην προσπάθειά τους να εξασφαλίσουν τον επιούσιο ²⁷. Είναι γνωστό ότι μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960 διατηρήθηκαν μαθήματα σχετικά με την προσέγγιση των ξενόφωνων.

Ως τελευταία προσπάθεια για τη διαχείριση του ζητήματος των σλαβόφωνων καταγράφεται η πολιτική της δικτατορίας με σκοπό να «εξαφανίσει» τη σλαβοφωνία με μια ποικιλία μέτρων, όπως η ίδρυση και η ενίσχυση των εθνικών αγροτικών νηπιοτροφείων , η χορήγηση υποτροφιών για τη φοίτηση σε τεχνικές σχολές στον Πειραιά και η απομάκρυνση μαθητών από τις εστίες τους για σπουδές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης²⁸. Η λήξη της συζήτησης για το ζήτημα των σλαβόφωνων μετά από το 1974 δε σήμανε βεβαίως τη διαμαγείας επίλυση των προβλημάτων. Η σλαβοφωνία συνέχισε να υπάρχει με τάσεις συρρίκνωσης (Γιαννησοπούλου 2000, Καρακασίδου 1997), εξαιτίας τόσο της βελτίωσης της σχέσης του αγροτικού πληθυσμού με το χώρο της εκπαίδευσης, όσο και της εσωτερικής και εξωτερικής μετανάστευσης προς διάφορους προορισμούς. Ο εκπαιδευτικός κόσμος γνωρίζει ότι και στη δεκαετία του 1970 όσο και στη δεκαετία του 1980 εμφανιζόταν πληθυσμός δίγλωσσων μαθητών τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο.

Ένα αυτόνομο κεφάλαιο για τη διαχείριση τη μειονοτικής παρουσίας στη μειονοτική εκπαίδευση αποτελεί ο χώρος της μειονοτικής εκπαίδευσης. Η μειονοτική εκπαίδευση γνώρισε σοβαρά πλήγματα σε επίπεδο υποδομών όσο και ανθρώπινου δυναμικού κατά την περίοδο της κατοχής και του εμφυλίου. Οι ισορροπίες κατά τη διάρκεια της επίμαχης αυτής

²⁵ (Τσιούμης 2010, 114-115)

²⁶ (Ηλιάδου-Γάχου Σ. 2006, Κωστόπουλος 2000, 229)

²⁷ (Τσιούμης Κ. 2002, 916, Κωστόπουλος 2000, 233-234)

²⁸ (Κωστόπουλος 2000, 272-273, Νικολαΐδης 2011)

περιόδου άλλαξαν, αναδεικνύοντας ακόμη περισσότερο ως καθοριστικό παράγοντα των εξελίξεων το Τουρκικό Προξενείο. Η προώθηση της ελληνοτουρκικής φιλίας κατά το πρώτο μισό της δεκαετίας του 1950 έφερε σημαντικές αλλαγές και παρεμβάσεις στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης. Η αρχική προσπάθεια στις αρχές της δεκαετίας του 1950 να στηριχτεί η μειονοτική εκπαίδευση έδωσε τη θέση της σε επίθεση ελληνοτουρκικής φιλίας, που είχε ως αποτέλεσμα μια σειρά μέτρων των ελληνικών αρχών όπως: η ίδρυση του Γυμνασίου Τζελάλ Μπαγιάρ (1952) και η έκδοση νόμων για τη λειτουργία του (1952-53), η ψήφιση του ΝΔ3065/54 περί «τουρκικών σχολείων» και η ανάληψη υποχρέωσης για την έκδοση αναλυτικού προγράμματος γι' αυτά, που υλοποιήθηκε τελικά το 1958. Το σημαντικότερο μέτρο όμως υπήρξε ο διορισμός 100 περίπου δασκάλων της ελληνικής γλώσσας από το Ελληνικό Δημόσιο που βελτίωσε την ποιότητα διδασκαλίας της ελληνικής καθώς οι νέοι δάσκαλοι ήταν κυρίως απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών²⁹. Το ελληνικό κράτος διέθεσε επίσης ένα σημαντικό ποσό για τα μειονοτικά σχολεία, αντίφαση όμως υπήρξε το γεγονός ότι από το 1952 έδωσε τη δυνατότητα χρηματοδότησης των μειονοτικών σχολείων από την Τουρκία.

