

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Evangelia Boutskou

Teachers' aspirations for their role and their training on special education in Greece 3

Μαρία Δημάση

Αδαμάντιος Παπασταμάτης

Ισαάκ Στόγιος

13

Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη: Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί

Muslim Minority of Thrace: Educational concerns

Νικόλαος Κωνσταντινίδης

Πτυχές του Καπνεργατικού Κινήματος από την Ξάνθη και την Βόρειο Ελλάδα: 1879-1936

31

Aspects of the tobacco-worker's movement from Xanthe and North Greece: 1879-1936

Ιωάννης Μπακιρτζής

Ιδεολογικά ψήγματα από την ύστερη οθωμανική περίοδο - οι πολιτειολογικές αντιλήψεις του πρωταγωνιστή στο διήγημα του Γεωργίου Βιζυηνού, Μοσκόβ Σελήμ

46

Fragments of ideology in late ottoman period - politeiology perceptions in the text of Georgios Viziynos short story, 'Moskov Selim'

Catina-Alina Preda

Cine a fost Panait Istrati?

54

Who was Panait Istrati?

Αναστασία Γ. Στάμου

Ελένη Γρίβα

Παρασκευή Δημητρίου

Ελένη Τσακιρίδου

63

Μια συγκριτική μελέτη του γραπτού λόγου κύπριων και ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών του δημοτικού

A comparative account of Cypriot and Greek primary school students' written discourse

Maria Vergeti

The effects of the 21st century depression on the positive achievements of 20th century educational reforms in Greece 76

Βασίλης Χαρίτος

Νομοθετικές προσπάθειες μεταναστευτικής πολιτικής

84

Legislative efforts of immigration policy

Y o u n g S c i e n t i s t s – Ν έ ο ι Ε π ι σ τ ή μ ο ν ε ς

Efrosini Charalambidou

92

New School: Teacher Training of the practical Use of New Technologies in basic and Intercultural Education

Μαρία Καντίρη

Το πρόβλημα της Υπερδνειστερίας: νομικά ζητήματα, προοπτικές επίλυσης, σημερινή κατάσταση 100

The Transnistrian issue: legal aspects, prospects of resolving, current situation

Κωνσταντινίδου Γρηγορία - Καρολίνα

Μία σύντομη παρουσίαση του συστήματος ειδικής αγωγής στην Τουρκία

115

A brief presentation of the special education system in Turkey

Evangelia Boutskou

(Department of Educational and Social Policy, University of Macedonia, Thessaloniki, Thessaloniki, Greece)

Teachers' aspirations for their role and their training on special education in Greece

Abstract

In Greece despite the stated legislation about inclusion and the continuing dialogue on special education teachers' professionalisation, teachers were not asked about their perceptions for their role. Forty experienced mainstream teachers who registered at a School of in-service teachers training course on special education answered an open ended questionnaire about their aspirations for their training as well their future role. Teachers' aspirations revealed a confusion, contradiction and complexity about their role. Their motives for attending the course were identified as mobility, idealistic and materialistic motives. Teachers' needs were expressed as theoretic specialisation, practical skill acquisition and shared experience. Their views echo the dichotomy of special versus inclusive education and reflect the existent indecisive enacted educational policy. This paper aims to present the data from a research project and at the same time to put forward a critical framework of inclusive education policy and practice in the Greek educational system.

Key words: inclusion; teachers' role; in service training

Introduction-setting the scene

In the Greek educational system there are contradictory issues concerning special education and inclusion. Although educational legislation is in favor of inclusion, there are practices that reinforce segregation. Vlachou (2006 p.54) claims that in Greece "special teachers participate in a system that divides and separates teachers in the same way that it isolates and categorizes children" based on division of roles and responsibilities (mainstream teachers for mainstream children and special education teachers for special children). Bachelor degrees on primary education have optional modulus in special educational needs. So the prevailing feature is that Faculties of Education prepare mainstream teachers who can get a permanent position as special education teachers only if they attend a relevant Master's course or a 2 year in-service teacher training course. The Schools of in-service teachers training have also established a distinction between mainstream and special education specialisation since 1976. This distinction implies that although educational policy uses the rhetoric of inclusion, enacted educational practices imply division.

Disability Studies have not been connected with educational provision in many countries around the world (Armstrong, Spandagou, Armstrong, 2008). Recent exhaustive research (Karagianni, Eytyhiadou, Boulgaridou, 2008) of the programmes of studies of all the Greek Schools of in-service teachers' training courses revealed that these programmes had a clinical, medical orientation and an absence of sociological orientation. Distinct modules usually have the name of a distinct disability eg. blindness, autism and they focus on diagnosis as well as the acquisition of special skills and tech-

niques by teachers. The module of Inclusion is taught as a separate module in few mainstream and special education courses. This fragmented professionalism and division of responsibility for children (Tomlinson, 1996) is an obstacle of achieving inclusion at schools and society (Carroll, Forlin and Jobling, 2003).

Greek teachers' views about inclusion and their role are presented in few studies (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006; Boutskou, 2007). However, there is no research about in-service teachers' motives for attending the course on special education and their aspirations about their future role. Teachers' aspirations are important because postgraduate studies for experienced teachers try to reshape and transform their existing knowledge. Qualified teachers enter training courses on Special Education having different and usually contradictory views about what they should be taught or what they need to learn. This is due to their different life histories and professional experiences as well as the contested area of special education.

The aim of this study is to explore teachers' motives for attending the course on special education and reveal their aspirations about their training and their prospective role. This study addresses trainee teachers' views acknowledging them the fact that they are social agents and they have certain ideas and preconceptions about special education. Our intention is to present the preconceived teachers' aspirations and use them as a base line for questioning, arguing and contemplating their future role during the course. Teachers are not deemed as consumers or users of the training courses but as citizens and professionals that their views could be expressed and influence their training. We try to develop a participatory consciousness (Heshusius, 1994) among teachers that departs from exploring who we are and what we wish to know.

Methodology

The forty teachers who registered at a School of in-service teachers training course in Greece were asked to complete an open ended questionnaire about their motives of attending the course and their aspirations for their training and future role. This questionnaire was designed by the writers of this study, it was anonymous and was distributed to (40) teachers during the first week of their attendance. There were 10 male and 30 female teachers aged from 27-50 years old coming from different areas of Greece. Teachers' previous mainstream teaching experience varied between 3 to 20 years.

Insert Table 1

The fact that the teachers had not attended a course module before the questionnaire completion makes us think that their aspirations could reveal more or less the "common sense" that exists in the educational settings and in society as well. Their aspirations could also echo "the professionally correct" view of special education of the previous decade favoring the division between special and mainstream education. Due to the explorative nature of the questionnaire the questions were open allowing space to the teachers to express their views in particular aspects. Teachers' answers were examined by the two authors using the constant comparative method (Glaser & Strauss, 1967). The answers to the open questions were codified and analysed by the two researchers. Each of the researchers worked individually and they came up with results that were contrasted and compared for data triangulation and validation. The analysis of

the questions of the questionnaire revealed distinct categories of teachers' answers about the motives of attending in-service training course on Special Education, teachers' expectations of the course and their aspirations for their prospective role.

Results

Motives for a professional career

The question "why did you decide to attend a Special Education course" is difficult to be answered since teachers' teaching experience as well as their chronological age is quite various. There are different motives for different teachers which are not mutually exclusive; the same teacher mentioned more than one motive. Two broad categories are identified as: the mobility motives and idealistic motives. Few teachers (4 out of 40) mentioned materialistic motives e.g. a money bonus in their salary and getting a job position near their home.

Mobility motives

Teachers think that after their training on special education they will acquire a new professional identity in new spaces; the identity of an expert at a specialized place that will allow them to have a horizontal mobility and change positions at Special Schools or inclusion Units.

"I want to become an expert on special education", "I want to become a specialist on autism", "I want to move to an Inclusion Unit", "I want to work at a special school".

In-service teachers' training course is seen as a way of "producing" experts who want to work either at Special Schools or Inclusive Classes. The vast majority of the teachers (32 out of 40) prefer to work at an Inclusive Unit rather than at a Special School. This may be due to the fact that most of the teachers have not visited Special Schools and the working conditions are unknown to them. On the other hand Inclusion Classes exist in mainstream schools where the working conditions are more or less familiar. Teachers' answers imply that special educators are «organizational professionals» (Laursen, 1996 p.179) who carry out their professional activities within the confines (Tomlinson, 1996) and their role depends on the settings.

Some teachers think that their training will give them the opportunity of vertical mobility and the possibility of climbing up the hierarchy for instance becoming head teachers or taking administrative positions.

"I plan to use it for climbing up the hierarchy ladder", "I think I can get Access for promotion one day", "Hopefully it's a chance to get a way out to other positions" "There is a possibility to use the certificate in order to get extra points for my promotion in future"

Special education training is deemed as an extra qualification for elaborating the Curriculum Vitae. Teachers' intentions are to get out of the mainstream classroom, get some distance from their role as mainstream teachers and acquire new roles and responsibilities.

Idealistic motives

Some teachers think that in-service training is an aspect of life long learning since they have no intention of changing their working environment. They are interested in becoming more effective as mainstream teachers who teach mixed ability classes.

"I think that after the studies I can cope better with the problems of learning difficulties and behavioral problems that exist in mainstream classes", "I think that I will be a well prepared teacher that I can handle different problems in my mainstream class after the course attendance"

The fact that these teachers think that the mainstream classroom is a place where people with differences meet and that children's differences (abilities, disabilities and difficulties) are welcomed in a mainstream classroom reveals that these teachers think towards inclusion.

Personal development and critical thinking is important for some teachers. Their training is viewed as a way of enquiring and questioning "who am I and where am I heading for?"

"It is a chance to reposition my self generally speaking", "I will have the time and the possibility to develop critical stance about things happening around", "it's a chance to become better human", "I think it's an opportunity to reposition myself in the depth and possibility of the educational process"

These motives reveal that teachers try to expand and diversify their role as mainstream teachers and try to connect their pedagogy and teaching with broader issues of education.

Mobility motives seem to take advantage of the dichotomy of special and mainstream education, while idealistic motives seem to underline inclusive arguments.

Aspirations for teachers' training

What teachers expect from their in-service training is quite versatile. Teachers' aspirations can be grouped in three axes: Theory, Practice and Shared Experience. These axes remind us of the question "Is Pedagogy Science, Practice or Art?" (Kompf, Bond, Dworet and Boak, 1996).

Science/Theory: Knowledge as specialization

Teachers want to be specialized in specific categories of special needs and disabilities. They try to find and acquire a new identity through specialization exactly as secondary teachers who perceive themselves as Maths experts or Literacy experts (Ball and Goodson, 1985). They wish to become the "subject specialist, the subject expert" for example they mention "I want to be a dyslexia-specialist", "I want to be the autism expert". Each professional wants to become an expert in order to gain the respect and appreciation of the colleagues (Cohen cited in Woods, 1990). However, professionals should develop critical consciousness (Grollios, 2005) and be able to know what exactly they are doing in a wider context at the particular time and place.

Teachers are interested in learning about the "sociolinguistical construct" of Special Education through terminology and legislation.

"I want to learn about the international terminology of the science of special education", "I anticipate studying the specialized knowledge of special education", "it is interesting to be taught the legislation of special education so that I can be well-informed"

Even though legislation declares that Special Education is a part of mainstream Education, teachers perceive it as something different. Teachers want to learn the "esoteric knowledge and techniques" that create a professional mystique and a way to assert their views. This "treatment language" is deemed both as tool and as a right to define problems and find solutions (Habermas, 1974; Troyna & Vincent, 1996, p.131).

Teachers' aspirations follow the medical model of special education with an emphasis on the categories of special needs where difference is deemed as deficit and pathology that legitimates different treatment and curricula:

"I would like to be taught about the symptoms of the sickness", "I would like to be taught the characteristics and the manifestations of each special need", "I want to acquire the principles of psychology for different special needs".

There are very few cases (only three) where the difference is viewed in a positive and not in a negative way and teachers refer to their differentiation:

"I want to learn about the abilities of these children", "I want to know how these children learn", "I want to be taught about the positive aspects of these children", "I would like to know how to change my attitude and make the children learn".

Theory is viewed as a mirror of reality and as an objective description according to teachers' aspirations. Practice is deemed as an applied theory (Carlgren, 1996) and thus good practice is based on theory. Specialisation in particular disabilities and specific modulus implies that the school is a neutral site where the knowledge and the skills are transmitted from teachers to learners (Hartnett and Carr, 1995). However the school is a contested area and education is a complicating procedure.

Practice: Skills' acquisition

Teachers want to be taught the "know-how", a technology of methods and teaching activities. They mention that they want to know "techniques", "strategies", "formulas", "teaching methods", "Braille", "Sign Language", "coping methods (of children)".

Teachers usually want to follow compliance routines and they do not articulate their own beliefs in action. They use a discourse of tricks, methods, tools and skills in the absence of enacting personal beliefs and understandings of disability and inquiries about what are they doing and who they are. Teaching packages are deemed as magical, neutral and teachers' role is diminished into the role of a passive executor (Liabas, 2006). The packages are seen as the means of effectiveness and the pedagogical relationship between teacher and students is silenced. The emphasis on the technologies of teaching underestimates what is actually taking place in the classrooms between the teacher and the children. Teachers' decisions are not the outcome of the pedagogic reasoning based on theories of learning and behaviour. Teachers' decisions are affected by the context they live and work, as well as their values. Many years ago Lortie (1975) revealed that teachers' training in packages and methods have little impact on the way they teach. Teachers usually use their personal experience as students and their teachers' models. Even though teachers want their professionalism they actually tend to prefer technologies and methods that confine them (Popkewitz, 1991).

Art: Shared Experience

Teaching is an emotional involvement and includes emotions (Tom, 1984). Some teachers think of training as a possibility of emotional and personal development through the exposure to real experiences and empathy:

"I want to combine theory with practice", "I would like to acquire knowledge in real settings or as it is expressed by teachers who lived that", "I want to live situations with children with special needs", "It's ideal to connect theory and practice", "I want to come closer to the problems of the children...to experience things through experience sharing".

Special education teacher's role

Teachers' aspirations about their role are various. The most cited aspirations are the diagnosis of special needs, coping strategies, intervention and research.

Diagnosis

According to teachers' aspirations about their role, diagnosis of difficulties is a major part of their role. A previous study conducted with special teachers by Vlachou (2006) revealed that the initial assessment and identification of difficulties was perceived as one of their major responsibilities. Diagnosis is thought to include the solution of the problem or at least a part of the solution (Solvang, 2007).

"I should be able to diagnose", "I need to know how to categorise children", "I want to be able to assess the abilities of the children", "it's important to learn assessment techniques- diagnostic techniques so that I can interpret the various difficulties and differentiate my teaching"

According to the medical model of disability teachers' role is to confront students' needs because of their medical condition (Dyson, 1991). Special education is used as a sorting mechanism (Barton, 1987) to make sure that education is preserved for some children and controlled for some others.

Coping and Control

Training in special education is deemed as training in ways of control, coping and imposing discipline.

"I should learn how to handle special situations", "to manage with", handling of children and managing of their personal problems and class problems", "coping with 'difficult' cases in the classroom so that I can ease the inclusion of these children", "to cope with situations and behaviours efficiently in my classroom", "to organize things", "classroom management"

Discipline is an important issue for the teachers who teach 25-30 students (all the subjects/lessons) at the same classroom, 5 hours per day and there is dependence on the National Curriculum. The aspirations are around the stereotype of a given teacher role where "the ideal" teacher is the one who can control the children (Grumet, 1988).

Intervention

Professional action as effective intervention suggests that professionals do something; they intervene somehow and bring about certain effects. Intervention is seen as cause and outcome, and results are seen as effects. However being a student is not the same as being a patient and education is not cure but education is a process of symbolic or symbolically mediated interaction (Biesta, 2007, p. 8).

Teachers' intervention concerns the Curriculum adaptations and students' inclusion.

"My intervention will help them develop and be included in the classroom", "I want to learn how they (children with special needs and disabilities) are adapted better to the class", "I want to support these children", "I want to be taught how to adapt and differentiate the materials"

Curriculum differentiation is a prerequisite for the students' inclusion concerning communicative and cognitive goals. Many students experience failures at school and teachers' role is to identify and reduce these barriers to inclusion (Booth et al, 2000). There are serious questions that are not addressed and are not answered. What does differentiation mean? How often should it happen? How should it be organized? Whose responsibility is this differentiation? Is differentiation an alternative approach to the contents and methods of teaching so that all can participate or is it an individual diet reduction to goals? (Karagianni, 2005)

Research

Special education following the medical profession is seen as an evidence-based practice. The question "what works" is dominant and it is in search of the effective method or strategy. The evidence based teaching is the attractive framework that is supposed to bring theory, practice and research closer (Biesta, 2007). However the question is whether a method is a neutral framework that can be applied to all schools and students. Some teachers try to connect their training with research:

"I want to be taught how to conduct research and work on it at schools", "I want to learn how to think critically and challenge things", "I think it is a chance to widen my pedagogical and scientific knowledge"

Teachers' aspirations are to become the producers and not the consumers of knowledge (Devaney and Sikes, 1988). What we are taught and how we are taught has to do with

who we are and what is our broader view of life. Teachers are citizens, employees and parts of community (Hartnett and Carr, 1995) that shape society and are shaped by society (Apple, 2001). Teachers' role is widened as long as they widen their role.

Discussion

There is a rise of "a therapeutic ethos" and a growth of the therapy industry in education which produces an unquestioned acceptance of professional intervention as support based on dysfunction. The assumption is that behaviours can be explained psychologically and resolved or controlled therapeutically. The positive individualism as an interest turns out to be a negative individualism which creates a "diminished self" (Ecclestone, 2004, p.119) based on weakness and deficits. The focus on individualism and personal development denies the chance for individuals to locate themselves in broader social and political contexts. "Students are seen as vulnerable and fragile thus passive and at risk" (Ecclestone, 2004, p.119). Teachers anticipate from the In-service teacher training course to transform them into experts on student defectiveness. They want to acquire "a traditional curriculum of defectology and the technology of culturally laden diagnostic testing" (Slee, 2003, p. 220). However Inclusive education is education of cultural politics (Slee, 2001) so that teachers can recognize the benefits of differences into curriculum and pedagogy. Therapeutic education and therapeutic professionalism undermines aspirations about education for meaningful knowledge and skills in a critical way.

Teachers' aspirations revealed a confusion, contradiction and complexity about their role. As long as academics and the state are confused about teacher identity, teachers would be confused and difficult to acquire a collective identity (Hausstätter and Takala, 2008). Teacher professional identity is blurred and reflects the complexity of the dialogue. We have to come to an agreement concerning the teacher role and the teachers' education. We have to be clear whether children need therapy or education. Teachers find themselves in confusing and demanding contexts of practice and they are striving within contexts of great diversity. Teachers need to see "the big picture" of special education and education in general and address the question of what it is important and appropriate for the children's future.

The aim of this work was to explore teachers' aspirations and re-examine them as a way of de-constructing special education. We found out that teachers' aspirations echo both the dominant discourse of disability and the existent indecisive enacted educational policy. We underlined the way that the binary system (special vs inclusive education) is legitimated through the in-service training courses influence teachers' views and practices.

References

- Allan, J. 2003. Daring to think otherwise? Educational policy making in the new Scottish parliament. In *Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?*, ed. J. Allan., 179-194. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Apple, M. W. 2001. *Educating the "right" way: Markets, Standards, God and Inequality*. London: RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W. 1982. *Education and Power*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Armstrong, D., Spandagou, I., and Armstrong, A.C. 2008. One Nation Globalization and Inclusive Education. SPA08682.
ocs.sfu.ca/aare/index.php/AARE_2008/AARE/paper/viewFile/682/141. 19.02.2009
- Armstrong, F. 1999. Inclusion, Curriculum and the Struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3, no.1: 75-87.
- Ball, S. J. and Goodson, I.F. 1985. Understanding teachers: concepts and contexts. In *Teachers' lives and careers*, ed. S.J. Ball and I.F. Goodson, 1-26. London: The Falmer Press.
- Barton, L. 1987. *The politics of special educational needs*. Lewes: Falmer.
- Biesta, G. 2007. Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57, no. 1: 1-22.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughn, M. and Shaw L. 2000. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Boutskou, E. 2007. The role of special education teachers in primary schools in Greece, *International Studies in Sociology of Education*, 17, no.3: 289-302.
- Carroll, A. Forlin, C. and Jobling, A. 2003. The impact of Teacher training in Special Education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, Summer, 65-79.
- Devaney, K. & Sikes, G. 1988. Making the case of professionalism. In *Building Professional Cultures in schools*. Ed. A. Lieberman., 3-22. Teachers College: Columbia University.
- Dyson, A. 1991. Rethinking roles, rethinking concepts: special needs teachers in mainstream schools. *Support for Learning*, 6,no.2: 51-60.
- Ecclestone, K. 2004. Learning or therapy? The demoralization of education. *British Journal of Educational Studies*, 52,no.2: 112-137.
- Fragou, A. 1989. The presentation of A. Fragou. *Epeidi he Diafora Einai dikaioma*, 6/7: 62-64.
- Glaser, B. and Strauss, A. 1967. *The Discovery of the Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Grollios, G., Liabas, T. and Tzikas, C. 2002. Issues about the history of teacher's assessment. In *The Assessment in Education: who, whom and why*, ed. C. Katsikas, G. Kavvadias., 113-135. Athens: Savalas.
- Grollios, G. 2005. *Paulo Freire and the Curriculum*. Thessaloniki: Vaniass.
- Grumet, M. 1988. *Bitter Milk: Women and Teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Habermas, J. 1974. *Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Hartnett, A. and Carr, W. 1995. Education, Teacher Development and the Struggle for Democracy. In *Critical Discourses on teacher development*, ed. J. Smyth., 39-53. Cassell: London.
- Heshusius, L. 1994. Freeing ourselves from objectivity: Managing subjectivity or turning toward a participatory mode of consciousness, *Educational Researcher*, 23, no.3:15-22.
- Hausstätter, S, M. and Takala, M. 2008. The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23, no.2:121-134.

- Karagianni, P. 2005. Educational practices for integration of children with special needs in mainstream school. In *Contemporary Integration approaches*, ed. A. Zoniou-Sideri., v.2., 233-250. Athens: Ellinika Grammata.
- Karagianni, P., Eytyhiadou, E., and Boulgaridou, O. 2008. Programmes of Study of in service teachers' training courses on Special Education in Greece. Unpublished diploma dissertation. School of Primary Education, Aristoteles University. Thessaloniki.
- Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D, and Boak, R.T. 1996. *Changing research and practice: Teachers' professionalism identities and Knowledge*. Falmer: London.
- Laursen, P.F. 1996. Professionalism and the reflective approach to teaching. In *Changing research and practice: Teachers' professionalism identities and Knowledge*, ed. M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, and R.T. Boak., 48-55. Falmer: London.
- Liabas, T. 2006. *Paulo Freire: Ten Letters to Those Who Dare to Teach*. Athens: Epikentro.
- Lortie, D. 1975. *The Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Oliver, M. 1996. *Understanding disability: from theory to practice*. Basingstoke: Macmillan Press.
- Popkewitz, T. 1991. *A Political Sociology of Educational Reform*. New York: Teachers College Press.
- Slee, R. 2001. Social justice and changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5, no.2/3:167-177.
- Slee, R. 2003. Teacher education, government and inclusive schooling: the politics of the Faustian waltz. In *Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?*, ed. J. Allan., 207-224. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Solvang, P. 2007. Developing an ambivalence perspective on medical labeling in education: case dyslexia. *International Studies in Sociology of Education*, 17, no.1-2:79-94.
- Tom, A. 1984. *Teaching as a moral craft*. New York: Longman.
- Tomlinson, S. 1996. Conflicts and dilemmas for professionals in special education. In *Disability and the dilemmas of education and justice*, ed. C. Christensen, and F. Rizvi., 175-186. Buckingham: Open University Press.
- Troyna, B. and Vincent C. 1996. "The ideology of expertism": the framing of special education and racial equality policies in the local state. In *Disability and the dilemmas of education and justice*, ed. C. Cristensen and F. Rizvi., 131-144. Buckingham: Open University Press.
- Vlachou, A. 2006. The role of the special support teachers in Greek primary schools: a counter productive effect of "inclusive" practices, *International Journal of Inclusive education*, 10, no.1: 39-58.
- Ware, L. 2003. Working past pity: what we make of disability in schools. In *Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?* ed. J. Allan., 117-138. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Woods, P. 1990. *Teacher Skills and Strategies*. Falmer: London.
- York-Barr, J., Sommerness, J., Duke, K., and Ghere, G. 2005. Special educators in inclusive education programmes: reframing their work as teacher leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 9, no.2: 193-215.

Zoniou-Sideri, A. and Vlachou, A. 2006. Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, no.4-5:379-394.

Table 1: Teachers' experience

Teachers with	Men	Women	Total
3-10 years of experience	3	8	11
10-20 years of experience	7	22	29
total	10	30	40

Μαρία Δημάση

(Αναπληρώτρια Καθηγήτρια. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης)

Αδαμάντιος Παπασταμάτης

(Αναπληρωτής Καθηγητής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας)

Ισαάκ Στόγιος

(Εκπαιδευτικός)

Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη: Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί***Muslim Minority of Thrace: Educational concerns*****Abstract**

The present paper has attempted to “map” the current problems in the field of minority education, with reference to its structure, curricula, operation of the bilingual program, the socio-cultural context and, mainly, students’ dropout rates between educational levels.

The proposals formed for managing the problems identified pertain to the fact that, in order to alleviate the problems of minority education, the Muslim community should be faced as a heterogeneous group with the following features:

- existence of several linguistic groups, regarding mother language
- existence of different religious tendencies and attitudes within the Muslim Minority
- interaction between population groups in Thrace and the need for intercultural communication
- the parallel operation of Minority and Public Schools, as it evolved historically, and the attitudes and preferences of Muslim families in school choice, along with the influences of exogenous and endogenous factors on linguistic communities.

Moreover, there is a necessity for:

-the ongoing and substantial support of the parenting role, especially in hilly and mountainous areas, where people hardly have access to relevant information not only at student support level, but also at advisory level, as regards informing children and adolescents on issues of interpersonal relationships, value of knowledge in general and specifically of the Greek language etc.

-providing for Greek language programs in the areas, both in suburban and urban contexts, where significant rates of Muslims exist, as this probably means that many parents of primary and junior high school students, especially women, have not actually graduated from primary schools. Hence, the deficient knowledge of the Greek language functions as an obstacle to establishing effective communication with their children’s teachers and the Christian community, authorities, agencies or citizens. Furthermore, social exclusion in these areas can be partly attributed to lack of self-esteem in relation to failure to use Greek as a communication tool. The same inability operates

prohibitively in terms of access to information, necessary for the support of children in the following topics:

- identification of children with learning disabilities, behavioral problems, special training and skills, and management of the problem in cooperation with teachers specialized in the diagnosis and support of such children, along with ensuring acceptance of their equal specificity by their parents. So far, there is no clear picture of the problem and therefore, not a single educational support program has been implemented.
- prevention and information on the issue of addictive substances. According to police reports, the problem is acute, even in Muslim communities.
- information on career issues.

In the case of minority education, the close cooperation of the school community with family and society is a necessary step to address the insisting problems identified.

Key words: Muslim Minority, Thrace, educational concerns

1. Ορίζοντας τη Μουσουλμανική Μειονότητα και τη Μειονοτική Εκπαίδευση

Στη συγκεκριμένη εργασία δεν θα επιχειρήσουμε να ορίσουμε, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, την έννοια της μειονότητας γενικά¹. Θα περιοριστούμε στο να οριοθετήσουμε εννοιολογικά (νομοθετικά και πραγματολογικά) τη Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης, σημειώνοντας καταρχήν ότι πρόκειται για τη μοναδική αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα (Ασκούνη, 2006: 13). Αποτελεί θρησκευτική μειονότητα η οποία προέκυψε μετά την εξαίρεση των μουσουλμάνων της Θράκης από την ανταλλαγή πληθυσμών το 1923, σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λοζάνης². Πληθυσμιακά δεν διακρίνεται για την ομοιογένειά της με εξαίρεση τη θρησκεία, η οποία, εντέλει, αποτέλεσε τον ισχυρό «ενοποιητικό» παράγοντα σε επίπεδο αντιμετώπισης από την ελληνική Πολιτεία. Με σημείο αναφοράς την ομιλούμενη γλώσσα και την κουλτούρα διακρίνονται τρεις υπό-ομάδες³:

1. οι τουρκογενείς-τουρκόφωνοι, που μιλούν την τουρκική και σήμερα δεν ξεπερνούν το 50% του μειονοτικού πληθυσμού (Μαλαμίδης, 2009: 18)
2. οι Πομάκοι⁴, που μιλούν την πομακική (Μαγκριώτης, 1994: 51· Θεοχαρίδης, 1995: 84-85· Μπασλής, 2000: 86)

¹Ενδεικτικά για τις μειονότητες βλ.: Διακοφωτάκης Γ., *Περί μειονοτήτων κατά το Διεθνές Δίκαιο*, Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα - Κομοτηνή 2001, 65· Σειρά Ευρωπαϊκών Συνθηκών (ΣΕΣ) 148 - Ευρωπαϊκός Χάρτης για τις Μειονοτικές Γλώσσες, 1992. Διαθέσιμο στο <http://conventions.coe.int>.

²Άρθρο 45: Τα αναγνωρισθέντα δια των διατάξεων του παρόντος Τμήματος δικαιώματα εις τας εν Τουρκία μη μουσουλμανικάς μειονότητες, αναγνωρίζονται επίσης υπό της Ελλάδος εις τας εν τω εδάφει αυτής ευρισκομένας μουσουλμανικάς μειονότητες.

³Ο τριμερής αυτός ορισμός βασίζεται σε υπαρκτές διαφοροποιήσεις, ταυτόχρονα όμως, όπως άλλωστε κάθε κατηγοριοποίηση, ενέχει τον κίνδυνο μιας σχηματικής απεικόνισης της Μειονότητας σε τρία σαφώς διακριτά μέρη. Στην πραγματικότητα τα όρια μεταξύ των τριών επιμέρους ομάδων στο εσωτερικό της Μειονότητας είναι ρευστά, κυρίως, γιατί τα κριτήρια του προσδιορισμού τους δεν μπορούν να θεωρηθούν «αντικειμενικά» ή «εμφανή», (Μαλαμίδης, 2009: 8).

⁴Για τους Πομάκους ενδεικτικά βλ.: Μαγκριώτης Γ. Δ. (1994). *Πομάκοι ή Ροδοπαίοι. Οι Έλληνες Μουσουλμάνοι*, Αθήνα, Πελασγός· Θεοχαρίδης, Π. Δ. (1995). *Πομάκοι, Οι μουσουλμάνοι της Ροδόπης*. Ξάνθη, Έκδοση Πολιτιστικού Αναπτυξιακού Κέντρου Θράκης· Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

3. και οι Αθίγγανοι (Ρομά), με γλώσσα τη ρομανί, οι οποίοι είναι πληθυσμιακά το 1/5 περίπου της Μουσουλμανικής Μειονότητας⁵.

Ο ακριβής προσδιορισμός του πληθυσμού αποτελεί ένα από τα προβλήματα των ερευνητών που ασχολούνται με ζητήματα της Μειονότητας. Η συλλογή στοιχείων τα οποία να μην αμφισβητούνται δεν έχει καταστεί δυνατή. Αποδεικνύεται πολύ δύσκολο εγχείρημα (Ξανθοπούλου, 2008: 8). Από τη μελέτη δεδομένων που δημοσιεύονται διαπιστώνεται σημαντική απόκλιση των αριθμών μεταξύ διάφορων πηγών. Ενδεικτικά σημειώνουμε ότι στην απογραφή του 1991 για τον πληθυσμό της Μειονότητας στους Νομούς Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου αναφέρονται οι αριθμοί 88.000 - 89.000⁶, 98.000⁷, καθώς και η εκτίμηση ότι κυμαίνεται από 105.000 ή 115.000 έως 120.000 - 130.000⁸. Στην απογραφή του 2001 αναφέρονται 85.000⁹ Έλληνες μουσουλμάνοι πολίτες. Από τα στοιχεία αυτά, παρά τις αριθμητικές αποκλίσεις, είναι προφανής η τάση μείωσης του μειονοτικού πληθυσμού, γεγονός το οποίο θα πρέπει, τουλάχιστον, να συνεκτιμάται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη Μειονοτική Εκπαίδευση.

Όταν αναφερόμαστε στο Μειονοτικό Εκπαιδευτικό Σύστημα της Ελλάδας ταυτόχρονα προσδιορίζουμε και οριοθετούμε τον χώρο στον οποίο αναπτύσσεται και εφαρμόζεται, καθώς και τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες απευθύνεται: τη Θράκη και τον μαθητικό πληθυσμό της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην οποία παρέχεται ιδιαίτερη δίγλωσση εκπαίδευση. Ως Μειονοτική Εκπαίδευση, επομένως, ορίζεται ένα σύνολο σχολείων τα οποία λειτουργούν μόνο στην περιοχή της Θράκης, έχουν ειδικό καθεστώς, απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά της Μειονότητας και αφορούν την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Ασκούνη, 2006: 63).

Το νομοθετικό πλαίσιο το οποίο διέπει τη λειτουργία της Μειονοτικής Εκπαίδευσης τοποθετείται σε επίπεδο Διεθνών και Διακρατικών (με την Τουρκία) Συνθηκών και Συμβάσεων και Εθνικού Δικαίου (της Ελλάδας). (Για αναλυτικές αναφορές βλ.: Ξανθοπούλου, 2008: 12-34· Μαλαμίδης, 2008, 11-25· Συμεωνίδης, 2014: 12-66).

2. Μαθητικό δυναμικό: φοίτηση - διαρροή

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υ.Σ.Μ.Ε.¹⁰ του 2013, για το σχολικό έτος 2013-14 λειτούργησαν στους τρεις Νομούς της Θράκης 159 Μειονοτικά Δημοτικά σχολεία¹¹ ως εξής:

⁵Σύμφωνα με στοιχεία της απογραφής του 1981 ήταν 17.074 και ζούσαν διασπαρμένοι σε όλη τη Θράκη (Μαλαμίδης, 2009: 18, όπου: Τρέσσου-Μυλωνά, (1992)· Βασιλειάδου, & Παυλή,-Κορρέ, 1994· Βασιλειάδου, 1994· Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά, Τσιάκαλος, 1994).

⁶www.ideopolis.gr άρθρο: «Η εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης».

⁷Υπουργείο Εξωτερικών, Υπηρεσία Ενημέρωσης: Μουσουλμανική Μειονότητα Θράκης, www.hri.org/MFA/foreign/musmingr.htm, www.greekhelsinki.gr/dikaiomatika/10/articles/art_35.html

⁸Ασκούνη, ό.π.: 44, Μαλαμίδης, 2009: 8, όπου και: Ζεγκίνης, (1994)· Αλεξανδρής, (1991) κ.ά.

⁹www.ideopolis.gr άρθρο: «Η εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης».

¹⁰Υ.Σ.Μ.Ε.: Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μειονοτικής Εκπαίδευσης.

¹¹Από το σχολικό έτος 2011-2012 έχουν σημειωθεί αλλαγές στον αριθμό των Μειονοτικών Δημοτικών Σχολείων. Στο πλαίσιο της εφαρμογής του «Καλλικράτη» στην εκπαίδευση, κάποια (πολύ λιγότερα από τα προβλεπόμενα-προαναγγεληθέντα) Δημοτικά δεν λειτουργούν. Δημιουργήθηκαν Νέα Σχολικά Κέντρα με έδρα το σχολείο το οποίο διατηρήθηκε. Επειδή το όλο εγχείρημα βρίσκεται στη φάση της εξέλιξης δεν θα αναφερθούμε σε άλλα στοιχεία. Θα σημειώσουμε όμως τα προβλήματα που δημιουργούν οι ασάφειες των εγγράφων του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων στο επίπεδο χρήσης ή αποφυγής χρήσης της εκπαιδευτικής ορολογίας.

- 92 στο Νομό Ροδόπης (75 σχολεία 2/θέσια, 8 σχολεία 4/θέσια, 4 σχολεία 6/θέσια και 5 σχολεία 8/θέσια)
 - 52 στο Νομό Ξάνθης (30 σχολεία 2/θέσια, 7 σχολεία 4/θέσια, 10 σχολεία 6/θέσια, 1 σχολείο 8/θέσιο, 2 σχολεία 12/θέσια, 1 σχολείο 14/θέσιο και 1 σχολείο 20/θέσιο)
 - 15 στο Νομό Έβρου (10 σχολεία 2/θέσια, 4 σχολεία 4/θέσια και 1 σχολείο 8/θέσιο)¹²
- Τα Μειονοτικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι σταθερά:
- 4 μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια (στην Ξάνθη από το 1965, και στην Κομοτηνή το Τζελάλ Μπαγιάρ από το 1952)
 - 2 Ιεροσπουδαστήρια (Medrese) στον Εχίνο της Ξάνθης και στην Κομοτηνή.

Τα περισσότερα από τα Μειονοτικά Δημοτικά σχολεία είναι ολιγοθέσια με ό,τι αυτό συνεπάγεται στο επίπεδο των παιδαγωγικών-διδακτικών προβληματισμών (διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, λειτουργία Ολοήμερου σχολείου κ.λ.π.).

Ένας από τους πολύ σημαντικούς προβληματισμούς στο χώρο της Μειονοτικής Εκπαίδευσης είναι αυτός που αφορά τις θέσεις, κυρίως σε διοικητικά ζητήματα, εκπροσώπων της εκπαιδευτικής κοινότητας του τουρκόγλωσσου προγράμματος, με άλλα λόγια των δασκάλων αποφοίτων της Ε.Π.Α.Θ.¹³. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την υποστήριξη εκ διαμέτρου αντίθετων απόψεων για την υπόθεση της συγχώνευσης των ολιγοθέσιων σχολείων. Ο ηλεκτρονικός και έντυπος θρακικός τύπος από το σχολικό έτος 2010-2011 έχει δημοσιεύσει πάρα πολλά κείμενα στα οποία, παράγοντες της Μειονότητας και οι Σύλλογοι των Επαθιτών δασκάλων τάσσονται εναντίον οποιασδήποτε συγχώνευσης¹⁴. Ωστόσο, σε δημοσιευμένη εργασία του 2004 διαβάζουμε: *Στο χώρο της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης για να καταστεί ουσιαστική η παροχή αντισταθμιστικής αγωγής για τους μουσουλμανόπαιδες απαιτείται αυτή να έχει ένα διπλό χαρακτήρα, στρατηγική και περιεχόμενο: Εσωσχολικό κι εξωσχολικό. Α. Εσωσχολικό. Ο χαρακτήρας της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης για να έχει προϋποθέσεις και δυνατότητες να αναπτυχθεί σε επίπεδο πρωτοβάθμιας θα πρέπει: ...Να γίνουν συγχωνεύσεις σχολείων. Το 80% των μειονοτικών σχολείων είναι ολιγοθέσια με 4-10 μαθητές* (Δερτιμάν, Γκιουνέρ, 2004: 126)¹⁵.

Προκειμένου να διαμορφωθεί ένα νέο σχολείο στο οποίο να είναι εφικτές παιδαγωγικές παρεμβάσεις που να στοχεύουν στην ουσιαστική αναγνώριση των γλωσσικών και των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων όλων των μουσουλμάνων της Θράκης χωρίς τη μονοπολιτισμική αντίληψη που απορρέει από το γεγονός ότι η τουρκική αναγνωρίζεται ως η μόνη μητρική γλώσσα των παιδιών της Μειονότητας, αποφασίστηκε η ίδρυση Πειραματικών Δημοτικών σχολείων. Με βάση:

- το έγγραφο με αριθμό πρωτ. 6037/12-12-2008 (Α 3359/17-12-2008) της Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ξάνθης
- το έγγραφο με αριθμό πρωτ. 1096/31-3-2009 (Α6427/1-4-2009) του Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, η Σύγκλητος του ΔΠΘ αποφάσισε να υποστηρίξει την ίδρυση 4 Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων στην περιοχή της

¹² Το σχολικό έτος 2008-2009 τα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία ήταν 198. Η μείωση του αριθμού των σχολείων είναι πλέον σημαντική.

¹³ Ε.Π.Α.Θ.: Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης

¹⁴ Βλ. ενδεικτικά αρθρογραφία του περιοδικού Azinlikca τ. 64 (15-5-2011), διαθέσιμο στο http://www.azinlikca.net/pdfs/Azinlikca_64_web.pdf και επιστολή του Συλλόγου Επαθιτών Ξάνθης προς τον Υπουργό Παιδείας το 2014, διαθέσιμη στο: <http://www.rodopruzgari.com>

Ξάνθης (απ. 28/632/ 9-4-2009). Η αλλαγή της κυβέρνησης με τις εκλογές του 2009 ανέστειλε την εφαρμογή των ανωτέρω.

Σχετικά με τη φοίτηση των μουσουλμανοπαίδων, από τη μελέτη των στατιστικών στοιχείων προκύπτουν τα εξής:

α. Διαρροή μαθητών/τριών από την Πρωτοβάθμια προς της Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και κυρίως μετά την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

Η συγκεκριμένη προβληματική έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές της Μειονοτικής Εκπαίδευσης, αφού εντάσσεται στο πλαίσιο της σχολικής αποτυχίας και των προβληματικών διαστάσεων της (μη) ένταξης των μουσουλμανοπαίδων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ως αίτια μπορούν να καταγραφούν η αναποτελεσματικότητα της Πρωτοβάθμιας Μειονοτικής Εκπαίδευσης, ο περιορισμός στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, κυρίως, για κορίτσια από τις ορεινές περιοχές της Θράκης (Κελεσιδής, Μαργκόκ, 2004: 137-154), η μη τακτική φοίτηση και η εγκατάλειψη του σχολείου από Ρομά μαθητές. Ένα ποσοστό μαθητών που φαίνεται να εγκαταλείπουν το σχολείο πριν το Λύκειο δεν μπορεί να ενταχτεί στο ίδιο πλαίσιο, αφού πρόκειται για μουσουλμανόπαιδες οι οποίοι ολοκληρώνουν τις σπουδές στη Δευτεροβάθμια και συνεχίζουν και στην Τριτοβάθμια στη γειτονική Τουρκία. Μέχρι πριν λίγα χρόνια το πρόβλημα ήταν περισσότερο έντονο. Η θεσμοθέτηση της ποσόστωσης για την εισαγωγή στα ελληνικά Πανεπιστήμια φαίνεται να έχει ανακόψει αυτή την πρακτική (για την ποσόστωση βλ. στη συνέχεια του κειμένου).

Παραθέτουμε τα στατιστικά στοιχεία της τριετίας 2008-2011 προκειμένου να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα:

Α. Αριθμός εγγραφέντων μαθητών στην Στ' τάξη των Μειονοτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα σχολικά έτη:

2008-2009

	Νομός Ξάνθης	Νομός Ροδόπης	Νομός Έβρου
αγόρια:	277	224	40
κορίτσια	233	228	35
ΣΥΝΟΛΟ	510	452	75

2009-10:

	Νομός Ξάνθης	Νομός Ροδόπης	Νομός Έβρου
αγόρια:	263	216	31
κορίτσια	259	240	45
ΣΥΝΟΛΟ	522	456	76

2010-11:

	Νομός Ξάνθης	Νομός Ροδόπης	Νομός Έβρου
αγόρια:	223	219	40
κορίτσια	230	223	33
ΣΥΝΟΛΟ	453	442	73

Β. Αριθμός εγγραφέντων μαθητών σε Μειονοτικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα σχολικά έτη¹⁶:

2008-09:

Νομός Ξάνθης:

<u>ΓΥΜΝΑΣΙΑ</u>	α	β	γ	Σύνολο	<u>ΛΥΚΕΙΑ</u>				Σύνολο
αγόρια:	65	51	31	147	αγόρια:	25	21	12	58
κορίτσια:	69	47	61	177	κορίτσια:	28	28	19	75
ΣΥΝΟΛΟ:	134	98	92	324	ΣΥΝΟΛΟ:	53	49	31	133

Νομός Ροδόπης:

<u>ΓΥΜΝΑΣΙΑ</u>	α	β	γ	Σύνολο	<u>ΛΥΚΕΙΑ</u>				Σύνολο
αγόρια:	169	137	89	395	αγόρια:	70	38	42	150
κορίτσια:	108	101	87	296	κορίτσια:	77	49	34	160
ΣΥΝΟΛΟ:	277	238	176	691		147	87	76	310

2009-2010

Νομός Ξάνθης:

<u>ΓΥΜΝΑΣΙΑ</u>	α	β	γ	Σύνολο	<u>ΛΥΚΕΙΑ</u>				Σύνολο
αγόρια:	73	41	24	138		23	19	12	54
κορίτσια:	73	58	31	162		46	17	24	87
ΣΥΝΟΛΟ:	146	99	55	300		69	36	36	141

Νομός Ροδόπης:

<u>ΓΥΜΝΑΣΙΑ</u>	α	β	γ	Σύνολο	<u>ΛΥΚΕΙΑ</u>				Σύνολο
αγόρια:	139	126	83	348		62	38	30	130
κορίτσια:	127	96	82	305		72	51	49	172
ΣΥΝΟΛΟ:	266	222	165	653		134	89	79	302

¹⁶ Πηγή: Υ.Σ.Μ.Ε.

2010-2011

Νομός Ξάνθης:

<u>ΓΥΜΝΑΣΙΑ</u>	α	β	γ	Σύνολο	<u>ΛΥΚΕΙΑ</u>				Σύνολο
αγόρια:	72	48	34	154		23	16	18	57
κορίτσια:	69	68	44	181		36	24	15	75
ΣΥΝΟΛΟ:	141	116	78	335		59	40	33	132

Νομός Ροδόπης:

<u>ΓΥΜΝΑΣΙΑ</u>	α	β	γ	Σύνολο	<u>ΛΥΚΕΙΑ</u>				Σύνολο
αγόρια:	130	109	89	328		130	109	89	328
κορίτσια:	112	115	79	306		112	115	79	306
ΣΥΝΟΛΟ:	242	224	168	634		242	224	168	634

Είναι προφανής η απόκλιση μεταξύ των μαθητών που αποφοιτούν από το Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο και όσων εγγράφονται στην Α΄ τάξη των Μειονοτικών Γυμνασίων καθώς και η φθίνουσα πορεία των αριθμών στις επόμενες τάξεις και στο Λύκειο. Ο αριθμός των μαθητών στην Α΄ Γυμνασίου θα πρέπει να αξιολογηθεί σε συνάρτηση με το γεγονός ότι οι περισσότεροι επιλέγουν να φοιτήσουν στα Δημόσια Γυμνάσια (βλ. Κελεσιδής, Μαραγκός, 2004: 146). Στην περίπτωση του Ν. Έβρου η τελευταία επιλογή αφορά το σύνολο των μαθητών, αφού δεν υπάρχουν Μειονοτικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

β. Διαρροή μαθητών/τριών από τα Μειονοτικά προς τα δημόσια Δημοτικά σχολεία της περιοχής.

Έχει παρατηρηθεί ότι διαρκώς αυξάνει ο αριθμός των παιδιών των οποίων οι γονείς επιλέγουν τη φοίτηση στα Δημόσια και όχι στα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία:

Το 1999-2000 υπήρχαν μόνο 100 παιδιά μουσουλμάνων φοιτούσαν σε ελληνικά Δημόσια Δημοτικά Σχολεία. Η αύξηση του αριθμού είναι πολύ σημαντική τα επόμενα χρόνια. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 2004-2005 στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ροδόπης φοίτησαν 201 Μουσουλμάνοι μαθητές/τριες και το 2005-2006, 343 (πηγή: Δ/ση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ροδόπης). Το 2007-2008 στην πόλη της Ξάνθης σημειώθηκε μία «ιστορική» ανατροπή: για πρώτη φορά η φοίτηση στα Δημόσια Δημοτικά κατέστη, έστω και οριακά, πλειονοτική για τη Μειονότητα, αφού στα 18 Δημόσια Δημοτικά φοίτησαν 483 μειονοτικοί μαθητές (51%), έναντι 465 που φοίτησαν στα Μειονοτικά Δημοτικά της πόλης (49%) (πηγή: Δ/ση Πρωτοβάθμιας Νομού Ξάνθης, στο: Νοταράς, 2008).

Επιχειρώντας μία ερμηνευτική προσέγγιση αυτής της τάσης, θεωρούμε ότι οφείλεται, κυρίως, στη διαπίστωση ότι στο Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο δεν μαθαίνουν ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα, γεγονός που συνδέεται με τη σχολική αποτυχία. Οι γονείς φαίνεται να συνειδητοποιούν τη σημασία του σχολικού γραμματισμού με σημείο αναφοράς την επίσημη γλώσσα της κοινωνίας στην οποία ζουν και τον ρόλο του στην ατομική και κοινωνική χειραφέτηση (για την ανάπτυξη και τη σύνδεση οικογενειακών στρατηγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών: Πλεξουσάκη, 2006, 193-206· Νοταράς, 2008).

γ. Ύπαρξη υπό-εκπαιδευμένων μειονοτικών σε υψηλά ποσοστά.

Παρόλο που δεν υπάρχουν επίσημα στατιστικά στοιχεία τα οποία να καταγράφουν την εκπαίδευση ειδικότερα της Μειονότητας, σε ερευνητικές επιστημονικές εργασίες το υψηλό ποσοστό ατόμων τα οποία δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση (72,2% σύμφωνα με την απογραφή του 1991, ΠΗΓΗ: Ε.Σ.Υ.Ε.¹⁷, Απογραφή πληθυσμού, 1991) αποδίδεται σε μουσουλμάνους Έλληνες πολίτες (Μαλαμίδης, 2009: 20-21. Βλ. και Γεωργίτης, 2002· Ιορδανίδου, Α., 2002). Πρόκειται, βέβαια, για άτομα μεγαλύτερης ηλικίας αφού η υλοποίηση του Π.Ε.Μ¹⁸ από το 1997 μέχρι και σήμερα έχει διαμορφώσει διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς. Ιδιαίτερα σημαντική για τη δημιουργία κινήτρων για την ολοκλήρωση της φοίτησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι η δυνατότητα των μουσουλμανοπαίδων να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ποσόστωση 0,05% για την κατ' εξαίρεση πρόσβαση μουσουλμανοπαίδων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση¹⁹).

Στα Σ.Δ.Ε.²⁰ και τα ΚΕ.Ε.²¹ οι μουσουλμάνοι σπουδαστές συνεχίζουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Εντοπίζεται να έχουν προβλήματα στην ελληνική γλώσσα και τα προγράμματα επικεντρώνονται στην κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού (βλ. Προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Παιδείας: *Εγώ, Εσύ, Εμείς Ι (Γλωσσική Εκπαίδευση Μουσουλμανικής Μειονότητας Θράκης)*, *Εγώ, Εσύ, Εμείς ΙΙ (Γλωσσική Εκπαίδευση Μουσουλμανικής Μειονότητας Θράκης)*).

Στα σεμινάρια ελληνικής γλώσσας που οργάνωσε το Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δ.Π.Θ. (2004-2013) φοίτησαν αρκετοί ενήλικοι μουσουλμάνοι. Παρατηρήθηκε συχνά να κατατάσσονται στο επίπεδο των αρχαρίων και απόφοιτοι Λυκείου και πτυχιούχοι από Πανεπιστήμια της Τουρκίας, οι οποίοι ωστόσο έχουν τελειώσει Μειονοτικό ή Δημόσιο Λύκειο στην Ελλάδα.

3. Δίγλωσσο πρόγραμμα. Αναλυτικά Προγράμματα-Σχολικά εγχειρίδια

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν θα αναφερθούμε αναλυτικά στη δομή των σχολείων και των προγραμμάτων της Μειονοτικής Εκπαίδευσης. Θα υπογραμμίσουμε τα δεδομένα τα οποία, κατά τη γνώμη μας, συνιστούν προβλήματα ή οδηγούν σε προβληματισμούς για το διαμορφωμένο-διαμορφούμενο εκπαιδευτικό τοπίο σήμερα.

Το πρόγραμμα όλων των Μειονοτικών Σχολείων είναι δίγλωσσο: μαθήματα στην ελληνική και στην τουρκική γλώσσα²².

¹⁷Ε.Σ.Υ.Ε.: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας

¹⁸Π.Ε.Μ.: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων

¹⁹Άρθρο 2, Παράγραφος 1 του Ν.2341/2.10.1995 (ΦΕΚ, Α' 208, 1995) του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ο ορισμός του ποσοστού 0,5% προβλέπεται στην ΥΑ Φ.152.11/Β3/790-28.2.1996 (ΦΕΚ Β' 129, 1996).

²⁰Σ.Δ.Ε.: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

²¹Κ.Ε.Ε.: Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

²²Ουσιαστικά το δίγλωσσο πρόγραμμα οριστικοποιήθηκε με την υπογραφή του Μορφωτικού Πρωτοκόλλου του 1968 (άρθρο 1, παρ. α' & β').

Μαθήματα στο Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο

- Στην ελληνική γλώσσα:

-ελληνική γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία, Αγωγή του Πολίτη, Μελέτη Περιβάλλοντος.

- Στην τουρκική γλώσσα:

-τουρκική Γλώσσα, Θρησκευτικά, Αριθμητική, Τεχνικά, Φυσική.

Για τη Γλωσσική και τη Γυμναστική, ο χρόνος κατανέμεται εξίσου.

Μαθήματα στα Μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια

- Στην ελληνική γλώσσα

Η πρώτη προβληματική κατάσταση εντοπίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα.

α. Ελληνόγλωσσο πρόγραμμα

Όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, η εκμάθηση της οποίας αποτελεί την κύρια στοχοθεσία του σχολικού προγράμματος, σημειώνεται ότι ισχύει -με την έννοια της τυπικής ισχύος μέχρι σήμερα- το πρόγραμμα που έχει συνταχτεί για τις ανάγκες του Μειονοτικού Σχολείου το 1979²³. Το πρόγραμμα αυτό δεν έγινε ευρύτερα γνωστό και δεν εφαρμόστηκε, όπως προέκυψε από την έρευνα των αρχείων Υ.Σ.Μ.Ε. και τις πληροφορίες του Συντονιστή Μειονοτικής Εκπαίδευσης²⁴. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι στον ευαίσθητο χώρο της Μειονοτικής Εκπαίδευσης και με σημείο αναφοράς τη γλώσσα-στόχο δεν υπάρχει Αναλυτικό Πρόγραμμα εναρμονισμένο στα επιστημονικά δεδομένα της διδακτικής της δεύτερης γλώσσας και πολιτισμικά προσανατολισμένο σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής στοχοθεσίας (Ευαγγέλου, 2007).

Από το 1997, με την έναρξη της εφαρμογής (πilotικής στην αρχή και γενικής για τα Μειονοτικά Σχολεία στη συνέχεια, από το σχολικό έτος 2000-2001) του Π.Ε.Μ. τα μαθήματα του ελληνόγλωσσου προγράμματος ακολουθούν τις αρχές που οι επιστημονικές ομάδες του προγράμματος όρισαν (ΥΠΕΠΘ-ΕΚΠΑ, 1998)²⁵. Με δεδομένη τη σύνταξη των ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ για τα Δημόσια Σχολεία της χώρας το 2003, καθίσταται προφανής η αδυναμία εναρμόνισης των προγραμμάτων μεταξύ των δύο τύπων σχολείων, γεγονός που έχει επιδράσεις και στα περιεχόμενα μάθησης και επομένως στη δημιουργία των προϋποθέσεων για ισότιμη ένταξη στη σχολική κοινότητα, αφού οι μουσουλμάνοι μαθητές φαίνεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση να επιλέγουν στην πλειονότητά τους τα Δημόσια Σχολεία, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Μελέτες για τον βαθμό κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας από τους απόφοιτους των Μειονοτικών Δημοτικών Σχολείων καταγράφουν διαχρονικά προβλήματα. Θα περιοριστούμε στην αναφορά των αποτελεσμάτων έρευνας στο πλαίσιο του Π.Ε.Μ., τα οποία έδειξαν ότι οι Μειονοτικοί μαθητές, τελειώνοντας το Δημοτικό σχολείο, δεν φτάνουν στο επίπεδο B2 όσον αφορά την ελληνομάθεια.

-Αρχαία και Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Αγωγή του Πολίτη, Γεωγραφία, Καλλιτεχνικά και Γαλλικά ή Αγγλικά (ως προς τη γλώσσα διαμεσολάβησης-διδασκαλίας).

• Στην τουρκική γλώσσα

-Φυσική, Μαθηματικά, Καλλιτεχνικά, Μουσική, τουρκική γλώσσα, Θρησκευτικά.

²³Το μοναδικό, ουσιαστικά, Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Μειονοτικών Σχολείων ορίζεται από την Υπουργική Απόφαση 149251/28.11.1957 (ΦΕΚ Β' 162, 1958), *Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος των Μουσουλμανικών Σχολείων*. Εφαρμόστηκε σε αναλογία με αυτό που ίσχυε για τα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία (βλ. Κελεσιδής, 2002· Ξανθοπούλου, 2008: 35). Τυπικά ισχύει μέχρι σήμερα.

²⁴Περί καθορισμού Αναλυτικού Προγράμματος μαθημάτων των Μειονοτικών Μουσουλμανικών Δημοτικών Σχολείων (Ε.Π. 4664/ 20.11.1979).

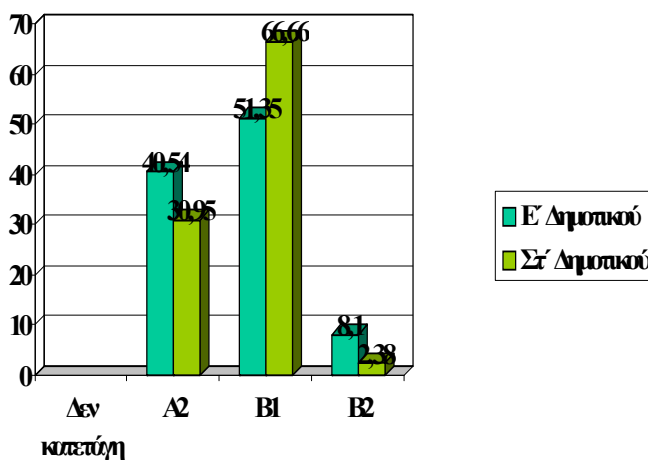
²⁵Βασικοί στόχοι [1] του ΠΕΜ από το 1997 μέχρι και σήμερα είναι:

-η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης,

-η ενίσχυση της καλής εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας,

-η ταχύτερη δυνατή μείωση της εγκατάλειψης του Γυμνασίου

-η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από το σύνολο των παιδιών
(www.museduc.gr.)



(Τζεβελέκου κ.ά, 2004).

Όσοι δεν ανήκουν στη Μειονότητα (κυρίως ελληνόγλωσσοι χριστιανοί) ισχυρίζονται πως η περιορισμένη γνώση της ελληνικής οφειλόταν (και οφείλεται) στα εξής αίτια (Μαυρομμάτης, 2005: 311 - 313):

- Στη χρήση ακατάλληλων μέσων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αφού για δεκαετίες χρησιμοποιούνταν η μεθοδολογία και τα εγχειρίδια των σχολείων που είχαν μαθητές οι οποίοι διδάσκονταν την ελληνική ως μητρική γλώσσα.
- Στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, το οποίο ήταν αλλόγλωσσο, και όπου μιλούσαν κυρίως την τουρκική αλλά και πομακική και ρομανί. Η επαφή με την ελληνική γλώσσα περιοριζόταν στις ώρες διδασκαλίας των ελληνόγλωσσων μαθημάτων.
- Στην επιθυμία ή όχι των μαθητών και των οικογενειών τους να μάθουν ελληνικά.
- Στο ότι έλειπε η Προσχολική αγωγή. Από το σχολικό έτος (2007 - 2008) η φοίτηση των μικρών μαθητών έγινε υποχρεωτική²⁶. Από το σχολικό έτος 2008-9 ιδρύθηκαν Δημόσια Νηπιαγωγεία σε αμιγώς μουσουλμανικά χωριά. Η φοίτηση σε αυτά είναι ένα ζήτημα που πρέπει να διαχειριστεί και η Μειονότητα.
- Στο ότι οι μαθητές που φοιτούν στα Μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια της Ξάνθης και της Κομοτηνής διδάσκονται, στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα, τα βιβλία που εκδίδει ο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων και είναι ακριβώς τα ίδια που διδάσκονται οι χριστιανοί και μουσουλμάνοι μαθητές που φοιτούν σε ελληνικά δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια (Μαλαμίδης, 2008: 32).

Με δεδομένη την ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας, η σχολική αποτυχία συνοδεύει υψηλό ποσοστό μουσουλμανοπαίδων στο Γυμνάσιο. Η σημαντική προσπάθεια στα πλαίσια του Π.Ε.Μ. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχει χαρακτήρα διόρθωσης προβλημάτων. Θεωρούμε ότι η μη ικανοποιητική κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας θα συνεχίσει να υφίσταται όσο το πρόγραμμα του σχολικού γραμματισμού και ειδικότερα του αλφαριθμητισμού στις δύο διδασκόμενες γλώσσες παραμένει το ίδιο. Η ταυτόχρονη διδασκαλία της τουρκικής και της ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο πρώτης ανάγνωσης και γραφής αποτελεί μία μεγάλη πρόκληση για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Για όσους μουσουλμανόπαιδες κατοικούν στις ορεινές και ημιορεινές περιοχές η επαφή με την ελληνική γλώσσα είναι σπάνια και πολλές φορές αποκλειστικά στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα για τη διδασκαλία της ελληνικής με στόχο την κατάκτηση του

²⁶Η Προσχολική εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική με τον Ν/3518/21-12-2006 (ΦΕΚ 272 Α).

αλφαριθμητισμού θεωρούμε ότι ο μεγάλος αριθμός των εγχειριδίων²⁷ και η διαθεματικότητα περιεχομένων και στόχων δεν διευκολύνουν την ικανοποίηση των διδακτικών-επικοινωνιακών στόχων²⁸.

β. Τουρκόγλωσσο πρόγραμμα

Το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα ακολουθούσε τις αναφορές του Αναλυτικού Προγράμματος του 1957²⁹ στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας³⁰. Περιλάμβανε οδηγίες (γενικούς και ειδικούς σκοπούς) και για τη διδασκαλία της. Για τα αντίστοιχα μαθήματα με τα νέα εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν από το 2000 μέχρι και το 2008 ίσχυσε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Τουρκίας για την διδασκαλία γλώσσας και λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στα τελευταία εγκεκριμένα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας (2008-9), το πλαίσιο των αρχών της μεθοδολογικής προσέγγισης είναι ενσωματωμένο στο βιβλίο οδηγιών για τον εκπαιδευτικό. Η ανακολουθία σε επίπεδο μεθοδολογίας και φιλοσοφίας μεταξύ των Αναλυτικών Προγραμμάτων για το ελληνόγλωσσο και το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα είναι δεδομένη.

Επιμένοντας στο ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας σημειώνουμε συμπερασματικά:

Οι μουσουλμάνοι/ες μαθητές/τριες στη Θράκη αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην αναμενόμενη γλωσσική τους συμπεριφορά ανακολουθίες στόχων-προθέσεων και δράσεων. Ουσιαστικά, κοινωνικές συνθήκες και εκπαίδευση προσδο-

²⁷Αναφερόμαστε στα διδακτικά πακέτα του ΠΕΜ τα οποία χρησιμοποιούνται στα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα.

²⁸Για την πρώτη τάξη, χαρακτηριστικά, αναφέρουμε τους τίτλους των εγχειριδίων, τα οποία έχουν δημιουργηθεί και θεωρητικά υποστηρίζουν τη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας:

- Γραφή κα Ανάγνωση Α-Θ, Ι-Π, Ρ-ΟΥ (3 τεύχη)
- Προφορικές γλωσσικές δραστηριότητες για Α' και Β' τάξη
- Πατημασιές (1^ο βιβλίο)
- Πού είναι ο Φασαρίας (2^ο βιβλίο)
- Πάμε στην αγορά (3^ο βιβλίο)
- Καλό ταξίδι (4^ο βιβλίο)
- Αν συνυπολογισθούν και τα:
- 7 Καρτέλες (Εικόνες με προτάσεις από το βιβλίο)
- Τόμπολα (5 Καρτέλες με εικόνες και 5 Καρτέλες με λέξεις)
- Κασέτα Α' ΗΧΟΥ
- Μία Καρτέλα Α4 με παιδιά-4 Καρτέλες Α4 (Προϊόντα-μαγαζιά)
- Κασέτα Β' ΗΧΟΥ.

²⁹Υ. Α.149251/28.11.1957 (ΦΕΚ Β' 162, 1958) Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος των Μουσουλμανικών Σχολείων.

³⁰ό.π.: «Γενικοί σκοποί: 5) Να καταστούν οι μαθηταί ικανοί εις την χρησιμοποίησιν της μητρικής των γλώσσας, αφού αντιληφθούν καλώς τας θεμελιώδεις αρχάς, εφ' όν στηρίζεται η γλώσσα των».

«Άλλωστε οι βασικοί σκοποί της τουρκικής γλώσσας θα εφαρμοσθούν και εφ' όλων των λοιπών μαθημάτων. Οι μαθηταί κατά την αφήγησιν άλλου μαθήματος, την εξαγωγήν γενικού συμπεράσματος, ή την προετοιμασίαν μιας εργασίας, θα έχουν πάντοτε υπ' όψιν των να εφαρμόζουν τους γενικούς κανόνες της τουρκικής γλώσσας, αλλά και ο διδάσκαλος δια την διόρθωσιν των τυχόν λαθών δεν θα περιμένη την ώραν της διεξαγωγής του γλωσσικού μαθήματος»

κούν την εξέλιξή τους σε αποτελεσματικά δίγλωσσα άτομα. Το ότι ζουν σε ένα περιβάλλον όπου χρησιμοποιούνται **και** η ελληνική **και** η τουρκική γλώσσα, η πρώτη από το σύνολο των χριστιανών κατοίκων της περιοχής και η δεύτερη από το μεγαλύτερο μέρος των μουσουλμάνων (σημαντικός μουσουλμανικός πληθυσμός μιλάει πομακικά και υπάρχει ομάδα τσιγγάνων μουσουλμάνων που μιλάει τη γλώσσα των Ρομά), θα έπρεπε να τους κατατάσσει στην κατηγορία των ανθρώπων με πρωτογενή ή φυσική διγλωσσία ενώ με τις παρούσες συνθήκες καλούνται να αποκτήσουν δευτερογενή διγλωσσία ως εξής:

- Πολλοί μαθητές που φοιτούν σε Μειονοτικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκονται την ελληνική γλώσσα χωρίς προηγούμενες εμπειρίες χρήσης και χωρίς δυνατότητα ή διάθεση χρήσης κατά την περίοδο της φοίτησης.
- Όσοι/ες φοιτούν σε Δημόσια Σχολεία διδάσκονται την ελληνική και καθόλου την τουρκική γλώσσα, την επίσημη γλώσσα στην εκπαίδευση της Μειονότητας³¹.
- Και στις δύο περιπτώσεις δεν έχουν καμία επαφή στο σχολικό περιβάλλον με τις άλλες γλώσσες επικοινωνίας τους σε οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (πομακικά-ρομανί)³².
- Η φοίτηση στο Δημόσιο Γυμνάσιο, με τη διδασκαλία μόνο της ελληνικής γλώσσας, οδηγεί τους πρώτους σε μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας, στη δυσκολία επικοινωνίας με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, στη σταδιακή απομόνωση και στις χαμηλές επιδόσεις και τους δεύτερους στην απώλεια σημαντικού μέρους της γλωσσικής τους κληρονομιάς³³.

4. Ειδικότερα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σημειώνουμε:

- Τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών των Μειονοτικών Σχολείων. Οι διδάσκοντες, μουσουλμάνοι και χριστιανοί, αναφέρουν στα συλλογικά τους όργανα και τα στελέχη της εκπαίδευσης, καθώς και στα πλαίσια συναντήσεων αξιολόγησης προηγούμενων δράσεων, τις ανάγκες τους για ουσιαστική επιμόρφωση. Μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί καταρτίζονταν διδακτικά και παιδαγωγικά στην Ε.Π.Α.Θ., η οποία από καιρό έ-

³¹Στο κείμενο της τελευταίας προκήρυξης: Ανοιχτή Πρόσκληση (Α.Π.: 9538/19-06-2009) για υποβολή Προτάσεων στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» κατηγορίας πράξεων «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», για την πράξη «Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων», υπήρχε αναφορά και στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σε Δημόσια Δημοτικά σχολεία. Κατά τη γνώμη μας, ορθά, αφού πρόκειται για επιλογή η οποία αφενός υποστηρίζει τον γλωσσικό πλουραλισμό με στοχοθεσία διαπολιτισμική στη θρακική κοινωνία και αφετέρου δίνει την ευκαιρία για τη σπουδή της τουρκικής γλώσσας για όσους Μειονοτικούς μαθητές φοιτούν σε αυτά και τη θεωρούν ως μητρική.

³²Η πομακική έχει εξοβελιστεί από τα περιεχόμενα των εγχειριδίων του ελληνόγλωσσου προγράμματος. Η παράθεση τριών πομακικών λέξεων ...στο κείμενο ενός τοπικού παραμυθιού που περιλαμβάνόταν στα νέα βιβλία γλώσσας για το Δημοτικό - αυτά που γράφτηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» - προκάλεσαν τη σφοδρότατη αντίδραση των εκπροσώπων της Μειονότητας, οι οποίοι απείλησαν μέχρι και με κάψιμο των βιβλίων αν δεν αφαιρεθούν αυτές οι τρεις λέξεις» (Ασκούνη, 2006: 37).

³³Από το 2006-2007, είχε εισαχθεί πιλοτικά η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σε πέντε Γυμνάσια των Νομών Ροδόπης και Ξάνθης: 4^ο Γυμνάσιο Ξάνθης, 6^ο Γυμνάσιο Ξάνθης, 1^ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, 2^ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, 4^ο Γυμνάσιο Κομοτηνής (ΦΕΚ, τ. Β', 867/10-7-2006). Η ανταπόκριση των Μειονοτικών μαθητών δεν ήταν η αναμενόμενη. Ο αριθμός των φοιτώντων στα τμήματα διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας παρέμεινε εξαιρετικά χαμηλός. Η διδασκαλία από μη φυσικούς ομιλητές της γλώσσας και η αμφισβήτηση του βαθμού γνώσης της τουρκικής εμφανίζονται ως οι κύριες αιτίες. Η διδασκαλία της τουρκικής δεν συνεχίζεται από το σχολικό έτος 2010-2011.

πρεπε να είχε αναβαθμιστεί, όπως υποστηρίζουν σπουδαστές, διδάσκοντες και ιθύνοντες της Πολιτείας³⁴. Η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας, που παρατηρείται σε σημαντικό αριθμό των αποφοίτων, μειώνει σημαντικά τη δυνατότητα συνεργασίας με τους χριστιανούς συναδέλφους τους των ίδιων σχολείων καθώς και την αποτελεσματική και συμμετοχική τους παρουσία σε κοινές επιμορφωτικές δράσεις. Η ελληνική γλώσσα δεν χρησιμοποιείται εκτός ελληνόγλωσσου προγράμματος, δεν έχουν πρόσβαση στην ενημέρωση σε θέματα μεθοδολογικά, αλλά και διαχείρισης των προβλημάτων τάξης και σχολείου. Οι χριστιανοί εκπαιδευτικοί των Μειονοτικών Σχολείων, αλλά και των Δημοσίων στα οποία φοιτούν μουσουλμανόπαιδες, μη γνωρίζοντας τουρκικά, ώστε στοιχειωδώς να επικοινωνούν και, αγνοώντας τις διαφορές στη δομή και τη λειτουργική διαφοροποίηση των δύο γλωσσών, οδηγούνται σε αρνητικές αξιολογήσεις μαθητών. Μέσα από μηχανισμούς αυτό-εκπληρούμενης προφητείας συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία και ίσως στον κοινωνικό αποκλεισμό μερίδας του μουσουλμανικού μαθητικού πληθυσμού.

- Τον διαθεματικό χαρακτήρα και την πληθωρικότητα του υλικού της γλωσσικής διδασκαλίας και την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν μεθοδολογικά το εκπαιδευτικό υλικό. Τα κριτήρια επιλογής των Μειονοτικών Δημοτικών Σχολείων στο επίπεδο της μετάθεσης, όπως προκύπτει από τις προφορικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών του ελληνόγλωσσου προγράμματος στο Υ.Σ.Μ.Ε., είναι τα μόρια των δυσπρόσιτων περιοχών, οι λιγότερες «απαιτήσεις», αφού από τους περισσότερους κατατίθεται η άποψη ότι πρόκειται για ευκολότερο εγχείρημα και αντιμετωπίζεται η θητεία τους ως «διάλειμμα» (από πολλούς χαρακτηρίζεται ως περίοδος υβριδικής «αγρανάπαυσης»). Ελάχιστοι δήλωναν ότι ενδιαφέρονται να βιώσουν την εμπειρία της δίγλωσσης εκπαίδευσης και ακόμα λιγότεροι γνώριζαν το μεθοδολογικό διδακτικό πλαίσιο τόσο για τη διδασκαλία της γλώσσας όσο και των υπολοίπων γνωστικών αντικειμένων.

- Επιμορφωτικές ενέργειες στο πλαίσιο των δράσεων του Π.Ε.Μ. επιχειρούν σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του Προγράμματος να προικοδοτήσουν τους εκπαιδευτικούς με τα απαραίτητα εφόδια. Η έλλειψη θεσμικού πλαισίου για την υποχρεωτική θητεία στα Μειονοτικά Σχολεία τουλάχιστον για μία 5ετία ακυρώνει την όλη προσπάθεια, αφού ο μεγαλύτερος αριθμός νεοδιόριστων και αναπληρωτών αποχωρεί το αργότερο σε μία 2ετία.

- Όσον αφορά του εκπαιδευτικούς του τουρκόγλωσσου προγράμματος πρέπει να υπογραμμίσουμε:

- Την ελλιπή επιμόρφωσή τους, η οποία σε σχέση με αυτή των συναδέλφων τους του ελληνόγλωσσου προγράμματος ακολουθεί τη μέθοδο «των παράλληλων μονόδρομων». Επιμορφωτικές δράσεις των σχολικών συμβούλων παρά τις «αγαθές» προθέσεις δεν μπορούν να καλύψουν τις πραγματικές ανάγκες τους, αφού δεν γνωρίζουν την τουρκική γλώσσα και επομένως δεν έχουν πρόσβαση σε Αναλυτικά Προγράμματα και διδακτικά εγχειρίδια.

- Τον «αποκλεισμό» των μουσουλμάνων εκπαιδευτικών από τις θέσεις Προϊσταμένων και Σχολικών Συμβούλων. Ως κάτοχοι πτυχίου Ανώτερης Σχολής δεν έχουν πρόσβαση σε Πανεπιστημιακά Τμήματα, αφού η εξομοίωση των πτυχίων τους (μετά από μία βρα-

³⁴2011: Η κατάργηση της Ε.Π.Α.Θ. είχε ήδη δρομολογηθεί από 31-08-2013 σύμφωνα με το άρθρο 59 του Νόμου 3966/2011. Από το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 η εκπαίδευση των δασκάλων για το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα στα σχολεία της Μειονότητας έχει αναληφθεί από του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ.

χύχρονη λειτουργία στο πλαίσιο αντίστοιχου προγράμματος του ΠΤΔΕ-ΔΠΘ) δεν υφίσταται (αιτιολογημένα με δεδομένη τη μη ύπαρξη αντίστοιχου Τμήματος)³⁵.

• Η σκοπούμενη «τριγλωσσία» στηρίζει τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ και τα εγχειρίδια που προορίζονται για τα Δημόσια Σχολεία. Μεθοδολογία και περιεχόμενα μάθησης δεν λαμβάνουν υπόψη την ιδιαιτερότητα των μαθητών (Ζαφειριάδου, 2010: 62 κ.ε.)

5. Η διαπολιτισμικότητα (;) στα περιεχόμενα μάθησης.

Μεταπτυχιακές εργασίες οι οποίες εκπονήθηκαν στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξέινων Χωρών του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης ασχολήθηκαν με την έρευνα των περιεχομένων των σχολικών εγχειριδίων της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας με κύριο στόχο να καταδείξουν τη δυνατότητα ικανοποίησης στόχων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την απόκλιση προθέσεων-πραγμάτωσης στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη Μειονοτική Εκπαίδευση και την ανάγκη αναθεώρησης των εγχειριδίων, τα οποία εξάλλου έχουν συμπληρώσει πολλά χρόνια εφαρμογής (από το τέλος της δεκαετίας του '90). Έτσι, εκτός από το επιστημονικό ενδιαφέρον που εστιάζει στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων έχουν ως επακόλουθο στόχο τα ερευνητικά δεδομένα να μπορέσουν να αξιοποιηθούν σε μία προοπτική ανανέωσης και βελτίωσης των περιεχομένων του υπό μελέτη εκπαιδευτικού υλικού, να αποτελέσουν εμπειρικά δεδομένα για περεταίρω συζήτηση, προβληματισμό και έρευνα όσον αφορά τον πιθανολογούμενο βαθμό επιρροής των φαινομένων αυτών στη διαμόρφωση στάσεων και πεποιθήσεων και την επιστημονική και διδακτική τους εγκυρότητα ως μέσων διδασκαλίας στο μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνονται.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τις εξής:

«Δια-πολιτισμική ανάγνωση του εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» (Παπαδοπούλου, 2008, 143-145).

Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχει το υλικό για την υποστήριξη στόχων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω των λογοτεχνικών κειμένων αλλά δεν έχουν δημιουργηθεί οι προϋποθέσεις πραγμάτωσης, ενώ για την Πρωτοβάθμια διαπιστώνεται ένας μονοπολιτισμικός χαρακτήρας των περιεχομένων και η περιορισμένη παρουσία λογοτεχνικών κειμένων. Επιπρόσθετα υπογραμμίζουμε την αδυναμία των μαθητών να προσεγγίσουν το λογοτεχνικό κείμενο με δεδομένο το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας που καταγράφουν οι σχετικές έρευνες, όπως προαναφέρθηκε.

«Οι αξίες στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στα Δημοτικά Μειονοτικά Σχολεία» (Μπόρα, 2011, 177-182).

Από τις επιλογές στα περιεχόμενα φαίνεται η διάθεση της συγγραφικής ομάδας να αποτυπώσει στα βιβλία στοιχεία που σέβονται και εκφράζουν την ιδιαίτερη πολιτισμική παράδοση των μαθητών. Ως προς τον αξιακό τους προσανατολισμό τα εγχειρίδια

³⁵ Στο άρθρο 6 του Σχεδίου Νόμου «Ίδρυση και Οργάνωση Συμβουλίου Εθνικής Πολιτικής για την Παιδεία και άλλες διατάξεις» προβλέπεται η εξομοίωση των αποφοίτων της Ε.Π.Α.Θ. προς τους πτυχιούχους των ΠΤΔΕ των ΑΕΙ. Η οριστικοποίηση του τρόπου εφαρμογής θα γίνει με Υπουργική Απόφαση. Τα ανωτέρω αναφέρονται σε τροπολογία (Αρ. Τροπολογίας: 1774/202 29.8.2014) του Υπουργείου Παιδείας. Διαθέσιμο στο:

<http://www.parliament.gr/UserFiles/bbb19498-1ec8-431f-82e6-023bb91713a9/8508472.pdf>

τηρούν μία ουδέτερη στάση. Τα περισσότερα αξιολογικά μηνύματα αποτυπώνονται έμμεσα. Ο έμμεσος αυτός τρόπος μεταβίβασης αξιών, φαινομενικά λιγότερο κατευθυντικός και περισσότερο δημοκρατικός, δεν είναι αξιολογικά ουδέτερος. Τα βιβλία προτάσσουν ως κύριο στόχο τους τη γλωσσική διδασκαλία. Ωστόσο με την ποικιλία των θεμάτων που αγγίζουν και το αξιολογικό τους περιεχόμενο αποτυπώνουν και αποκαλύπτουν μία κοσμοεικόνα με συγκεκριμένη ιδεολογική κατεύθυνση. Απουσιάζουν αναφορές στις υπόλοιπες κοινότητες που ζουν στην περιοχή της Θράκης, της οποίας η πολυπολιτισμική ταυτότητα δεν καταγράφεται στη απλουστευτική γενίκευση: μουσουλμάνος-χριστιανός ή χριστιανός-μουσουλμάνος.

Συμπερασματικά,

επισημαίνουμε ότι για να αμβλυνθούν τα προβλήματα της Μειονοτικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να αντιμετωπισθεί η μουσουλμανική κοινότητα ως μία ετερογενής ομάδα με κύρια χαρακτηριστικά:

- την ύπαρξη περισσότερων γλωσσικών ομάδων, όσον αφορά τη μητρική γλώσσα
- την ύπαρξη διαφορετικών θρησκευτικών τάσεων και συμπεριφορών, εντός της μουσουλμανικής Μειονότητας (Λεμοντζέλης, 2010: 86-87)
- την αλληλεπίδραση μεταξύ των πληθυσμιακών ομάδων στη Θράκη και την ανάγκη διαπολιτισμικής επικοινωνίας
- την παράλληλη λειτουργία Μειονοτικών και Δημοσίων Σχολείων, όπως αυτή εξελίχθηκε ιστορικά, καθώς και τις στάσεις και προτιμήσεις των μουσουλμανικών οικογενειών στην επιλογή σχολείου και τις παραμέτρους που τις επηρεάζουν
- τις επιρροές που δέχονται οι γλωσσικές κοινότητες από εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες.

Είναι απαραίτητη, εκτός των όσων αναφέρθηκαν:

-Η διαρκής και ουσιαστική υποστήριξη του γονεϊκού ρόλου στις ημιορεινές και κυρίως στις ορεινές περιοχές, όπου οι κάτοικοι δύσκολα έχουν πρόσβαση στη σωστή ενημέρωση τόσο σε επίπεδο στήριξης των μαθητικών προσπαθειών, όσο και συμβουλευτικής δράσης σε θέματα ενημέρωσης παιδιών και εφήβων: θέματα διαπροσωπικών σχέσεων, αξίας της γνώσης γενικά και της ελληνικής γλώσσας ειδικότερα κ.ά.

-Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις ίδιες περιοχές και στις ημιαστικές και αστικές, όπου εντοπίζεται σημαντικό ποσοστό ενηλίκων μουσουλμάνων, άρα και γονέων μαθητών Δημοτικών και Γυμνασίων, και κυρίως γυναικών, που δεν έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στο Δημοτικό σχολείο. Η ελλιπής, έως ανύπαρκτη, γνώση της ελληνικής γλώσσας λειτουργεί ανασταλτικά για την επίτευξη στόχων ουσιαστικής επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους καταρχήν και με τη χριστιανική κοινότητα, αρχές, υπηρεσίες, πολίτες στη συνέχεια. Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι εν μέρει αποτέλεσμα έλλειψης αυτοεκτίμησης σε σχέση με τη δυνατότητα χρήσης της ελληνικής ως μέσου επικοινωνίας. Η ίδια αδυναμία λειτουργεί απαγορευτικά και όσον αφορά την πρόσβαση σε ενημέρωση, απαραίτητη για τη στήριξη των παιδιών στα εξής θέματα:

- τον εντοπισμό παιδιών με μαθησιακά προβλήματα, με προβλήματα συμπεριφοράς, με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες και στη συνέχεια τη διαχείριση του προβλήματος σε συνεργασία με αρμόδιους εκπαιδευτικούς για τη διάγνωση και τη στήριξη των παιδιών

αλλά και την αποδοχή της ισότιμης ιδιαιτερότητάς τους από τους γονείς. Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει σαφής εικόνα του προβλήματος και επομένως δεν έχει υλοποιηθεί κανένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής στήριξης.

- την ενημέρωση, πρόληψη στο θέμα των εξαρτησιογόνων ουσιών. Σύμφωνα με τα Αστυνομικά Δελτία, το πρόβλημα είναι οξύ, ακόμα και στις μουσουλμανικές κοινότητες.

- την ενημέρωση σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού.

-Η συνεργασία σχολικής κοινότητας και οικογένειας-κοινωνίας στην περίπτωση της Μειονοτικής Εκπαίδευσης αποτελεί αναγκαία επιλογή για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που διαπιστώνεται ότι διαχρονικά επιμένουν να εμφανίζονται.

Βιβλιογραφία

- Αλεξανδρής, Α., Βερέμης, Θ., Καζάκος, Π., Κουφουδάκης, Β., Ροζάκης, Χ., Τσιτσόπουλος, Γ. (1991). *Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις, 1923-1987*. Αθήνα, Γνώση.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δ. Θράκη*. Αθήνα, Gutenberg.
- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή,-Κορρέ, Μ. (1994). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή*. Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε.
- Γεωργίτσης, Ν. (2002). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα Πομακοχώρια. Στα Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά Ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Τόμος II. ΠΤΔΕ Πατρών. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Διακοφωτάκης Γ. (2001). *Περί μειονοτήτων κατά το Διεθνές Δίκαιο*. Αθήνα – Κομοτηνή, Σάκκουλας.
- Δερτιμάν, Μ. & Γκιουνέρ, Α. (2004). Εκπαιδευτική διαπολιτισμική στήριξη μουσουλμανοπαίδων ως παράγοντας συμβολής στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και παράγοντας ένταξης στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Στα Πρακτικά του 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά Ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Τόμος IV. ΠΤΔΕ Πατρών. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Ευαγγέλου, Οδ. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ζαφειριάδου, Π., (2010). *Η Παιδαγωγική των Κειμενικών Ειδών και η Διαπολιτισμικότητα στην Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια Μειονοτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.
- Ζεγκίνης, Ε. (1994). *Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*. Θεσσαλονίκη, Ι.Μ.Χ.Α.
- Θεοχαρίδης, Π. Δ. (1995). *Πομάκοι, Οι μουσουλμάνοι της Ροδόπης*. Ξάνθη, Έκδοση Πολιτιστικού Αναπτυξιακού Κέντρου Θράκης.
- Ιορδανίδου, Α. (2002). Γλωσσικές στάσεις των Πομάκων-Η περίπτωση του Κενταύρου Ξάνθης, Στα Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά Ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Τόμος II. ΠΤΔΕ Πατρών. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Κελεσίδης, Γ. (2002). «Γλωσσική πραγματικότητα των Μειονοτικών Σχολείων – διαχειριζόμενοι τη σιωπή των αλλόγλωσσων μαθητών». Στα Πρακτικά του 6^{ου} Διε-

- θνούς Συνεδρίου *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά Ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Τόμος IV. ΠΤΔΕ Πατρών. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Κελεσίδης, Γ., Μαραγκός, Σ. (2004). Από τα μειονοτικά σχολεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Εκπαιδευτική ένταξη ή προβληματικές όψεις των διαστάσεων της μαθητικής διαρροής και σχολικής αποτυχίας. Στα Πρακτικά του 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά Ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Τόμος IV. ΠΤΔΕ Πατρών. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά, Ε., Τσιάκαλος, Γ. (1994). *Καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού ως μέσο τοπικής ανάπτυξης*. Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.
- Λεμοντζέλης, Κ. (2010) *Συγκρότηση του «εθνικού» χώρου και θρησκευτικές ετερότητες στην πόλη της Κομοτηνής*. Πτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Γεωγραφίας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Εφαρμοσμένη Γεωγραφία και Διαχείριση του Χώρου.
- Μαγκριώτης Γ. Δ. (1994). *Πομάκοι ή Ροδοπαίοι. Οι Έλληνες Μουσουλμάνοι*, Αθήνα, Πελασγός.
- Μαλαμίδης, Μ. (2008). *Η γλωσσική εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην Ελλάδα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Νομοθετικό πλαίσιο, Σχολικά εγχειρίδια, Αναλυτικά και Ωρολόγια προγράμματα)*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.
- Μαυρομάτης Γ. (2005). Γιατί ο μικρός Μεμέτ δεν μαθαίνει ελληνικά. Ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων Μειονοτικών της Θράκης. Στο: *Η διδασκαλία της γλώσσας, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Μητακίδου Σ. (επιμέλεια). Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Μπασλής, Γ. (2000). *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μπόρα, Ι. (2010). *Οι αξίες στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας Δημοτικά Μειονοτικά Σχολεία*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.
- Νοταράς, Αν. (2008). Εκπαιδευτικές πρακτικές και διλήμματα ταυτότητας στη μειονότητα της Θράκης. Η περίπτωση της Ξάνθης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 127, Γ', 73-102.
- Ξανθοπούλου, Ε. (2008). *Η γλωσσική εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην Ελλάδα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Νομοθετικό Πλαίσιο, Σχολικά Εγχειρίδια, Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.
- Παπαδοπούλου, Β. (2008). *Δια-πολιτισμική ανάγνωση του εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.
- Πλεξουσάκη Ε. (2006). Στην Ελλάδα ή στην Τουρκία; Στο: *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*, Παπαταξιάρχης Ε., (επιμέλεια). Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Συμεωνίδης, Β. (2014). *Νομοθετικό πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης. Ανακολουθίες, προβλήματα και προβληματισμοί. Κριτική θεώρηση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.
- Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β., Σταμούλη, Σ., Βαρλοκώστα, Σ., Χονδρογιάννη, Β., Παπαγεωργακόπουλος, Ι., Λύτρα Β. & Ιακώβου, Μ. (2004). Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής

στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. *Τελική έκθεση στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004».*

Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (1992). *Εκπαιδευτική πολιτική για πολιτισμικές Μειονότητες: Η περίπτωση των Ρομ Δενδροποτάμου*. Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.

Διαδικτυακές πηγές

<http://conventions.coe.int>. Σειρά Ευρωπαϊκών Συνθηκών (ΣΕΣ) 148 – Ευρωπαϊκός Χάρτης για τις Μειονοτικές Γλώσσες, 1992

www.ideopolis.gr: «Η εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης»

www.museduc.gr.

Νικόλαος Κωνσταντινίδης

(Διδάκτορας, Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης)

Πτυχές του Καπνεργατικού Κινήματος από την Ξάνθη και την Βόρειο Ελλάδα: 1879-1936

Aspects of the tobacco-worker's movement from Xanthe and North Greece: 1879-1936

Abstract

Xanthe region has always been a social complexity, where the tobacco phenomenon seemed to have ruled over almost all aspects of social life. The present research is an attempt to reveal aspects of everyday life, especially those concerning the relations between tobacco-employees and tobacco-employers. A thorough study of facts and events (that took place during the period 1879-1936) has shown that the (contemporary) region of northern Greece had been the birthplace of a powerful tobacco-worker's movement.

The tobacco-worker's movement has been proved to be the basis of the Greek worker's movement. The town of Xanthe (being the second in tobacco-worker's force in northern Greece) has always been fighting for worker's rights, thus contributing to the formation of a broad worker's class-consciousness. In brief, the worker's movement in Greece (before 1936) was indeed a tobacco-worker's movement, which left a rich heritage in rights to the following generations; those rights have only recently been abolished, under the pretext of a (so called) global economic crisis.

Key words: the tobacco-worker's movement, Xanthe, North Greece

1. Γενικά

Είναι γεγονός ότι εντός του κοινωνικού γίνεσθαι στην περιφέρεια της Ξάνθης υφίσταντο διαλογικές σχέσεις και διαντιδράσεις, τόσο των επιμέρους κοινωνικών οντοτήτων αναμεταξύ τους, όσο και με τη συνολική ελληνική κοινωνία της εποχής. Μέσα σε αυτό το πλέγμα σχέσεων ο καπνός ως σύνθετο φαινόμενο βρίσκονταν διαρθρωμένος σε όλες τις πτυχές του κοινωνικού ιστού. Κατά την παρούσα εργασία εξετάζονται κυρίως οι σχέσεις της καπνεργασίας με την αντίστοιχη εργοδοσία. Ταυτόχρονα, αναφέρονται και πτυχές των σχέσεων τόσο μεταξύ των καπνικών ομάδων (καπνοπαραγωγοί, καπνεργάτες, καπνέμποροι) όσο και πτυχές από τις σχέσεις μεταξύ των επαγγελματικών κοινωνικών ομάδων με τις καπνικές ομάδες¹.

Έχει, επίσης, αποδειχθεί ότι στον κύκλο εργασιών του καπνού δημιουργούνται διάφορα σύνολα -και υποσύνολα- ομαδικών οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών σχέσεων, που θα μπορούσαν να ενταχθούν ως λαογραφική ύλη σε ό,τι ο Δημήτριος Λουκάτος αποκάλεσε «βίους», όπως λ.χ. «ο κυνηγετικός, ο αλιευτικός, ο

¹ Νικόλαος Θ. Κωνσταντινίδης, *Ο καπνός στην περιοχή της Ξάνθης (1950-1974). Σύγχρονη λαογραφική θεώρηση*. Κομοτηνή: Διδακτορική Διατριβή στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης - Τμήμα Γλωσσών, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, 2013, σ. 156.

γεωργικός, ο ποιμενικός, ο ναυτικός, ο εμπορικός, ο εργατικός, ο στρατιωτικός κ.ά»². Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση θα μπορούσε να γίνει λόγος περί «καπνοπαραγωγικού βίου», «καπνεργατικού βίου», «καπνεμπορικού βίου», «καπνομεσιτικού βίου», κ.ο.κ., ενώ σημαντικές είναι και οι μεταξύ τους δοσοληψίες, διότι αποτελούν κοινωνικές και λαογραφικές διαντιδράσεις.

2. Η σχέση εργοδοσίας (εντός της καπνικής επεξεργασίας-μεταποίησης) προς το καπνεργατικό δυναμικό

Από το παραπάνω πλέγμα σχέσεων θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας στις σχέσεις αφ' ενός των καπνεργατών και αφ' ετέρου των καπνεμπόρων (δηλαδή των επιχειρήσεων που προέβαιναν στην εμπορική επεξεργασία του καπνού προκειμένου να τον εμπορευθούν). Το δεύτερο μέρος της εξίσωσης ενίοτε περιλάμβανε τους καπνοβιομηχάνους (δηλαδή αυτών που μεταποιούσαν τον εμπορικό καπνό σε καπνιστικά προϊόντα, κυρίως τσιγάρα). Διότι, τόσο η εμπορική επεξεργασία όσο και η μεταποίηση αποτελούσαν αυτό που αποκαλείται «οργάνωση της παραγωγής», η οποία περιλάμβανε «πολλές διακριτές μονάδες» που συναρθρώνονταν «σε λειτουργικό σύνολο» και που περιλάμβαναν τις «εργασιακές διαδικασίες»³. Συνεπώς, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η εμπορική επεξεργασία του καπνού (και η σιγαρετοποιία) ήταν άρρηκτα συνδεδεμένες με το εργατικό δυναμικό και το συνακόλουθο εργατικό κίνημα⁴. Επιπροσθέτως, στην παραπάνω εξίσωση μετείχαν και άλλοι φορείς εμπλεκόμενοι με τον καπνό, όπως οι καπνοπαραγωγοί, φορείς της κρατικής διοίκησης, καθώς και οι χρηματοπιστωτικοί φορείς.

Η έρευνα έχει δείξει ότι το καπνεργατικό κίνημα εξελίχθηκε σε τρεις βασικές περιόδους, ενώ η συνοπτική παρουσίασή τους (εκτός των άλλων) αποκαλύπτει την καθημερινότητα των καπνεργατών και καπνεργατριών σε διαχρονική εξέλιξη.

2.1. Η πρώτη περίοδος (1879-1922)

Εάν ληφθεί ως σημείο αναφοράς ότι οι Αμερικανοί εργάτες με την πάλη τους κέρδισαν το οκτάωρο, το 1886, τότε σίγουρα οι καπνεργάτες της Ξάνθης ήταν πρωτοπόροι⁵. Σύμφωνα με τηλεγράφημα του (ελληνικού) Υποπροξενείου Καβάλας στις 9 Απριλίου 1879, οι τρεις χιλιάδες καπνεργάτες της Ξάνθης «διαφόρων φυλών» είχαν ήδη συμπληρώσει δεκαπενθήμερη απεργία και τα καπνομάγαζα παρέμεναν κλειστά⁶. Η σημασία της πρώιμης απεργιακής κίνησης στην Ξάνθη αποκτά επιπρόσθετη σημασία, εάν συνυπολογισθεί ότι οι καπνεργάτες αυτοί ήταν υπήκοοι ενός απολυταρχικού

² Δημήτριος Σ. Λουκάτος, *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1978, σ. 178.

³ Susana Narotzky, *Οικονομική ανθρωπολογία*. Μετ. Αθηνά Σίμογλου. Αθήνα: εκδ. Σαββάλας, 2007, σ. 60-61.

⁴ Μία σημαντική εργασία για το καπνεργατικό κίνημα είναι: Alexandros Dagkas, *Recherches sur l'histoire social de la Grèce du Nord: Le mouvement des ouvriers du tabac 1918-1928*. Tome I. Paris: Association Pierre Belon, 2003.

⁵ Σταύρος, Χ. Σταυρίδης - Νικόλαος Θ. Γεωργιάδης, *Ιστορία του καπνεργατικού κινήματος Δράμας (1840-1940)*. Δράμα: Νομαρχιακή Διοίκηση Δράμας, 2009, σ. 21.

⁶ Θωμάς Εξάρχου, *Ξάνθη 1861-1911 Στοιχεία Ιστορίας*. Ξάνθη: εκδ. ΠΑΚΕΘΡΑ, 2005, σ. 22· Πέτρος Α. Γεωργαντζής, *Προξενικά Αρχεία Θράκης*, Τόμος Α'. Ξάνθη: εκδ. Στέγη Γραμμάτων και Καλών Τεχνών Ξάνθης, 1998, σ. 454.

καθεστώς, της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, όπου τα συνταγματικά δικαιώματα είχαν ανασταλεί από τον Φεβρουάριο του 1878⁷.

Την ίδια χρονιά, στην Παλαιά Ελλάδα, υπήρξε μία ανάλογη κίνηση: Εργαζόμενοι στην Ερμούπολη της Σύρου ήρθαν σε αντιπαράθεση με τους εργοδότες, επειδή διεκδίκησαν τα δικαιώματά τους⁸. Συγκεκριμένα, τον Φεβρουάριο, οι εργάτες στα ναυπηγεία απείργησαν για μία εβδομάδα, πριν συμβιβασθούν. Ένα μήνα αργότερα, ξεκίνησαν νέα απεργία, που κράτησε τρεις μήνες, αλλά (πάλι) κατέληξε με ήττα των εργατών. Εν συνεχεία, απείργησαν και οι βυρσοδέψες. Έγιναν επεισόδια, η αστυνομία χρησιμοποίησε βία, αλλά σε μία εβδομάδα τα αιτήματα των απεργών έγιναν δεκτά⁹.

Στην βόρειο Ελλάδα (και συγκεκριμένα στην Δράμα, μία από τις πόλεις όπου ανθούσε ο καπνός), οι καπνεργάτες -Οθωμανοί, Έλληνες και Εβραίοι- ξεκίνησαν την οργάνωσή τους το 1884, μη αντέχοντας την εργασία των δώδεκα με δεκατριών ωρών¹⁰. Η πρώτη απεργία καπνεργατών και *τσιγαράδων* (των εργατών που κατασκεύαζαν τα χειροποίητα τσιγάρα) έγινε τον Μάιο του 1888 με κύριο αίτημα τις δέκα ώρες εργασίας¹¹. Το πλέον σημαντικό της απεργίας αυτής ήταν η συμπαράσταση των επαγγελματιών της εποχής, οι οποίοι γνώριζαν την δυσμενή επίδραση στα δικά τους συμφέροντα, κάθε φορά που οι καπνεργάτες έχαναν μέρος της αγοραστικής τους δύναμης¹². Συνεπώς, στη Θεσσαλονίκη, την Καβάλα, την Ξάνθη, την Ελευθερούπολη, τις Σέρρες, τη Δράμα και την Κομοτηνή το εργατικό κίνημα -στην πλειονότητά του- ήταν καπνεργατικό¹³.

Ωστόσο, κινητοποιήσεις γίνονταν και στην νότιο (Παλαιά) Ελλάδα, όπου το Φεβρουάριο του 1892 έγινε μεγάλη διαδήλωση διαμαρτυρίας από καπνεμπόρους, καπνοπώλες και καπνεργάτες κατά του νομοσχεδίου περί μονοπωλίου καπνού. Το ίδιο επαναλήφθηκε και τον Μάιο του 1894¹⁴. Στον Πειραιά, την Πάτρα, το Βόλο, την Καρδίτσα, οι πλέον απειθάρχητοι εργάτες ήταν οι τσιγαράδες, που έφερναν ιδέες και διεκδικήσεις από το εξωτερικό και ιδίως από την Αγγλία. Έτσι, και στην Παλαιά Ελλάδα, το εργατικό κίνημα ήταν σε μεγάλο ποσοστό καπνεργατικό κίνημα.

Επιπροσθέτως, στη συλλογική συνείδηση της αστικής τάξης το ελλαδικό καπνεργατικό κίνημα των αρχών του 20^{ου} αιώνα είχε ταυτισθεί με το «*μιάσμα του μαλ-*

⁷ Είναι αξιοσημείωτο ότι ο Abdül-Hamid II (1842-1918), σουλτάνος την περίοδο 1876-1909, παρέχώρησε σύνταγμα (قانون اساسی ή *Kanûn-u Esâsî*) στις 23 Δεκεμβρίου 1876, το οποίο όμως αναστάλη τον Φεβρουάριο του 1878.

⁸ Χαράλαμπος Γ. Χαρίτος, *Σημειώσεις για τον Εργατικό Κίνημα στην Ελλάδα*. Αρχείο Ιστορίας Συνδικάτων (ΑΡ.ΙΣΤΟ.Σ.) σ. 13.

⁹ Γιάννης Κορδάτος, *Ιστορία του ελληνικού εργατικού κινήματος*. Αθήνα: εκδ. Π. Δ. Καραβάκος, 1956, σ. 31-33.

¹⁰ Η εργασία μέσα στα καπνομάγαζα γινόταν με το φως της ημέρας. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίον τα κτήρια είχαν προσανατολισμό και ανοίγματα, ώστε να εκμεταλλεύονται στο έπακρο την ηλιοφάνεια. Με δεδομένο ότι η περίοδος επεξεργασίας ξεκινούσε το Μάιο, η διάρκεια της ημέρας ήταν μεγαλύτερη της νύκτας, επομένως και η καπνεργασία μπορούσε να διαρκεί έως δεκατέσσερις ώρες.

¹¹ Πρέπει να σημειωθεί ότι το επάγγελμα των τσιγαράδων βρίσκονταν σε κίνδυνο αφανισμού, αφού ήδη από το 1880 εμφανίστηκαν αυτόματες σιγαροποιητικές μηχανές. Βλ. Jordan Goodman (Ed.), *Tobacco in History and Culture. An Encyclopedia*. Thomson Gale, 2005, σ. XIV και 144-146

¹² Σταύρος, Χ. Σταυρίδης - Νικόλαος Θ. Γεωργιάδης, *Ιστορία του καπνεργατικού κινήματος Δράμας (1840-1940)....ό.π., σ. 19.*

¹³ Ηλίας Λεφούσης, *Το εργατικό κίνημα του Βόλου 1881-1936*. Βόλος: 1985, σ. 40, 41 και 249.

¹⁴ Νίτσα Κολιού, *Οι ρίζες του εργατικού κινήματος και ο «εργάτης» του Βόλου*. Αθήνα: εκδ. Οδυσσέας, 1988, σ. 44 και 49.

λιρισμού και του σοσιαλισμού», όπως χαρακτηριστικά αποκαλούσε ο συντηρητικοί κύκλοι της εποχής την κίνηση των δημοτικιστών του Αλέξανδρου Δελμούζου¹⁵.

Πέρα όμως από τις πρώιμες εκδηλώσεις εργατικών διεκδικήσεων, η οργάνωση και η μαζικότητα του εργατικού κινήματος έχει τις ρίζες του στη Θεσσαλονίκη των αρχών του 20^{ου} αιώνα, όπου το μεγαλύτερο μέρος των εμπόρων και τα δύο τρίτα του εργατικού δυναμικού ήταν Εβραίοι Σεφραδίτες, με καταγωγή από την Ισπανία¹⁶. Τον Αύγουστο του 1908, λίγο μετά την εκδήλωση του κινήματος των Νεότουρκων της 23^{ης} Ιουλίου 1908 και την επαναφορά σε ισχύ του συντάγματος του 1876, το προλεταριάτο της Θεσσαλονίκης αποτελείτο από δέκα χιλιάδες άτομα που απασχολούνταν σε διάφορους κλάδους. Το Μάρτιο του 1909, μία μικρή ομάδα αγωνιστών προσπάθησε να οργανώσει τα συνδικάτα στη Θεσσαλονίκη. Τον Ιούλιο του 1909, ιδρύθηκε από τον Αβραάμ Μπεναρόγια η εργατική **Σοσιαλιστική Ομοσπονδία Θεσσαλονίκης**, γνωστή ως «**Φεντερασιόν**»¹⁷. Επρόκειτο για πολιτική, συνδικαλιστική και σοσιαλιστική εργατική ομοσπονδιακής μορφής, στην οποία συμμετείχαν εργάτες Εβραίοι, Έλληνες, Οθωμανοί, Βούλγαροι, Σλάβοι κ.ά. Λειτουργησε έως το 1918 και ως φορέας συμμετείχε στην ίδρυση του Σ.Ε.Κ.Ε.¹⁸.

Καπνεργατικές κινητοποιήσεις γίνονταν ταυτόχρονα και σε άλλες πόλεις. Το 1904, έγινε μεγάλη καπνεργατική απεργία στην Καβάλα¹⁹, ενώ το 1908 οι καπνεργάτες ίδρυσαν το σωματείο τους με την ονομασία «**Ενδαιμονία**». Ταυτόχρονα όμως, τον Μάρτιο του 1909, ο Βόλος γνώρισε μεγάλη καπνεργατική απεργία, που επαναλήφθηκε τον Φεβρουάριο του 1910 και τον Μάρτιο του 1911²⁰.

Σε ό,τι αφορά το καπνεργατικό κίνημα στην Ξάνθη, ήδη από το 1908, δραστηριοποιούνταν δύο σύλλογοι καπνεργατών: η **Αδελφότης Ελλήνων Καπνεργατών «Η Ομόνοια»** με έδρα το Κογιονκίοι (σημερινά Κιμμέρια) και ο **Σύνδεσμος Καπνεργατών Ξάνθης «Η Πρόδοξος»** με έδρα την Ξάνθη²¹. Σύμφωνα με τα αρχεία του Κομμουνιστικού Κόμματος Βουλγαρίας, ήδη από το 1908 είχε ιδρυθεί στην Ξάνθη και το **Συνδικάτο Καπνεργατών Ξάνθης «Η Άμυνα»**, αρχικά καθαρά επαγγελματική λέσχη για Βούλγαρους, Έλληνες και Οθωμανούς, το οποίο βαθμιαία μετατράπηκε σε ταξική εργατική οργάνωση και λειτουργούσε καθ' όλη τη βουλγαρική διοίκηση, για να φθάσει το 1919 να συσπειρώνει 3.000 καπνεργάτες²².

Το 1911, η Ξάνθη συγκλονίσθηκε από την απεργία Οθωμανών και Ελλήνων καπνεργατών, που κηρύχθηκε στις 25 Απριλίου και είχε σοβαρές επιπτώσεις στην οικονομική ζωή της περιφέρειας. Η απεργία έληξε μετά από δεκαεννέα ημέρες, ενώ το ημερομίσθιο αυξήθηκε κατά δύο γρόσια²³. Μία από τις σημαντικές απεργιακές κινητοποιήσεις των καπνεργατών έγινε στις 22 Μαρτίου 1912 σε Καβάλα, Θεσσαλονίκη, Σέρρες και Δράμα. Τον Μάρτιο του 1913, η απεργία των καπνεργατών κράτησε είκοσι ημέρες, ενώ απεργία καπνεργατών εκδηλώθηκε και στον Πειραιά. Στις 9 Απριλίου 1914, ύστερα από απεργιακό αγώνα πάλι στη βόρειο Ελλάδα, υπογράφηκε η πρώτη συλλογική σύμβαση καπνεργατών-καπνεμπόρων²⁴. Την ίδια περίοδο εκδηλώθηκε απεργία και στην (τότε) βουλγαροκρατούμενη Ξάνθη που είχε επιτυχή έκβα-

¹⁵ Γιάνης Κορδάτος, *Ιστορία του ελληνικού εργατικού κινήματος...*ό.π., σ. 143.

¹⁶ Ιωάννης Β. Ιωαννίδης, *Το καπνικό στην Καβάλα. Μαρτυρίες και στοιχεία από το καπνεμπόριο και την καπνεργασία*. Καβάλα: Δήμος Καβάλας - Έκδοση Ιστορικού Αρχείου Δημοτικού Μουσείου Καβάλας, 1998, σ. 73-75.

¹⁷ Ιωάννης Β. Ιωαννίδης, ...ό.π., σ. 73-75.

¹⁸ Δημήτρης Α. Κατσορίδας, *Βασικοί σταθμοί του εργατικού - συνδικαλιστικού κινήματος στην Ελλάδα 1870-2001*. Αθήνα: ΑΡ.ΙΣΤΟ.Σ / Γ.Σ.Ε.Ε., 2008, σ. 35.

¹⁹ Αριστείδης Μπαρχαμπάς, *Καπνεργάτες οι κνηγοί του ονείρου*. Αργίριο: εκδ. Ίβυκος, 2007, σ. 67.

²⁰ Αριστείδης Μπαρχαμπάς, ...ό.π., σ. 67.

²¹ Θωμάς Εξάρχου, *Ξάνθη 1861-1911 Στοιχεία Ιστορίας*. Ξάνθη: εκδ. ΠΑΚΕΘΡΑ, 2005, σ. 182 και 191.

²² Γιώργος Λεοντιάδης - Μποριάννα Μπουζάσκα, *Το ΚΚΕ μέσα από τα αρχεία του Κομμουνιστικού Κόμματος Βουλγαρίας*, τ. Α' 1920-1935. Αθήνα: εκδ. Νόβολι, 2010, σ. 28.

²³ Καλλιόπη Παπαθανάση-Μουσιοπούλου, *Θράκη Μορφές και Γεγονότα 1902-1922*. Αθήνα: εκδ. Πιτσιλός, 1991, σ. 68-69, όπου γίνεται μνεία των προξενικών εγγράφων (Α.Υ.Ε. Φ./Β/53 έγγρ. από 25.4.1911) και (Α.Υ.Ε.Φ./β/53 έγγρ. 174/17.5.1911).

²⁴ Ιωάννης Β. Ιωαννίδης, *Το καπνικό στην Καβάλα. Μαρτυρίες και στοιχεία από το καπνεμπόριο και την καπνεργασία...*ό.π., σ. 73-77.

ση²⁵. Αλλωστε, την μεταβατική περίοδο της *Διασυμμαχικής Θράκης* (1919-1920), κυκλοφόρησε στην Ξάνθη η εφημερίδα *Κσαντίσκι Τιουτιουνραμπότικ* (*Κσαντιϊΰσκι Τιυτιουηραδοτικ* = Ξανθιώτης Καπνεργάτης), που φανερώνει τη δύναμη του καπνεργατικού κινήματος στην περιοχή.

Μερικά χρόνια αργότερα, στις 21 Οκτωβρίου 1918, ιδρύθηκε η *Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος* (Γ.Σ.Ε.Ε.) και στις 17-23 Νοεμβρίου 1918 ιδρύθηκε το *Σοσιαλιστικό Εργατικό Κόμμα Ελλάδος* (Σ.Ε.Κ.Ε.), το οποίο μετέπειτα εξελίχθηκε στο Κ.Κ.Ε.²⁶ Την ίδια χρονιά, συγκλήθηκε στο Βόλο το *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καπνεργατών και Σιγαροποιών*²⁷. Το 1919, συγκλήθηκε το *2^ο Συνέδριο Σιγαροποιών και Καπνεργατών*, πάλι στο Βόλο, αλλά το επάγγελμα του σιγαροποιού ήδη είχε αρχίσει να εκτοπίζεται από τις μηχανές²⁸. Την ίδια χρονιά, συγκλήθηκε το *1^ο Παγκαπνεργατικό Συνέδριο* στη Θεσσαλονίκη, όπου μεταξύ των άλλων αποφασίσθηκε η ίδρυση της *Καπνεργατικής Ομοσπονδίας Ελλάδος* (Κ.Ο.Ε.)²⁹.

Το 1920, η καπνεργατική τάξη δέχθηκε ένα σοβαρό πλήγμα από την επικράτηση των μηχανών εις βάρος των εργατών, όταν δια νόμου οι τσιγαράδες αποζημιώθηκαν, για να απομακρυνθούν από το καπνεργατικό επάγγελμα³⁰. Σύμφωνα με τα αρχεία του Κομμουνιστικού Κόμματος της Βουλγαρίας «η μπουρζουαζία και το κράτος της Ελλάδας δε φείδονται μέσων για να δωροδοκήσουν τον εργάτη και με αυτή τη δωροδοκία να δηλητηριάσουν τη συνείδησή του» και όλα αυτά επειδή ο αγώνας των καπνεργατών και των τσιγαράδων γινόταν επικίνδυνος, ενώ «η εξέγερση κατά της μηχανής ήταν έτοιμη. Για να αποφευχθούν όμως μεγαλύτερες ζημιές για τους καπιταλιστές, εφόσον η οργή των εργατών θα εκδηλώνονταν και σαν εξέγερση κατά της ταξικής τους κυριαρχίας, πλήρωσαν στους πεταγμένους στο δρόμο εργάτες τα μεροκάματα 1,5 χρόνου, δηλ. από 3.500 δραχμές στον καθένα, ποσό που συνολικά ανήλθε σε 22 εκατομμύρια δραχμές. Μέσα σε ένα-δύο μήνες οι 3.500 δραχμές ξοδεύτηκαν. Σήμερα οι εργάτες αυτοί, ηθικά ηττημένοι από την ουσιαστική εξαγορά τους από τους καπιταλιστές, με τη συνεργασία του κράτους, αποτελούν τον λεγόμενο ΕΦΕΔΡΙΚΟ ΣΤΡΑΤΟ μέσω του οποίου οι ίδιοι οι καπιταλιστές και το κράτος τυραννούν τους ενταγμένους στην παραγωγή εργάτες, κατεβάζουν το μεροκάματό του και αυξάνουν το ωράριο. Με ένα σπάρο οι καπιταλιστές πέτυχαν δύο τρυγόνια!»³¹. Επειδή το επάγγελμα του καπνεργάτη ή της καπνεργάτριας ήταν κλειστό, η αποζημίωση συνεπάγονταν και διαγραφή από το επάγγελμα αυτό.

Εν ολίγοις, από το 1921, οι καπνεργάτες συνέχισαν τους αγώνες τους χωρίς τους τσιγαράδες. Την ίδια χρονιά, τα καπνεργατικά σωματεία της Καβάλας άρχισαν νέους αγώνες συντονισμένα από το Σ.Ε.Κ.Ε.³² Τον Νοέμβριο έγινε καπνεργατική απεργία στην Ξάνθη και κατά την καταστολή της υπήρξε ένας νεκρός³³. Το 1922, το

²⁵ Γιώργος Λεοντιάδης - Μποριάνα Μπουζάσκα, ...ό.π., σ. 28.

²⁶ Ιωάννης Β. Ιωαννίδης, ...ό.π., σ. 78-79

²⁷ Σταύρος, Χ. Σταυρίδης - Νικόλαος Θ. Γεωργιάδης, *Ιστορία του καπνεργατικού κινήματος Δράμας (1840-1940)*, ...ό.π., σ. 23.

²⁸ Σταύρος, Χ. Σταυρίδης - Νικόλαος Θ. Γεωργιάδης, ...ό.π., σ. 24-25.

²⁹ Σταύρος, Χ. Σταυρίδης - Νικόλαος Θ. Γεωργιάδης, ...ό.π., σ. 25.

³⁰ Νόμος 2525 «Περί οριστικής αποζημιώσεως των απολυθέντων λόγω της εισαγωγής των μηχανών σιγαροποιών κλπ.», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 227 Α (03.10.1920), σ. 2227-2228.

³¹ Γιώργος Λεοντιάδης - Μποριάνα Μπουζάσκα, *Το ΚΚΕ μέσα από τα αρχεία του Κομμουνιστικού Κόμματος Βουλγαρίας*, ...ό.π., σ. 32.

³² Ιωάννης Β. Ιωαννίδης, *Το καπνικό στην Καβάλα. Μαρτυρίες και στοιχεία από το καπνεμπόριο και την καπνεργασία*, ...ό.π., σ. 78.

³³ Δήμος Κ. Βογιατζόπουλος, *Η Ξάνθη πριν και μετά τον 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο*. Ξάνθη: εκδ. Σπανίδη 2008, σ. 60.

σωματείο «*Άμυνα*» των καπνεργατών της Ξάνθης σε συνεργασία με την Κ.Ο.Ε. κήρυξε απεργία που κράτησε τριάντα επτά ημέρες. Η απεργία αυτή έγινε από τους Ξανθιώτες, που είχαν παλιννοστήσει από την προσφυγιά, ενώ ακόμη δεν είχαν έρθει οι πρόσφυγες της Θράκης και της Μικράς Ασίας. Πολλοί καπνεργάτες πήγαν να δουλέψουν σε γειτονικές πόλεις, αλλά τελικά το σύνολο των καπνεργατών δεν κατάφεραν να κερδίσουν τίποτα από τις διεκδικήσεις τους³⁴. Παράλληλα, την περίοδο 1922-1923, οι καπνεργάτες κατάφεραν να οργανώσουν εργοστασιακές επιτροπές με επικεφαλής έναν πληρεξούσιο του σωματείου καπνεργατών. Οι επιτροπές αυτές ονομάζονταν «*επιτροπές σαλονιών*» και ήταν υπεύθυνες για όλα τα ζητήματα που προέκυπταν μεταξύ καπνεμπόρων και καπνεργατών³⁵. Χάρη στην καθοδήγησή τους μπήκαν στην καπνεργασία οι πρόσφυγες της Μικράς Ασίας³⁶. Ταυτόχρονα όμως, λόγω της Ανταλλαγής το καπνεργατικό κίνημα στερήθηκε σημαντικά στελέχη του, που έφυγαν από τη Θεσσαλονίκη, την Καβάλα, τη Δράμα και τις Σέρρες. Ακόμη, το 1922 ήταν σημαντικό για το καπνεργατικό ζήτημα, διότι δια νόμου απαγορεύθηκε η εξαγωγή ανεπεξέργαστων καπνών³⁷.

2.2. Ο πρώτος κύκλος των μεγάλων αγώνων (1923-1928)

Το 1924, τα είδη πρώτης ανάγκης ακολουθώντας την διακύμανση της χρυσής λίρας ακριβαίνανε με αποτέλεσμα οι καπνεργάτες να μην μπορούν να αγοράσουν ούτε τα μισά από όσα αγόραζαν. Έτσι τον Μάιο του 1924, μετά από απεργία καπνεργάτες και καπνεμπόροι κατέληξαν σε συμφωνία³⁸. Το ημερομίσθιο του καπνεργάτη απέκτησε την πάγια ισοτιμία των επτά εικοστών πέμπτων (7/25) της χρυσής λίρας. Έτσι, όταν η χρυσή λίρα ήταν ίση με 350 δραχμές, το ημερομίσθιο του ντεγκτσίστοιβαδόρου ήταν 105 δραχμές (και της καπνεργάτριας 30 δραχμές). Την εποχή εκείνη το εργατικό δυναμικό της Ξάνθης απαρτιζόνταν από 6.200 άνδρες, 2.000 γυναίκες και 200 ανέργους, συνολικά δηλαδή από 8.200 άτομα. Με δεδομένο ότι η Καβάλα είχε 12.500 καπνεργάτες, η Θεσσαλονίκη και η Δράμα από 4.000, η Ξάνθη έρχονταν δεύτερη σε καπνεργατικό δυναμικό στη βόρειο Ελλάδα³⁹.

Το 1925 επιφύλασσε διπλό κτύπημα κατά της καπνεργατικής τάξης. Αφ' ενός οι αλλοδαποί καπνεμπορικοί οίκοι κατόρθωσαν να συνάψουν συμφωνία με το Ελληνικό Δημόσιο, ώστε να εξάγουν ανεπεξέργαστα καπνά⁴⁰. Αφ' ετέρου δημιουργήθηκαν σωματεία συντηρητικών καπνεργατών, με αποτέλεσμα το καπνεργατικό κίνημα να υποφέρει από τον διχασμό σε «*κόκκινα*» και «*κίτρινα*» σωματεία⁴¹, που ήταν ορ-

³⁴ Χρήστος Μιχ. Μιχαλόπουλος, *Ο Καπνός στην Ξάνθη μετά την Απελευθέρωσή της*, Ξάνθη: 2006, σ. 11.

³⁵ Πρέπει να σημειωθεί ότι «*σαλόνι*» στην κοινωνιολογία της καπνεργασίας σημαίνει την αίθουσα της καπνεμπορικής επιχείρησης, όπου διεξάγεται η επιμελημένη διαλογή των καπνόφυλλων.

³⁶ Σταυρίδης, Σταύρος, Χ. - Νικόλαος Θ. Γεωργιάδης, *Ιστορία του καπνεργατικού κινήματος Δράμας (1840-1940)*...ό.π., σ. 28-29.

³⁷ Νόμος 2869 «Περί απαγορεύσεως εξαγωγής ανεπεξεργάστων αρωματικών καπνών», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 119 Α (20.07.1922), σ. 556.

³⁸ Σταυρίδης, Χ. Σταυρίδης - Νικόλαος Θ. Γεωργιάδης, *Ιστορία του καπνεργατικού κινήματος Δράμας (1840-1940)*...ό.π., σ. 29-33.

³⁹ Θωμάς Εξάρχου, *Μνημείο Καπνεργάτη Η Ξάνθη δεν ξεχνά τα παιδιά της*, Ξάνθη: 2008, σ. 5-6.

⁴⁰ Η ρύθμιση αυτή πέρασε με ύπουλο τρόπο. Βλ. Νομοθετικόν Διάταγμα «Περί επεξεργασίας του καπνού και ασφαλίσεως των καπνεργατών», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 177 Α (15.07.1925), σ. 1090-1091.

⁴¹ Σταύρος, Χ. Σταυρίδης - Νικόλαος Θ. Γεωργιάδης,...ό.π., σ. 36 και 45.

γανωμένοι σε «*Ενωτική Γενική Συνομοσπονδία*» και η «*Γενική Συνομοσπονδία*»⁴². Όσον αφορά τις απεργιακές κινητοποιήσεις, στην Ξάνθη, στις 2 Φεβρουαρίου οι καπνεργάτες δημιούργησαν γεγονότα, για τα οποία καταδικάστηκαν 17 άτομα από το Στρατοδικείο Κομοτηνής στις 20 Μαρτίου⁴³.

Το 1926, στις 8 Δεκεμβρίου, το συνδικάτο που εκπροσωπούσε τους 6.000 καπνεργάτες της Ξάνθης διαμαρτυρήθηκε για την μη απόδοση χρημάτων στους λιμοκτονούντες καπνεργάτες⁴⁴. Στις 9 Δεκεμβρίου, έγινε στην Καβάλα λευκή απεργία από τους καταστηματάρχες που διαμαρτύρονταν για την κρίση και το καπνικό, αφού οι σημαντικότεροι πελάτες τους ήταν οι καπνοπαραγωγοί και οι καπνεργάτες, η μείωση των εισοδημάτων των οποίων είχε επιπτώσεις και σε αυτούς⁴⁵.