Η ίδρυση του Τζελάλ Μπαγιάρ έδωσε τη δυνατότητα να «μεταφυτευτεί» η νέα τουρκική αντίληψη για την εκπαίδευση στη Θράκη και να δημιουργηθεί ένας μηχανισμός παραγωγής μειονοτικών δασκάλων με μοντέρνες ιδέες. Οι εξελίξεις στο Κυπριακό υπονόμισαν βέβαια την ελληνοτουρκική φιλία και η νέα κυβέρνηση του Κωνσταντίνου Καραμανλή μετακινήθηκε προς πιο επιφυλακτικές θέσεις³⁰. Έδωσε λοιπόν έμφαση στη θρησκευτική εκπαίδευση ενισχύοντας τα ιεροσπουδαστήρια και αύξησε τον έλεγχο στη μειονοτική εκπαίδευση³¹. Μετά από την κυβερνητική μεταβολή που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία το Μάιο του 1960 εξαιτίας του πραξικοπήματος του στρατηγού Gursel, το κλίμα στα ελληνοτουρκικά διαφοροποιήθηκε³². Οι ελληνικές αρχές κινήθηκαν στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της ελληνομάθειας ως μέσο βελτίωσης της σχέσης των παιδιών με το ελληνικό κοινωνικό γίγνεσθαι αλλά και ως μέσο ελέγχου της μειονοτικής εκπαίδευσης. Από τα βασικά μέτρα που πάρθηκαν αυτήν την περίοδο ήταν η βελτίωση της ελληνομάθειας των μειονοτικών μαθητών, η εξέταση της ελληνομάθειας των μειονοτικών δασκάλων, έτσι ώστε να απορρίπτονται όσοι δεν είχαν καλή επίδοση σ' αυτήν. Για τη διαχείριση της σχετικής πολιτικής ιδρύθηκε το 1959 και αναθεωρήθηκε το 1962 το Συντονιστικό Συμβούλιο Θράκης στο οποίο συνεργάζονταν όλες οι «συναρμόδιες» υπηρεσίες³³.

²⁹ (Τσιούμης Κ. 2006, 123-124)

³⁰ (Τσιούμης Κ. 2006, 144-149, Μαυρομάτης Γ. 2008, 127-129)

³¹ (Ηλιάδης Χρ. 2005, 84-86)

³² (Τσιούμης Κ. 2006, 299-300)

³³ (Ηλιάδης Χρ. 2005, 24-25)

Κατά τη διάρκεια της δικτατορίας των Συνταγματαρχών αναλήφθηκε μια σειρά πρωτοβουλιών στα μειονοτικά ζητήματα με αμυντικό κυρίως προσανατολισμό. Η δικτατορία κατέβαλε προσπάθεια να προχωρήσει σε έναν συγκερασμό των πολιτικών Μεταξά με τις πολιτικές των συντηρητικών κυβερνήσεων της μετεμφυλιακής περιόδου. Προχώρησε έτσι σε έντονα αφομοιωτικές πολιτικές στο χώρο σλαβόφωνων με στόχο την άμεση καταπολέμηση των σλαβικών διαλέκτων και υιοθέτησε πιο επιθετικές πολιτικές σε σχέση με τους μουσουλμάνους παγιοποιώντας πολιτικές διακρίσεων από τη μια και υιοθετώντας μια έντονα εθνοκεντρική πολιτική στο εκπαιδευτικό επίπεδο, Σ' αυτά τα πλαίσια εντάχθηκαν τα Παιδαγωγικά Συνέδρια των Δασκάλων της Ελληνικής, η ίδρυση της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας για την ανάληψη της εκπαίδευσης των μειονοτικών δασκάλων και για τη διαχείρισή της σ' ένα περισσότερο «ελληνοπρεπές» πλαίσιο³⁴. Στην πραγματικότητα λοιπόν η δικτατορία των Συνταγματαρχών επιχείρησε να εδραιώσει μια λογική καχυποψίας απέναντι στους μειονοτικούς δασκάλους και ένα κλίμα παρακολούθησής τους απ' τους πλειονοτικούς³⁵.