Τον Μάιο του 1927, ξεκίνησαν κινητοποιήσεις στη Θεσσαλονίκη και ο Γενικός Διοικητής Κεντρικής Μακεδονίας σε μια προσπάθεια κατευνασμού μεταξύ άλλων δήλωσε ότι η «*πολυπληθεστέρα εργατική τάξις της Ελλάδος*» είναι «*η των καπνεργατών...*»⁴⁶. Όλον το Μάιο συνεχίστηκαν οι ταραχές, συμπλοκές και διχόνοιες μεταξύ των καπνεργατών σχεδόν σε όλες τις πόλεις της βορείου Ελλάδας⁴⁷. Στην Ξάνθη οι απεργοί κλείστηκαν στα καπνομάγαζα και δεν άφηναν κανένα να μπει ή να βγει. Το βράδυ φώναζαν στον κόσμο «*Πεινάμε! Διψάμε! Κόσμε συμπαρασταθείτε μας!*»⁴⁸. Ανήμερα το Δεκαπενταύγουστο, έγινε μεγάλη διαδήλωση καπνεργατών με κόκκινες σημαίες με αίτημα την εφαρμογή του οκταώρου, που ίσχυε νομοθετικά από το 1920, αλλά ουδέποτε είχε εφαρμοσθεί στην πράξη⁴⁹. Τελικά, τον Οκτώβριο κυρώθηκε ο νόμος που καθιέρωνε τον ασφαλιστικό φορέα των καπνεργατών, το Τ.Α.Π.Κ., αλλά δημοσιεύθηκε παρά μόνο το Μάρτιο του 1928⁵⁰.

Το 1928, το καπνεργατικό κίνημα συνεχίστηκε κατά τον ίδιο τελματωμένο τρόπο. Τα κομμουνιστικά συνδικάτα αγωνίζονταν και τα συντηρητικά τους αντιπολιτεύονταν. Επί πλέον, ένας ακόμη κίνδυνος προστέθηκε στο καπνεργατικό επάγγελμα, η εμφάνιση της τόγκας, που γινόταν με λιγότερα εργατικά χέρια και εκμεταλλεύονταν τη γυναικεία εργασία ως φθηνότερη. Στις 11 Ιουνίου, ξεκίνησε ταυτόχρονα απεργία σε Θεσσαλονίκη, Δράμα, Ξάνθη, Σέρρες και Κομοτηνή⁵¹. Στην Ξάνθη η κατάσταση ήταν πραγματικά τραγική. Αρχικά οι καπνεργάτες ύψωσαν μαύρη σημαία και συγκεντρώθηκαν σε διαδήλωση. Στη συνέχεια, η πόλη ήταν ανάστατη από τους πυροβολισμούς επί δύο ώρες⁵². «*Εβάφη με αίμα η απεργία εν Ξάνθη. Επί δύο ώρας η πόλις ήτο*

⁴² Ριζοσπάστης, φ. 644/8088 (05.05.1936), σ. 4.

⁴³ Δήμος Κ. Βογιατζόπουλος, *Η Ξάνθη πριν και μετά τον 2° Παγκόσμιο Πόλεμο...ό.π.*, σ. 61.

⁴⁴ «Διαμαρτυρία καπνεργατών», *Το Φως*, φ. 5311 (09.12.1926), σ. 1.

⁴⁵ «Η Καβάλα υπό λευκήν απεργίαν - Ουδέν έκτροπον εσημειώθη χθες - Τι ζητούν διά ψηφίσματός των», *Μακεδονία*, φ. 5209 (10.12.1926), σ. 4.

⁴⁶ «Περί μίαν αντίδρασιν - Ο ρόλος του Ταμείου Προστασίας Καπνεργατών», *Μακεδονία*, φ. 5358 (15.05.1927), σ. 1.

⁴⁷ ««Οι καπνεργάται Καβάλας σαμποτάρουν - Ελήφθησαν έκτακτα στρατιωτ. μέτρα», *Μακεδονία*, φ. 5365 (25.05.1927), σ. 1 και 6.

⁴⁸ Δήμος Κ. Βογιατζόπουλος, *Η Ξάνθη πριν και μετά τον 2° Παγκόσμιο Πόλεμο...ό.π.*, σ. 61.

⁴⁹ «Αι κομμουνιστικά οργανώσεις στέλλουν και τηλεγραφήματα - Απειλούν γενικήν απεργίαν και ζητούν την τιμωρίαν του κ. Καλευρά - Αι αρχαί θα μείνουν ανένδοτοι - Συλλήψεις των ταραξιών βουλευτών», *Μακεδονία*, φ. 5374 (04.06.1927), σ. 3.

⁵⁰ Νόμος 3460 «Περί κυρώσεως του από 29 Οκτωβρίου 1927 Ν.Δ. «περί κυρώσεως του από 11 Ιουλίου 1925 Ν.Δ. περί επεξεργασίας του καπνού και ασφαλίσεως των καπνεργατών»», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 47 Α (30.03.1928), σ. 355-358.

⁵¹ «Η απεργία γενικεύεται σήμερον εις Θεσσαλονίκην, Δράμαν και Ξάνθη», *Μακεδονία*, φ. 5724 (12.06.1928), σ. 4.

⁵² Σταύρος Βλαχόπουλος, «Απ' ευθείας πληροφορία», *Μακεδονία*, φ. 5726 (14.06.1928), σ. 4.

ανάστατος. Δύο νεκροί και πενήκοντα τραυματίαι». Συνελήφθησαν 10 καπνεργάτες ως υπαίτιοι των γεγονότων, ενώ η δύναμη του 41^{ου} Συντάγματος ήταν διανεμημένη σε περιπόλους και διέτρεχε όλη την πόλη⁵³. Στις 14 Ιουνίου, σύμφωνα με ανταπόκριση του Ξανθιώτη δημοσιογράφου Σταύρου Βλαχόπουλου (που τότε εκτελούσε χρέη ανταποκριτή της *Μακεδονίας*), τα καταστήματα παρέμεναν κλειστά, στις φυλακές κρατούνταν 28 άτομα και «σύμπαρ ο λαός της Ξάνθης τελεί υπό το κράτος βαθυτάτης συγκινήσεως»⁵⁴.

Το κράτος δια της Γενικής Διοικήσεως κινητοποίησε τους καπνοπαραγωγούς να προβούν σε διαμαρτυρίες κατά των καπνεργατών: «Οι καπνοπαραγωγοί, των οποίων τα συμφέροντα θίγονται κυρίως, αξιούν παρά της Κυβερνήσεως έντονον στάσιν απέναντι των απεργών, τους οποίους αποκαλούν απομυζηκτήρας του ιδρώτος αυτών»⁵⁵. Στις 15 Ιουνίου, οι κυβερνητικές αρχές στην Αθήνα συσκέπτονταν με τον φόβο ότι οι ταραχές στη βόρειο Ελλάδα είχαν ήδη λάβει μορφή επανάστασης, αφού ακόμη και οι καπνεργάτες του Πειραιά είχαν κατεβεί σε απεργία⁵⁶. Μάλιστα, τίτλος εφημερίδας δήλωνε χαρακτηριστικά ότι «Η γενική απεργία είναι επανάστασις λέγει ο Βενιζέλος»⁵⁷.

Κάπως έτσι, έκλεισε ο πρώτος κύκλος (1923-1928) της ελληνικής καπνεργατικής κρίσης, στην οποία ενεπλάκησαν σχεδόν όλοι οι φορείς του Καπνικού Κόσμου, η διακυβέρνηση με όλους τους βραχίονές της, αλλά και η ευρύτερη κοινωνία, αφού πολλοί επαγγελματίες συμπαραστάθηκαν στον αγώνα των καπνεργατών. Το καπνεργατικό κίνημα έλαβε τέτοιες μεγάλες διαστάσεις, με συνέπειες στην ευρύτερη κοινωνία, που απειλήθηκε γενική ανταρσία. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η διακυβέρνηση εφεξής δημιούργησε το νομικό υπόβαθρο για να καταπνίγει εργατικές κινητοποιήσεις εν τη γενέσει τους.

2.3. Ο δεύτερος κύκλος των μεγάλων αγώνων (1929-1936)

Το 1929, ξεκίνησε ο δεύτερος κύκλος των μεγάλων αγώνων, που ήταν ακόμη πιο έντονος, αφού την χρονιά αυτή εκδηλώθηκε η διεθνής οικονομική κρίση - το γνωστό «Κραχ» του Οκτωβρίου. Παράλληλα, στο εσωτερικό θεσπίσθηκαν δρακόντεια μέτρα κατά των απεργιακών κινητοποιήσεων. Πρόκειται για το περιώνυμο «*ι-διώνυμο αδίκημα*», που δημοσιεύθηκε στις 25 Ιουλίου 1929 και συμπληρώθηκε με το μέτρο της «*διοικητικής εκτοπίσεως*». Αμφότερα σχεδιάσθηκαν για την καταστολή του (καπν)εργατικού κινήματος, αλλά χρησιμοποιήθηκαν αργότερα κατά των Αριστερών πολιτών, ιδιαίτερα κατά την μετά τον Εμφύλιο εποχή⁵⁸.

Η κατάσταση τα επόμενα χρόνια εξελίχθηκε στα πλαίσια της διεθνούς κρίσεως με τα μελανότερα χρώματα, ενώ το 1931 ξέσπασε και καπνική κρίση με ανυπολό-

⁵³ *Μακεδονία*, φ. 5726 (14.06.1928), σ. 4.

⁵⁴ Σταύρος Βλαχόπουλος, «Εις την Ξάνθην και νέος τραυματισμός», *Μακεδονία*, φ. 5727 (15.06.1928), σ. 1.

⁵⁵ «Οι καπνοπαραγωγοί έχουν εξεγερθεί κατά των απεργών», *Μακεδονία*, φ. 5727 (15.06.1928), σ. 5.

⁵⁶ «Οι κομμουνιστάι θέλουν να δώσουν επαναστατικό χαρακτήρα εις την απεργίαν των. - Ποια θα είναι τα μέτρα των αρχών. Τα άλλα εργατικά σωματεία κανονίζουν ήδη την στάσιν των», *Μακεδονία*, φ. 5727 (15.06.1928), σ. 6.

⁵⁷ *Μακεδονία*, φ. 5727 (15.06.1928), σ. 6.

⁵⁸ Νόμος 4229 «Περί μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 245 Α (25.7.1929), σ. 2155-2156· Νόμος 5174 «Περί τροποποιήσεως του νόμου 4229 «περί μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών του πολίτη», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 219 Α (18.7.1931), σ. 1574.

γιστες ζημιές για τα ελληνικά καπνά⁵⁹. Το 1932, η ανέχεια και η δυστυχία των ανθρώπων είχε φθάσει σε τραγικά επίπεδα. Ο Σταύρος Βλαχόπουλος σε ανταπόκρισή του από την Ξάνθη έκανε λόγο για δυστυχείς ανέργους στους οποίους γίνονταν καθημερινή διανομή ψωμιού, φαγητού και περιθάλψης⁶⁰.

Οι κινητοποιήσεις ξεκίνησαν στις 2 Απριλίου 1932 στην Καβάλα για αύξηση των ημερομισθίων με την κήρυξη απεργίας⁶¹. Στις 15 Απριλίου, ξεκίνησε λευκή απεργία όλων των επαγγελματικών σωματείων⁶². Την ίδια ημέρα, η Ελλάδα κήρυξε «χρεωστάσιο»⁶³. Η ουσιαστική χρεοκοπία της Ελλάδος παρουσιάστηκε από τα πρωτοσέλιδα ως ακόμη ένα επίτευγμα της Κυβέρνησεως: «Ο Βενιζέλος έσωσε και πάλιν την Ελλάδα. Το καθήκον όλων μας»⁶⁴. Και ενώ η Κυβέρνηση λάμβανε ριζικά οικονομικά μέτρα (εγκατάλειψη της Χρυσής Βάσης), την ίδια ημέρα στην Βουλή των Ελλήνων (κατά τη συζήτηση του καπνεργατικού ζητήματος) έγιναν επεισόδια⁶⁵.

Μέσα σε αυτό το γενικότερο κλίμα αναταραχής και αβεβαιότητας, ένα τυχαίο γεγονός στη βόρειο Ελλάδα εξελίχθηκε σε ρεύμα αντισημιτισμού αναμεμιγμένου με καπνεργατικές ταραχές. Ταυτόχρονα, εξελίχθηκε σε διώξεις ακόμη και εντός του στρατεύματος. Όλα ξεκίνησαν από μία είδηση, που δεν αποκλείεται να βασίζονταν σε ένα τυχαίο γεγονός, που όμως στο συλλογικό φαντασιακό έλαβε απροσδόκητο μέγεθος και αναμόχλευσε αρχαία εθνοτικά και θρησκευτικά πάθη⁶⁶. Παρενθετικά να ειπωθεί ότι το ζήτημα είχε βαθύτερη πολιτική διάσταση, η οποία «σιγόκαιγε» από ετών, ήδη από το 1931, όταν είχε πυρποληθεί η εβραϊκή συνοικία Κάμπελ της Θεσσαλονίκης⁶⁷. Ωστόσο, η έρευνα έχει δείξει ότι πολλά παρόμοια περιστατικά (με τον εμπρησμό αυτόν) σχετιζόνταν με τις δραστηριότητες των «Χαλυβδοκράνων» ή «Φαιοχιτώνων» της Εθνικής Ενώσεως Ελλάδος, της φασιστικής οργάνωσης που ιδρύθηκε το 1929 και διακρίθηκε για την έντονη αντισημιτική της δράση⁶⁸.

⁵⁹ Κ. Τσουμάκης, «Προστατεύσατε τους καπνοπαραγωγούς», *Ο Καπνός*, φ. 28 (20.06.1947), σ. 1.

⁶⁰ Σταύρος Βλαχόπουλος, «Από την Θράκη. Εισ την Ξάνθη δεν λειτουργούν συσσίτια και αι άποροι λαϊκά τάξεις δυστυχούν. Η ευθύνη του Δήμου», *Μακεδονία*, φ. 7017 (27.02.1932), σ. 2.

⁶¹ «Εντονότατος ο αγών των οργανώσεων Καβάλλας δια τα καπν. ημερομίσθια», *Μακεδονία*, φ. 7043 (03.04.1932), σ. 6.

⁶² «Η ζωή της πόλεως - Ολόκληρον το εγκριθέν ψήφισμα εν τη χθεσινή συσκέψει - Η αγορά ήτο χθες κλειστή καθ' όλην την ημέραν - Η λευκή απεργία λήγει σήμερα την πρωΐναν», *Κήρυξ*, φ. 1891 (16.04.1932), σ. 1.

⁶³ Βλ. *Μακεδονία*, φ. 7056 (16.04.1932), σ. 1 και 4.

⁶⁴ *Μακεδονία*, φ. 7056 (16.04.1932), σ. 1.

⁶⁵ «Η Χρυσή Βάσις εγκαταλείπεται», *Μακεδονία*, φ. 7062 (22.04.1932), σ. 1· «Ζωηρότατον επεισόδιον μεταξύ των κ.κ. Βενιζέλου και Μαρη - Ο Υπουργός των Οικονομικών Υπέβαλε την παραίτησίν του», *Μακεδονία*, φ. 7062 (22.04.1932), σ. 1.

⁶⁶ Το ζήτημα έχει περιγραφεί επακριβώς από τον Νικόλαο Πολίτη: «Πασών ολεθριωτάτας αναγράφει τας θρησκευτικές προλήψεις η ιστορία. οπόσα έθνη εξωντώθησαν, οπόσαι χώραι ηρημώθησαν, οπόσαι μυριάδες ανθρώπων κατεσφάγησαν...Σήμερον...μόνον περιεσώθη επίφοβον λείψανον της μεσαιωνικής βαρβαρότητας, μία θρησκευτική πρόληψις, της οποίας τα ολέθρια αποτελέσματα ησθάνθημεν και εν Ελλάδι εσχάτως. Εννοώ την δοξασίαν, καθ' ην οι Ιουδαίοι μεταλαμβάνουσιν αίματος χριστιανού παιδός κατά το πάσχα. Είναι αυτή βδελυρόν όπλον δυσφημίας αλλοθρήσκων, αλλ' όπλον παλαιότατον και εσχωριασμένον. Διότι κατά τους πρώτους του χριστιανισμού χρόνους αυτοί οι χριστιανοί κατηγορήθησαν δια το ίδιον έγκλημα υπό των Ιουδαίων και μετά παρέλευσιν αιώνων παραλαβόντες οι Χριστιανοί το όπλον έστρεψαν αυτό, ου μόνον κατά των κατηγορών, αλλά και κατ' άλλων αλλοδόξων...». Βλ. Νικόλαος Γ. Πολίτης, *Λαογραφικά Σύμμεικτα*. τομ. Α'. Εν Αθήναις: Δημοσιεύματα Λαογραφικού Αρχείου Αρ. 1 - εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, 1920, σ. 33.

⁶⁷ «Η νυκτερινή αναστάσις της Θεσσαλονίκης. Η πυρκαϊά του συνοικισμού Κάμπελ. Αποτεφρώθησαν είκοσι θάλαμοι ξύλινοι εξ ολοκλήρου. Υπάρχουν εξ τραυματία Έλληνες και Ισραηλίται. Οι Κομμουνιστάι συνεργοι εις τας σκηνάς», *Μακεδονία*, φ. 6810 (30.06.1931), σ. 6.

⁶⁸ Τάσος Κωστόπουλος, *Η απαγορευμένη γλώσσα*. Αθήνα: εκδ. Μαύρη λίστα, 2000, σ. 121 και 124.

Επανερχόμενοι στο περιστατικό της Καβάλας, είναι γεγονός ότι ο ελληνικός πληθυσμός της ξεσηκώθηκε, όταν ακούσθηκε ότι «κάποιος Ισραηλίτης ανήρπασε το δετές τέκνον... με την πρόθεσιν να χρησιμοποιήση το αίμα του δια τα άζυμα των ομοφύλων του»⁶⁹. Ο δράστης συνελήφθη και «παρ' ολίγον θα τον ελυντζάριζαν οι συγκεντρωμένοι γυναίκες». Το θύμα εξετάσθηκε από γιατρό «όστις διεπίστωσεν ότι αι αμυχαι έπροξενήθησαν εις τον μικρόν δια βελόνης». Ανεξάρτητα από το εάν το περιστατικό αποτελεί πραγματικότητα ή αποτέλεσμα μυθοπλασίας, αποτελεί όμως γεγονός ότι πυροδότησε ολόκληρη αναταραχή⁷⁰. Χάρη στα μέτρα της αστυνομίας δεν έγιναν επεισόδια εκ μέρους θερμόαιμων Χριστιανών κατά του εβραϊκού στοιχείου⁷¹. Αλλά το ζήτημα δεν έληξε, διότι μερικές ημέρες αργότερα, Εβραίοι που υπηρετούσαν τη θητεία τους κατηγορήθηκαν για κομμουνιστική δράση, αφού σύμφωνα με δημοσίευμα οι «Εβραίοι στρατιώται της Θεσσαλονίκης ανέλαβον να προπαγανδίσουν τον κομμουνισμόν εις τον Ελλ. Στρατόν. Ανεκαλύφθησαν τα σατανικά των σχέδια. Χθες ενεργήθησαν πολλάί συλλήψεις»⁷².

Φαίνεται λοιπόν, ότι για τη λαϊκή συνείδηση οι Εβραίοι -εκτός από τη θρησκευτικού περιεχομένου φανταστική προκατάληψη- απέκτησαν ακόμη μια διάσταση, συνδέθηκαν δηλαδή με το προοδευτικό καπνεργατικό-εργατικό κίνημα και τον κομμουνισμό. Πάντως, αυτή η γενικότερη εθνοτική και θρησκευτική απέχθεια που βγήκε στην επιφάνεια, ίσως ήταν μία από τις παραμέτρους, που υπέθαλψαν ένα χρόνο αργότερα το ξέσπασμα ταραχών κατά του καπνεμπορίου Λαζάρ Μπενβενίστε. Όμως, εις αντίμετρον αυτών, πρέπει να σημειωθεί ότι στα γεγονότα της Θεσσαλονίκης του 1936, όπου μεταξύ των θυμάτων υπήρχαν και Εβραίοι, είχε ήδη ξεχασθεί κάθε εθνοτική-θρησκευτική διαχωριστική τάση.

Επανερχόμενοι στα γεγονότα του 1933 και συγκεκριμένα στις 22 Ιουλίου, η δυστυχία και η ανεργία οδήγησε σε απόγνωση τους καπνεργάτες του καπνομάγαζου Μπενβενίστε και παρέμειναν έγκλειστοι φωνάζοντας συνεχώς «θέλουμε ψωμί, θέλουμε νερό». Το περιστατικό αυτό ήταν αρκετό να κάνει τους καπνεργάτες άλλων επιχειρήσεων να αψηφήσουν τα ισχύοντα σκληρά κατασταλτικά μέτρα και να ξεσηκωθούν. Παράλληλα, έγιναν σε διάφορα σημεία της πόλης συγκεντρώσεις καπνεργατών και καπνεργατριών, που διαλύθηκαν βίαια. Οι επαγγελματίες τάχθηκαν αλληλέγγυοι με τους καπνεργάτες, ενώ το Εμπορικό Επιμελητήριο με τηλεγράφημά τους προς την Κυβέρνηση ζήτησε την αποδοχή των αιτημάτων των καπνεργατών⁷³.

Ο αγώνας των καπνεργατών συνέχισε κλιμακούμενος και στις 24 Ιουλίου η Καβάλα είχε μεταβληθεί σε πεδίο μάχης. Οι άνεργοι καπνεργάτες έκαναν διαδήλωση. Τα αστυνομικά όργανα επιχείρησαν να τους διαλύσουν και δέχθηκαν βροχή λίθων, αναγκάσθηκαν να πυροβολούν στον αέρα και με τη βοήθεια ισχυρής στρατιωτικής δύναμης διέλυσαν τους συγκεντρωθέντες. Ακολούθησαν συλλήψεις. Οι καπνεργάτες

⁶⁹ Η συλλογική λαϊκή νοοτροπία έχει αποτυπωθεί δια του τύπου ως πλήρης θρησκευτική σύγχυση, κατά την οποία ενώ υπονοεί μετάληψη δια αίματος (κατά τα Ορθόδοξα πρότυπα) ταυτόχρονα την ονομάζει «άζυμα», που εννοεί την «όστια» (δηλαδή την ξηρά μετάληψη των Καθολικών).

⁷⁰ «Η Καβάλα τελεί από χθες εν αναστατώσει. Κατηγγέλθη ότι Ισραηλίτης αφήρεσεν αίμα παρά τινος εξαιτούς χριστιανόπαιδος. Η αστυνομία έλαβεν έκτατα μέτρα τάξεως», *Μακεδονία*, φ. 7060 (20.04.1932), σ. 4.

⁷¹ «Αδικαιολόγητοι φόβοι του Ισραηλιτικού στοιχείου της Καβάλας», *Μακεδονία*, φ. 7062 (22.04.1932), σ. 4.

⁷² *Μακεδονία*, φ. 7067 (27.04.1932), σ. 14.

⁷³ «Η κατάσταση εις Καβάλλαν επιδεινούνται - Η στάσις επεξετάθη εις όλας τας καπναποθήκας - Οι καπνεργ. αποφασισμένοι να αποθάνουν - Έλαβον χώραν και μικροσυμπλοκαί», *Θάρρος*, .φ. 3338 (23.07.1933), σ. 4.

παρέμειναν έγκλειστοι στις καπναποθήκες βγάζοντας συνεχώς κραυγές απελπισίας, που δημιουργούσαν ένα κλίμα πανικού και αγωνίας σε όλη την πόλη, η οποία στρατοκρατούνταν⁷⁴.

Παρά τα μέτρα που έλαβαν οι αρχές, την 27^η Ιουλίου 1933 παρατηρήθηκε στη Δράμα κίνηση των καπνεργατών που εργάζονταν στις αποθήκες Μιχαηλίδη και Φουμαρό⁷⁵. Όμως, την ίδια ημέρα το πρωί, ξέσπασε απεργία στην Ξάνθη, όταν 214 καπνεργάτες της επιχείρησης του Αρμενίου Μισσιριάν, κλείστηκαν στο καπνεργοστάσιο και ζήτησαν την αποδοχή των αιτημάτων τους που είχαν υποβάλει στις αρχές. Το κτήριο αμέσως κυκλώθηκε από ισχυρές δυνάμεις χωροφυλακής και στρατού. Τα γυναικόπαιδα των εγκλεισμένων σχημάτισαν ογκώδη διαδήλωση, αλλά διαλύθηκαν βίαια. Οι διαδηλωτές ζητωκραύγαζαν υπέρ της Γ' Διεθνούς. Το απόγευμα προτάθηκε στους απεργούς προθεσμία μίας ώρας για να αποχωρήσουν. Μετά την παρέλευση της, έγινε βίαια έξωσή τους και συνελήφθησαν πολλοί που παραπέμφθηκαν για παράβαση του ιδιωνύμου⁷⁶. Την ίδια ημέρα το πρωί, κηρύχθηκε στάση και στην Κομοτηνή, όπου οι καπνεργάτες εγκλείστηκαν στις καπναποθήκες, δηλώνοντας ότι δεν θα εξέλθουν, αν δεν γίνουν δεκτά τα αιτήματά τους, τα γνωστά που κήρυξαν οι καπνεργάτες της Καβάλας. Η επιτροπή των απεργών πρότεινε να υπογραφεί πρωτόκολλο όμοιο με αυτό που υπεγράφη στην Καβάλα, αλλά δεν έγινε δεκτό. Στους απεργούς δόθηκε προθεσμία για να εξέλθουν των αποθηκών, αλλά δεν τηρήθηκε. Το Εργατικό Κέντρο εξέδωσε προκήρυξη δηλώνοντας ότι τάσσονταν υπέρ των καπνεργατών. Υπήρχε φόβος γενίκευσης της απεργίας⁷⁷. Τελικά, κατά τα τέλη Ιουλίου, τα καπνομάγαζα έκλεισαν -προφανώς γιατί ολοκληρώθηκε ο κύκλος εργασιών της επεξεργασίας του τρέχοντος έτους- και 3.000 άνθρωποι στην Ξάνθη έμειναν άνεργοι. Επιπροσθέτως, στα τέλη Σεπτεμβρίου κατοχυρώθηκε νομοθετικά η εφαρμογή του συστήματος της τόγκας, που έμελλε να καταργήσει ένα μεγάλο μέρος των θέσεων εργασίας των ανδρών και να αντικαταστήσει ένα άλλο μέρος με γυναίκες, των οποίων το ημερομίσθιο αποτελούσε ελάχιστο ποσοστό του ανδρικού⁷⁸.

Τα χρόνια που ακολούθησαν το καπνεργατικό κίνημα ήταν τελματωμένο. Φαίνεται πως οι σκληρές διώξεις, η ανεργία και η ανέχεια ήταν παρούσες συνεχώς στην καπνεργατική τάξη, γι' αυτό και ο εορτασμός της Πρωτομαγιάς του 1936 - μερικούς μήνες πριν την κήρυξη της δικτατορίας του Ιωάννη Μεταξά- έλαβε απροσδόκητα μεγάλες διαστάσεις. Στην Ξάνθη έγινε καπνεργατική συγκέντρωση και κηρύχθηκε απεργία, γεγονός που έγινε ταυτόχρονα σε Θεσσαλονίκη, Αλμυρό, Λαμία, Βόλο, Καρδίτσα και Σέρρες⁷⁹. Τις επόμενες ημέρες η απεργία φούντωσε σε όλη τη χώρα. Στον αγώνα κατά των καπνεργατών κινητοποιήθηκαν και οι τράπεζες -με δεδομέ-

⁷⁴ «Η κατάσταση Καβάλλας οξύνεται - Οι πυροβολισμοί & η τρομοκρατία - Αθρόαι συλλήψεις των εργατών και του Συμβουλίου των Επαγγελματιών», *Θάρρος*, φ. 3340 (25.07.1933), σ. 2.

⁷⁵ «Ο αγών δια το ψωμί - Οι καπνεργάτες της Ξάνθης ενεκλείστησαν χθες εις τα αποθήκας - Παρατηρήθη χθες παρόμοια κίνησις και των καπνεργατών Δράμας - Έκτακτα μέτρα των αρχών», *Θάρρος*, φ. 3343 (28.07.1933), σ. 1.

⁷⁶ «Μετά τους καπνεργάτας Καβάλλας εκήρυσαν στάσιν οι της Ξάνθης και Κομοτηνής - Εις Ξάνθη επηκολούθησε συμπλοκή εντός των αποθηκών - Εξεβλήθησαν δε οι καπνεργάται βιαίως», *Μακεδονία*, φ. 8518 (28.07.1933), σ. 3.

⁷⁷ «Και εις Κομοτηνήν», *Μακεδονία*, φ. 8518 (28.07.1933), σ. 1.

⁷⁸ Νόμος 5817 «Περί απασχολήσεως αρρένων καπνεργατών εν τη επεξεργασία τόγκας», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τ. 301 Α (07.10.1933), σ. 1771.

⁷⁹ *Ριζοσπάστης*, φ. 641/8085 (02.05.1936), σ. 3-4.

νο ότι τα υπό επεξεργασία καπνά βρίσκονταν «*ἐπ' ενεχύρῳ*» κάποιου χρηματοπιστωτικού φορέα⁸⁰.

Στον αγώνα προστέθηκαν οι καπνεργάτες της Καβάλας, του Πειραιά και της Σάμου, ενώ συνολικά σε όλη τη χώρα οι απεργοί καπνεργάτες έφθασαν τους 30.000.⁸¹ Ακολούθησε *παλλαϊκή* απεργία συμπαράστασης στη Δράμα και συγκέντρωση 10.000 καπνεργατών στην Καβάλα.⁸² Τις επόμενες ημέρες οι απεργίες φούντωναν. *Πανεργατική* στις Σέρρες⁸³, απεργία σιδηροδρομικών Μακεδονίας και αυτοκινητιστών βορείου Ελλάδας, ενώ οι απεργίες στην Ξάνθη και τις Σέρρες πήραν παλλαϊκή μορφή⁸⁴.

Στις 8 Μαΐου, η κατάσταση πήρε δραματικές διαστάσεις: «*Το αιματοκύλισμα των απεργών Θεσσαλονίκης - 300 τραυματισμένοι στήνονται οδοφράγματα - Οι φαντάροι αρνούνται να χτυπήσουν Η κυβερνητική "λύση" αποτελεί κοροϊδία για τους καπνεργάτες Ο Λογοθέτης δήλωσε χθες ότι θα κηρύξει το στρατιωτικό νόμο Κοινή συμφωνία και διάβημα της Γενικής και Ενωτικής Συνομοσπονδίας*»⁸⁵.

Στις 9 Μαΐου, έγινε μακελειό στη Θεσσαλονίκη, μία μέρα που έμεινε ανεξίτηλα χαραγμένη στη συλλογική μνήμη του λαού, (για την ημέρα αυτήν, ο Γιάννης Ρίτσος έγραψε τον *Επιτάφιο*, ένα από τα ωραιότερα έργα για την εργατική τάξη)⁸⁶. Οι τίτλοι της εφημερίδας μιλούν από μόνοι τους: «*Εκδίκηση! Εκδίκηση! Σκοτωμένοι: 1) Β. Σταύρου, 2) Ίντο Σεννόρ, 3) Ι. Παναγόπουλος, 4) Δ. Αγλαμίδης, 5) Αναστ. Τούσκας, 6) Σαλβατόρ Ματαράσου, 7) Δημ. Αιλιάνης, 8) Σ. Διαμαντόπουλος, 9) Ιωάννης Πιτάρης, 10) Ευθύμης Μάνος, 11) Εμ. Ζαχαρίου*» και «*Η χτεσινή άγρια σφαγή του λαού Θεσσαλονίκης -30 σκοτωμένοι- Υπάρχουν φήμες για 100 Κάτω η μοναρχική κυβέρνηση του δολοφόνου του εργαζόμενου λαού Μεταξά Εμπρός για την πανελλαδική παλλαϊκή απεργία διαμαρτυρίας και αλληλεγγύης*»⁸⁷.

Παρά τα σκληρά κατασταλτικά μέτρα και την εμφάνιση τεσσάρων αντιτορπιλικών στη Θεσσαλονίκη, οι απεργοί παρέμεναν στον αγώνα. Στην κηδεία των θυμάτων έγινε διαδήλωση 150.000 ανθρώπων, ενώ οι δύο καπνεργατικές συνομοσπονδίες από κοινού κάλεσαν σε εικοσιτετράωρη *πανελλαδική* απεργία⁸⁸. Έτσι, στις 13 Μαΐου από τον Έβρο μέχρι την Κρήτη έλαβαν μέρος στην απεργία 300.000 εργάτες, δεκάδες χιλιάδες επαγγελματίες και αγρότες⁸⁹. Μετά από όλα αυτά τα γεγονότα υπήρξε κάποια συμφωνία. Από ανακοίνωση της Πανελλαδικής Καπνεργατικής Συνομοσπονδίας έγινε γνωστό ότι επήλθε συμφωνία και υπογραφή πρακτικού μεταξύ των ανώτερων οργανισμών των καπνεργατών, της Ενωτικής Συνομοσπονδίας και της Γενικής Συνομοσπονδίας με τους εκπροσώπους των καπνεμπόρων, που καθόριζε το ύψος του ημερομισθίου -ανδρικού και γυναικείου- για κάθε πόλη, με ιδιαίτερη μνεία στη Θεσσαλονίκη, την Καβάλα, την Ξάνθη. Το πρακτικό υπέγραψαν οι εκπρόσωποι των καπνεμπόρων «*με την ρητήν αυτών δήλωσιν ότι λαμβάνουσιν απλώς γνώσιν άνευ ουδεμί-*

⁸⁰ Ριζοσπάστης, φ. 643/8087 (04.05.1936), σ. 1.

⁸¹ Ριζοσπάστης, φ. 644/8088 (05.05.1936), σ. 4.

⁸² Ριζοσπάστης, φ. 645/8089 (06.05.1936), σ. 1.

⁸³ Ριζοσπάστης, φ. 646/8090 (07.05.1936), σ. 1.

⁸⁴ Ριζοσπάστης, φ. 647/8091 (08.05.1936), σ. 1.

⁸⁵ Ριζοσπάστης, φ. 648/8092 (09.05.1936), σ. 1.

⁸⁶ Μαρία Αγγέλη, *Ο κόσμος της εργασίας: Γυναίκες και άνδρες στην παραγωγή και επεξεργασία του καπνού (Αγρίνιο 19^{ος} - 20^{ος} αι.)*. Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Ιστορίας – Αρχαιολογίας. Ιωάννινα: 2007, σ. 402.

⁸⁷ Ριζοσπάστης, φ. 649/8093 (10.05.1936), σ. 1.

⁸⁸ Ριζοσπάστης, φ. 650/8094 (11.05.1936), σ. 1.

⁸⁹ Ριζοσπάστης, φ. 653/8097 (14.05.1936), σ. 1.

ας δηλώσεως αποδοχής». Το πρακτικό υπέγραψε και ο αντιπρόσωπος της κυβερνήσεως⁹⁰. Τελικά, οι απεργιακές κινητοποιήσεις κράτησαν δέκα έξη ημέρες⁹¹. Πρόκειται για το κύκνειο άσμα του καπνεργατικού, εργατικού, επαγγελματικού και παλλαϊκού κινήματος στην Ελλάδα, αφού η δικτατορία της 4^{ης} Αυγούστου που ακολούθησε μερικούς μήνες αργότερα, ουσιαστικά απέκλεισε κάθε περιθώριο απεργιακού αγώνα.

3. Κρίσεις περί του καπνεργατικού κινήματος

Μέσα από όλα τα προειρημένα συνάγεται το πόρισμα ότι η βόρειος Ελλάδα υπήρξε η κοιτίδα των καπνεργατικών διεκδικήσεων με δυναμικούς αγώνες. Οι κινητοποιήσεις συνήθως λάμβαναν χώρα στο τέλος της άνοιξης με αρχές καλοκαιριού, όταν δηλαδή ο καπνός έχει ανάγκη από ιδιαίτερες φροντίδες για να μην καταστραφεί η ποιότητά του και επομένως η απεργία μπορεί να αποβεί μοιραία για τα αποθηκευμένα καπνά.

Οι καπνεργάτες δρούσαν σε δύο παρατάξεις, την συντηρητική και την κομμουνιστική, η οποία πρωτοστατούσε στους αγώνες, ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που οι δύο παρατάξεις συγκρούονταν αναμεταξύ τους. Οι αρχές εκπροσωπούνταν από τον Γενικό Διοικητή και τους κατά τόπους Νομάρχες, που επέβαλλαν την τάξη με δυνάμεις χωροφυλακής και στρατού. Παράλληλα λειτουργούσε το επαγγελματικό τρίγωνο: καπνοπαραγωγοί-καπνέμποροι-καπνεργάτες. Στην κορυφή βρίσκονταν οι καπνέμποροι που ουσιαστικά κινούσαν τα οικονομικά νήματα (συνεπικουρούμενοι από τη διοίκηση και τα χρηματοπιστωτικά ιδρύματα), στη δεύτερη θέση ήταν οι καπνεργάτες με δυναμική παρουσία απαιτήσεων και στη χαμηλότερη θέση παρέμεναν οι καπνοπαραγωγοί με τραγική την θέση τους, αφού κάθε συμφωνία καπνεργατών-καπνεμπόρων ισοσκελιζόταν εις βάρος τους.

Εντός και εκτός τριγώνου δρούσαν και οι τράπεζες και οι κρατικοί φορείς κάθε είδους, που έπρεπε να εξασφαλίσουν τα εισοδήματά τους από τις προμήθειες και τις δημοσιονομικές προσόδους που πάντοτε απέδιδε ο καπνός. Ωστόσο, η συμμετοχή άλλων κλάδων επαγγελματιών απεργιακές κινητοποιήσεις –πρακτική που ακολουθούσε ανέκαθεν τις καπνεργατικές απεργίες– αποτελεί γεγονός που αποδεικνύει τη άρρηκτη κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτισμική σχέση του καπνικού κύκλου με τους υπόλοιπους κοινωνικούς φορείς.

Μέσα από την παραπάνω σύντομη ανάλυση είναι φανερό ότι το καπνεργατικό κίνημα αποτέλεσε τον κορμό και την πλειονότητα του ελληνικού εργατικού κινήματος, ενώ η Ξάνθη, ως δεύτερη καπνεργατική πόλη της βορείου Ελλάδος έδινε πάντοτε δυναμικά το παρόν στους αγώνες της εργατικής τάξης μέσα από τα μετερίζια της καπνεργασίας. Όμως, οι αγώνες εκείνοι, αν και δεν απέφεραν άμεσα οφέλη για την καπνεργατική τάξη, συνέβαλαν αποφασιστικά στην δημιουργία εργατικής συνείδησης και παράδοσης, αξίες που τις άφησαν παρακαταθήκη στις επόμενες γενεές. Εν ολίγοις, όταν γίνεται λόγος για εργατικό κίνημα στην Ελλάδα (προ του Β' Παγκοσμίου Πολέμου), στην ουσία πρόκειται για καπνεργατικό κίνημα.

Λόγω του ιδιώνυμου και των λοιπών κατασταλακτικών μέτρων σε συνδυασμό με τον Εμφύλιο και τα αποτελέσματά του, ήταν φυσικό η περίοδος 1944-1974 να είναι πτωχή σε καπνεργατικές κινητοποιήσεις. Όμως η παρακαταθήκη των κινητοποιήσεων του Μεσοπολέμου, άφησε κληρονομιά στις επόμενες εποχές, κληρονομιά που

⁹⁰ Ριζοσπάστης, φ. 654/8098 (15.05.1936), σ. 3.

⁹¹ Δήμος Κ. Βογιατζόπουλος, *Η Ξάνθη πριν και μετά τον 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο...*ό.π., σ. 81.

μόνον κατά την τρέχουσα εποχή –με πρόσχημα την παγκόσμια κρίση– καταπατήθηκε.

4. Βιβλιογραφία

4.1. Ελληνική και μεταφρασμένη

Μαρία Αγγέλη, *Ο κόσμος της εργασίας: Γυναίκες και άνδρες στην παραγωγή και επεξεργασία του καπνού (Αγρίνιο 19^{ος} - 20^{ος} αι.)*. Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Ιστορίας – Αρχαιολογίας. Ιωάννινα: 2007.

Δήμος Κ. Βογιατζόπουλος, *Η Ξάνθη πριν και μετά τον 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο*. Ξάνθη: εκδ. Σπανίδη 2008.

Πέτρος Α. Γεωργαντζής, *Προξενικά Αρχεία Θράκης*, Τόμος Α΄. Ξάνθη: εκδ. Στέγη Γραμμάτων και Καλών Τεχνών Ξάνθης, 1998.

Θωμάς Εξάρχου, *Ξάνθη 1861-1911 Στοιχεία Ιστορίας*. Ξάνθη: εκδ. ΠΑΚΕΘΡΑ, 2005.

Θωμάς Εξάρχου, *Μνημείο Καπνεργάτη Η Ξάνθη δεν ξεχνά τα παιδιά της*. Ξάνθη: 2008.

Ιωάννης Β. Ιωαννίδης, *Το καπνικό στην Καβάλα. Μαρτυρίες και στοιχεία από το καπνεμπόριο και την καπνεργασία*. Καβάλα: Δήμος Καβάλας – Έκδοση Ιστορικού Αρχείου Δημοτικού Μουσείου Καβάλας, 1998.

Δημήτρης Α. Κατσουρίδας, *Βασικοί σταθμοί του εργατικού - συνδικαλιστικού κινήματος στην Ελλάδα 1870-2001*. Αθήνα: ΑΡ.ΙΣΤΟ.Σ / Γ.Σ.Ε.Ε., 2008.

Νίτσα Κολιού, *Οι ρίζες του εργατικού κινήματος και ο «εργάτης» του Βόλου*. Αθήνα: εκδ. Οδυσσέας, 1988.

Γιάνης Κορδάτος, *Ιστορία του ελληνικού εργατικού κινήματος*. Αθήνα: εκδ. Π. Δ. Καραβάκος, 1956.

Νικόλαος Θ. Κωνσταντινίδης, *Ο καπνός στην περιοχή της Ξάνθης (1950-1974). Σύγχρονη λαογραφική θεώρηση*. Κομοτηνή: Διδακτορική Διατριβή στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης – Τμήμα Γλωσσών, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, 2013.

Τάσος Κωστόπουλος, *Η απαγορευμένη γλώσσα*. Αθήνα: εκδ. Μαύρη λίστα, 2000.

Γιώργος Λεοντιάδης – Μποριάννα Μπουζάσκα, *Το ΚΚΕ μέσα από τα αρχεία του Κομμουνιστικού Κόμματος Βουλγαρίας*, τ. Α΄ 1920-1935. Αθήνα: εκδ. Νοβολι, 2010.

Ηλίας Λεφούσης, *Το εργατικό κίνημα του Βόλου 1881-1936*. Βόλος: 1985.

Δημήτριος Σ. Λουκάτος, *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1978.

Χρήστος Μιχ. Μιχαλόπουλος, *Ο Καπνός στην Ξάνθη μετά την Απελευθέρωσή της*. Ξάνθη: 2006.

Αριστείδης Μπαρχαμπάς, *Καπνεργάτες οι κυνηγοί του ονείρου*. Αγρίνιο: εκδ. Ίβυκος, 2007, σ. 67.

Susana Narotzky, *Οικονομική ανθρωπολογία*. Μετ. Αθηνά Σίμογλου. Αθήνα: εκδ. Σαββάλας, 2007.

Καλλιόπη Παπαθανάση-Μουσιοπούλου, *Θράκη Μορφές και Γεγονότα 1902-1922*. Αθήνα: εκδ. Πιτσίλος, 1991.

Νικόλαος Γ. Πολίτης, *Λαογραφικά Σύμμεικτα*. τομ. Α΄. Εν Αθήναις: Δημοσιεύματα Λαογραφικού Αρχείου Αρ. 1 – εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, 1920, σ. 33.

Σταύρος, Χ. Σταυρίδης – Νικόλαος Θ. Γεωργιάδης, *Ιστορία του καπνεργατικού κινήματος Δράμας (1840-1940)*. Δράμα: Νομαρχιακή Διοίκηση Δράμας, 2009.

Χαράλαμπος Γ. Χαρίτος, *Σημειώσεις για τον Εργατικό Κίνημα στην Ελλάδα*. Αρχείο Ιστορίας Συνδικάτων (ΑΡ.ΙΣΤΟ.Σ.).

5.2. Ξενόγλωσση

Alexandros Dagkas, *Recherches sur l'histoire social de la Grèce du Nord: Le mouvement des ouvriers du tabac 1918-1928*. Tome I. Paris: Association Pierre Belon, 2003.

Jordan Goodman (Ed.), *Tobacco in History and Culture. An Encyclopedia*. Thomson Gale, 2005.

Ιωάννης Μπακιρτζής

(Λέκτορας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης)

Ιδεολογικά ψήγματα από την ύστερη οθωμανική περίοδο - οι πολιτειολογικές αντιλήψεις του πρωταγωνιστή στο διήγημα του Γεωργίου Βιζυηνού, Μοσκόβ Σελήμ

Fragments of ideology in late ottoman period - politeiology perceptions in the text of Georgios Viziynos short story, 'Moskov Selim'

Abstract

The short story of Georgios Viziynos 'Moskov - Selim' is his last one and his masterpiece which was published in 1895, three years after author's getting in psychiatric asylum. The story presents life of the Ottoman soldier Selim; he participated in the Crimean War (1853-1856), the uprising of Bosnia - Herzegovina and the war of 1877-1878, where he was captured as war prisoner. During these entire campaigns soldier Selim fought heroically to defend the country of the Sultan. In his ideology context Selim considers himself as an Ottoman and his main points of reference was the religion of Islam, his father and the Emperor. But the disappointment due to behavior of his compatriots against him had driven Selim to the Russian side. He believed that God himself permitted Russians to gain victory against Ottomans generally and Sultan especially. Main catalytic evolutions, concerning last years of the Ottoman Empire, affected Selim's cosmotheory and made him a fanatic supporter of Russian interests in Ottoman land of Eastern Thrace. Even his dressing had a grotesque assimilation of a Russian soldier's uniform. Georgios Viziynos met Moskov - Selim during his travels across Thracian hinterland and immediately, anticipated the psychological drama and inner contradiction deeply in his soul. Soldier Selim told his story to the author in every detail and Viziynos felt such an emotion as to be encouraged to narrate all these in an excellent realistic novel. At last, Selim died because of a fatal stroke, caused by his happiness: the information that Russians would never again invade into Sultan's land killed him, and the final conclusion of Viziynos is that *'The Turk finally died as a Turk'*.

Key words: Fragments of ideology, late ottoman period, Georgios Viziynos, Moskov Selim

Το διήγημα του Γεωργίου Βιζυηνού, Μοσκόβ Σελήμ, είναι το τελευταίο στη σειρά της διηγηματογραφικής παραγωγής του, ενώ δημοσιεύεται τρία χρόνια μετά τον εγκλεισμό του συγγραφέα στο φρενοκομείο, το 1895. Η τάση προς την καθαρόαιμη βιογραφία που παρουσιάζει, είναι έκδηλη κι ο αφηγητής κρατά ελάχιστο τόπο για τον εαυτό του, δίνοντας το λόγο στον αυτοβιογραφούμενο¹. Από τον πρόλογο ακόμη του κειμένου τίθενται οι τεχνικές κι οι συμβάσεις με τον αυτοχαρακτηρισμό του αφηγητή ως απλού «*χρονογράφου*» που αποτελεί το στίγμα του ρεαλισμού, κι ο αναγνώστης αναμένει τούτο ως θεμελιακό στοιχείο. Η πραγματοποίηση της αφήγησης βαίνει μέσα

¹ Βιζυηνός Γ. Μ., - *Νεοελληνικά διηγήματα*, επιμέλεια: Π. Μουλλάς, Αθήνα 1986 (ανατύπωση Α'), ρκγ'.

από μια ολοκληρωμένη σχέση ανάμεσα στις αφηγηματικές τεχνικές οι οποίες σχετίζονται άμεσα με ρεαλιστικά-νατουραλιστικά στοιχεία κι αντίστοιχα ρομαντικά².

Ο αφηγητής - συγγραφέας εκθέτει αρκετά αναλυτικά στον πρόλογο τους υποτιθέμενους ή και πραγματικούς δισταγμούς του για την τολμηρή σύλληψή του να διασώσει και να διαδώσει την ιστορία του Οθωμανού στρατιώτη, που βεβαίως εκκινούν από τις ιστορικές συνθήκες υπό τις οποίες γράφεται το κείμενο, δηλαδή έναν χρόνο μετά την προσάρτηση της Ρωμυλίας στη Βουλγαρία και με τα Βαλκάνια στα πρόθυρα γενικευμένης σύγκρουσης· δεν είναι καθόλου εύκολο για το ελληνικό αναγνωστικό κοινό να κατανοήσει ένα ψυχικό δεσμό δύο ανθρώπων στην καρδιά της Οθωμανικής αυτοκρατορίας τέτοιον που, για το πνεύμα της εποχής, να θεωρείται περίπου αδιανόητος. Όσο κι αν οι ελληνοοθωμανικές σχέσεις την εποχή της συγγραφής του διηγήματος διέρχονται κάποια ομαλοποίηση, ο Μοσκόβ-Σελήμ είναι αρκετά έξω ακόμη και από την πιο θετική πρόσληψη αυτής της ομαλοποίησης. Έτσι το μόνο επαρκές στοιχείο για να κατανοηθεί ο στόχος του Βιζυηνού, είναι η διαπίστωση ότι το πρόβλημα δεν είναι η βιογράφηση του Σελήμ αλλά η σχέση του αφηγητή με το αντικείμενό του και, πιο συγκεκριμένα, η γνωριμία και η ξαφνική φιλία του μ' έναν αλλόθρησκο³.

Πέραν όμως απ' τις οποιεσδήποτε τεχνικές της σύνθεσης ή τις ψυχολογικές προεκτάσεις της σχέσης ταύτισης Βιζυηνού και Σελήμ, ας μη λησμονούμε ότι ο δεύτερος αφηγείται και μάλιστα στο σύνολο σχεδόν του έργου, και μέσα απ' αυτήν ακριβώς την εξομολόγηση διακρίνονται πολλά στοιχεία που μπορούσαν να αποδώσουν το είδος και τον τρόπο της σκέψης ενός αντιπροσωπευτικού Οθωμανού⁴ και μάλιστα της επαρχιακής αριστοκρατίας. Δεν είναι βέβαια ο Σελήμ ένας μέσος όρος. Το ίδιο το παρανόμι «Μοσκόβ» δείχνει την ιδιαιτερότητά του· όμως το διάστημα της ζωής του πριν το αποκτήσει, αποτελεί ήδη ικανό κεφάλαιο για να αντιληφθούμε πώς σκεπτόταν. Εξάλλου στο τέλος του έργου φαίνεται ότι και αυτό το παρανόμι που δεν αρνιόταν κι ο ίδιος, δεν ήταν παρά μια αυταπάτη: «Καὶ ὁ Τοῦρκος ἔμεινε Τοῦρκος» (252).

Αυτή η ακροτελεύτια διαπίστωση του Βιζυηνού είναι κι η αφετηρία, για να ξεκινήσουμε τη συναρμολόγηση της ιδεολογικής ταυτότητας του Σελήμ. Στην πραγματικότητα ο Τούρκος δεν έμεινε Τούρκος γιατί, ενώ κατά πάσα πιθανότητα ήταν και ως προς τη γλώσσα αλλά και την καταγωγή, δεν αισθάνθηκε ποτέ τέτοιος. Χρειάζεται να κατανοήσουμε τις πολιτειολογικές – κοσμοθεωριακές του καταβολές και τις ιδεολογικές του βάσεις, για να διαπιστώσουμε ότι η χρήση του εθνωνυμίου που κάνει ο Βιζυηνός, αποτελεί προϊόν δικών του ιδεολογικών προϋποθέσεων κι ετεροκαθορισμού του Σελήμ. Ο αυτοκαθορισμός του τελευταίου είναι τελείως διαφορετικός, αρκεί να προσέξουμε ότι σε κανένα αυτοπροσδιοριστικό σημείο του λόγου του δεν χρησιμοποιεί τους όρους Τούρκος-Τουρκία. Εκτός απ' αυτή την ενδιάθετη αποφυγή των συγκεκριμένων προσδιορισμών υπάρχει μια πληθώρα άλλων εκφράσεων που υποδηλώνουν επαρκώς

² Michalis Cryssanthopoulos, «Reality and imagination: The Use of History in the Short Stories of Yeórgios Viziinós», *The Greek Novel AD I – 1985*, εκδότης Roderick Beaton, London, New York, Sydney 1988, 15.

³ Γ. Μ. Βιζυηνός, ό.π., ρκγ'.

⁴ Ας παρατηρήσουμε στο σημείο αυτό ότι η αντιπροσωπευτικότητα του τύπου του Σελήμ ξεκινά από τ' όνομά του που έφεραν ορισμένοι από τους πιο γνωστούς σουλτάνους των Οθωμανών, ένα όνομα που κατάγεται από την ίδια αραβική ρίζα με τη λέξη μουσουλμάνος και στην αραβική, κατ' επέκτασιν και στην οθωμανική, δηλώνει τον σωστό και δυνατό, τον όμορφο και σίγουρο, τον γαλήνιο άνθρωπο. Βλ. σχετικά Γ. Βογιατζής, «Μοσκόβ Σελήμ μέσα από την εμπειρία της διδασκαλίας σε ένα σχολείο της σημερινής Θράκης», *Προσέγγιση στο Γεώργιο Βιζυηνό* (πρακτικά ημερίδας, 13-10-1996), Ξάνθη 1997, 27.

την προσωπική του κοσμοαντίληψη για τη θέση του ως πιστού του Ισλάμ και υπηκόου του Οθωμανού σουλτάνου.

Στη θρακική επαρχία της οθωμανικής αυτοκρατορίας, όπου ζει και ανδρώνεται ο Σελήμ, κάποιες αρχέτυπες πολιτειολογικές ιδεολογικές φόρμες εξακολουθούν να επιβιώνουν σχεδόν ανεξέλικτες ή ελαφρά παραλλαγμένες από την αρχική τους μορφή. Η μάζα της επαρχιακής αριστοκρατίας με εκπροσώπους σαν το Σελήμ εξακολουθεί να είναι προσδεδεμένη στο τιμαριωτικό παρελθόν της αυτοκρατορίας. Η παρακμή και η σταδιακή κατάρρευση του συστήματος αυτού, και οι μεταβολές στο πλαίσιο του Τανζιμάτ, δεν αναίρεσαν εν πολλοίς τους όρους σκέψης και δράσης των ανθρώπων στην αργόσυρτη πραγματικότητα της υπαίθρου.

Οι όροι αυτοί τέθηκαν στις απαρχές της δόμησης της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Η οθωμανική πολιτειακή δομή είχε κοινά στοιχεία μ' έναν αριθμό κρατών που ανήκαν στο μόρφωμα της «Ανατολικής Δεσποτείας» κι είχαν προϋπάρξει στον ίδιο χώρο διαμορφώνοντας ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αντίληψης της εξουσίας και του κορυφαίου εκφραστή της, του μονάρχη⁵. Το ίδιο της οθωμανικής κοινωνίας όμως προσδιορίζεται από μία συγκεκριμένη αντιστροφή. Η αντιστροφή αυτή εντοπίζεται στο ότι δεν είναι η κοινωνία που οργανώνει το κράτος αλλά το αντίθετο. Το κράτος οργανώνει την κοινωνία με βασικό στόχο την εξυπηρέτηση των συμφερόντων και την αναπαραγωγή του πολιτειακού μορφώματος στο οποίο ο λαός εκλαμβάνεται ως πειθαρχημένο ποίμνιο⁶, *re'aya*. Για να επιτευχθεί αυτό απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εξ αρχής πλήρης απουσία ατομικής ιδιοκτησίας· ό,τι υπάρχει στην επικράτεια του σουλτάνου θεωρείται προσωπική κληρονομιά του, μ' εξαίρεση τα βακουφικά, δηλαδή τα αφιερωμένα ευαγή ιδρύματα. Η πολιτική αυτή θεωρία προϋποθέτει το απεριόριστο δικαίωμα του μονάρχη να εκμεταλλεύεται όλες τις πηγές πλούτου και να τις κατανέμει στο ποσοστό και στο βαθμό της προσφοράς υπηρεσιών από τους υπηκόους του. Επομένως δεν υπάρχει καμιά κληρονομική αριστοκρατία και ο πλούτος ή οι τιμές είναι συνυφασμένα με το κράτος και το αξίωμα απλώς συνάρτηση της θέσης που κατείχε κανείς σ' αυτό και των υπηρεσιών που του προσέφερε⁷.

Στην πολιτειακή αυτή θεωρία συνδυάζονται στοιχεία που είχαν κληροδοτηθεί από τις προϋπάρχουσες αυτοκρατορίες στην περιοχή, το νομαδικό παρελθόν των Οθωμανών και την ισλαμική πολιτειακή θεωρία που απέδιδε στο κράτος ιεραποστολικό υπαρκτικό στόχο για την υλοποίηση των θρησκευτικών ιδανικών στο πλαίσιο των οποίων η εξουσία παύει να είναι αυτοσκοπός⁸.

⁵ Σύμφωνα με τη «Μεσανατολική» σύλληψη της έννοιας του μονάρχη η εξουσία και τα μέσα άσκησης της συγκεντρώνονται απόλυτα στα χέρια του. Θεωρείται ότι έχει επιλεγεί και υποστηριχθεί από το Θεό και μόνον απ' αυτόν. Αυτή η σύλληψη στην πράξη διακηρυσσόταν στην όψη κάθε κυβερνητικής δραστηριότητας. Όλες οι κυβερνητικές αποφάσεις, διορισμοί και δικαιопραξίες, εκδίδονται στο όνομα του σουλτάνου. Όταν οι αξιωματούχοι του επρόκειτο να συντάξουν αναφορές ή να λάβουν αποφάσεις, τα έγγραφα τους τελείωναν με τη φράση: *baki emr Sultanimizdir* = η έσχατη προσταγή ανήκει στο σουλτάνο μας. Η θέληση κι η εξουσία του εκφραζόταν στα ποικιλώνυμα διατάγματα και ήταν τα μόνα μέσα νομιμοποίησης της άσκησης της εξουσίας του. Από το μεγάλο Βεζύρη ή τον ορθόδοξο Πατριάρχη μέχρι τον απλό ιμάμη ή επικεφαλής συντεχνίας, κάθε αρμόδιο πρόσωπο ήταν υποχρεωμένο να κατέχει σουλτανικό μπεράτι και να ασκεί το έργο του εξ ονόματος του σουλτάνου. Βλ. σχετικά Halil İnalcık, «Decision making in the Ottoman State», *Essays in Ottoman History*, İstanbul 1998, 113-121, 115-6.

⁶ Βλ. σχετικά Νεοκλής Σαρρής, *Οσμανική πραγματικότητα - Συστηματική παρά-θεση δομών και λειτουργιών*, τ. 1, Αθήνα 1990, 93 και Halil İnalcık, *The Ottoman Empire - The classical age 1300-1600*, μεταφρ.: Norman Itzkowitz και Colin Imber, London 1973, 67.

⁷ Πέρυ Άντερσον, *Το απολυταρχικό κράτος*, μετάφρ.: Ελένη Αστερίου, Αθήνα 1986, 366-367.

⁸ H. İnalcık, *The Ottoman Empire*, ό.π., 67.

Παράλληλα, εντός αυτής της κρατικής οντότητας, διατηρείται κι ο παραδοσιακός θρησκευτικός και πολιτικός διαχωρισμός των υπηκόων σε Μουσουλμάνους και μη (*Müslim - Gayrimüslim*), οι οποίοι διέπονται από το καθεστώς *Jimma* (υποχρέωση, ευθύνη) και ονομάζονται *Jimmi* (υπόσπονδοι), εφ' όσον οι Μουσουλμάνοι αναλαμβάνουν το καθήκον της προστασίας της ζωής και της περιουσίας τους. Η άτυπη αυτή συμφωνία συνύπαρξης και «προστασίας» προϋποθέτει εκ μέρους των μη Μουσουλμάνων την ανάληψη της υποχρέωσης καταβολής του κεφαλικού φόρου (*jizye*) και του φόρου της γης (*harac*). Πέραν από τις καθαυτό οικονομικές επιβαρύνσεις προβλέπεται κι ένα κανονιστικό πλαίσιο συμπεριφοράς των μη Μουσουλμάνων - *jimmi* το οποίο βέβαια τους μετατρέπει σε υποδεέστερους υπηκόους με σημαντικό περιορισμό των δικαιωμάτων και αντίστροφη αύξηση των υποχρεώσεών τους⁹.

Η θεσμοθετημένη έκφραση πολλών από τις παραπάνω παραμέτρους, στο Οθωμανικό κράτος, είναι ο τιμαριωτισμός, η κατανομή των πηγών πλούτου της αυτοκρατορίας σε σπαχήδες-πολεμιστές οι οποίοι λαμβάνουν το τιμάριο ως αντιμίσθιο της συμμετοχής τους στις εκστρατείες του σουλτάνου, χωρίς η ιδιοκτησία τους ποτέ να είναι νομικά πλήρης με δυνατότητα κληρονομικής μεταβίβασης. Ο οθωμανικός τιμαριωτισμός είναι τελείως διαφορετικό φαινόμενο από τη δυτική φεουδαρχία στην οποία το φέουδο συμβάλλει στην αποκέντρωση και την αποδυνάμωση της κεντρικής εξουσίας. Η ύπαρξη μιας πυραμιδοειδούς διάταξης στην ιεραρχία του Οθωμανικού κράτους εμποδίζει τις φυγόκεντρες τάσεις και διατηρεί υπό τον απόλυτο έλεγχο της τις διανεμημένες πηγές πλούτου και τους κατόχους τους που δεσμεύονται απόλυτα μέσω ενός συστήματος ελέγχου και της υποχρέωσης προσφοράς υπηρεσιών στο σουλτάνο¹⁰. Οι κάτοχοι της γης απολάμβαναν μόνο το προνόμιο τύπου '*usufruct*', δηλαδή το δικαίωμα της νομής των καρπών της ιδιοκτησίας κάποιου άλλου (εν προκειμένω του σουλτάνου), ενώ ταυτόχρονα δρούσαν κι ως εκπρόσωποι της κρατικής εξουσίας συλλέγοντας τους φόρους και εδραιώνοντας την κατά τόπους τάξη σε συνεργασία με τα τοπικά ιεροδικεία¹¹.

Το τιμαριωτικό όμως σύστημα ήταν εν πολλοίς σύμφυτο με τον κατακτητικό χαρακτήρα της αυτοκρατορίας. Η αποτελεσματικότητα της κατάκτησης μαζί βέβαια και μ' άλλους παράγοντες, έκρινε και την επιβίωσή του. Η σταδιακή αποδυνάμωση με την ανάσχεση της επέκτασης σε συσχετισμό και με μεγάλες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές επέδρασαν διαβρωτικά στην ίδια τη φύση του τιμαριωτισμού. Η παύση της επέκτασης έστρεψε προς τα πίσω τους τιμαριούχους-πολεμιστές, 'ενάντια' πλέον στα ίδια τα απομακρυσμένα εδάφη της αυτοκρατορίας. Οι φόροι και η υποχρεωτικές εργασίες των αγροτών αυξήθηκαν, ενώ στα δικαστήρια άρχισαν να παρουσιάζονται φαινόμενα διαφθοράς και τα τιμάρια να μεταβάλλονται σε κληρονομικά *çiflik*. Οι τοπικές αρχές δεν μπορούσαν να επιβάλουν το νόμο, γιατί τοπικές αρχές ήταν οι ίδιοι οι τιμαριούχοι¹². Η κατανομή της εκμετάλλευσης των τιμαρίων εκφυλίστηκε στη διαδικασία του *iltizam*

⁹ Joseph Schacht, *An introduction to Islamic law*, Oxford 1984, 130-131.

¹⁰ Nicora Beldiceanu, *XIV yüzyıldan XVI yüzyıla, Osmanlı Devleti'nde timar*, μεταφρ.: Mehmet Ali Kılıçbay, Ankara 1985, 99-100.

¹¹ Σχετικά με την λειτουργία του ανωτέρω συστήματος βλ. [H. A. R. Gibb, Harold Bowen](#), *Η ισλαμική κοινωνία και η Δύση, Η διοικητική ιεραρχία της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας*, μετάφρ.: [Ηλίας Κολοβός](#), Αθήνα 2005, 84-106.

¹² Για την παρακμή του συστήματος βλ. Norman [Itzkowitz](#), *Οθωμανική Αυτοκρατορία και ισλαμική παράδοση*, Αθήνα 2008, 194-196.

(εκμίσθωσης) και της πελατειακής παραχώρησης της εκμετάλλευσής τους¹³. Ωστόσο σε καμμία περίπτωση ο τιμαριωτισμός δεν εξελίχθηκε σ' ένα δυτικού τύπου φεουδαρχισμό. Το συγκεντρωτικό κράτος κι ο γενιτσαρικός θεσμός ήταν τα μόνιμα εμπόδια σε μια τέτοια εξέλιξη κι ως αποτέλεσμα τούτου η πορεία της οθωμανικής κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας διαφοροποιείται πλήρως από τη φεουδαρχική νομοτέλεια και τις εξελικτικές φάσεις που τη συνοδεύουν.

Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο η παρακμή και η κατάρρευση του οθωμανικού τιμαριωτισμού δεν συνεπέφερε την πλήρη ανατροπή και της πολιτειολογικής σκέψης που οδήγησε στη δημιουργία του. Μη ακολουθώντας την πορεία της δυτικής φεουδαρχίας ο τιμαριωτισμός εκφυλίστηκε στην πρακτική του λειτουργία και τους κύριους στόχους του¹⁴, διατηρήθηκαν όμως στην Οθωμανική προκαπιταλιστική ύπαιθρο τα ιδεολογικά κατάλοιπά του, αφού η μακρόχρονη φθορά κι η συνολική αντοχή που επέδειξε ο θεσμός, έκαναν δυνατή την επιβίωση των αρχικών πολιτειακών αντιλήψεων για τη σουλτανική εξουσία μέχρι και το 19^ο αιώνα. Εξάλλου, αυτή η ίδια εξουσία διατήρησε απaráλλακτο τον κυριαρχικό της ρόλο στην πυραμιδική ιεραρχία και, παρ' όλες τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνταν στην κατεύθυνση της ποιοτικής μεταβολής του τιμαριωτισμού μέχρι να φθίνει, δεν απώλεσε τα χαρακτηριστικά της, δηλαδή τον έλεγχο της γραφειοκρατίας ούτε και το μουσουλμανικό χαρακτήρα της¹⁵.

Όλα τούτα διακρίνονται στο διαφωτιστικό λόγο του Μοσκώβ-Σελήμ· ήταν γεννημένος από πλούσια οικογένεια μπέηδων (214)¹⁶, η υπόληψη της οικογένειάς του ήταν επίσης μεγάλη (219) και μάλιστα έφτανε μέχρι τη συγγένεια με το Σερασκέρη (216), κατ' εκείνη την περίοδο, τον Κροάτη εξωμότη αρχηγό των οθωμανικών δυνάμεων στον Κριμαϊκό πόλεμο, *Ömer Lütfi paşa*¹⁷. Οι έννοιες πατρίδα και έθνος απουσιάζουν πλήρως ως σημεία αναφοράς του Οθωμανού στρατιώτη: *Εμεῖς καὶ οἱ ἰδικοὶ μας, ἡ ζωὴ καὶ ἡ περιουσία μας, εἶναι κτῆμα τοῦ ἀφέντη μας τοῦ Σουλτάνου καὶ εἶναι χαῖρι καὶ εὐτυχία ὅταν ἐξοδεύονται εἰς τὴν ὑπηρεσίαν του*. Η δυστυχία όμως του Σελήμ είναι ότι, ενώ τούτος εμφορείται πλήρως από το ορμητικό πνεύμα των σπαχίδων στην ακμή της δράσης τους, οι συνθήκες έχουν μεταβληθεί τόσο, ώστε να είναι παράταιρος ο ζήλος κι η προθυμία του. Οι συνθήκες του 19^{ου} αιώνα έχουν διαφοροποιήσει εντελώς τις γενικότερες αντιλήψεις. Στην αντίπερα όχθη στέκουν οι νέοι Οθωμανοί σαν τον γραφειοκράτη ανακριτή του άλλου διηγήματος του Βιζυηνού, *Ποῖος ἦτον ὁ φονεὺς τοῦ ἀδελφοῦ μου*, που επιχειρούν την ιδεολογική αναπροσαρμογή με μια τελείως διαφορετική νοοτροπία στην οποία το πνεύμα του Σελήμ είναι ξεπερασμένο και γι' αυτό αντίπαλο.

¹³ Νεοκλῆς Σαρρής, *Οθωμανική πραγματικότητα*, ὁ.π. τ. 2, 123.

¹⁴ Οι σπαχίδες ιδιοκτήτες μικρότερης κλίμακας αγροτικών εκτάσεων, λόγω των αυξημένων εξόδων της παραγωγής και της ερήμωσης των ιδιοκτησιών τους από τους καλλιεργητές, απομακρύνθηκαν σταδιακά από τις γαίες τους, για να καταλήξουν αυτές να περάσουν, προς τις αρχές του 19^{ου} αιώνα πια, στα χέρια των *ayan* που διατηρούσαν ένοπλα σώματα και ελέγχονταν ελάχιστα ή και καθόλου από την κεντρική εξουσία. Βλ. σχετικά M. Şükrü Hanioğlu, *A brief history of the late Ottoman Empire*, Princeton University Press 2008, 17-18.

¹⁵ Είναι επίσης χαρακτηριστικό της διατήρησης αυτού του ελέγχου ότι το φαινόμενο της οθωμανικής γραφειοκρατίας σε καμμία περίπτωση δεν μπορεί να ερμηνευθεί ως τυπικό δείγμα τέτοιας, κατά το πρότυπο της αντίστοιχης δυτικοευρωπαϊκής. Η οθωμανική *kalemîyye* παρέμεινε πάντα εξ ολοκλήρου εργαλείο του σουλτανάτου. Βλ. σχετικά Halil İnalcık, «Decision making in the Ottoman State», *Essays in Ottoman History*, Istanbul 1998, 113-121, 115.

¹⁶ Όλες οι αναφορές στο διήγημα παραπέμπονται στις σελίδες από το: Βιζυηνός Γ. Μ., - *Νεοελληνικά διηγήματα*», επιμέλεια: Π. Μουλλάς, Αθήνα 1986 (ανατύπωση Α').

¹⁷ Stanford J. Shaw & Ezel Kural Shaw, *History of the Ottoman Empire and Modern Turkey*, τ. II London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney 1985, 503.

Είναι αναμφίβολο ότι ο τρόπος σκέψης του Σελήμ είναι απευθείας κληροδότημα του πατέρα του. Από εκείνον ξεκινούν οι καταβολές της αφοσίωσής του στο σουλτανικό θεσμό. Πρόκειται για άνθρωπο σκληρό, με πολεμικό ήθος και άκαμπτες παραδοσιακές αντιλήψεις, κατά τα λεγόμενα του Σελήμ. Απόδειξη τούτου είναι και το γεγονός ότι ποτέ δεν έβαλε πιοτό στο στόμα του, πριν παρασυρθεί από κάλλη της νεαρής χανούμισσας (228). Το ίδιο ισχύει και για το Σελήμ, όπως φαίνεται από τα επαινετικά λόγια της ρωσίδας που γνώρισε στην αιχμαλωσία του, για το ότι ο αυτός δεν πίνει (241).

Σε κάθε εκστρατεία που συμμετείχε ο Σελήμ, το κίνητρο ήταν το ίδιο, η ακεραιότητα της χώρας του σουλτάνου, στόχος στον οποίον υποτάσσεται κάθε ατομικό κτήμα και κάθε προσωπική επιθυμία: *Βιὸς καὶ γυναιῖκα καὶ παιδιὰ εἶναι κτῆμα τοῦ Σουλτάνου, καὶ ὅταν πολεμοῦμε μὲ τὸ Μόσκοβο, ἐπὶ ζῶες νὰ ἔχω, καὶ τὲς ἐπὶ τὲς χάνω εἰς τὸν πόλεμον διὰ νὰ νικήσῃ ὁ ἐφέντης μας!* (235). Είναι ίσως πολύ σπάνιο να ανακαλύψει κανείς στη μέση και προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα τόση εμμονή στην παραδοσιακή δομή των πολιτικών αξιών στην Οθωμανική αυτοκρατορία. Αν ακολουθήσουμε τον σύγχρονο του Σελήμ, Κωνσταντίνο Λουρεντζή, στον πολιτικό διαχωρισμό που κάνει, ο Σελήμ ανήκει στο «κόμμα» των Παλαιοτούρκων¹⁸. Η ένταξή του όμως είναι αποφαιτική, απλή αντιδιαστολή προς τους Νεοοθωμανούς που άρχιζαν τότε δυναμικά να κάνουν την εμφάνισή τους και να μιλούν για οθωμανική πατρίδα πλέον, και οθωμανικό πατριωτισμό. Μέσα στην ίδια σύγχυση των ονομάτων ελέγχεται ως αδόκιμος ακόμη κι ο χαρακτηρισμός Παλαιοτούρκος, εφόσον υποννοεί ότι οι άνθρωποι στους οποίους αφορά έχουν συλλήβδην τουρκική συνείδηση, ενώ τα κύρια συλλογικά χαρακτηριστικά τους είναι ότι συσπειρώνονται γύρω από το θεσμό του σουλτάνου κι είναι οι εναπομείναντες Οθωμανοί που ενσαρκώνουν το ιδανικό της συνέχειας της φυλής του Οσμάν. Υπ' αυτήν την έννοια ο Σελήμ είναι στην πραγματικότητα Παλαιοθωμανός.

Δεν πρέπει όμως από τη θεσμική υπόσταση του σουλτανικού θεσμού να μας διαφύγει και η άλλη όψη του διττού χαρακτήρα της, η θρησκευτική. Η ιδιότητα του σουλτάνου να δρα ως θρησκευτικός αρχηγός αποτελεί θεμελιακό συστατικό στοιχείο της σύνθεσης της οθωμανικής μοναρχίας. Οι ισχυρές μουσουλμανικές παραδόσεις που εντάχθηκαν στην οθωμανική πολιτειολογία, καθαγίαζαν την αναντίρρητη υποταγή του σουλτάνου. Κατά την παράδοση, ο τίτλος του θρησκευτικού αρχηγού των Μουσουλμάνων αποκτήθηκε από το σουλτάνο Σελήμ Β', όταν ο τελευταίος των Αββασιδών χαλιφών στο Κάιρο, ο *al-Mutawakkil*, του «μετεβίβασε» τη Χαλιφεία εφ' όλων των πιστών¹⁹. Στην πραγματικότητα οι Οθωμανοί σουλτάνοι αποκαλούνταν *khalifa* τουλάχιστον από την εποχή του Μουράτ Α', (1362-1389)²⁰.

Ως εκπρόσωπος όλων των πιστών ο σουλτάνος-χαλίφης έχει την υποχρέωση της οργάνωσης και διεξαγωγής του ιερού πολέμου (*jihad*) και για τους Μουσουλμάνους ο πόλεμος αυτός είναι συλλογικό καθήκον, πράγμα που σημαίνει ότι το σύνολο της ισλα-

¹⁸ Κωνσταντίνος Ε. Λουρεντζής, *Ιστορία του Ρωσο-τουρκικού πολέμου*, Εν Κωνσταντινουπόλει 1878, 175.

¹⁹ Σύμφωνα βέβαια με την άποψη του Halil İnalcık, «Islam in the Ottoman Empire», *Essays in Ottoman History*, Istanbul 1998, 229-239, 233, δεν υπάρχουν σύγχρονες της εποχής μαρτυρίες ότι ο Σελήμ Α' έλαβε ή αξίωσε να λάβει το χαλιφάτο απ' τον *al-Mutawakkil*. Ο ίδιος επίσης υποστηρίζει ότι φαίνεται πως η παράδοση αυτή προέρχεται από το 18^ο αιώνα, με σκοπό να επιτευχθούν κάποιοι πολιτικοί στόχοι κι ότι στην πραγματικότητα ούτε ο Σελήμ ούτε ο γιος του Σουλεϊμάν αισθάνθηκαν πως η αξίωση κυριαρχίας τους στον ισλαμικό κόσμο απαιτούσε τη μεταφορά αυτού του δικαιώματος.

²⁰ Αντώνιος Μ. Οικονομίδης, *Πόλεμος και ειρήνη στο Ισλάμ* (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή), Θεσσαλονίκη 1980, 91.

μικής κοινότητας, με την ευρύτερη έννοια του όρου, οφείλει να αγωνίζεται για την επέκταση της επικράτειας του ισλαμικού κράτους και για την επιβολή της πίστης²¹.

Σε δύο περιπτώσεις ο Μοσκώβ-Σελήμ αποδίδει με θρησκευτικούς όρους την ταυτότητά του κι οριοθετεί τη σύγκρουση με τη Ρωσία στο πεδίο της θρησκευτικής αντιπαράθεσης: *Τὸ νερὸ καὶ ἡ φωτιὰ μποροῦν νὰ κάμουνε φιλία μεταξύ τους καὶ νὰ ἔχουνε· ὁ Μόσκοβος καὶ ὁ Ἰσλάμ ποτέ, ποτέ!»* (235). Στο άλλο σημείο η ταυτότητα εκφράζεται ολοκληρωμένη, όσο πουθενά αλλού: «- Ὁ πατέρας μου καὶ ἡ μητέρα μου ἦσαν ἰσλάμ ... Ἐγὼ κι ὅλοι οἱ ὁσμανλῆδες κτῆμα τοῦ Σουλτάνου²² ... Τὸ αἷμα καμμιὰ φορὰ νερὸ γίνεται; ... Πῶς ν' ἀρνηθῶ τὸ αἷμα μου! ... Νὰ προδώσω τὸν ἀφέντη μου! ... Νὰ πᾶγω μὲ τοὺς Ρούσσους! ...» (251). Πιστεύουμε ότι αυτά τα λόγια αποτελούν την κατακλείδα της κοσμοθεωρίας του Σελήμ και το σημείο διαφοροποίησής του απ' όσα πρόσβευαν οι νέες ιδέες στα αστικά κέντρα της μεταλασσύμενης αυτοκρατορίας.

Σε κάθε ευκαιρία ο Σελήμ, έστω και υπαινικτικά διαπιστώνει μια σήψη που οφείλεται ακριβώς στην εγκατάλειψη των δικών του, ιδεών. Οι απώλειες που υφίσταται η αυτοκρατορία κι η καθημερινή της παρακμή αιτιολογούνται από την παρέκκλισή της από τις αρχές που τη μεγάλυναν στο παρελθόν. Οι «εφέντηδες» κι οι «αγάδες» που εισηγούνται τις μεταρρυθμίσεις παρεκκλίνουν από το παραδοσιακό πλαίσιο λειτουργίας του κράτους και της εξουσίας, γι' αυτό και τιμωρούνται: *Ἐσήκωσ' ὁ Θεὸς τὸ «μερχαμέτι» του (ευσπλαχνία, έλεος) ἀπ' αὐτὸν τὸν τόπο, διὰ τὶς κακίες τῶν ἐφέντηδων καὶ τῶν ἀγάδων»* (246). Η κρίση των ανθρώπων αυτών κατά τον Σελήμ συσκοτίστηκε κι οι αποφάσεις τους δε μπορεί παρά να οδηγούν στην καταστροφή: *Τόσο μεγάλη γνώσιν εἶχεν ὁ Σερασκέρης τοῦ Σουλτάνου, καὶ οἱ ἄλλοι χαραμοφαγάδες ποὺ κάμνουν τὸ «ντοβλέτι»!* (235). Όταν, τέλος, θα ξεπέσει μετά την αιχμαλωσία του ζητιάνος στους δρόμους της Πόλης, οι ίδιοι ντελικάτοι «εφέντηδες» θα τον προσπερνούν με τις μεταξωτές ομπρέλλες και τα γάντια τους, ενώ από τις σπατάλες τους δε θα περισσεύουν χρήματα για την πληρωμή των στρατιωτών (243).

Η ιστορική νομοτέλεια του Σελήμ ως αποτέλεσμα όλων αυτών των ηθικών παρεκτροπών από την πατροπαράδοτη τάξη θα συντελεσθεί εντός ολίγου κι ωφελημένη απ' αυτήν θα εξέλθει η Ρωσία, κατά την εκτίμησή του περί της εκβάσεως του Ανατολικού Ζητήματος. Ο Θεός, σύμφωνα με τα λόγια του, έκαμε τη χώρα του: «... «*κισμέτι*» τῆς Ρουσσίας, διὰ τὴν καλωσύνη καὶ τὴ φρονιμάδα της.» (246). Η προαναφερθείσα λύση του Ανατολικού Ζητήματος είναι προφανής στη μονόδρομη κι απλοϊκή σκέψη του Οθωμανού στρατιώτη «*Τὸ «ζεῦκι» (zenk = ευχαρίστηση, ηδονή), ποὺ τραβᾷ (ο σουλτάνος) μέσα στὴν Πόλι, μπορεῖ νὰ τὸ τραβᾷ καὶ στὸ Μπαγδάτι καὶ στὴ Δαμασκό.*» (240).

Ο Βιζυηνός αποδίδει σ' αυτήν τη διαπίστωση του Σελήμ το μύθο της «Κόκκινης Μηλιάς» αντεστραμμένο, σύμφωνα με την αντίστοιχη ελληνική παράδοση. Στην οθωμανική εκδοχή η «Κόκκινη Μηλιά» ταυτίζεται με την επέκταση της Οθωμανικής αυτο-

²¹ Ηλίας Νικολακάκης, *Ο ιερός πόλεμος του Ισλάμ "Τζιχάντ"-Σύστασι-Καθιέρωσι-Σύγχρονες Εφαρμογές του*, Θεσσαλονίκη 1989, 88.

²² Η φράση του Σελήμ παραπέμπει απ' ευθείας στη θεμελιώδη οθωμανική πολιτειολογική θέση ότι «η γη και το *raiyet* (=το υπόκεισθαι απολύτως στη δικαιοδοσία του σουλτάνου, η ιδιότητα του *re'aya* και εν τέλει οι υπήκοοι) ανήκουν στο σουλτάνο. Η αρχή αυτή εκφράζεται σ' όλους τους οθωμανικούς νομικούς κώδικες και στόχευε στην κατάργηση όλων των κληρονομικών δικαιωμάτων με τη μορφή είτε των πολιτικών είτε των αποκαλούμενων «φεουδαρχικών» προνομίων· έδινε επίσης στο σουλτάνο απόλυτο έλεγχο στη γη και τους αγρότες, ώστε να είναι σε θέση να δημιουργήσει και να ελέγξει ένα «συγκεντρωτικό» κράτος κάτω από την απόλυτη αυτοκρατορική εξουσία του. Βλ. σχετικά Η. İnalcık, «Decision making», ό.π., 116.