Μετά από την τουρκική εισβολή στην Κύπρο (1974) τα πράγματα άλλαξαν οριστικά για τα μειονοτικά μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Η αποχώρηση του τελευταίου μεγάλου ρεύματος Ελλήνων από την Τουρκία ανέτρεψε οριστικά την αριθμητική ισορροπία μεταξύ των μειονοτήτων και η κυβέρνηση του Κωνσταντίνου Καραμανλή υιοθέτησε πιο αντιτουρκικά μέτρα. Χαρακτηριστικό είναι ότι στους νόμους 694 και 695/1977 που ισχύουν ως σήμερα για τη μειονοτική εκπαίδευση επαναλαμβάνεται αρκετές φορές ο όρος της αμοιβαιότητας³⁶ και αυτό είναι ενδεικτικό για την αλλαγή του κλίματος που εκφράστηκε και με συγκεκριμένες επιλογές στη διαχείριση της μειονοτικής εκπαίδευσης.

Στη δεκαετία του 1980 σημειώθηκε μια ακόμη σημαντική μεταστροφή που προσδιόρισε την πορεία της μειονοτικής εκπαίδευσης. Μετά από το πραξικόπημα του 1980 στην Τουρκία από το στρατηγό Kenan Evren και την ανακήρυξη του Τουρκοκυπριακού Ψευδοκράτους της Βόρειας Κύπρου³⁷ η ελληνική κυβέρνηση πήρε περαιτέρω πρωτοβουλίες για την «ελληνοποίηση» της μειονοτικής εκπαίδευσης, τόσο με την ίδρυση ελληνικών δημόσιων γυμνασίων στα πομακικά χωριά όσο και με την ίδρυση ελληνόφωνων νηπιαγωγείων σε αμιγώς μουσουλμανικά χωριά. Η διατήρηση των διοικητικών διακρίσεων από την εποχή της δικτατορίας όξυνε ακόμη περισσότερο τα πνεύματα στην περιοχή, με αποτέλεσμα η σχέση της μειονότητας με το ελληνικό κράτος να φτάσει σε οριακό σημείο κατά την περίοδο 1987-

³⁴ (Παναγιωτίδης Ν. 1995, 80-82, Aarbakke V. 2000, 149-152, Μαυρομμάτης Γ.2008,413-416, Τσιούμης Κ. 2010, 150-151)

³⁵ (Τσιούμης Κ. - Πεντέρη Ε. 2012, 932-934, Μαυρομμάτης Γ. 2008, 334-335)

³⁶ (Μπαλτσιώτης Λ. 1997, 327-328, Παναγιωτίδης Ν. 1996, 101-103, Τσιούμης Κ. 2010, 153)

³⁷ (Τσιούμης Κ. 2010, 132-133, Τρουμπέτα Σ. 2001, 54)

1990. Η κρίση στο Αιγαίο το Μάρτη του 1987 δυσκόλεψε τα πράγματα και εμφανίστηκε στο προσκήνιο ο Αχμέτ Σαδίκ ο οποίος κατηγόρησε την ελληνική κυβέρνηση τόσο στο εσωτερικό όσο και στα διεθνή φόρα.

Η δεκαετία του 1990 σηματοδοτήθηκε από την άρση των διοικητικών διακρίσεων, στην οποία προχώρησε ο Κωνσταντίνος Μητσοτάκης το 1991, και από την προσπάθεια να ορθολογικοποιηθούν τα πράγματα στη σχέση της μειονότητας με το ελληνικό κράτος. Τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1990 έγινε προσπάθεια συγγραφής και χρησιμοποίησης βιβλίων που είχαν γραφτεί στην Ελλάδα για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας. Η μεγαλύτερη αντιπαράθεση προκλήθηκε μεταξύ μειονότητας και Υπουργείου Παιδείας για το αναγνωστικό της Πρώτης Δημοτικού με συγγραφέα το Στράτο Ζεγκίνη³⁸. Οι οπαδοί των ανεξάρτητων μειονοτικών συνδυασμών και των ιδεών του Αχμέτ Σαδίκ το έκαψαν σε κεντρικά σημεία των πόλεων. Διαφορετική τροπή πήραν τα πράγματα μετά την καθιέρωση πλαφόν 3% σε όλη την επικράτεια στον ελληνικό εκλογικό νόμο για την είσοδο στο Ελληνικό Κοινοβούλιο. Σταδιακά οι μειονοτικοί πολιτευτές επανήλθαν στα ελληνικά πολιτικά κόμματα και οι σχέσεις μειονότητας και ελληνικής πολιτείας εξομαλύνθηκαν σε κάποιο βαθμό. Ουσιαστική όμως αλλαγή στο χώρο αυτό σημειώθηκε από το 1995, όταν ξεκίνησε μια σειρά αλλαγών με βασικότερη την καθιέρωση ειδικού ποσοστού 0,5% επί του συνόλου των εισακτέων για την εισαγωγή των μουσουλμανοπαίδων στα ελληνικά Πανεπιστήμια³⁹. Με βάση τη ρύθμιση αυτή κάτι περισσότερο από 200 μειονοτικοί μαθητές μπορούσαν να εισαχθούν στα ελληνικά Πανεπιστήμια, ποσοστό ωστόσο που κατά το πρώτο διάστημα δεν καλύφθηκε και οι περισσότεροι μειονοτικοί μαθητές κατευθύνονταν για σπουδές στην Τουρκία.

Μια πολύ σημαντική εξέλιξη που συνέβαλε σ' ένα βαθμό στο να κινηθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προς μια αλλαγή παραδείγματος υπήρξε η αξιοποίηση του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την καταπολέμηση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Από το 1996-97 άρχισαν να υλοποιούνται τα ακόλουθα Προγράμματα ειδικού σκοπού με στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης συγκεκριμένων ομάδων⁴⁰. Συγκεκριμένα:

1. Το Πρόγραμμα « Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» με αρχικό στόχο την αλλαγή των βιβλίων για τη διδασκαλία των ελληνόγλωσσων μαθημάτων του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος στη Θράκη.

³⁸ (Στάθη Π., 66)

³⁹ (Τσιούμης Κ. 2010, 155)

⁴⁰ (Νικολάου Γ. 2005, 180-181)

2. Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» με στόχο την ένταξη των παιδιών Roma στο σχολείο.

3. Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» με στόχο την καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών των Παλιννοστούντων και των Αλλοδαπών και τη συνεκπαίδευσή τους με τα παιδιά της πλειονότητας.

4. Το Πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό.

Ήδη από το 1980 στον ελληνικό χώρο άρχισε να αυξάνεται το ενδιαφέρον για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας εξαιτίας της άφιξης ενός σημαντικού αριθμού ελληνοπαίδων από τη Γερμανία. Υιοθετήθηκαν μέτρα που είχαν εφαρμοσθεί εντός και εκτός Ευρώπης, όπως οι Τάξεις Υποδοχής (1980) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (1982) καθώς και ξεχωριστά Σχολεία Αποδήμων. Τα τελευταία, είτε ως σχολεία Αποδήμων είτε ως Σχολεία Παλιννοστούντων επικρίθηκαν ως σχολεία που «γκετοποιούσαν» τους μαθητές⁴¹. Ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής ανανεώθηκε μέσα στη δεκαετία του 1990 και το 1996 με το νόμο 2413/1996 ιδρύθηκαν τα «Διαπολιτισμικά Σχολεία» στα οποία δόθηκε η δυνατότητα με βάση αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων να προσαρμόζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα στις ανάγκες των μαθητών τους⁴².