κρατορίας προς δυσμάς κι ως τη Ρώμη, κατά την αναφορά του *Enliya Çelebi*²³. Στην ελληνική μεγαλοϊδεατική παράδοση ο μύθος έχει εντελώς αντίθετη φορά: «Πολλάκις ἤκουσα νὰ λέγεται παρὰ τῶν ἡμετέρων, ὅτι οἱ Τοῦρκοι οὐδέποτε ἐθεώρησαν τὰς ἐν Εὐρώπῃ κτήσεις τοῦ ὀθωμανικοῦ κράτους ὡς πραγματικῶς εἰς αὐτοὺς ἀνηκούσας. Τούναντίον πιστεύουσι καὶ ὁμολογοῦσιν, ὅτι πατρὶς αὐτῶν φυσικὴ εἶναι ἡ «Κόκκινη Μη-λιά», καὶ ὅτι, τῆς ὥρας ἐπιστάσης, ἅπαντες σὺν γυναιξὶ καὶ τέκνοις θὰ διαβῶσιν ἀθορύβως καὶ ἐάπαθῶς τὸν Βόσπορον, ἐπιστρέφοντες ἡμῖν εὐλαβῶς ὡς ἱερὰν παρακαταθήκην τὰς κλεῖδας τοῦ Βυζαντίου. Καὶ ναὶ μὲν εἰς τὴν ἀληθῶς ταύτην ἐλπίδα ἡ πραγματικὴ ἱστορία ἀντιτάσσει μακρὰν σειρὰν περιφανῶν ὑπερανθρώπων, ἀπεγνωσμένων, θηριωδῶν ἀγώνων, δι' ὧν οἱ Τοῦρκοι βῆμα πρὸς βῆμα διημφησβήτησαν κατὰ πᾶσαν εἰσβολὴν ἢ ἐπανάστασιν τὴν ἀκεραιότητα τοῦ κράτους αὐτῶν ἐν Εὐρώπῃ.» (248).

Εν τέλει ο Σελήμ βιώνει το ψυχόγραμμα της παλιάς αυτοκρατορικής ιδεολογίας και γι' αυτό η απόρριψή του, όπως κι εκείνη των ηρωικών αγώνων του, είναι η πιο σκληρή δοκιμασία. Ο ντε Αμίτσις εκφράζει απόλυτα τη σκέψη του, όταν περιγράφει την εικόνα του νέου Οθωμανού στα μάτια του παλαιού ως «*διεξοδικώτερη δικαστική πανώλη, υπαλληλία αναρίθμητη, πού ἄεργη, ἀνίκανη, κακόπιστη, φιλόρπαγη και μεταμφιεσμένη φραγκιστὶ περιφρονεῖ ὅλες τὶς ἐθνικὲς παραδόσεις, ἓνα εἶδος χρυσῆς νεολαίας (jeunesse dorée) διεφθαρμένης καὶ ἀναιδοῦς πού ὑπόσχεται μιὰ μέρα νὰ γίνεῖ χειρότερη ἀπ' τοὺς γονεῖς της*»²⁴.

Η εγκατάλειψη κι απομόνωση, λοιπόν, του αφανούς ήρωα - στρατιώτη δεν αποτελεί απλώς μιαν οδυνηρή προσωπική εμπειρία που έχει σχέση μόνο με τα ατομικά του χαρακτηριστικά, τον οικογενειακό βίο ή τις πολεμικές συμπτώσεις. Είναι μια συνολική απογοήτευση που εδράζεται στην κατάρρευση όλου του κοσμοθεωρητικού του υποβάθρου. Στους δύσκολους για την αυτοκρατορία καιρούς που έζησε, διεξήγαγε έναν ανίσχυον αγώνα να κρατήσει όρθιο το αυτοκρατορικό οικοδόμημα, το κράτος του σουλτάνου, που πέρασε στη συνείδησή του ως χρέος θυσίας, από τον άνθρωπο που θαύμαζε περισσότερο, τον πατέρα του. Εκείνο που στην ουσία δε δέχτηκε ούτε μια στιγμή, είναι να τροποποιήσει γενετικά την κοσμοαντίληψή του και να αποτελέσει κι αυτός αντανάκλαση του νέου τύπου ανθρώπου που έβλεπε γύρω του να διαμορφώνεται. Η άρνησή του να δεχθεί τη μεσολάβηση του συγγενή τους αρχιστρατήγου (223) προκειμένου να διευκολύνει την εν όπλοις υπηρεσία του, δείχνει αυτήν ακριβώς την αδιαλλαξία. Κατά τρόπο σχιζοφρενικό θ' αναζητήσει το τελευταίο του καταφύγιο στον φιλορωσισμό, εκδηλώνοντας προτίμηση στον παραδοσιακό θρησκευτικό αντίπαλο έναντι των ίδιων των ομοθρήσκων του. Η αντίδραση αυτή ερμηνεύεται ως εκδήλωση φρενοβλάβειας, στην πραγματικότητα όμως είναι το έσχατο καταφύγιο της άρνησης προς την καταστροφή των υψηλότερων ιδανικών του. Το καταφύγιο όμως αυτό είναι τόσο σαθρό, όσο η ρωσικού τύπου καλύβα που κατασκεύασε για να στεγάσει το φαίνεσθαι· κι επιτέλους ο Οσμανλής θα μείνει Οσμανλής.

²³ Ν. Σαρρής, *Οσμανική πραγματικότητα*, ό.π., τ. 1, 162.

²⁴ Εντμόντο ντε Αμίτσις, *Κωνσταντινούπολις*, χ.τ. – χ.χ., 380-381.

Catina-Alina Preda

(Philologist. PHD student)

Cine a fost Panait Istrati?

Who was Panait Istrati?

Abstract

Nicolae Iorga could not make the difference between “a dock laborer from the port of Braila” and his work.

The interest remains vivid, there is new information about him and his activity, to the joy of those who have hoped in their discovery and to the astonishment of the exegetes who believed all sources had been exhausted.

Cezar Petrescu saw in Panait Istrati “a first class writer”. In the same spirit, G. Ibraileanu, as well, who used to wonder about what would have happened with Panait Istrati, if he had been a literate, writing from the age of 20. The critic believed that “he would have been more of an artist, but less truthful”, while when “he took the pen to write “Kyra Kyralina,” he was still a human being and not at all a writer”.

Pompiliu Constantinescu considered Panait Istrati as “the essential Romantic”.

Tudorel Urian compared the époque of the Romanian writer of French inspiration to a “montagnerusse”.

He had been named by Romain Rolland “a Balkan Gorki” who enjoyed success, while in Romania his work was perceived as a curiosity, for famous critics, Eugen Lovinescu and G. Calinescu ignored him.

Mircea Iorgulescu sees in Panait Istrati an ill-fated misfit.

Al. Oprea’s study “Panait Istrati” (1964) is the angle view of the research over P. Istrati’s work.

Al. Oprea’s merit emerges from the fact that he gathered information and gave them a sense, but from some courageous observations that defined the writer’s moral portrait.

Before 1989, Gabriela Maria Pinteau leaves us a monograph entitled “Panait Istrati” (1975).

Maria Cogalniceanu “Panait Istrati: tendency and the thorn of the freedom” (2005). Another name is that of Zamfir Balan with the study “Panait Istrati: narrative typology” (2001). Eleni Samios with the book - testimony about the writer published in 1938, in Chile, then in France, in 2013 “La véritable tragédie de Panait Istrati”.

Also in the French territory, the first books dedicated to the Romanian writer appeared: Edouard Raydon, “Panait Istrati, vagabond de génie ” (1968), Monique Jutrin - Klener with “Panait Istrati, un chardonnerac (1970), Martha Popovici, Daniel Lerault.

Panait Istrati, along with Mircea Eliade, Emil Cioran, Eugen Lovinescu, can be integrated in the emigrant literature.

Everywhere in the world, there are conferences and meetings focusing on his work and name.

Key words: Panait Istrati, along with Mircea Eliade, Emil Cioran , Eugen Lovinescu , can be integrated in the emigrant literature

Am putea aminti, ca punct de pornire pentru investigația noastră, exemplul în care Nicolae Iorga nu a putut face diferența dintre “un hamal din portul Brăilei” și opera sa. Nu este important pentru slaba evaluare, cât pentru ecoul pe care-l poate stârni. În lăuntrul lui clocotesc mituri și prejudecăți care nu se sting ușor. Un scriitor devine o armă în mâna unei ideologii și de aceea lucrurile pot fi cu atât mai complicate și nedrepte. Manualele încă sunt pline de scriitori peste care s-a așternut aura mistificării, alții, valoroși, au dispărut într-un con de umbră. Sunt scriitorii de felul lui Panait Istrati care se situează între reticența critică și mistificarea grosolană, una fiind mai păguboasă decât cealaltă. Îmbucurător, pentru Panait Istrati, este faptul că încă nu a fost prins într-un discurs împovărat de clișee, că pentru opera sa nu s-au dat verdictele ce l-ar fi putut fixa definitiv, ca într-un muzeu, într-o zonă sau alta. Astfel, interesul rămâne viu, despre el și activitatea sa apărând noi și noi dovezi, spre bucuria celor care mai sperau în apariția lor, spre uimirea exegeților care credeau să fi epuizat toate sursele. Mirabilul germene interpretativ rămâne viu și stârnește apetitul hermeneutic, lasă întotdeauna o ușă întredeschisă.

Reacția lui Nicolae Iorga în literele românești după publicarea primului volum în Franța nu este singura de acest fel, dar au existat și voci care au putut aprecia valoarea prozelor lui Panait Istrati. Unii dintre semnatari aplecându-se cu răbdare asupra paginilor din *Chira Chiralina*, dând frâu liber elanului analitic și trasând puncte de reper spre care s-au putut orienta exegeții operei istratine, alții, malițioși, s-au mulțumit să surprindă profilul moral al scriitorului pornind dinspre operă spre viață sau (și mai rău), confundând, pur și simplu, viața cu opera.

Cezar Petrescu vedea în Panait Istrati “un scriitor de rasă” și se bucura că încă nu se afiliase la o doctrină estetică sau o școală literară anume, pentru autorul *Întunecării*, el fiind un “drumeț intrat din afară, din viscol și aer liber, într-o cameră cu fum și cu atmosferă râncedă” (Petrescu, 1924: 56) ce aduce în artă aerul proaspăt al vieții. Metafora drumețului nu era întâmplătoare, dar se potrivea de minune pentru viața și atitudinea pe care o afișase scriitorul brăilean în fața artei, o artă adesea secătuită, în viziunea lui Cezar Petrescu, de rigorile estetismului și rețetelor la modă.

Pe aceeași linie vine și G. Ibrăileanu care își pune întrebarea ce s-ar fi întâmplat cu Panait Istrati dacă ar fi fost un literat ce ar fi scris de la vârsta de 20 de ani. Criticul crede că, “ar fi fost mai artist, dar mai puțin veridic, ” iar “când a luat condeiul să scrie *Kyra Kyralina*, era numai om și încă deloc un scriitor. A început să scrie din viață, dacă se poate spune astfel, din mijlocul vieții, din afară de artă,” el fiind “foarte puțin scriitor artist”(Ibrăileanu, 1924: 283-285) . Era, evident, un paradox în ochii criticului de la *Viața românească*, și nu de talentul prozatorului se îndoia ci, o spune voalat, de felul cum va putea duce mai departe povara scrisului de vreme ce va fi renunțat, vrând-nevrând, la savoarea pe care i-o oferise viața trăită departe de gândul afirmării.

De pe pozițiile scriitorului tradiționalist, Mihail Sadoveanu se arată încântat de intrarea în lumea literară franceză a unui “fecior al acestui pământ” și îi ia apărarea în fața celor care au încercat să-l discrediteze pentru că a zugrăvit în cărțile sale o lume imorală, dar frumoasă prin ,“tot ce e țărănesc”(Sadoveanu, 1925: 39). De altfel, Pompiliu

Constantinescu l-ar fi considerat alături de Mihail Sadoveanu, dacă ar fi scris în plin sămănătorism, unul dintre reprezentanții acestei mișcări tradiționaliste, prin ceea ce el numește “roca primitivă a povestirilor” și se miră pe undeva că Nicolae Iorga nu a văzut în el scriitorul pe care ar fi trebuit să-l vadă. Totuși, Pompiliu Constantinescu îl consideră pe Panait Istrati, prin atitudine și procedeele expresive, “esențial romantic” (Constantinescu, 1925, vezi întregul art.cit.), observație care nu poate fi trecută cu vederea.

După moartea sa, reacțiile și analizele au fost răzlețe, dar polii receptării au rămas cam aceiași, amânând reconcilierea punctelor de vedere, lucru care a făcut ca imaginea scriitorului Panait Istrati să rămână aceeași. Din păcate, regimul comunist l-a trecut pe autorul *Domniței din Snagov* în rândul scriitorilor interziși, fiind considerat unul dintre opozanții puterii conturate după cel de-al doilea război mondial la Răsărit.

Și, totuși, cine a fost Panait Istrati? Este o întrebare la care încerca să răspundă și Tudorel Urian când analiza cartea lui Micea Iorgulescu, *Celălalt Istrati*, publicată în 2004. Tudorel Urian compară, pe bună dreptate, opera scriitorului român de expresie franceză cu un “montagne russe”: “Ridică pe culmi și apoi prăvălită la vale, redescoperită și recontestată, în funcție de interesele politice ale momentului, adesea ignorată de critica literară, dar bucurându-se de un imens succes de public” (Urian, 2010, vezi întregul art.cit.), o operă, cu alte cuvinte, care se stinge discret și apoi se încăpățânează să revină în atenția cititorilor și a criticii literare, provocând neîncetat și refuzând interpretarea exhaustivă. Este, trebuie să o recunoaștem, o constantă a autorului lui *Moș Anghel* care-l însoțește precum o umbră pe calea timpului, făcând din el unul dintre scriitorii paradoxali și greu de încadrat.

Să ne amintim că, în timpul vieții, în Franța, fusese numit de către Romain Rolland, un “Gorki balcanic” și că se bucura de un real succes, dar în România opera lui trecea drept o curiozitate, marii critici, E. Lovinescu și G. Călinescu, ignorându-l sau rezervându-i un spațiu parcimonios în studiile lor. Tentativa de suicid, corespondența cu Romain Rolland, călătoriile sale în U.R.S.S. sau în Grecia, pendulările între Occident și România, toate acestea par să țese, și după ani, în jurul, “biografiei hollywoodiene a scriitorului” (Urian, 2010, vezi întregul art.cit.), demne de un scenariu de film care să suscite interes și indignare, o aură enigmatică. Cum observaseră toți exegeții săi, de la Al. Oprea și până la Mircea Iorgulescu, Panait Istrati nu s-a putut situa decât la extreme, opera sa fiind demnă de a împărți lumea literară în două: adulatori și contestatari.

Tânărul Panait Istrati

Tot mai des s-a pus problema cu privire la perioada embrionară a scrisului lui Panait Istrati. Receptarea sa a fost adesea lacunară, privirea criticii îndreptându-se spre un Panait Istrati deja format, matur, stăpân pe mijloacele sale expresive. Trebuia un efort convergent care să reunească piesele din acest puzzle, iar el se va face abia după o jumătate de deceniu de la moartea celui ce scrisese “spovedania celui învins”. Imediat după moartea scriitorului, plutea nedumerirea și mâhnirea, mulți nu-și puteau explica manevrele de ultim moment ale acestuia, iar altora le dăduse ocazia să-și arate nemăsuratul dispreț.

Monografia din 1964 a lui Al. Oprea nu putuse lămuri decât parțial chestiunea, chingile ideologice veneau prea strâns, imaginea scriitorului fiind denaturată. Abia cu

întreprinderea lui Mircea Iorgulescu din 1986, activitatea primului Istrati a putut fi analizată dintr-un alt unghi, căci, cum spune undeva criticul, a trebuit cumva să-l descopere și să-l inventeze pe scriitorul brăilean. Era, de altminteri, un Panait Istrati din mulți alții pe care îi putea (re)descoperi critica.

Acesta colaborase încă din 1906 cu articole în *România muncitoare*, revistă cu un vădit program socialist, într-o perioadă utopică, de avânt, ce-i înviorase pe mulți dintre colaboratorii ei. Nici autorul *Casei Thüringer* nu face excepție, dar, în cazul său, talentul de scriitor își face deja simțită prezența, ideile din articolele pe care le publică fiind adesea însoțite de subtilități literare. Aceasta este și teza lui Mircea Iorgulescu, ce crede, pe bună dreptate, că literatura lui Istrati începe mult mai devreme, văzând în publicistica lui un fertil exercițiu pentru prozele sale de mai târziu.

Tânărul gazetar caută să strângă legăturile cu un nucleu socialist și publică articole și în *Viața socială*. Acționează de pe poziția polemistului și idealistului, împletește viziunea cu adevărul. Cum ar spune același Iorgulescu, Panait Istrati are în minte idealurile romantice ale Revoluției Franceze. Egalitatea, drepturile omului, justiția socială sunt temele pe care le abordează în această perioadă. De aici vine, spunem noi, un izvor de spiritualitate și nicidecum atitudinea servilă în slujba unei propagande. Aceasta este temelia scrisului lui Panait Istrati, vagabondajul venind ca prelungire a aspirațiilor lui.

U.R.S.S - ul - Panait Istrati, un Sancho Panza slugarnic sau un Don Quijote deziluzionat?

Legăturile scriitorului român cu U.R.S.S.-ul au făcut și vor face, cu siguranță, să curgă multă cerneală destul timp de aici înainte. Și de această dată, scriitorul brăilean a împărțit opinia în două tabere, dând prilej, cu fiecare nouă descoperire din biografia sa, la comentarii diferite. A crezut Panait Istrati în mitul unei noi lumii? Mircea Iorgulescu vede în acesta un iluzionat inadapdat: “despre Istrati se va spune exact ceea ce zicea regele Claudius, regele sperjur, regele fratricid și uzurpator, despre Hamlet: ‘cât rău ne face omu-acesta slobod!’”. A fost, într-adevăr, Panait Istrati, așa cum de atâtea ori s-a scris, un inadapdat? Ar trebui atunci să vedem și în Hamlet un inadapdat; dar ce trist și urât lucru devine, în această ipoteză, adaptabilitatea” (Iorgulescu, 2004: 65).

“Păcatul” lui Panait Istrati este acela de a fi aderat cu toată ființa la doctrina comunistă, neintuindu-i relele imanente, dar când se va fi edificat asupra acestora îi va întoarce brusc spatele. Mitul tinereții sale se spulberase. Dacă a crezut în comunism a fost pentru că acesta se afla în faza lui “romantică, idealistă” (Urian, 2010 , vezi întregul art. cit).

Vizita în U.R.S.S. din octombrie 1927, cu ocazia împlinirii a zece ani de la Marea Revoluție Socialistă, este prilej de bucurie. Tonul exclamativ răzbate din mai toate frazele sale. Aici găsește “credința, încrederea, elanul tânăr al unui întreg popor...”. El crede că aici este “singura țară unde viața este plină de idei mari și are un caracter stimulator, fecund”. Ca să nu mai spunem că este dispus să lase condeiul și să apuce de “vechile meserii”, ba să declare că de mult își dorise să lase în urmă morala occidentală și să se mute într-o țară unde simte că sufletul îi este primenit. Panait Istrati rămâne sincer, confesiunile sale arătându-ne omul dornic să adere la o nouă ordine.

Întâlnirea cu Gorki nu se produce așa cum s-ar fi așteptat, lucru pe care-l relatează chiar prietenul său Nikos Kazantzakis și mai târziu soția acestuia Eleni Samios Kazantzakis. Al. Oprea preia amintirile dintr-o revistă turcă și, deși crede că unele amănunte nu sunt exacte, nu are îndoieli în “privința veracității observațiilor psihologice”(Oprea, 1976:230). Originalul, Gorki, ar fi vrut să-și întâlnească copia despre care știa chiar de la Romain Rolland, dar este nemulțumit de purtarea lui neîndemânatică. Istrati ar fi vrut să-și cunoască imaginea idealizată, dar este nemulțumit de răceala cu care-l primește. În comparație cu Gorki, care era un realist și un cinic, Istrati rămâne, mai degrabă, proiecția sa romantică.

După rătăcirile prin diferitele orașe, Moscova nu i se mai pare la fel. Ceva (neplăcut) i-a atras atenția, ceva i-a zguduit convingerile. De la adeziunea înfocată va ajunge la “spovedania celui învins”. Întrebarea ce ar fi putut să se întâmple cu el planează: “Cine vrea să înțeleagă ‘metamorfozarea’ lui Panait Istrati trebuie să țină seama de natura particulară a viziunii lui despre lume și, mai ales, de structura sa psihică”(Oprea, 1976: 239).

Elvira Sorohan pleacă de la un studiu semnat de Petre Pandrea (Petre Pandrea este și el printre cei care crezuseră că atitudinea politică a deserved scriitorului) în care era analizat complexul Oedip, însă respinge o astfel de analiză psihanalitică, extinzându-și observațiile în sfera sociologică:

“Totul se poate pune pe seama șocului emoțional provocat de succesul literar și, în consecință, de schimbarea radicală a poziției lui sociale. Complexul sărăciei, cauză a resentimentului, se transformă într-o obsesie a vinei, care nu-l perturbă mai puțin. Își face o autoanaliză târzie în termeni patetici, pentru o posibilitate nerealizată, ratată și permanentizată ca vină imposibil de expiat altfel decât prin autoflagelare morală. Cu exclamația: ‘mi-e silă de mine’ atinge paroxismul imaginii despre sine, atunci când ‘privațiunile supraomenești’ l-au forțat să-i trimită lui Romain Rolland zguduitorile *Ultime cuvinte...* . Eșecul total va veni mai târziu, după masivul succes literar și publicistic internațional temporar, neegalat de nici un alt scriitor român, nici în timpul vieții, nici postum. Epilogul a fost sincera *Spovedanie a unui învins*. Caracterul lui, adică individualitatea psihică, i-a fost primul și cel mai puternic adversar, încât i se poate aplica proverbul chinez: ‘semeni caracter și culegi un destin’”(Sorohan, 2007: 10).

În ceea ce privește legăturile complexe pe care Panait Istrati le-a avut cu U.R.S.S.-ul s-au găsit noi și noi dovezi. Unele țin, de-a dreptul, de o conjunctură nefavorabilă și, așa cum subliniază Emil Iordache (Iordache, 2001:21), scriitorul român a făcut rău unor scriitori fără să vrea și fără să știe. Scrisoarea este datată 2 ianuarie 1928, într-un moment în care lucrurile anunță o altă turnură, și este parte din cartea lui Vitali Șentalinski, *Sclavii libertății în arhivele literare ale K.G.B.-ului*, publicată în limba rusă în anul 1995, la o editură din Moscova, fiind preluată din dosarul scriitorului Sandomirski, condamnat la moarte și împușcat.

Ea fusese adresată lui Leopold Averbah, președintele Asociației Ruse a Scriitorilor Proletari, dar și rudă cu Iagoda, comandantul K.G.B.-lui. În scrisoare se amintește de discuția purtată de Istrati cu Sandomirski despre bolșevici și amintită de Istrati în redacția *Mesagerului literaturii universale*. Sandomirski îl sfătuiește pe Istrati să nu scrie nimic împotriva acestora, nici măcar unu la sută, căci i-ar crea probleme. Catalogată drept glumă,

discuția avea să fie probă în dosarul scriitorului rus. Numele său apare și în dosarul lui Boris Pilneak acuzat că i-ar fi furnizat informații lui Panait Istrati pe care să le folosească la întoarcerea în Occident. Și el va fi condamnat la moarte. Emil Iordache pune gestul lui Panait Istrati pe seama naivității și chiar dacă probele amintite nu au fost hotărâtoare în condamnarea celor doi, cel puțin au contribuit la luarea unei decizii. Utopiile își au victimele lor colaterale și credem că Panait Istrati a fost și el una dintre ele.

Publicat în pofida sfatului lui Romain Rolland, volumul *Vers l'autre flamme. Après seize mois dans l'URSS. Confession pour vaincus* trădează azi, din fericire, poziția corectă a scriitorului. El a sesizat diferența enormă dintre discursul comuniștilor și realitățile din teren. Mașinăria monstruoasă a propagandei trebuie să-l fi dezgustat astfel încât să adopte o poziție atât de radicală. El se declară adept al unui “syndicalisme frondeur” și deplânge condiția agitatorului providențial. Ideile sale vor irita vizibil pe mulți dintre prietenii de stânga, mulți dintre aceștia devenindu-i dușmani.

Păcatele senectuții. Panait Istrati și *Cruciada românismului*

Despre “fața ascunsă” a lui Panait Istrati nu se pot emite decât speculații, la fel de superflue și de lipsite de o finalitate directă ca și convingerile eroului nostru care a vrut să simtă ceva din gustul marilor confruntări în planul ideilor, sperând, e posibil, că-i va aduce stima de care ducea lipsă în ultimii ani ai vieții, mai ales după ce, începând cu anul 1930, se va retrage în România. Fire pătimasă, el nu a înțeles că asemenea idei îl pot arunca în jungla luptelor crâncene din planul realității pe care nu a putut-o evalua decât prin măsura povestirilor sale, pline de farmec și poleite cu aurul legendelor spuse din gură în gură, dar care și-au pierdut pe drum referința reală. Cum spune și Al. Oprea “El nu avea intuiția exactă a vieții, cu atât mai puțin a vieții politice. Nu înțelegea caracterul ei fatalmente ireversibil” (Oprea, 1976:319). Nu ignorase el în repetate rânduri sfatul pe care i-l dăduse Romain Rolland? În artă ar fi trebuit să se refugieze, prin ea să-și exprime ideile despre viață, nu să încerce să schimbe viața prin bătălii politice pentru care nu era făcut.

Cel mai bine sintetiza Mircea Eliade starea lui Panait Istrati din ultimii săi ani din viață: “În același timp, partidele și presa de extremă dreaptă continuă să-l înjure și să-l calomnieze. Rezerva sceptică și oarecum antipolitică din ultimii ani îl făcuseră odios și în tabăra adversă comunismului” (Eliade apud Oprea 1976: 323). Ni-l putem închipui, așa cum sugerează autorul primei exegeze consistente pe marginea operei istratiene, izolat, încolțit de sărăcie și mizerie și aproape părăsit de toți prietenii, căutând consolare și, în același timp, să se disculpe de erorile pe care le-a făcut. Dar ce contemporanii nu pot evalua cu dreapta măsură, o va face critica și istoria literară. Nu ia o decizie bună, că urmează o alta neinspirată, iar șirul chinurilor o ia de la capăt, ceea ce poate fi pus lesne pe seama instinctului său, “îndătinat migrator” (Oprea, 1976: 334).

Într-un dialog avut pe 18 ianuarie 1936 cu Eugène Dachez-Orain, Romain Rolland deplânge proasta poziționare a scriitorului brăilean față de realitate și încearcă, pe bună dreptate, să-i găsească circumstanțe atenuante: “el a fost orbit de pasiunile sale, și nu necistit, cum cred unii. Era slab în sinea lui și violent. Totdeauna se lăsa purtat de impulsivitatea sa de moment, după cum era supus anturajelor, care au și abuzat de firea lui influențabilă”.

Cam același lucru îi reproșează și Francis Jurdain. Că prea s-a lăsat ușor purtat în vânturile unor dispute care nu mai erau ale lui. De la dezicere și falsa credință până la manipularea numelui nu mai este decât un pas. Acuzația e șuierătoare chiar și acum:

“Anarhist, rezvrătit, nesupus?

Să fim serioși! Patriot, antisemit, fascist!

Ei au pus stăpânire pe tine, Panaite. Ei au pus stăpânire pe tine!”.

Repetiția nu mai suportă niciun comentariu. Indirect, răzbate, din aceste rânduri, convingerea că omul Panait Istrati nu mai are nimic de spus.

Cruciada românismului fusese înființată într-un moment la fel de prost pentru Panait Istrati. Singur și bolnav, se lasă convins (pe baza căror principii?) să colaboreze cu articole în pagina acesteia. Campania lui Henri Barbusse din *Le Monde* (*Le Haidouk de la siguranza*) vine ca o lovitură strașnică de ciocan. Acuzațiile cum că ar fi membru al Gărzii de fier sunt vehemente. Neprobate decât din auzite și din semnătura scriitorului român din *Cruciada românismului* ele capătă forța unei adevărate sentințe: discreditarea și dizgrația în mediile occidentale. Odată cu legarea numelui său de temuta mișcare extremistă, Panait Istrati se autoexilează în *no man's land*-ul ideologic, întunecat, lipsit de speranță. Cum Mihai Stelescu, conducătorul publicației la care face referire Barbusse încearcă să se îndepărteze de Garda de fier și ajunge să fie asasinat de vechii comilitoni, la fel și Panait Istrati ajunge să fie înghițit de mitul răului etern.

Cert este că Panait Istrati ajunsese atât de deziluzionat, încât elogiază calitățile dictaturii. *Dictatura și democrația*, titlul articolului pe care îl semnează în publicația amintită, nu pot defini decât utopia și antiutopia celui care încercase să guste din fiecare. Puțin contase pentru Henri Barbusse că Mihai Stelescu înființase o publicație îndreptată împotriva Gărzii de fier, cum la fel de puțin însemnase pentru prietenii cu convingeri stângiste. Ca să nu mai spunem de posteritate.

Îmblânzirea contrariilor

Când întocmea dosarul vieții și operei lui Panait Istrati, Al. Oprea deschidea un capitol cu unele rezonanțe romantice, emineseciene, “Nașterea unui scriitor. Romain Rolland-Demiurg”, atrăgând atenția asupra actului creator primordial, asupra unui moment inițial în care creatorul dă impuls unei lumi. Romain Rolland-Demiurg este, desigur, figura tutelară care a reușit să elibereze spiritul încătușat (în temeri, în reticențe, în capricii?) al scriitorului, să dea un impuls pastei magmatice angoasante și să o direcționeze la suprafață. De aici înainte, chiar dacă schimbul epistolar dintre cei doi va fi bogat, experiențele trecute ale lui Panait Istrati vor lăsa în urmă o rețea sinistră de galerii, mărturie clară a unor experiențe greu de îmblânzit, iar la suprafață, frumusețea stranie a noului peisaj care se leagă temeinic de solul fertil al literaturii.

De altfel, “sinucigașul de la Nisa”, în epistolele sale pline de “larma gesticulației afective” (Oprea, 1976: 91), îl va numi pe Romain Rolland “Dieux”, “Âme sublime” sau încarnarea “Sufletului universal”, iar acesta, de fiecare dată, îi va răspunde cu prudența și blândețea celui care intuiește candoare unui suflet rătăcit: “Nu știu ce se va întâmpla cu forța asta care e în dumneata. Poate că ceea ce e mai bun în ea să se fi ars - să se ardă în

patimi. Dar există în dumneata. Trebuie concentrată și exprimată într-o operă votivă, în amintirea celor dragi dumitale”.

Dincolo de calificările pe care le-a obținut la locul de muncă (zugrav, fotograf, hamal, mecanic, ziarist etc., E. Lovinescu vorbea despre paisprezece meserii lipsite de intelectualitate!), vagabondul, drumețul sau haiducul rămân figuri romantice, adică dintre cei înspăimântați că ar putea prinde rădăcini într-un singur loc, dornici de a cunoaște alte lumi și de a le cartografia spiritualitatea, fiind adesea amăgiți sau dezabuzăți de farmecul și capriciile lor. Cum natura umană a lui Panait Istrati a fost plină de contrarii, la fel și profilul său a fost proiectat, aproape caricatural, cu tușe îngroșate, în alb și negru. A fost plasat în tabere ideologice diferite, fiind numit când comunist, când fascist, a fost adulat și deopotrivă hulit, fără a se ține cont, de cele mai multe ori, de intențiile și opțiunile reale ale scriitorului. Din păcate, sunt lucruri care umbresc figura spiritului creator, sintagmă prin care Eugen Negrici ne-ar îndemna să căutăm liniile directoare ale activității sale creatoare, greu, de altfel, de încadrat și de surprins, dar cu atât mai importante fiind pentru o analiză obiectivă a operei sale.

Receptarea critică a lui Panait Istrati

Afirmându-se fulgerător prin exotismul și parfumul oriental pe care-l emana scrisul său, Panait Istrati devine o figură emblematică în spațiul cultural francez. Leagă o prietenie aparte cu Romain Rolland și apoi cu Nikos Kazantzakis, călătorește în U.R.S.S. și se întoarce dezamăgit, îi critică pe comuniști, atrăgându-și antipatia stângii occidentale, în fine, se retrage după 1930 în țară, unde, neatent iar, este prins în vâltoarea legionară. După moartea sa, critica interbelică îl ignoră, iar regimul comunist îl interzice pentru că fusese unul dintre dușmanii săi declarați.

Un scriitor ca Panait Istrati avea însă nevoie de o analiză venită dinspre studiile solide care să pătrundă sistematic în opera sa. Reabilitarea greoaie a scriitorului se datorează în mare măsură contextului politic, în perioada de dezgheț regimul permițând aducerea la lumină a unor nume, însă cu un anumit preț. Cu plusuri și cu minusuri, studiile apărute în această perioadă, și nu este numai cazul lui Panait Istrati, au plătit tribut propagandei de partid.

Un prim studiu l-a întreprins Al. Oprea, în *Panait Istrati* (1964), ca după doisprezece ani să vină cu o completare la acesta, *Panait Istrati. Dosar al vieții și al operei*. Bine structurată, cu o deschidere de ansamblu, cartea lui Al. Oprea este piatra unghiulară a cercetării operei lui Panait Istrati. Cititorul de azi trebuie, din păcate, să distingă punctele de vedere ale autorului (multe dintre ele fiind valoroase) de zgomotul de fond al ideologiei (dăm ca exemplu cuvântul “burghezie” folosit peiorativ). Meritul lui Al. Oprea reiese numai și din faptul că a adunat informații și le-a pus cap la cap, dar și din unele observații curajoase ce au putut contura portretul moral al lui Panait Istrati.

Tot înainte de '89, Gabriela Maria Pinteș ne lasă un studiu monografic intitulat *Panait Istrati* (1975), însă de o altă însemnătate se arată monografia lui Mircea Iorgulescu, *Spre alt Istrati* (1986). În 2004 va recidiva și va publica volumul *Celălalt Istrati*. Mircea Iorgulescu avea să fie criticul de care autorul lui *Moș Anghel* avea nevoie. El a căutat să înlăture zgura ideologică a receptării din perioada comunistă și să surprindă un Panait Istrati cât mai

veridic, cu pasiunile și dezamăgirile sale, cu compromisurile și greșelile sale ireparabile. Aproape că se simte la Mircea Iorgulescu cum pasiunea descoperirii este treptat umbrită de gafele unui scriitor care n-a știut să-și gestioneze situația.

Mai nou, s-a creat un adevărat pol al cercetării vieții și operei lui Panait Istrati la Brăila. În centrul acestei mișcări culturale de valorificare și reevaluare a operi istratiene se află Maria Cogălniceanu, autoarea unui studiu grăitor prin chiar titlul pe care îl poartă, *Panait Istrati: tentația și ghimpele libertății* (2005), încercare meritorie de a pune personalitatea autorului *Chirei Chiralinei* într-o nouă lumină. Un alt nume este cel al lui Zamfir Bălan, cu studiul *Panait Istrati: tipologie narativă* (2001). Tot Zamfir Bălan avea să descopere o carte-mărturie despre autorul român publicată mai întâi în 1938, în Chile, în limba spaniolă de Eleni Samios, amica și viitoarea soție a lui Nikos Kazantzakis. În februarie 2013, cartea avea să apară și în Franța, purtând titlul *La Véritable tragédie de Panit Istrati*, lucru care a facilitat descoperirea ei de către cercetătorul român. *La Véritable tragédie de Panit Istrati* cuprinde filmul unui destin controversat, rupt între utopia romantică a socialismului și deziluzia cruntă, dureroasă.

Tot în spațiul francez, trebuie să amintim că încă din deceniul al șaptelea apăruseră primele cărți dedicate scriitorului român, printre primele numărându-se cea a lui Édouard Raydon, *Panait Istrati, vagabond de génie* (1968). Mai amintim, Monique Jutrin-Klener, cu *Panait Istrati, un chardon déraciné* (1970) sau Jeanne-Marie Santraud, Elisabeth Geblesco, Catherine Rossi, Monique Jutrin-Klener, Martha Popovici, Hélène Lenz, Daniel Lérault, cu *Les Haïdoucs dans l'œuvre de Panait Istrati* (2002).

Astăzi, operei sale i se caută noi afiliieri care depășesc eticheta comună de scriitor român de expresie franceză. Panait Istrati, alături de Mircea Eliade, Emil Cioran, Eugen Ionescu ș.a., poate fi încadrat acum în literatura migrantă, un concept global care înlesnește trasarea portretului spiritual al scriitorului, ținându-se cont astfel, fără a-i deforma mesajul operei, atât de rădăcinile sale, cât și de noile orizonturi spre care s-a îndreptat scrisul său. Peste tot în lume se organizează conferințe și întâlniri care au în centru numele său, semn că Autorul s-a întors.

Note

Cezar, P. (1924). *Panait Istrati în Gândirea*, Anul IV, nr. 2.

Ibrăileanu, G. (1924). *Panait Istrati: Kyra Kyralina*, în *Viața românească*, Anul XVI, nr. 11.

Sadoveanu, M. (1925). *Panait Istrati*, în *Lumea -bazar*, Iasi, nr. 9.

Constantinescu, P. (1925). *Panait Istrati*, în *Mișcarea literară*, an II, nr. 38-39.

Urian, T. (2010). *Cine a fost Panait Istrati?*, în *România literară*, nr. 4.

Iorgulescu, M. (2004). *Celălalt Istrati*, Iași, Editura Polirom.

Oprea, Al. (1976). *Panait Istrati . Dosar al vieții și al operei*, București, Editura Minerva.

Sorohan, E. (2007). *Complexele lui Panait Istrati*, în *România literară*, An 39, nr. 17.

Iordache, E. (2001). *Panait Istrati și mâna lungă a K.G.B.-ului*, în *România literară* nr. 17.

Eliade, M. apud Oprea Al. (1976). *Panait Istrati . Dosar al vieții și al operei*, Editura Minerva.

Αναστασία Γ. Στάμου

(Επίκουρη Καθηγήτρια. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας)

Ελένη Γρίβα

(Επίκουρη Καθηγήτρια. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας)

Παρασκευή Δημητρίου

(Δασκάλα. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας)

Ελένη Τσακιρίδου

(Αναπληρώτρια Καθηγήτρια. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας)

Μια συγκριτική μελέτη του γραπτού λόγου κύπριων και ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών του δημοτικού

A comparative account of Cypriot and Greek primary school students' written discourse

Abstract

Sociology of education and sociolinguistics have stressed the role of school language as a central mechanism of reproduction of social differences among students, since it has been found that written discourse which children are required to learn at school constitutes a distinct resource of meaning construction from oral discourse. In the present study, we examined from a comparative perspective the written discourse of Greek speaking primary school children of Grade 5 and 6 from Greece and Cyprus, with the aim to explore their potential differences regarding their written assignments at school, given the fact Greek Cypriot students produce their text in the context of diglossia. The analysis showed that Greek Cypriot students' texts contained more oral elements. Moreover, it was confirmed that the sociolinguistic parameters of gender and social status play a crucial role in the production of students' written discourse.

Key words: written discourse, school language, orality, Greek primary school students, Cypriot primary school students

1. Εισαγωγή

Η συγκρότηση των πεδίων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της κοινωνιογλωσσολογίας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 και μετά ώθησαν το ερευνητικό ενδιαφέρον στον ρόλο της σχολικής γλώσσας ως βασικού συντελεστή της κοινωνικά προσδιορισμένης σχολικής αποτυχίας. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε πως -σε σύγκριση με τον προφορικό- ο γραπτός λόγος, τον οποίο καλούνται να κατακτήσουν τα παιδιά στο σχολείο, δεν είναι απλώς ένα νέο μέσο επικοινωνίας με τον οποίο τα παιδιά θα μάθουν να επεξεργάζονται οπτικά τη γλώσσα προκειμένου να έχουν πρόσβαση σε κείμενα του γραπτού πολιτισμού μας, αλλά αποτελεί ένα νέο μέσο κατασκευής νοήματος. Κατά τον Bernstein (1990), η γραπτή γλώσσα του σχολείου είναι ένας «επεξεργασμένος» (elaborated) κώδικας, σε αντίθεση με τον «περιορισμένο» (restricted) κώδικα στον οποίο εκτίθενται τα παιδιά στο σπίτι. Με παρόμοιο τρόπο, ο Halliday (1999) υποστηρίζει πως οι μαθητές/τριες καλούνται να αναμορφώσουν τη γλωσσική τους εμπειρία από «πλαισιωμένους» (contextualized) σε «αποπλαισιωμένους» (decontextualized) πόρους κατασκευής νοήματος.

Αν και η σχολική γλώσσα συμβάλλει αναμφίβολα στον κεντρομόλο ρόλο της εκπαίδευσης και στην παροχή ίσων ευκαιριών για κοινωνική κινητικότητα (Κακριδή, 2000), οι μαθητές/τριες που προέρχονται από κοινωνικές ομάδες που έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τον γραπτό λόγο (δηλ. μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα) έχουν πλεονέκτημα σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες που ανήκουν σε κοινωνικές ομάδες που πριμοδοτούν τον προφορικό λόγο (δηλ. κατώτερα κοινωνικά στρώματα). Καθώς το παραδοσιακό σχολείο (πρβ. σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές τάσεις όπως η επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση που επικεντρώνονται και στον προφορικό λόγο) εξακολουθεί να προωθεί τον γραπτό σχολικό λόγο, οι κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών/τριών μπορούν να αμβλυνθούν μόνο μέσω του εντοπισμού των προβλημάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και της συστηματικής διδασκαλίας του (Αρχάκης, 2008).

Η αναγνώριση του ρόλου της γλώσσας του σχολείου ως κεντρικού μηχανισμού αναπαραγωγής των κοινωνικών διαφορών μεταξύ των μαθητών/τριών έχει πυροδοτήσει μια σειρά ερευνών στα γραπτά ελλήνων/ίδων μαθητών/τριών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Archakis & Papazachariou, 2000· Κωστούλη, 1998· Παϊζη & Καβουκόπουλος, 2001· Παϊζη & Κονδύλη, 2011) και (σε μικρότερο βαθμό) στην Κύπρο (Papapanlou & Yiakoumetti, 2003· Στάμου & Γρίβα, 2011· 2012). Υιοθετώντας μια ποσοτική (π.χ. Archakis & Papazachariou, 2000· Στάμου & Γρίβα, 2011) ή ποιοτική προσοπτική (π.χ. Κωστούλη, 1998· Στάμου & Γρίβα, 2012), οι έρευνες αυτές έχουν δείξει πως τα «λάθη» των μαθητικών γραπτών δεν είναι παρά στοιχεία προφορικότητας (π.χ. επαναλήψεις λέξεων, ατελείς φράσεις, διαδραστικότητα), τα οποία δεν είναι κατάλληλα για τη σχολική περίσταση, και τα οποία εκφράζουν την αδυναμία των μαθητών/τριών να ανταποκριθούν στις σχολικές κειμενικές απαιτήσεις για γραπτότητα. Επίσης, η παραγωγή του σχολικού γραπτού λόγου δεν φαίνεται να επηρεάζεται μόνο από την κοινωνική προέλευση των μαθητών/τριών (εργατική εν. μεσοαστική τάξη) αλλά και από το φύλο, με τα κορίτσια να ανταποκρίνονται ικανοποιητικότερα από τα αγόρια στις σχολικές απαιτήσεις (Στάμου & Γρίβα, 2011). Από την άλλη πλευρά, οι έρευνες (Παϊζη & Καβουκόπουλος, 2001· Παϊζη & Κονδύλη, 2011· Στάμου & Γρίβα, 2011) που συνέκριναν γραπτά

μαθητών/τριών διαφορετικών τάξεων διαπίστωσαν πως όσο αυξάνει η έκθεση των παιδιών στη σχολική γραπτή γλώσσα τόσο εναρμονίζεται ο γραπτός λόγος τους με τα σχολικά πρότυπα.

Αν και οι κύπριοι/ες μαθητές/τριες παράγουν τον γραπτό τους λόγο σε συνθήκες «κοινωνικής διγλωσσίας» (diglossia) (βλ. π.χ. Arvaniti, 2006· Μοσχονάς, 1996· Pavlou, 1992· Tsiplakou, 2006), δηλαδή η σχολική νόρμα (δηλ. η νεοελληνική κοινή) αποτελεί για αυτούς/ές την «υψηλή ποικιλία», τα γραπτά τους -παρά τις διαλεκτικές παρεμβολές (Papapanlou & Yiakoumetti, 2003)- φαίνεται να εμφανίζουν παρόμοια εικόνα με αυτά των ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών, καθώς περιλαμβάνουν κοινά στοιχεία προφορικότητας, όπως είναι οι επαναλήψεις, οι ασάφειες και η διαδραστικότητα (Στάμου & Γρίβα, 2011).¹ Ωστόσο, παρά αυτή τη γενικότερη αίσθηση που προκύπτει από την προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα, δεν έχουν πραγματοποιηθεί, από όσο γνωρίζουμε, στοχευμένες συγκριτικές μελέτες που να εξετάζουν τον βαθμό σύγκλισης ή απόκλισης μεταξύ των ελλαδιτών/ισσών και κύπριων μαθητών/τριών αναφορικά με την έκταση των στοιχείων προφορικότητας που περιλαμβάνει ο γραπτός τους λόγος.

Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε από μια συγκριτική προοπτική τον γραπτό λόγο ελλαδιτών/ισσών και κύπριων μαθητών/τριών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού, με σκοπό να διερευνήσουμε τις πιθανές τους διαφοροποιήσεις ως προς την ανταπόκρισή τους στις κειμενικές απαιτήσεις του σχολείου για γραπτότητα. Επιμέρους στόχος της εργασίας αποτελεί ο προσδιορισμός των πιθανών διαφοροποιήσεων ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες των δύο χωρών σε σχέση με κοινωνιογλωσσικές μεταβλητές (δηλ. φύλο μαθητών/τριών, μορφωτικό επίπεδο γονέων) καθώς και με άλλους παράγοντες (όπως η τάξη) που μπορεί να επηρεάζουν τον γραπτό τους λόγο.

2. Μεθοδολογία

2.1. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 250 μαθητές/τριες (134 κορίτσια και 116 αγόρια) της Ε' (N=128) και Στ' (N=122) τάξης 4 δημοτικών σχολείων από την αστική περιοχή του Δήμου Φλώρινας (Ελλάδα) και του Δήμου Δερύνειας της Επαρχίας Αμμοχώστου (Κύπρο). Οι συγκεκριμένες αστικές περιοχές επιλέχτηκαν καθώς είναι παρόμοιας πληθυσμιακής κλίμακας (δηλ. αποτελούν μικρές επαρχιακές πόλεις), και άρα -ως ένα βαθμό τουλάχιστον- είναι συγκρίσιμες, αλλά και γιατί τα δημοτικά σχολεία των περιοχών αυτών αποτελούσαν προσβάσιμο δείγμα για την έρευνά μας. Από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών, 137 (54,8%) φοιτούσαν σε σχολεία της Φλώρινας και οι 113 (45,2%) σε σχολεία της Δερύνειας (βλ. Πίνακα 1). Στην έρευνα δεν συμπεριλήφθηκαν αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες και μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος των μαθητών/τριών ανά χώρα, φύλο και τάξη

Χώρα	N	%	Φύλο	N	%	Τάξη	N	%
Κύπρος	113	42,5	Αγόρια	116	46,4	Ε'	128	51,2
Ελλάδα	137	54,8	Κορίτσια	134	53,6	Στ'	122	48,8

Αναφορικά με τη μόρφωση του πατέρα, το 3,2% είχε τελειώσει το δημοτικό, το 47,4% ήταν απόφοιτοι Γυμνασίου/ Λυκείου και το 49,4% απόφοιτοι Πανεπιστημίου. Μικρές διαφοροποιήσεις καταγράφηκαν σχετικά με το μορφωτικό προφίλ της μητέρας, καθώς μόλις το 1,6% είχε τελειώσει το δημοτικό, το 35,4% ήταν απόφοιτες Γυμνασίου/Λυκείου και το 63,1% είχαν πτυχίο Πανεπιστημίου (βλέπε Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος με βάση τη μόρφωση του πατέρα και της μητέρας των μαθητών/τριών ανά χώρα

Επίπεδο Μόρφωσης	Μόρφωση πατέρα			Μόρφωση μητέρας		
	Σύνολο (%)	Ελλάδα	Κύπρος	Σύνολο (%)	Ελλάδα	Κύπρος
Δημοτικό	3,2	2,9	3,5	1,6	1,5	1,8
Γυμνάσιο-Λύκειο	47,4	38,7	56,1	35,4	33,6	37,2
Πανεπιστήμιο	49,4	58,4	40,4	63,1	65,0	61,1

2.2. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Για τους σκοπούς της έρευνας, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες και των δύο χωρών να συνθέσουν ένα σύντομο κείμενο 60-120 λέξεων με θέμα:

«Γράψε ένα μικρό άρθρο στην εφημερίδα του σχολείου στη στήλη του επαγγελματικού προσανατολισμού για το ποιο επάγγελμα θα επέλεγες μελλοντικά και γιατί».

Η ανάλυση του μαθητικού γραπτού λόγου βασίστηκε στη νεότερη αντίληψη που φέρνει το πεδίο των «Σπουδών Νέου Γραμματισμού» (New Literacy Studies: π.χ. Gee, 1991), σύμφωνα με την οποία ο γραπτός λόγος δεν σχηματίζει δίπολο με τον προφορικό λόγο αλλά ένα συνεχές γραπτότητας-προφορικότητας στο οποίο τοποθετούνται τα κείμενα. Με άλλα λόγια, υποστηρίζεται πως η σαφής διάκριση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου δεν είναι εύκολο να γίνει σε αυθεντικά κείμενα, καθώς αυτά είναι συνήθως υβριδικά. Επομένως, κάποια κείμενα είναι «πιο προφορικά» από κάποια άλλα που είναι «πιο γραπτά» (Πολίτης, 2001). Τα πρωτοτυπικά γνωρίσματα της γραπτότητας είναι πως είναι ένας λόγος σχεδιασμένος, αποπλαισιωμένος, απρόσωπος, τυπικός, ενώ η προφορικότητα αφορά μια απροσχεδίαστη, πλαισιωμένη, διαδραστική και μη τυπική μορφή επικοινωνίας (βλ. π.χ. Tannen, 1982). Οι δείκτες προφορικότητας και γραπτότητας που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία προσδιορίστηκαν με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Eggins, 1994), καθώς και τις σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε γραπτά μαθητών/τριών (π.χ. Archakis & Papazachariou, 2000· Κωστούλη, 1998· Στάμου & Γρίβα, 2011).

Αναλυτικότερα, οι δείκτες προφορικότητας από το μακρο-επίπεδο ανάλυσης ήταν οι εξής:

- παρατακτική σύνδεση (π.χ. «Όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω ταχυδρόμος γιατί θέλω να ταξιδεψω και να τους δίνω τα γράμματα και μου αρέσει γιατί θα πάω από σπίτι σε σπίτι και θα δίνω τα γράμματα» [γραπτό από την Ελλάδα])³

- ασύνδετο σχήμα (π.χ. «Θα μένεις σε ένα μέγαρο, θα κάνεις πολλά ταξίδια, θα είσαι διάσημος και θα περνάς την ώρα σου με δουλειές» [επάγγελμα πρόεδρος της Δημοκρατίας/ γραπτό από την Κύπρο])
 - λανθασμένος διαχωρισμός περιόδων (π.χ. «Νομίζω πως είναι λίγο δύσκολο αλλά θα τα καταφέρω! Γιατί είναι λίγο μεγαλύτερα και έτσι θα τα καταφέρω!» [επάγγελμα δασκάλα/ γραπτό από την Ελλάδα])
 - ατελείς φράσεις (π.χ. «Το δεύτερο επάγγελμα που θέλω να γίνω είναι τραγουδίστρια. Να γίνω διάσημη και να βγάλω δικά μου τραγούδια και να τραγουδάω μπροστά στο κοινό» [γραπτό από την Ελλάδα])
 - επαναλήψεις συντακτικών δομών (π.χ. «Όταν θα μεγαλώσω θέλω να γίνω μηχανικός αεροσκαφών γιατί μου αρέσουν τα αεροπλάνα. Θέλω επίσης να γίνω χειρουργός γιατί μου αρέσει να βοηθάω τους ανθρώπους αν έχουν πάθει κάτι. Ακόμα θέλω να συνεχίσω την δουλειά του μπαμπά μου, δηλαδή μηχανικός ηλεκτρονικών υπολογιστών, γιατί μου αρέσουν οι υπολογιστές» [γραπτό από την Ελλάδα])
 - επαναλήψεις λέξεων (όταν δεν λειτουργούν ως επιτυχείς συνοχικοί δεσμοί) (π.χ. «Θα βοηθώ ανθρώπους, θα σώζω ανθρώπους» [επάγγελμα χειρουργός/ γραπτό από την Κύπρο])
- Οι δείκτες προφορικότητας από το μικρο-επίπεδο ανάλυσης ήταν οι εξής:
- ασάφειες (π.χ. «Το τελευταίο επάγγελμα που θα ήθελα να ακολουθήσω είναι μάγιστρας γιατί από τώρα που είμαι μικρός μου αρέσει να ανακατεύομαι με αυτά και από τώρα μαγειρεύω πολλά φαγητά» [γραπτό από την Κύπρο])
 - διαδραστικότητα (π.χ. «Θέλω να κάνω πολλά επαγγέλματα και ένα από αυτά είναι δικηγόρος να καλά ακούσατε δικηγόρος κακό είναι;» [γραπτό από την Ελλάδα])
 - καθημερινές λέξεις/ τύποι (π.χ. «Θέλω να γίνω και κομμώτρια μου αρέσει να κάνω όμορφα λουκ στους ανθρώπους» [γραπτό από την Ελλάδα])

Οι δείκτες γραπτότητας από το μακρο-επίπεδο ανάλυσης ήταν οι εξής:

- υποτακτική σύνδεση (π.χ. «Ακόμα μία δουλειά που μου αρέσει είναι πλήρχος γιατί μου αρέσουν πολύ τα καράβια και να διασχίζω τις θάλασσες και να πηγένω σε άλλες χώρες» [γραπτό από την Κύπρο])
- συνδετικά (π.χ. «Επίσης θα ήθελα να γίνω τραπεζικός υπάλληλος γιατί πάντα μου άρεσε να δουλεύω στην Τράπεζα. Επίσης μου αρέσει να δουλεύω και να κάνω εργασίες στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή» [γραπτό από την Κύπρο])
- μετακειμενικοί δείκτες (π.χ. «Το πρώτο πράγμα που θέλω να γίνω όταν μεγαλώσω είναι κτηνίατρος γιατί τα ζώα μου αρέσουν πολύ και θέλω να βοηθώ τα ζώα...Το δεύτερο πράγμα που μπορώ να γίνω είναι ο μάγιστρος» [γραπτό από την Κύπρο])

Ο δείκτης γραπτότητας από το μικρο-επίπεδο ανάλυσης ήταν ο εξής:

- επίσημες λέξεις/ τύποι (π.χ. «Όταν μεγαλώσω θα ήθελα να γίνω αξιωματικός στην Ομάδα Υποβρύχιων Καταστροφών και να υπηρετήσω στον ελληνικό στρατό για πολλά χρόνια, για να προσφέρω προστασία στην Ελλάδα. Όταν μεγαλώσω θα ήθελα να γίνω δάσκαλος γιατί θα ήθελα να διδάξω την ελληνική γλώσσα για να μάθουν οι μαθητές την ιστορία του έθνους και του γένους» [γραπτό από την Ελλάδα])

Για την ποσοτικοποίηση των δεδομένων, τόσο οι δείκτες γραπτότητας όσο και προφορικότητας που προέκυψαν από την ανάλυση των γραπτών των μαθητών/τριών κατηγοριοποιήθηκαν με βάση την εμφάνιση (1) ή μη εμφάνισή τους (0) στο κείμενο του/της κάθε μαθητή/τριας. Στη συνέχεια καταγράφηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά για όλους τους δεί-

κτες γραπτότητας και προφορικότητας. Οι έλεγχοι των χ^2 , t και ANOVA χρησιμοποιήθηκαν για τον εντοπισμό διαφοροποιήσεων στη χρήση των δεικτών σε σχέση με το φύλο των μαθητών/τριών, την τάξη φοίτησης, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τη χώρα των μαθητών/τριών.

3. Αποτελέσματα

3.1. Έκταση κειμένων

Κατά την καταγραφή της έκτασης των κειμένων των ελλαδιτών/ισσών (μ.ο λέξεων=97,146) και κύπριων μαθητών/τριών (μ.ο λέξεων=84,177), διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες των δύο χωρών ($t=-2,320$, $df=1$, $p<0,005$). Επιπλέον, επισημάνθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα αγόρια (μ.ο=84,149) και τα κορίτσια (μ.ο=99,525) στο σύνολο των δύο χωρών αναφορικά με τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποίησαν στα κείμενά τους ($t=-3,485$, $df=1$, $p<0,005$). Σε κάθε χώρα ξεχωριστά καταγράφηκαν οι εξής στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις: α) Ο μέσος όρος των λέξεων στα γραπτά των ελλαδιτισσών μαθητριών ήταν μεγαλύτερος (105,781) από αυτόν των ελλαδιτών μαθητών (89,575) ($t=-2,639$, $df=135$, $p<0,050$), β) Ο μέσος όρος των λέξεων στα γραπτά των κύπριων μαθητριών ήταν μεγαλύτερος (91,826) από αυτόν των κύπριων μαθητών (77,655) ($t=-2,843$, $df=135$, $p<0,050$) (βλέπε Πίνακα 3).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της έκτασης των κειμένων

Χώρα	Φύλο	ΜΟ	ΤΑ
Ελλάδα	Αγόρια	89,575	38,495
	Κορίτσια	105,781	32,578
	Σύνολο	97,146	36,634
Κύπρος	Αγόρια	77,655	31,191
	Κορίτσια	91,826	33,686
	Σύνολο	84,177	32,989
Σύνολο	Αγόρια	84,149	35,730
	Κορίτσια	99,525	33,664

3.2. Χρήση δεικτών προφορικότητας

Από την ανάλυση των γραπτών των μαθητών/τριών διαπιστώθηκε ότι σε 197 γραπτά κείμενα γινόταν χρήση παρατακτικής σύνδεσης, σε 159 γραπτά κείμενα εντοπίστηκε λανθασμένος διαχωρισμός περιόδων και σε εξίσου μεγάλο αριθμό (154) γραπτών κειμένων καταγράφηκαν ατελείς φράσεις (βλέπε Πίνακα 4). 142 μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν επαναλήψεις λέξεων στα κείμενά τους, ενώ 102 γραπτά περιελάμβαναν ασάφειες. Αντίθετα, σε λιγότερα γραπτά καταγράφηκαν ασύνδετα σχήματα (94), καθημερινές λέξεις/ τύποι (62), επαναλήψεις συντακτικών δομών (48) και στοιχεία διαδραστικότητας (42).

Πίνακας 4: Ποσοστά χρήσης των δεικτών προφορικότητας

Δείκτες προφορικότητας	Σύνολο Μαθη- τών/τριών	Διαφοροποιήσεις	
		Ελλάδα	Κύπρος
Παρατακτική σύνδεση	78,8%	76,6%	80,8%
Ασύνδετο σχήμα	37,4%	39,2%	35,6%
Λανθασμένος διαχωρι- σμός περιόδων	63,6%	*55,8%	*70,1%
Ατελείς φράσεις	61,6%	**32,1%	**61,8%
Επαναλήψεις συντακτι- κών δομών	19,2%	**10,6%	**26,3%
Επαναλήψεις λέξεων	56,8%	58,4%	54,4%
Διαδραστικότητα	16,8%	13,8%	19,3%
Ασάφειες	40,8%	**31,0%	**48,9%
Καθημερινές λέξεις/ τύποι	24,8%	28,3%	20,8%

*p < 0,050, ** p < 0,005

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανιχνεύθηκαν ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες των δύο χωρών σε σχέση με τη χρήση δεικτών προφορικότητας, με τους κύπριους/ες μαθητές/τριες να υπερτερούν στη χρήση στοιχείων προφορικότητας σε σύγκριση με τους/τις ελλαδίτες/ίσες μαθητές/τριες (βλέπε Πίνακα 4). Συγκεκριμένα, αναφορικά με τη χρήση ασαφειών διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ($\chi^2=8,244$, $df=1$, $p<0,005$), καθώς καταγράφηκε μεγαλύτερο ποσοστό ασαφειών στα γραπτά των κύπριων μαθητών/τριών (48,9%) σε σχέση με τα γραπτά των ελλαδιτών/ισών μαθητών/τριών (31,0%). Επίσης, διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν και στη χρήση επανάληψης συντακτικών δομών στα γραπτά των μαθητών/τριών των δύο χωρών ($\chi^2=9,786$, $df=1$, $p<0,005$). Εκ νέου καταγράφηκε μεγαλύτερο ποσοστό επαναλήψεων στα γραπτά των κύπριων μαθητών/τριών (26,3%) σε σχέση με αυτά των ελλαδιτών/ισών (10,6%). Επιπλέον, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη χρήση ατελών φράσεων ($\chi^2=23,093$, $df=1$, $p<0,005$), καθώς στα γραπτά των κύπριων μαθητών/τριών καταγράφηκαν ατελείς φράσεις σε μεγαλύτερο ποσοστό (61,8%), συγκριτικά με τα γραπτά των ελλαδιτών/ισών μαθητών/τριών (32,1%). Τέλος, σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο χώρες σχετικά με τον λανθασμένο διαχωρισμό περιόδων ($\chi^2=5,486$, $df=1$, $p<0,050$). Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν περισσότερες περιπτώσεις λανθασμένου διαχωρισμού περιόδων (70,1%) στα γραπτά των κύπριων μαθητών/τριών, σε σχέση με αυτά των ελλαδιτών/ισών (55,8%).

Αξίζει να επισημανθεί ότι καταδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των κυπρίων μαθητών/τριών σε σχέση με τη χρήση ατελών φράσεων ($\chi^2=4,179$, $df=1$, $p<0,050$), καθώς εντοπίστηκαν περισσότερες ατελείς φράσεις στα γραπτά των αγοριών (30,8%) συγκριτικά με αυτά των κοριτσιών (14,8%). Αναφορικά με το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, διαφοροποιήσεις ανιχνεύθηκαν μόνο στα γραπτά των κυπρίων μαθητών/τριών σε σχέση με τη χρήση καθημερινών λέξεων/τύπων ($\chi^2=6,023$, $df=2$, $p<0,050$).

Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες των οποίων ο πατέρας ολοκλήρωσε μόνο τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποίησαν περισσότερες καθημερινές λέξεις/τύπους (25,6%), σε σχέση με αυτούς που ο πατέρας τους ολοκλήρωσε τον Πανεπιστημιακό κύκλο σπουδών (20,0%). Αντίστοιχες ήταν και οι διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν σε σχέση με τη μόρφωση της μητέρας ($\chi^2=7,811$, $df=2$, $p<0,050$), καθώς οι κύπριοι/ες μαθητές/τριες των οποίων η μητέρα ολοκλήρωσε μόνο τον δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών έκαναν χρήση καθημερινών λέξεων/τύπων σε μεγαλύτερο ποσοστό (23,2%) από αυτούς/ές των οποίων η μητέρα ήταν τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (16,7%). Επιπλέον, καταδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους/τις ελλαδίτες μαθητές/τριες των δύο τάξεων ως προς τη χρήση ατελών φράσεων ($\chi^2=4,508$, $df=1$, $p<0,050$), καθώς στα γραπτά των μαθητών/τριών της Ε' τάξης καταγράφηκε μεγαλύτερο ποσοστό ατελών φράσεων (60,6%) σε σχέση με τα γραπτά των μαθητών/τριών της Στ' τάξης (42,4%).

Από την άλλη πλευρά, ο παραμετρικός έλεγχος t-test κατέδειξε ότι οι μαθητές/τριες των δύο τάξεων τόσο από την Ελλάδα όσο και από την Κύπρο χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό στοιχεία προφορικότητας από ό,τι στοιχεία γραπτότητας στα κείμενά τους, χωρίς όμως να καταγραφεί στατιστικά σημαντική διαφορά. Αξίζει να επισημανθεί ότι υπήρχε η τάση από την πλευρά του συνόλου των μαθητών/τριών της Ε' τάξης της Ελλάδας και της Κύπρου ($\mu.o=2,218$, $\tau a=1,642$) να χρησιμοποιούν περισσότερα στοιχεία προφορικότητας σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες της Στ' τάξης ($\mu.o=2,170$, $\tau a=1,621$).

3.3. Χρήση δεικτών γραπτότητας

Ως προς τους δείκτες γραπτότητας, καταγράφηκε σε μεγάλο βαθμό η χρήση της υποτακτικής σύνδεσης σχεδόν στο σύνολο των μαθητικών γραπτών (235) (βλέπε Πίνακα 5). Επίσης διαπιστώθηκε ότι μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών (153) χρησιμοποίησαν συνδετικά στα κείμενά τους, καθώς και επίσημες λέξεις/τύπους (104). Αντίθετα, οι μετακειμενικοί δείκτες εντοπίστηκαν μόνο σε 17 γραπτά μαθητών/τριών.

Πίνακας 5: Ποσοστά χρήσης των δεικτών γραπτότητας

Δείκτες προφορικότητας	Σύνολο Μαθη- τών/τριών	Διαφοροποιήσεις	
		Ελλάδα	Κύπρος
Υποτακτική σύνδεση	94,0%	95,6%	92,0%
Συνδετικά	61,2%	*67,2%	*54,0%
Μετακειμενικοί δείκτες	6,8%	7,3%	6,2%
Επίσημες λέξεις/ τύποι	41,6%	*48,2%	*33,6

* $p < 0,050$

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανιχνεύθηκαν ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες των δύο χωρών σε σχέση με τη χρήση δεικτών γραπτότητας, με τους/τις ελλαδίτες/ισσες μαθητές/τριες να αξιοποιούν πιο συχνά από τους/τις κύπριους/ες στοιχεία γραπτότητας στα

κείμενά τους. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τη χρήση συνδετικών εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\chi^2=4,524$, $df=1$, $p<0,050$), καθώς βρέθηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (67,2%) στα γραπτά των ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών σε σύγκριση με αυτά των κύπριων (54,0%). Επιπλέον, στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο χώρες καταγράφηκαν αναφορικά με τον αριθμό των επίσημων λέξεων/τύπων στα γραπτά των μαθητών/τριών ($\chi^2=5,394$, $df=1$, $p<0,050$). Συγκεκριμένα, στα γραπτά των ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών εντοπίστηκε μεγαλύτερο ποσοστό επίσημων λέξεων/τύπων (48,2%) σε σχέση με τα γραπτά των κύπριων μαθητών/τριών (33,6%).

Συνολικά, υπήρχε η τάση από την πλευρά των ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών της Στ' τάξης ($\mu.o=3,085$) και των κύπριων μαθητών/τριών της ίδιας τάξης ($\mu.o=2,313$, $\tau a=1,219$) να χρησιμοποιούν περισσότερα στοιχεία γραπτότητας σε σχέση με τα στοιχεία προφορικότητας, ο μέσος όρος των οποίων είναι 1,809 για τους μαθητές/τριες από την Ελλάδα και 2,171 για τους μαθητές/τριες από την Κύπρο. Συμπληρωματική εικόνα προέκυψε και από τα γραπτά των ελλαδιτών/ισσών και κύπριων μαθητών/τριών της Ε' τάξης, καθώς υπήρχε η τάση από την πλευρά των ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών της Ε' τάξης ($\mu.o=2,778$) και των κύπριων μαθητών/τριών της Ε' τάξης ($\mu.o=2,013$) να χρησιμοποιούν περισσότερα στοιχεία προφορικότητας σε σχέση με τα στοιχεία γραπτότητας (ελλαδίτες/ίσσες $\mu o=1,815$ και κύπριοι/ες $\mu o=1,909$).

Αναφορικά με το φύλο, σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στη χρήση συνδετικών στα γραπτά των ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών ($\chi^2=10,821$, $df=1$, $p<0,005$). Τα κορίτσια (81,3%) έκαναν συχνότερη χρήση συνδετικών στα γραπτά τους από τα αγόρια (54,8%). Σε σχέση με το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν κυρίως στη χρήση επίσημων λέξεων/τύπων στους/τις ελλαδίτες/ίσσες μαθητές/τριες των οποίων οι γονείς τους είχαν διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, στα γραπτά των ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών επισημάνθηκαν διαφορές ανάμεσα στους/τριες μαθητές/τριες με πατέρα ($\chi^2=7,080$, $df=2$, $p<0,050$) και μητέρα ($\chi^2=6,638$, $df=2$, $p<0,050$) με διαφορετικό επίπεδο μόρφωσης. Αναλυτικότερα, οι μαθητές/τριες (57,5%) των οποίων ο πατέρας ήταν κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποίησαν περισσότερες επίσημες λέξεις/τύπους στα κείμενά τους σε σχέση με αυτούς/ές των οποίων ο πατέρας τους είχε ολοκληρώσει μόνο τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (34,0%). Αντίστοιχα, οι μαθητές/τριες (53,9%) των οποίων η μητέρα ήταν κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποίησαν περισσότερες επίσημες λέξεις/τύπους στα κείμενά τους σε σχέση με αυτούς/ές των οποίων η μητέρα τους είχε ολοκληρώσει μόνο τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (34,8%).

Επιπλέον, καταδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους κύπριους/ες μαθητές/τριες των δύο τάξεων ως προς τη χρήση των παρακάτω δεικτών γραπτότητας στα γραπτά τους κείμενα: α) χρήση συνδετικών ($\chi^2=4,744$, $df=1$, $p<0,050$), καθώς οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης έκαναν συχνότερη χρήση (64,3%) σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες της Ε' τάξης (43,9%), β) χρήση επίσημων λέξεων/τύπων ($\chi^2=4,236$, $df=1$, $p<0,050$), καθώς οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης (42,9%) έκαναν συχνότερη χρήση επίσημων λέξεων/τύπων από τους/τις μαθητές/τριες της Ε' τάξης (24,6%).

Τέλος, εκτοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες της Στ' τάξης των δύο χωρών ως προς τη χρήση δεικτών γραπτότητας στα κείμενά τους ($t=-3,498$, $df=182$, $p=0,001$). Οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης σχολείων της Ελλάδας

($\mu.o=3,085$, $\tau\alpha=1,875$) χρησιμοποίησαν περισσότερα στοιχεία γραπτότητας σε σχέση με αυτούς/ές της Στ' τάξης σχολείων της Κύπρου ($\mu.o=2,313$, $\tau\alpha=1,219$).

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία φαίνεται να επιβεβαιώνει τα βασικότερα σημεία προγενέστερων ερευνών σε μαθητικά γραπτά. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας, τόσο από την Ελλάδα όσο και από την Κύπρο, δεν ήταν εξοικειωμένοι/ες με τις συμβάσεις γραπτότητας, καθώς στον γραπτό τους λόγο υπερτερούσαν τα στοιχεία προφορικότητας. Επίσης, επιβεβαιώθηκε πως η παρατακτική σύνδεση (Στάμου & Γρίβα, 2011), οι επαναλήψεις και οι ασάφειες (Archakis & Papazachariou, 2000, Στάμου & Γρίβα, 2011) αποτελούν τα πιο συχνά στοιχεία προφορικότητας (ή «λαθών») που συναντάμε στον μαθητικό γραπτό λόγο εν γένει, ενώ η παρούσα εργασία ανέδειξε τον λανθασμένο διαχωρισμό περιόδων και τις ατελείς φράσεις ως επιπλέον στοιχεία από τα οποία αντλούν συχνά οι μαθητές/τριες καθώς γράφουν προσανατολισμένοι/ες προς την προφορικότητα. Από την άλλη πλευρά, επιβεβαιώθηκε πως οι δευτερεύουσες προτάσεις και οι επίσημες λέξεις/τύποι αποτελούν τις συμβάσεις γραπτότητας από τις οποίες αντλούν συνήθως οι μαθητές/τριες (Κωστούλη, 1998· Παϊζη & Καβουκόπουλος, 2001· Στάμου & Γρίβα, 2011). Αντίθετα, φάνηκε να δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν πιο εκλεπτυσμένους μηχανισμούς κειμενικής σύστασης, όπως είναι οι μετακειμενικοί δείκτες (Στάμου & Γρίβα, 2011).

Όσον αφορά τις κοινωνιογλωσσικές παραμέτρους που καθορίζουν τη σχολική γραπτή γλώσσα των μαθητών/τριών γενικά, η παρούσα έρευνα επίσης επιβεβαίωσε τα πορίσματα άλλων ερευνών πως η κοινωνική θέση (μορφωτικό επίπεδο γονέων) (π.χ. Παϊζη & Κονδύλη, 2011) και το φύλο (Στάμου & Γρίβα, 2011), καθώς και άλλοι παράγοντες όπως είναι η τάξη (Ε'-Στ' τάξη) στην οποία φοιτούν τα παιδιά (π.χ. Στάμου & Γρίβα, 2011), παίζουν καθοριστικό ρόλο στον γραπτό λόγο που παράγουν. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές/τριες με γονείς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, τα κορίτσια αλλά και οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης χρησιμοποίησαν περισσότερα στοιχεία γραπτότητας (δηλ. συνδετικά, επίσημες λέξεις/τύποι) από τους/τις μαθητές/τριες με γονείς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα αγόρια, καθώς και τους/τις μαθητές/τριες της Ε' τάξης, οι οποίοι/ες ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι/ες σε στοιχεία προφορικότητας (δηλ. ατελείς φράσεις, καθημερινές λέξεις/τύποι). Επίσης, οι μαθήτριες έγραψαν εκτενέστερα κείμενα από τους μαθητές, κάτι που επίσης επιβεβαιώνει την καλύτερη ανταπόκριση των κοριτσιών στις σχολικές απαιτήσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως τα παραπάνω στοιχεία προφορικότητας και γραπτότητας στα οποία εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα μαθητικά γραπτά βάσει των ανεξάρτητων μεταβλητών του φύλου, της τάξης των μαθητών/τριών και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων δεν διασυνδέθηκαν με ταυτόσημο αλλά μάλλον με συμπληρωματικό τρόπο μεταξύ των μαθητών/τριών των δύο χωρών. Παραδείγματος χάρη, οι ελλαδίτες/ίσσες μαθητές/τριες των οποίων οι γονείς είχαν τελειώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποίησαν λιγότερες επίσημες λέξεις/τύπους στα γραπτά τους από τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν πτυχίο πανεπιστημίου. Αντίστοιχα, οι κύπριοι/ες μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν τελειώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποίησαν περισσότερες καθημερινές λέξεις/τύπους στα κείμενά τους σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες των οποίων οι γονείς είχαν ολοκληρώσει πανεπιστημιακές σπουδές. Επιπλέον,

ενώ οι κύπριοι μαθητές χρησιμοποίησαν περισσότερες ατελείς φράσεις στα γραπτά τους από τις κύπριες μαθήτριες, στα γραπτά των ελλαδίτισσών μαθητριών καταγράφηκαν περισσότερα συνδεδετικά από αυτά των ελλαδιτών μαθητών.

Όσον αφορά τη σύγκριση του γραπτού λόγου μεταξύ των ελλαδιτών/ισσών και κύπριων μαθητών/τριών -που αποτέλεσε και τον βασικό σκοπό της έρευνας-, διαπιστώθηκε πως παρά τις ομοιότητες που εμφανίζει ο λόγος τους, οι κύπριοι/ες μαθητές/τριες του δείγματος ανταποκρίθηκαν με λιγότερη επιτυχία από τους/τις ελλαδίτες/ίσσες στις γραπτές απαιτήσεις του σχολείου. Έγραψαν μικρότερα κείμενα, ενώ τα γραπτά τους περιελάμβαναν περισσότερες ασάφειες, επαναλήψεις συντακτικών δομών, ατελείς φράσεις και λανθασμένο διαχωρισμό περιόδων, καθώς και λιγότερα συνδεδετικά και επίσημες λέξεις/τύπους από τους/τις ελλαδίτες/ίσσες. Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση των γραπτών κατέδειξε πως οι κύπριοι/ες μαθητές/τριες της Στ' τάξης υπολείπονταν συνολικά στις συμβάσεις γραπτότητας από τους/τις συμμαθητές/τριές τους στην Ελλάδα. Με τις όποιες επιφυλάξεις που μπορούν να διατυπωθούν λόγω περιορισμένου δείγματος, η παρούσα εργασία ευθυγραμμίζεται με τα πορίσματα άλλων ερευνών διεθνώς που δείχνουν πως οι διαλεκτόφωνοι/ες μαθητές/τριες εν γένει έχουν αυξημένη δυσκολία να ανταπεξέλθουν στις συμβάσεις της γραπτότητας (π.χ. Kadir-Abd et al., 2003· Williamson & Hardman, 1997· Winch & Gingell, 1994).⁴

Τέλος, επισημαίνονται συγκεκριμένοι περιορισμοί στην παρούσα έρευνα, καθώς το δείγμα περιελάμβανε μόνο δύο μικρές επαρχιακές πόλεις της Ελλάδας (Φλώρινα) και της Κύπρου (Δερύνεια), ενώ αξιοποίησε μόνο ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης. Μέσα στους μελλοντικούς μας στόχους συγκαταλέγεται η διεύρυνση της έρευνας και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας και της Κύπρου καθώς και η αξιοποίηση και ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης των δεδομένων, οι οποίες μπορούν να φωτίσουν από μια άλλη προοπτική τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στον γραπτό λόγο μεταξύ ελλαδιτών/ισσών και κύπριων μαθητών/τριών (για την αξία των ποιοτικών προσεγγίσεων στην ανάλυση του μαθητικού γραπτού λόγου, βλ. Στάμου & Γρίβα 2012).

Σημειώσεις

1. Αξίζει να επισημανθεί πως η αντιμετώπιση της κοινωνικής διγλωσσίας στην Κύπρο ως απόλυτης διχοτομίας μεταξύ νεοελληνικής κοινής (υψηλή ποικιλία) και κυπριακής διαλέκτου (χαμηλή ποικιλία) αποτελεί υπεραπλούστευση (βλ. σχετικά Arvaniti, 2002). Αφενός, η κυπριακή διάλεκτος που λειτουργεί ως χαμηλή ποικιλία αποτελεί ένα διαλεκτικό συνεχές που συγκροτείται από πολλές επιμέρους βασιλέκτους. Αφετέρου, η νέα ελληνική που λειτουργεί ως υψηλή ποικιλία στην Κύπρο δεν ταυτίζεται με την αντίστοιχη πρότυπη ποικιλία που χρησιμοποιείται στην Ελλάδα. Έτσι, γίνεται λόγος για «πρότυπη κυπριακή» (βλ. σχετικά Arvaniti, 2006).
2. Αναγνωρίζοντας πως η επιλογή του δείγματος αποτελεί περιορισμό της παρούσας έρευνας, μέσα στους μελλοντικούς μας στόχους συμπεριλαμβάνεται η επέκταση της έρευνας και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας και της Κύπρου.
3. Η ορθογραφία και τα σημεία στίξης παρουσιάζονται όπως εμφανίστηκαν στα γραπτά των μαθητών/τριών. Οι πλάγιοι χαρακτήρες έχουν προστεθεί για λόγους έμφασης.
4. Μάλιστα οι παραπάνω έρευνες διαπιστώνουν πως η αδυναμία ανταπόκρισης στη γραπτότητα είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα στην παραγωγή γραπτού λόγου των διαλεκτόφωνων.

νων μαθητών/τριών, και όχι, όπως πιθανόν πιστεύεται, οι διαλεκτικές παρεμβολές. Αν και στόχος της παρούσας εργασίας δεν ήταν να καταγράψει στοιχεία της κυπριακής διαλέκτου στα γραπτά των κύπριων μαθητών/τριών, η προγενέστερη εργασία μας (Στάμου & Γρίβα, 2011) επιβεβαιώνει αυτή την υπόθεση.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. (2008). Η Διδασκαλία του Προφορικού Λόγου στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Ζητήματα, Ζητούμενα και Προοπτικές». Στο: Α. Μόζερ, Α. Μπακάκου-Ορφανού, Χ. Χαραλαμπίκη, Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.), Τόμος Αφιερωμένος στον Καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη, 545-556. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Archakis, A. & Papazachariou, D. (2000). Oral Elements in Pupils' Writings: Evidence from Greek Classroom Discourse. In E. Németh (ed.), Selected Papers from the 7th International Pragmatics Conference, 39-51. Antwerp: International Pragmatics Association.
- Arvaniti, A. (2002). The Maintenance of Diglossia in Cyprus and the Emergence of Cypriot Standard Greek. Accessed April 25 2010. <http://ling.ucsd.edu/~arvaniti/diglossia2002.pdf>
- Arvaniti, A. (2006). Linguistic Practices in Cyprus and the Emergence of Cypriot Standard Greek". San Diego Linguistic Papers, 2, 1-24.
- Bernstein, B. (1990). Class, Codes and Control, Vol. IV, The Structuring of Pedagogic Discourse. London: Routledge.
- Eggins, S. (1994). An Introduction to Systemic Functional Linguistics. London: Pinter.
- Gee, J. P. (1991). Social Linguistics: Ideology in Discourses. London: Falmer Press.
- Halliday, M. (1999). Η Γλώσσα και η Αναμόρφωση της Ανθρώπινης Εμπειρίας. Γλωσσικός Υπολογιστής, 1.
- Κακριδή, Μ. (2000). Νόρμα, Γλωσσική Ποικιλία και Εκπαίδευση. Γλωσσικός Υπολογιστής, 2.
- Κωστούλη, Τ. (1998). Κοινωνικές Διαφορές στη Χρήση της Γλώσσας: Δευτερεύουσες Προτάσεις. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 18, 289-303.
- Kadir-Abd, J., Hardman, F. & Blaize, J. (2003). Dialect Interference in the Writing of Primary School Children in the Commonwealth of Domenica. L1-Educational Studies in Language and Literature, 3, 225-238.
- Μοσχονάς, Σ. (1996). Η Γλωσσική Διμορφία στην Κύπρο. «Ισχυρές»-«Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού, Πρακτικά ημερίδας, 25 Απριλίου 1996, Θεσσαλονίκη), 121-128. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παϊζή, Α. & Καβουκόπουλος, Φ. (2001). Η Γλώσσα στο Σχολείο: Κοινωνιογλωσσικές Διαφορές και Σχολική Πρόοδος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Νεφέλη.
- Παϊζή, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). Η Ονοματοποίηση σε Μαθητικά Γραπτά: Γραμματική Μεταφορά και Σημασιολογική Ποικιλότητα. Στο: Μ.Α. Πουρκό & Ε. Κατσαρού (επιμ.), Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση, 204-218. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Πολίτης, Π. (2001). Προφορικός και Γραπτός Λόγος. Στο: Α.-Φ. Χριστίδη (συνεργασία με Μ. Θεοδοροπούλου) (επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα, 58-62. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Papapavlou, A. & Yiakoumetti A. (2003). The Analysis and Classification of Non-Standard Occurrences in the Writing of Greek Cypriot Primary School Children. In: E. Mela-Athanassopoulou (ed.), *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 340-348. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
- Pavlou, P. (1992). The Use of the Cypriot-Greek Dialect in the Commercials of the Cyprus Broadcasting Corporation. Paper presented at the 37th Conference on the International Linguistics Association, Washington DC.
- Στάμου, Α. Γ. & Γρίβα, Ε. (2011). Διερεύνηση Στοιχείων Προφορικότητας στα Γραπτά Κείμενα Κύπριων Μαθητών/τριών του Δημοτικού. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 31, 472-484.
- Στάμου, Α. Γ. & Γρίβα, Ε. (2012). Ο Τρόπος Εκφοράς της Γραπτότητας στα Κείμενα Κύπριων Μαθητών/τριών του Δημοτικού: Ποιοτική Ανάλυση. Στο: Ζ. Gavriilidou, Α. Efthymiou, Ε. Thomadaki, Ρ. Kambakis-Vougiouklis (eds), *Selected Papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics*, 1146-1154. Komotini: Democritus University of Thrace.
- Tannen, D. (1982). The Oral/ Literate Continuum in Discourse. In: D. Tannen (ed.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, 1-16. Norwood: Ablex.
- Tsiplakou, S. (2006). Cyprus: Language Situation. In K. Brown (ed.), *Encyclopedia of language and Linguistics* (2nd Edition), 337-339. Oxford: Elsevier.
- Winch, C. & Gingell, J. (1994). Dialect Interference and Difficulties with Writing: An Investigation in St. Lucian Primary Schools. *Language and Education*, 8(3), 157-182.
- Williamson, J. & Hardman, F. (1997). Those Terrible Marks of the Beast: Non-Standard Dialect and Children's Writing. *Language and Education*, 11(4), 287-299.