Τα Μεγάλα Διαπολιτισμικά Προγράμματα κινήθηκαν με αρκετά υψηλή χρηματοδότηση στην κατεύθυνση της ανάπτυξης δράσεων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για την ανάπτυξη ερευνών και εκπαιδευτικού υλικού και για την προώθηση καλών πρακτικών σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, σε σχέση με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, σε σχέση με την ανάπτυξη σχέσης σχολείου-οικογένειας-κοινότητας κ.α.⁴³. Η λειτουργία των Προγραμμάτων αυτών επέτρεψε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να μετατοπιστεί προς το Διαπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Παράδειγμα, χωρίς όμως να παραγνωρίζει κανείς το ρόλο των Πανεπιστημιακών Τμημάτων, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και άλλων επιμορφωτικών μηχανισμών. Σημαντικό ρόλο έπαιξαν και καλές πρακτικές εκπαιδευτικών της πράξης που υιοθέτησαν αυτήν τη φιλοσοφία. Η έκδοση των νέων βιβλίων στη δεκαετία του 2000 στην πραγματικότητα επικύρωσε αυτήν την αλλαγή⁴⁴.

Βεβαίως έχει ασκηθεί σε πρόσφατα άρθρα έντονη κριτική στα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ότι δηλαδή κινούνται σε μια κατεύθυνση αφομοίωσης⁴⁵. Η

⁴¹ (Μάρκου Γ. 2001, 64-65, Νικολάου Γ. 2000, 60-62)

⁴² (Νικολάου Γ. 2000, 65-69, Δαμανάκης Μ. 1998, 81-83)

⁴³ (Νικολάου 2005, 181)

⁴⁴ (Ευαγγέλου Οδ. 2007, 179, Gropas R.- Triantafyllidou A., 414)

⁴⁵ (Gropas R. - Triantafyllidou, 414)

αλήθεια είναι ότι οι πρωτοβουλίες αλλαγής του πλαισίου δε διαφοροποίησαν ουσιαστικά τη μονοπολιτισμική πραγματικότητα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι παρεμβάσεις στο ζήτημα των Ελλήνων Roma βελτίωσαν τη σχέση της ομάδας με το σχολείο, πολλά όμως μένουν ακόμη να γίνουν.

Ουσιαστικότερο στίγμα φαίνεται να άφησε η Μεταρρύθμιση στη μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη που συνέβαλε σε ουσιαστικές αλλαγές στην εξέλιξη της εκπαίδευσης: καλύτερες επιδόσεις των παιδιών στην ελληνική γλώσσα, στροφή προς την ελληνόγλωσση δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σημαντικό ρεύμα προς την ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση κ.α⁴⁶. Οι αλλαγές αυτές ολοκληρώθηκαν με την κατάργηση της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας της Θεσσαλονίκης και την αντικατάστασή της με την Κατεύθυνση Μειονοτικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης⁴⁷.

Σε ό,τι αφορά τη διαχείριση της μειονοτικής παρουσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μεταπολεμικά θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι οι πολιτικές κινήθηκαν αφομοιωτικά για τους ξενόφωνους με κάποιες πρακτικές που θα μπορούσαν να εκληφθούν ως πρακτικές ενσωμάτωσης. Η de facto διαχωριστική πρακτική στο χώρο της μειονότητας της Θράκης εμπλουτίστηκε από κάποιες επιλογές ένταξης που υπονομεύτηκαν από την εξέλιξη του Κυπριακού και τη μικροπολιτική διαχείρισή της υπόθεσης χωρίς να κατανοείται η μακροπρόθεσμη προοπτική των εξελίξεων.

Η προσπάθεια μετάβασης από το 1980 και μετά, κυρίως όμως μετά από το 1995, προς το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό παράδειγμα, παρά την οικονομική στήριξή του, δε φάνηκε να έχει ουσιαστικές βάσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με αποτέλεσμα να μην αγγίζει πολύ ουσιαστικά το μέσο δημόσιο σχολείο. Οι αλλαγές στηρίχθηκαν κυρίως στο ζήλο των εκπαιδευτικών παρά στη συνέπεια της διοίκησης. Προς επίρρωση του παραπάνω ισχυρισμού ήρθε και η πρόσφατη αναίρεση ενός από τα πιο ενταξιακά μέτρα των τελευταίων ετών της Κατεύθυνσης Μειονοτικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. για την παραγωγή μειονοτικών δασκάλων από τη σημερινή ελληνική κυβέρνηση.

Βιβλιογραφία

Aarbakke V. (2000), *The Muslim Minority in Greek Thrace*, DPhil Dissertation, University of Bergen.

Γούναρης Β 1997: «Σλαβόφωνοι της Μακεδονίας: Η πορεία της ενσωμάτωσής τους στο ελληνικό εθνικό κράτος 1870-1940» σε Τσιτσελίκης Κ.-Χριστόπουλος Δ. (1997), *To*

⁴⁶ (Φραγκουδάκη Α. 2008, 484-488)

⁴⁷ Η κατεύθυνση μειονοτικής εκπαίδευσης άρχισε να λειτουργεί από το ακαδημαϊκό έτος 2011-12, μετά από πρωτοβουλία του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, έτσι ώστε οι μελλοντικοί δάσκαλοι των μαθημάτων των μειονοτικών σχολείων που γίνονται στην ελληνική γλώσσα να εκπαιδεύονται σε ένα Πανεπιστημιακό Τμήμα της χώρας, ενταγμένοι πλήρως στο πρόγραμμά του.

- Μειονοτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών, Κριτική, Αθήνα., 73-118.*
- Gropas R -Triantafyllidou A. (2011): "Greek education policy and the challenge of migration: an 'intercultural' view of assimilation", *Race Ethnicity and Education*, 14:3, 399-419
- Δαμανάκης Μ. (1998), *Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μ., «Παιδαγωγικός Λόγος και Εθνικός Άλλος στην περίοδο του Μεσοπολέμου», *Επιστήμες Αγωγής*, τ.2, 2011:197-219.
- Διβάνη Λ. (1995), *Ελλάδα και Μειονότητες. Το σύστημα Διεθνούς Προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*, Νεφέλη, Αθήνα.
- Ευαγγέλου Οδ. (2007), *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Ηλιάδης Χρ. (2005), *Η εθνική ταυτότητα της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και η εκπαιδευτική πολιτική. Μελέτη αρχειακών πηγών 1945-1967, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.*
- Ηλιάδου-Τάχου Σ. (2006), *Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στη Μακεδονία στο πλαίσιο του Μακεδονικού Ζητήματος*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κάραμποτ Φ. (1997): «Σλαβομακεδόνες και Κράτος στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου», *Τστωρ* 10, Αθήνα: 235-274.
- Κάτσικας Χρ.-Πολίτου Ε. 1999, *Εκτός Τάξης το Διαφορετικό*. Gutenberg, Αθήνα
- Κωστόπουλος Τ. (2000), *Η απαγορευμένη Γλώσσα. Κρατική Καταστολή των Σλαβικών Διαλέκτων στην Ελληνική Μακεδονία*, Μαύρη Λίστα, Αθήνα.
- Κωφός Ε. (2008), σε Κωφός Ε.-Στεφανίδης Ι. (2008), *Μακεδονικές Ταυτότητες στο Χρόνο*, Πατάκης, Αθήνα,
- Μάρκου Γ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Μαυρομάτης Γ. (2008), *Εθνικισμός και Ιστορία Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Η περίπτωση των Θρακιωτών Μουσουλμάνων Μειονοτικών*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Μιχαηλίδης Ι. (2003), *Μεταναστεύσεις Σλαβόφωνων Πληθυσμών (1912-1930)*, Κριτική, Αθήνα.
- Μιχαηλίδης Ι. (1999): «Μειονοτικές Ευαισθησίες και εκπαιδευτικά προβλήματα: Η περίπτωση του Abecedar» σε Τσιτσελίκης Κ.(1999) (επιμ.), *Γλώσσες Αλφάβητα και Εθνική Ιδεολογία στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια*, Κριτική, Αθήνα, 117-144.
- Μουσιάδου Ν. –Τσιούμης Κ.(2002), «Στοιχεία για την εκπαιδευτική κατάσταση στο Νομό Δράμας κατά την περίοδο 1919-1949», *Πρακτικά Δ'Επιστημονικής Συνάντησης «Η Δράμα και η Περιοχή της .Ιστορία και Πολιτισμός»*, ΔΕΚΠΟΤΑ, Δράμα
- Μπαλτσιώτης Λ. (1997): «Ελληνική Διοίκηση και Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη» σε Τσιτσελίκης Κ.-Χριστόπουλος Δ. (1997), *Το Μειονοτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, Αθήνα, 315-348.
- Μπουζάκης Σ. (1994), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Μπουζάκης Σ. (1997), *Γεωργιος Παπανδρέου 1888-1968. Ο πολιτικός της Παιδείας. Τόμος Α', 1888-1932.*
- Νικολαΐδης (2011), Προφορική Ανακοίνωση σε Ημερίδα, «Τα Παιδιά της Φρειδερίκης», Φλώρινα, Απρίλιος.
- Νικολάου Γ. (2000), *Εκπαίδευση και Ένταξη Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Νικολάου Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παναγιωτίδης Ν (1995), *Μουσουλμανική Μειονότητα και Εθνική Συνείδηση*, ΤΕΔΚ Νομού Έβρου, Αλεξανδρούπολη.
- Πυργιωτάκης Ι. (2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Στάθη Π. , «Τα σχολικά βιβλία», *Σύγχρονα Θέματα*, τ.63,1997: 65-67.

- Τσιούμης Κ. (1994), *Η Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης και οι Ελληνοτουρκικές Σχέσεις 1923-1940 (Ιστορία-Πολιτική-Παιδεία)*, Διδακτορική Διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Τσιούμης Κ. (2001) : «Προβλήματα εκπαίδευσης μειονοτήτων κατά το Μεσοπόλεμο: Η περίπτωση των Μουσουλμάνων Τσάμηδων της Θεσπρωτίας», *Πρακτικά ΚΑ΄ Πανελληνίου Ιστορικού Συνεδρίου*, Θεσσαλονίκη
- Τσιούμης Κ. (2002): «Θεσμοί Προσχολικής Εκπαίδευσης και Κοινωνικής πρόνοιας στη Μεταπολεμική Ελλάδα», *Πρακτικά Συνεδρίου «Ψυχοπαιδαγωγική Προσχολικής Ηλικίας»*, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Τσιούμης Κ. (2006), *Η Μουσουλμανική Μειονότητα 1950-1960. Πολιτικοδιπλωματικές Διεργασίες και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αντ.Σταμούλης, Θεσσαλονίκη
- Τσιούμης Κ. (2008), *Μειονοτικές Ομάδες στην Ελλάδα (1919-1945)*, Ζυγός, Θεσσαλονίκη.
- Τσιούμης Κ. (2010), *Λεπτές Ισορροπίες. Μειονοτικά Ζητήματα και Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων στη Μεταπολεμική Ελλάδα*, Αντ.Σταμούλης, Θεσσαλονίκη.
- Τσιούμης Κ. – Πεντέρη Ε. (2011): «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Μειονοτικής Εκπαίδευσης-Το περιεχόμενο των Παιδαγωγικών Συνεδρίων των Δασκάλων της Ελληνικής Γλώσσας 1967-1974», *Συνέδριο Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*, Πεδίο, Αθήνα, 928-938.
- Φραγκουδάκη Α. (2008): «Η Θράκη αλλάζει: Επίμετρο σχόλιο για τις προοπτικές και τα εμπόδια» Δραγόνα Θ/Φραγκουδάκη Α. (2008), *Πρόσθεση και όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός και όχι Διαίρεση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.