Maria Vergeti

(Assistant Professor. Democritus University of Thrace)

The effects of the 21st century depression on the positive achievements of 20th century educational reforms in Greece

Abstract

The great depression that began to afflict western societies in 2008 reached crisis point in Greece in 2010 and continues to worsen. A wealth of educational goods that were secured by the educational reforms of the twentieth century were squeezed or abolished by a series of legislative acts aimed at “saving money”.

This paper presents an analytical critique of the present situation. The methodology includes the collection, classification and evaluation of information appearing in the print and electronic media and the qualitative analysis of data gathered in 2012 from (a) 35 telephone interviews with primary-school teachers in nine regions of the country, (b) personal interviews with 21 professors from three universities and opinions submitted by e-mail by seven professors from three universities, and (c) texts written by 120 students at the Democritus University of Thrace which reveal the image they have of educational situation and their desires for the future. Because some texts presented contradictions, four interviews were also held with representatives of the students who take part in administrative decision-taking procedures.

The results suggest that the depression has created many problems in the functioning of schools (mergers of schools, reduction in the number of teachers, problems with the provision of free benefits to pupils). Meanwhile institutions established by major educational reforms, such as remedial coaching, ‘second chance’ schools for adults, and so on, have been abolished or undercut. Evaluation of the data shows that most students are aware of the magnitude of the effects of the depression on the workplace and on incomes, but not on education. Schoolteachers and university professors, by contrast, are living with the negative effects of the inactivation or abolition of laws and practices benefiting education by new legislation that appears necessary because of the depression. However, there are positive effects of the crisis. Greek society as a whole and education as an institution return progressively to the social values of the past, such as respect, patience, love to the country more than love for the profit. Also, the cheerful temperament of the Greeks and their ability to survive over time counterbalance the ineffectualness of the political figures who have determined the course of daily life in Greece since the early '90s.

Key words: depression, educational policy, educational reform

The Depression

The great depression already beginning to afflict western societies in 2008 reached crisis point in Greece in 2010, and continues to worsen. The recession began in the United States and spread like the plague. In Europe the first country to be hit by the

crisis and later resort to the International Monetary Fund was Iceland, followed by Hungary, Romania, Latvia, Ireland, Portugal and Greece.

The great economic crisis in Greece did not take long to materialise. Government efforts to regain credibility in international markets and reduce interest rates led to expenditure-reducing measures, which however did not prove capable of reversing the negative climate. Greece was forced to appeal to the stability mechanism jointly established by the International Monetary Fund, the European Union and the European Central Bank. The necessity of resorting to the European Financial Stability Mechanism (EFSM) was announced on 23 April 2010.

Progressively the economic crisis in Europe became a political and social one. Western societies face extreme separation between the state and social life, which is very obvious in Europe, as the economies and cultures of its nations have become transnational¹. In nowadays Germany is playing an informal sovereign role in the EU and enforces austerity measures to Greece and other countries of the European South that deepens recession, raises unemployment and increases taxes paid by ordinary European citizens. The middle and the lower classes in countries such as Greece, Portugal and Spain, but increasingly also throughout Europe, suffer the most. The eurocrisis has turned to an existential crisis that threatens to derail not just monetary union but the whole Europe an integration project².

In Greece the first severe austerity measures were announced in May 2010. Over the next two years unemployment skyrocketed. According to Eurostat statistics on unemployment in peripheral regions of the European Union, in 2010 unemployment in Greece reached 12.5 % compared to 9.5% in 2009. Worst affected were the young people of Northern Greece, particularly in Eastern Macedonia and Thrace, where youth unemployment (16-25 years of age) reached 40.7%, the highest unemployment rate in Greece in recent years³.

Over these two years the social state deteriorated significantly. Schools were closed or merged, and established institutions such as remedial coaching, professional orientation, all-day schools, 'second chance' schools for adults and others were cut back. Public education was hit by a series of new laws curtailing or even abolishing labour rights and privileges essential to the functioning of institutions of learning that had been acquired through the education reforms of the previous century.

Methodology

This paper presents a critical analysis of the impact of the economic crisis on education. The methodology includes the collection, classification and evaluation of information that appeared in print and in electronic media and the qualitative analysis of data gathered in 2012 from (a) 35 telephone interviews with primary-school teachers in

¹ Alain Touraine, "Two Interpretations of Contemporary Social Change" in Haferkamp, Hans and Smelser, Neil J. (Ed.), *Social Change and Modernity* (University of California Press, 1992), 58.

² Corporate Europe Observatory (CEO) "The eurocrisis and the crisis of neoliberal Europe: dilemmas for Europe's transnational corporate elite". Corporate Europe Observatory (CEO), 2012, accessed 20 August 2014, <http://corporateeurope.org/2012/04/eurocrisis-and-crisis-neoliberal-europe-dilemmas-europe-transnational-corporate-elite>.

³ "Eurostat: Highest unemployment rate in Greece for youth in Eastern Macedonia and Thrace!" *Website iNews*, 24 November 2011, accessed 4 December 2011, <http://www.inews.gr/178/Eurostat-proti-stin-anageria-stin-ellada-oi-neoi-tis-anat-makedonias-thrakis.htm>.

nine regions of the country, most of whom also sent paper-positions by e-mail, (b) personal interviews with 21 professors from three universities and opinions submitted by e-mail by seven professors from three universities, and (c) texts written by 120 students at the Democritus University of Thrace, which reveal student opinion on the situation in education and their aspirations for the future. Because some texts presented contradictions, four interviews were also held with student representatives who take part in administrative decision-making procedures.

Results

The research results were generated by qualitative analysis of positions reaching data saturation. This approach rests on the evidence that persons exposed to common conditions tend, up to a point, to repeat in the interviews the same feelings and reactions in the face of the experiences concerned, a phenomenon dubbed saturation process.

It has to be mentioned that most of the teachers reacted according to what E. Atkinson refers as postmodern thinking "(...) postmodernism offers a powerful force for social change, through the acceptance of uncertainty, the acknowledge of diversity and the refusal to see concepts such as 'justice' or 'society' as fixed, or as governed by unassailable 'truths'".⁴

Primary-School Teachers

In this presentation priority was given to teacher views considered representative of Greek public opinion. The reason for this has as much to do with the geographical distribution of work localities (Orestiada, Alexandroupolis, Komotini, Xanthi, Kavala, Drama, Thessaloniki, Athens, Chania), as to the spread of ages (35-54 years). The subjects are primary-school teachers and primary school English and physical education teachers.

Map of Greece
Work localities of primary-school teachers



⁴ Elizabeth Atkinson, "The Responsible Anarchist: Postmodernism and social change", *British Journal of Sociology of Education*, 23: 1 (2002): 73.

The most important negative effects of the recession and of the severe austerity measures imposed can be divided into four categories:

1. Curtailing education expenditure to the point of threatening the operation of the school system.

The following statement is representative:

"Not only has all progress come to a standstill with regard to investment, building maintenance, training, technical and material infrastructures and innovative activities using modern teaching aids, but the large cuts in school expenditure make the day-to-day functioning of schools increasingly difficult, particularly with regard to the main outlay, which is heating. A typical example of the situation occurred during the current school year, 2011-2012, where the delay in buying paper resulted in schools remaining without schoolbooks for months".

2. Acute psychological pressure and insecurity felt by teachers due to dramatic cuts in their salaries and unbearable tax burdens.

The following statement is representative:

"The cuts in teachers' salaries, particularly for newly-assigned teachers, has an impact first on a psychological level and then on the essentials of daily life. On the one hand, permanent teachers have families and more responsibilities (children, education costs, loans), on the other newly-assigned teachers are finding it hard to cope, because most often they are located away from home and are burdened by rent and living costs. The psychological pressure created by not knowing what tomorrow will bring is an additional burden that can be countered only by an intense love for teaching and for children, so that it does not have a negative effect on teacher-pupil relationships."

3. Large and complicated problems ensuing from the changes in the legislative framework of teacher assignments and transfers.

The following statement is representative and was cited as the most important problem faced by all teachers under 40 years of age:

"Fewer permanent and substitute teachers are being hired. School mergers mean that staff positions are being terminated, with the result that teachers cannot find positions near their prefecture. Secondments and transfers are being cut back, making it difficult for teachers to transfer to other prefectures."

4. Family financial problems affect school life dramatically in two ways. The first has to do with the low birth rate of the Greek population and the second with the difficulty of families to meet even the minimal financial requirements of public schools.

The following three statements are representative:

"Our country's population is ageing, and now the large numbers of unemployed young people and the very low salaries of young people in work deter them from starting families and thus having children to fill the schools. The consequence being that the number of school children is continuously declining, schools are being merged or closed and staff positions are being cut back".

"I could never have imagined that during my lifetime I would see children in this country coming to school without having eaten breakfast and that I wouldn't be able to help them".

"The financial crisis affects parents, who see their income shrinking and sometimes reduced to nothing. On the one hand they have to cope with their own problems and on the other with enabling their child to keep up with the others as regards school needs, such as daily meals, clothing and participation in school activities, excursions or programmes, solidarity activities. This also affects the options teachers have in organising school activities and in whether or not their school will be able to participate. The example of a 3rd grade pupil is typical: we needed to contact the child's parents but no one was answering the telephone; when we asked the boy he told us that "Daddy doesn't answer the phone, because the banks are looking for him and he owes them money."".

Incongruously, almost all the e-mails ended with the phrase *"it's a crisis, it will pass"* and stressed that *"the financial crisis and the uncertainty about tomorrow both oblige and push us to think twice about everything, which gives us a chance to deal with things more effectively"*. They also referred to the *"the good things the crisis brought to our lives"*.

"The positive effects of the crisis" fall into three categories:

1. Return to humanitarian social values.

The following statement is representative:

"The role of the teacher has been enhanced. For so many years we only provided knowledge. Now we have started again to see the pupil, his family, the community as people with whom we share the same problems. We need each other. We teach social values, such as respect, solidarity, patience, whether they appear in the books or not. We have power because the role of the parent has been enhanced too. The god of "money" has been unseated and with him the tormenting need to show off material possessions. Our children are slowly learning that profiteering does not lead to happiness."

2. Ecological activities

The following statements are representative:

"Saving energy in heating fuels by limiting the hours of consumption in relation to real needs. Limiting heat loss from windows and doors".

"Reducing consumption of electricity by limiting unnecessary waste of electricity. Other means of producing electricity by utilizing roof-space for photovoltaic panels".

"Limiting the consumption of paper, for example using both sides of the page when making photocopies or creating digital archives for information where teachers can select the files they need to print. Better and more efficient use and utilization of cardboard for arts and crafts".

3. Strengthening the collaboration between school and family

The following statement is representative:

"Increased need for cooperation among teachers and with parent associations in order to meet school requirements and to deal with the difficult situation that teachers and parents must face together for the benefit of the pupils".

Students

The project received input from 120 students from the Department of Primary Level Education of the Democritus University of Thrace. The only criterion for the selection of students was that they were in their final year of studies, so that they would have some experience of the effects the social changes of the last two years have had on the University and also would be as near as possible to entering the job market. The students submitted written texts of 1-2 pages, in which they described and analysed the functions of education as an institution, as these are experienced by students, and their future aspirations in the field of education and in the professional arena.

The main student position is expressed by the statement *"I don't want things to get worse"*. The demands that are expressed by the overwhelming majority fall into the following two categories:

1. Education-related

Many subject-specific demands were formulated regarding the professor-student relationship and the programme of studies. Almost all the students pointed out that one consequence of the crisis was the lack of heating for months, something that they had never experienced before either in school or in university. The following statements are characteristic of their demands:

"Things must go back to being as they were. Education cutbacks must stop".

"Improvement of technical infrastructure and study conditions".

"The system of free subsistence and free books must remain in place".

2. Work-related

A feeling of insecurity as to immediate professional establishment was evident. The following statement is characteristic:

"I want everyone to find work equivalent to their studies. I want teachers to continue to be assigned so I can find a job in a school. When I was admitted to University I wasn't afraid that I'd be unemployed".

The last significant reform in the Greek education system occurred in 2011 with Law 4009, which minimised student participation in university government. Since 1982, on the basis of Law 1268, there had been significant and determinant student participation in the governance of the universities, for example, in the election of university authorities, where the student vote was equal to 80% of the faculty vote. The student position-papers were surprising, in that only two of them mentioned the new law on the operation of universities in Greece as a problem. This was unexpected, given the massive student demonstrations opposing the law. It was deemed necessary to hold personal interviews with four of the student representatives on the Department council. The interviews were not structured but more of an exchange of opinions. The students used the "wooden" language of some well-known Greek politicians. It is obvious that students are much more preoccupied with everyday life and do not have personal convictions about the consequences of implementing the particular law.

University Professors

Personal interviews were held with 21 professors from three universities (Democritus University of Thrace, Aristotle University of Thessaloniki, University of Crete), and another seven professors from two universities (University of Ioannina, University of Western Macedonia and Panteion University) responded by e-mail. The question they were asked was: *"What is your opinion of the latest reform in education?"*

Map of Greece

The Chairs of the University Departments represented in the study



As previously mentioned, Law 4009/2011 represents the latest significant reform in education. It minimises student participation in university administration, opens

high administrative positions to persons outside the university community, and promotes evaluation as the ultimate value.

The responses suggest two trends, one for and one against the Law. The first issue, i.e. whether or not students should have a voice in university governance, expresses different ideologies and is unrelated to the recession. However, the decision to include in the administration of institutions of higher education persons who are prominent in society but have no relation to the university community is indicative of the government's aim to have managers rather than scientists or intellectuals in administrative positions. The object once again is self-government in relation to saving money. Similarly, the question arises "-Evaluation by whom? Is it possible for evaluators to be appointed by an administration formed of non-academics?" The following passage is one that no one can disagree with:

"The University is a closed social system. It is extremely difficult for any outsider to comprehend the workings of the system and even more so to modify them. In the name of saving money it would be easy for a "businessman" to propose distance learning for all courses, thus terminating the student-professor relationship and effectively destroying the fundamental role of the University as a place for the dissemination of ideas, and thus a place for social interaction. How do you define evaluation? Are we not evaluated every day at the University, one of the most competitive of all work environments? Do not all readers of our work become our evaluators?"

The sole educational reform of the 21st century does not seem to have an auspicious future. The beneficial effects of significant 20th-century reforms in education have been eaten away or completely erased by the harsh austerity measures.

Conclusion

The results suggest that the depression has created many problems in the functioning of schools (school mergers, decreased staff levels, problems with the provision of free benefits to pupils). Meanwhile institutions established by major educational reforms, such as remedial coaching, 'second chance' schools for adults, and so on, have been abolished or cut back. Evaluation of the data shows that most students are aware of the magnitude of the effects of the depression on the workplace and on incomes, but not on education. Schoolteachers and university professors, by contrast, are living with the negative effects of the inactivation or abolition of laws and practices benefiting education by new legislation that appears necessary because of the depression. However, there are positive effects of the crisis. Greek society as a whole and education as an institution return progressively to the social values of the past, such as respect, patience, love to the country more than love for the profit. Also, the cheerful temperament of the Greeks and their ability to survive over time counterbalance the ineffectualness of the political figures who have determined the course of daily life in Greece since the early '90s.

Βασίλης Χαρίτος

(Διδάκτορας. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας)

Νομοθετικές προσπάθειες μεταναστευτικής πολιτικής

Legislative efforts of immigration policy

Abstract

The period after the end of the 1980s covers the most important influx of immigrants experienced by Greeks during the post war period with the greatest social effects. With the help of the comparative approach of emigration legislation in Greece, from the implementation of law 1975/1991, concerning “control of borderlines, entry, stay and expulsion of refugees and foreigners,” until the new emigration code presented for voting in October 2013, it is obvious that the way the Greek state and the scientific community regarded the problems of the immigrants so far was painful for the last ones but even more painful for the society itself. Furthermore, through the passage of more than two decades we will make known the needs for which the specific legislative initiative was taken as well as its effectiveness on matters which aspired to regulate.

Key words: Legislative efforts, immigration policy, Greece

Εισαγωγή

Λέγεται από πολλούς ότι καθρέφτης του πολιτισμού μιας κοινωνίας είναι το πώς αντιμετωπίζει τις μειονότητες, τους αλλοεθνείς, τους αλλόθρησκους και γενικά τους διαφορετικούς και κυρίως αν απαξιώνει ή όχι με τη στάση της τα ανθρώπινα δικαιώματα. Το μεταναστευτικό είναι ίσως το κρισιμότερο ζήτημα που αντιμετωπίζει η χώρα μας μετά την οικονομική κρίση. Κράτος και κοινωνία καλούνται να διαχειριστούν χιλιάδες ανθρώπους με διαφορετικές καταβολές, αξίες και δεξιότητες. Δεν είναι τυχαίο ότι εδώ και πολλές δεκαετίες το φαινόμενο αυτό δυσκολεύονται να το αντιμετωπίσουν χώρες με παράδοση στη μετανάστευση και σχετική εμπειρία οι οποίες εξελίχθηκαν σε κατεξοχήν μεταναστευτικές κοινωνίες, όπως οι ΗΠΑ, η Αυστραλία, η Ολλανδία κ.ά. Οι κοινωνικοοικονομικές και ιδεολογικές διαστάσεις του θέματος είναι μεγάλες και συνδέονται με ένα σύνθετο πλέγμα πολιτικών και πρακτικών επιλογών, όπως για παράδειγμα η φύλαξη των συνόρων, οι υποδομές για την υποδοχή των αιτούντων ασύλου ή την επαναπροώθηση και οι πολιτικές ένταξης στον οικονομικό και τον κοινωνικό ιστό.

Με την έναρξη της δεκαετίας του 1990 η ελληνική πολιτεία, αν και ανέτοιμη, προσπάθησε να ελέγξει και να αντιμετωπίσει με κάποια προσοχή τα θέματα των μεταναστών στην Ελλάδα. Η έναρξη έκδοσης μεταναστευτικών νόμων σηματοδότησε μία σειρά προσπαθειών καταγραφής και ένταξης τους στη χώρα με πρόθεση την απορρόφηση των κραδασμών από ένα τέτοιο εγχείρημα και την διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Ωστόσο, κάθε νομοθετική-νομιμοποιητική προσπάθεια άφηνε ένα μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών εκτός νόμου και δεν απέτρεπε τη συνεχιζόμενη λαθρομετανάστευση. Φαίνεται ότι η πολιτεία, εμμένοντας σε σπασμωδικές κινήσεις, δεν κατάφερε μέχρι τώρα να πείσει μία μεγάλη μερίδα αλλοδαπών να καταγραφεί οι οποίοι είτε λόγω εσφαλ-

μένης και ελλιπούς ενημέρωσης σε θέματα εισοδηματικού χαρακτήρα, φορολογικών και ασφαλιστικών εισφορών, είτε λόγω απειλών για απέλαση παραμένουν στην παρανομία.

Στην παρούσα εργασία με τη βοήθεια της συγκριτικής μελέτης της μεταναστευτικής νομοθεσίας στην Ελλάδα από την εφαρμογή του Ν. 1975/1991, σχετικά με «τον έλεγχο των μεθοριακών διαβάσεων, την είσοδο, παραμονή, εργασία και απελάσεις αλλοδαπών και προσφύγων», μέχρι το Ν. 3838/2010, που περιλαμβάνει «σύγχρονες διατάξεις για την ελληνική ιθαγένεια και την πολιτική συμμετοχή ομογενών και νομίμως διαμενόντων μεταναστών», θα δούμε ότι ο τρόπος με τον οποίον η ελληνική πολιτεία και η επιστημονική κοινότητα αντιμετώπισαν μέχρι σήμερα τα προβλήματα των μεταναστών ήταν οδυνηρός για τους τελευταίους αλλά περισσότερο οδυνηρός για την ίδια την κοινωνία. Παράλληλα, μέσα από τη διαδρομή των δύο και πλέον δεκαετιών θα αναδείξουμε τις ανάγκες για τις οποίες εκδόθηκαν οι συγκεκριμένες νομοθετικές πρωτοβουλίες, καθώς και την αποτελεσματικότητά τους στα ζητήματα που φιλοδοξούσαν να ρυθμίσουν.

1. Οι νόμοι 1975/1991 και 2910/2001

Ο Ν. 1975/1991 υπήρξε το πρώτο νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με «τον έλεγχο των μεθοριακών διαβάσεων, την είσοδο, παραμονή, εργασία και απελάσεις αλλοδαπών και προσφύγων» στη χώρα, αλλά παρά την αυστηρότητά του για τον περιορισμό της λαθρομετανάστευσης, ελάχιστα ανταποκρίθηκε στην πραγματικότητα που φιλοδοξούσε να ρυθμίσει. Εφαρμόστηκε για να αντιμετωπίσει με επιείκεια τους παλιννοστούντες Έλληνες από την πρώην Σοβιετική Ένωση διαχωρίζοντάς τους καταρχήν από τους υπόλοιπους αλλοδαπούς (άρθρο 17). Στο άρθρο 13 οι άδειες παραμονής που χορηγούνται σε αλλοδαπούς για εργασία είναι ετήσιες και δεν μπορούν να ξεπεράσουν τα πέντε χρόνια παρά μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Στο άρθρο 14 απαγορεύεται η εγκατάσταση της οικογένειας του νόμιμου αλλοδαπού πριν την πάροδο πενταετίας από την αρχική άδεια παραμονής. Ο ίδιος νόμος ρυθμίζει τη διαδικασία απέλασης και στο άρθρο 31 παρ.2 δεν επιτρέπεται στις δημόσιες υπηρεσίες και τα νομικά πρόσωπα δημόσιου και ιδιωτικού τομέα να εξετάζουν κανένα αίτημα αλλοδαπού αν δεν είναι κάτοχος άδειας παραμονής. Κυρώσεις προβλέπονται και για όσους απασχολούν αλλοδαπούς χωρίς άδεια εργασίας. Πάντως, όσον αφορά την ιατροφαρμακευτική κάλυψη, το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας με εγκύκλιό¹ του διευκρίνιζε ότι για τις περιπτώσεις αλλοδαπών με άδεια εργασίας η ασφάλεια είναι υποχρεωτική και θα πρέπει να ασφαίζονται στο ΙΚΑ. Σχετικά με τους παράνομα εργαζόμενους και εδώ εμφανίζεται η αντίφαση της νομοθεσίας, η ασφάλεια είναι επίσης υποχρεωτική και το άρθρο 31 του ανωτέρω νόμου δεν μπορεί να εφαρμοστεί. Βέβαια, το κύμα των παλιννοστούντων από τις πρώην σοβιετικές δημοκρατίες ακολουθήθηκε από ένα δεύτερο κύμα οικονομικών μεταναστών που δεν είχαν ως τότε κανένα δεσμό με την Ελλάδα και απλώς αναζητούσαν ένα καλύτερο μέλλον. Τα Προεδρικά διατάγματα 358/97 και 359/97 άρχισαν να εφαρμόζονται με την έναρξη του 1998 εφοδιάζοντας τους αλλοδαπούς με τις πρώτες «πράσινες κάρτες» του ΟΑΕΔ και οι οποίες στη συνέχεια αντικαταστάθηκαν από τις άδειες εργασίας των ανά την Ελλάδα νομαρχιών.

¹ Α.Π. Φ9/956^α/5-7-1993

Μία δεκαετία αργότερα, ο Ν. 2910/2001, με ένα πλήθος συμπληρώσεων και τροποποιήσεων που συμπεριελάμβανε,² ασχολείτο με την «είσοδο και παραμονή αλλοδαπών στην ελληνική επικράτεια, την κτήση της ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις», αντιμετώπιζε το πρόβλημα με μία εξαιρετικά γραφειοκρατική διαδικασία, υποχρεώνοντας τους αλλοδαπούς σε εφοδιασμό με διπλές άδειες για το ίδιο χρονικό διάστημα (άδεια εργασίας και άδεια παραμονής) από διαφορετικές υπηρεσίες (νομαρχία και περιφέρεια αντίστοιχα), υποβάλλοντας μάλιστα δύο φορές όμοια δικαιολογητικά. Η ανάγκη για αυτό το νόμο ήταν μεγάλη διότι σύμφωνα με την απογραφή της ΕΣΥΕ του 2001 (2009), το 7% των κατοίκων της Ελλάδας ήταν αλλοδαποί (περίπου 700.000 άτομα) και από αυτούς, μόνο 212.860 άτομα είχαν νομιμοποιηθεί μέσω ΟΑΕΔ. Θεωρείται ο πρώτος ουσιαστικός μεταναστευτικός νόμος με τον οποίο μεταξύ άλλων ιδρύονται οι διευθύνσεις αλλοδαπών και μετανάστευσης των περιφερειών. Στο άρθρο 39 όμως επιτρεπόταν «για τους αλλοδαπούς που διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα να ασφαρίζονται στους οικείους ασφαλιστικούς οργανισμούς και να απολαμβάνουν τα ίδια ασφαλιστικά δικαιώματα με τους ημεδαπούς».

2. Πρώτη προσπάθεια της ελληνικής νομοθεσίας υπέρ των δικαιωμάτων του ανθρώπου και εναρμόνιση με το κοινοτικό θεσμικό πλαίσιο

Με την ψήφιση του Ν. 3304/2005 για την «εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού»³ επιτυγχανόταν η ενσωμάτωση δύο ευρωπαϊκών οδηγιών κατά των διακρίσεων και γινόταν μεγάλη προσπάθεια από τη χώρα μας να αντιμετωπίσει τουλάχιστον νομοθετικά το ζήτημα του ρατσισμού, την προαγωγή της αρχής της ισότητας και την προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Οι δύο οδηγίες της ΕΕ που ενσωματώνονταν ήταν: α) η 2000/43/ΕΚ «περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής» στους τομείς της απασχόλησης, της εργασίας, της συμμετοχής σε σωματεία και επαγγελματικές οργανώσεις, καθώς και στην εκπαίδευση, τις κοινωνικές παροχές και την πρόσβαση στη διάθεση και την παροχή αγαθών και υπηρεσιών που διατίθενται στο κοινό, και β) η 2000/78/ΕΚ «για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω θρησκείας ή πεποιθήσεων, ειδικών αναγκών, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού» στον τομέα της απασχόλησης και της εργασίας.

Με τον Ν. 3386/2005 για την «είσοδο, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην ελληνική επικράτεια», η Ελλάδα εναρμόνιζε την εθνική της νομοθεσία με το ισχύον ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο ενσωματώνοντας τρεις κοινοτικές οδηγίες, την 86/2003 για την οικογενειακή επανένωση, την 109/2003 για τους μακροχρόνια διαμένοντες και την 81/2004 για την άδεια διαμονής σε θύματα εμπορίας ανθρώπων.⁴ Στόχος ήταν να δοθεί λύση σε μια σειρά προβλημάτων που σχετίζονταν με την είσοδο

² Τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε με τα άρθρα 19 έως 25 Ν. 3013/2001, (ΦΕΚ 102, τ. Α'), το άρθρο 22 παρ. 5 β του Ν. 3051/2002, (ΦΕΚ 220, τ. Α'), το άρθρο 11 παρ. 7 του Ν. 3064/2002, (ΦΕΚ 248, τ. Α'), το άρθρο 11 του Ν. 3074/2002, (ΦΕΚ 296, τ. Α'), το άρθρο 23 του Ν. 3103/2003, (ΦΕΚ 23, τ. Α'), το άρθρο 8 του Ν. 3146/2003, (ΦΕΚ 125, τ. Α'), το άρθρο 37 του Ν. 3153/2003, (ΦΕΚ 153, τ. Α'), το άρθρο 10 του Ν. 3169/2003, (ΦΕΚ 189, τ. Α'), τα άρθρα 31 και 32 του Ν. 3202/2003, (ΦΕΚ 284, τ. Α'), το άρθρο 25 του Ν. 3242/2003, (ΦΕΚ 102, τ. Α'), το άρθρο 6 του Ν. 3254/2004, (ΦΕΚ 137, τ. Α'), το άρθρο 34 του Ν. 3274/2004, (ΦΕΚ 195, τ. Α') και το Ν. 3284/2004, (ΦΕΚ 217, τ. Α').

³ Ν. 3304/2005 - ΦΕΚ Α/16/27.1.2005

⁴ Ν. 3386/2005 - ΦΕΚ 212/Α'/23.8.2005

και τη διαμονή των μεταναστών με βάση συγκεκριμένες ιδιότητές τους, λαμβάνοντας υπόψη και τα δεδομένα και τις ανάγκες της οικονομικής και κοινωνικής μας ζωής. Πρόκειται για συγγενείς, φίλους και παιδιά θυμίζοντας ότι οι μετανάστες αυτοί αποτελούσαν, ουσιαστικά, το δεύτερο, μετά τους παλιννοστούντες, κύμα παράνομης εισροής και διαμονής χωρίς να υπάρχει κάποια διαδικασία νομιμοποίησης. Εργάζονταν κανονικά, πλήρωναν ένσημα ή είχαν ΑΦΜ και το κράτος τους αγνοούσε συστηματικά μέχρι τη δημοσίευση του παραπάνω νόμου. Προέβλεπε ενιαία άδεια διαμονής - εργασίας, προβάλλοντας οι ανθρωπιστικοί λόγοι και η οικογενειακή επανένωση, θίγονταν ζητήματα κοινωνικής ένταξης και διαμορφωνόταν ευνοϊκό καθεστώς για τους επί μακρόν διαμένοντες καθώς ενθαρρυνόταν και η πρόσβαση των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συντομεύονταν οι διαδικασίες και μειωνόταν η γραφειοκρατία, κάτι που επανειλημμένως είχε τεθεί στο παρελθόν, αφού δημιουργούσε εστίες κριτικής και την ανάγκη για συχνές παρεμβάσεις και παρατηρήσεις. Οι τελευταίες νομοθετικές πρωτοβουλίες επεδίωκαν να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες των «ευπαθών ομάδων» που βίωναν την άνιση μεταχείριση και το πλέγμα των διακρίσεων. Είχαν τεθεί οι βάσεις για διασφάλιση ισότιμης μεταχείρισης με τους Έλληνες όσον αφορά την επαγγελματική κατάσταση, την εργασιακή ασφάλεια, την πρόσβαση στις διαδικασίες για την απόκτηση στέγης κ.ά.⁵ Καθίστατο η περιφέρεια ως η μόνη αρμόδια υπηρεσία για την έκδοση των αδειών, ενώ συστηματοποιείτο και κωδικοποιείτο ο δαίδαλος των τροποποιήσεων και των ερμηνευτικών εγκυκλίων. Ενδιαφέρον, από τις μεταβατικές διατάξεις του συγκεκριμένου νόμου, παρουσίαζε η ευκαιρία που δόθηκε σε παράνομα διαμένοντες αλλοδαπούς να νομιμοποιηθούν υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις αλλά και σε άλλους που ενώ ήσαν νόμιμοι, να περιέλθουν σε καθεστώς παρανομίας, λόγω μη εκπλήρωσης κάποιων προϋποθέσεων που προβλέπονταν στο νόμο. Η τελευταία από τις παρατάσεις που δόθηκαν για τη διευκόλυνση των ενδιαφερομένων έληξε, σύμφωνα με το Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, στις 30-4-2006. Πέρα όμως από τα παραπάνω, στο άρθρο 66 ετίθεντο οι βασικές αρχές ενός ολοκληρωμένου προγράμματος δράσης «για την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών που διαμένουν νομίμως στη χώρα με γνώμονα τη διαφορετικότητα και την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα». Η Ελλάδα έτσι εμφανιζόταν με μια πρωτοφανή εξωστρέφεια, που δεν επεδίωκε την ενσωμάτωση αλλά στόχευε στην κοινωνική ένταξη και την αρμονική συνύπαρξη και συμπόρευση πολιτισμικών ετεροτήτων, διεκδικώντας μια δυναμική απάντηση στα ξενοφοβικά σύνδρομα που κυριαρχούσαν και κυριαρχούν ακόμη στην κοινωνική ζωή χωρών πολύ μεγαλύτερων και πλουσιότερων από τη δική μας, με παρελθόν και γνώση σε μεταναστευτικά ζητήματα, καταργώντας την έννομη τάξη και αλλοιώνοντας τις κοινωνικές δομές.

3. Σχόλια και επιφυλάξεις για το Ν. 3386/2005

Αν και η ελληνική πολιτεία επεδίωκε, όπως φάνηκε, μία συστηματική παρέμβαση στον τομέα της μεταναστευτικής πολιτικής στα πλαίσια της ΕΕ, συνεχίζουμε να διακρίνουμε

⁵ Σχετικά με τις προθέσεις της πολιτείας για την ανθρωπιστική αντιμετώπιση των μεταναστών αναφέρουμε ενδεικτικά την ανακοίνωση, με Δελτίο τύπου στις 16-6-2006 του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη, για τους αλλοδαπούς που ζούσαν μόνιμα στην Ελλάδα και ήθελαν να επισκεφθούν τη χώρα τους την περίοδο των θερινών διακοπών. Εκτός των άλλων η απόφαση αφορούσε όσους είχαν ζητήσει άδεια παραμονής αλλά και όσους ήδη είχαν άδεια παραμονής η οποία είχε λήξει και είχαν καταθέσει αίτηση ανανέωσης.

στο Ν. 3386/2005 για την «είσοδο, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια», κάποια σημεία δυσκαμψίας, στα οποία θα σταθούμε επιγραμματικά για να διατυπώσουμε κάποιες επιφυλάξεις.

Ως προς την επανένωση της οικογένειας, για παράδειγμα, τα ποσά τα οποία έπρεπε να διαθέτουν οι αιτούντες ως ετήσιο εισόδημα καθιστούσαν μάλλον απαγορευτική τη σκέψη για την πλειονότητα των αλλοδαπών (άρθρο 53), σύμφωνα με τα σημερινά οικονομικά δεδομένα, τη στιγμή που η επανένωση θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται ως κίνητρο για την επίλυση πολλών προβλημάτων.

Ομοίως, για θέματα εργασίας, στο άρθρο 15 παρ.3 «ο υπήκοος τρίτης χώρας επιτρέπεται να συνάπτει σύμβαση εργασίας με άλλον εργοδότη κατά τη διάρκεια ισχύος της αρχικής άδειας διαμονής του, με την προϋπόθεση ότι δεν επέρχεται μεταβολή της ειδικότητας, για την οποία του χορηγήθηκε η ειδική θεώρηση εισόδου, καθώς και του ασφαλιστικού φορέα...».

Στην παρ.4 «ο κάτοχος της άδειας διαμονής για εργασία μπορεί να εργαστεί σε άλλο νομό της ίδιας ή διαφορετικής περιφέρειας μετά την πάροδο ενός έτους από τη χορήγηση της αρχικής άδειας...».

Έτσι κατά αυτόν τον τρόπο δεν ευελιξία, εισάγονταν νέες απαγορεύσεις που δυσκόλευαν τους αλλοδαπούς και περιόριζαν την κινητικότητά τους στους χώρους εργασίας. Ακόμη, παρά την πληθώρα αντικαταστάσεων και συμπληρώσεων άρθρων του Ν. 3386/2005 από τους νόμους Ν. 3448/2006 (ΦΕΚ Α' 57), Ν. 3536/2007 (ΦΕΚ Α' 42), Ν. 3613/2007 (ΦΕΚ Α' 263), Ν. 3731/2008 (ΦΕΚ Α' 263), Ν. 3772/2009 (ΦΕΚ Α' 112) και Ν. 3801/2009 (ΦΕΚ Α' 163), δεν προέκυψε καμία θεαματική ρύθμιση σχετικά με την είσοδο, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην ελληνική επικράτεια. Συγκεκριμένα, ο Ν. 3536/2007 προσέφερε μια νέα ευκαιρία νομιμοποίησης. Έδινε έμφαση στη μακρόχρονη παραμονή στη χώρα και κυρίως νομιμοποιούσε παιδιά και τους παράνομους γονείς τους μόνο με το γεγονός ότι αυτά πήγαιναν στο σχολείο ή είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα πριν το 2004. Συνδύαζε την ΚΥΑ 11702 με τις διατάξεις του άρ.91 παρ.11 και δινόταν έμφαση στην παραμονή στη χώρα ξανά πριν το 2004 αλλά και στα παιδιά που μόνο με το γεγονός ότι πήγαιναν σχολείο ή γεννιόντουσαν στην Ελλάδα πριν το 2004 νομιμοποιούσαν και τον εαυτό τους και τους παράνομους γονείς τους.

Ένας μεγάλος αριθμός παράνομων μεταναστών που είχαν ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία της χώρας, καθώς και τέκνα που γεννήθηκαν εδώ και είχαν έστω τον ένα γονέα νόμιμο και όλα τους τα αδέρφια είτε εκείνα φοιτούσαν είτε όχι, νομιμοποιήθηκαν. Ομοίως, νομιμοποιήθηκαν μέσω των τέκνων τους και πολλοί σύζυγοι, κυρίως γυναίκες, οι οποίες είχαν εισέλθει παράνομα στη χώρα.

Η αγωνία και η βούληση της κυβέρνησης να καταγράψει όσο περισσότερους μετανάστες μπορούσε, αποτυπώθηκε στα ζητούμενα δικαιολογητικά μεταξύ των οποίων ήταν και η απόρριψη προηγούμενης αίτησης νομιμοποίησης. Όσοι είχαν απορριφθεί στο παρελθόν, μπορούσαν τώρα να γίνουν νόμιμοι.

Πάντως, ο Ν. 3386/05 παραμένει το βασικό νομοθέτημα για την έκδοση αδειών διαμονής μέχρι και σήμερα.

4. Ανάμεσα σε δύο γενιές μεταναστών

Το Μάρτιο του 2010 ψηφίστηκε από το ελληνικό κοινοβούλιο ο Ν. 3838/2010 (ΦΕΚ 49/Α'/24.3.2010), «σύγχρονες διατάξεις για την ελληνική ιθαγένεια και την πολι-

τική συμμετοχή ομογενών και νομίμως διαμενόντων μεταναστών και άλλες ρυθμίσεις», ορίζοντας την έναρξη των διαδικασιών απόδοσης ιθαγένειας, στους μετανάστες δεύτερης γενιάς και πολιτογράφησης ενηλίκων. Αντικατέστησε διατάξεις του Ν. 3284/2004 περί «Κώδικα Ελληνικής Ιθαγένειας» καθορίζοντας μεταξύ άλλων τα δικαιολογητικά που πρέπει να υποβάλουν τα παιδιά μεταναστών που γεννήθηκαν στη χώρα μας, εφόσον έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς την παρακολούθηση έξι τουλάχιστον τάξεων ελληνικού σχολείου και κατοικούν μόνιμα και νόμιμα στη χώρα. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, από το 2007 με το Ν. 3536, είχε διαμορφωθεί η βούληση της κυβέρνησης να καταγράψει και να τακτοποιήσει με άδειες διαμονής τα τέκνα των αλλοδαπών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και γράφτηκαν στο ελληνικό σχολείο. Να σημειώσουμε ότι μέχρι την έκδοση της εγκυκλίου 15/2008 τα παιδιά που γεννιόντουσαν εδώ δεν καλύπτονταν παρά μόνο εάν είχαν γεννηθεί πρόσφατα, καθώς έπρεπε να δηλωθούν μέσα σε μία διετία από τους γονείς τους. Για τα μεγαλύτερα παιδιά δεν υπήρχε πρόβλεψη με αποτέλεσμα να ακολουθούν τη μοίρα των γονέων τους.

Φιλοδοξία του νέου νόμου ήταν να απαλλάξει από το άγχος της άδειας διαμονής μεγάλο αριθμό μεταναστών δεύτερης γενιάς αναγνωρίζοντας το πρόβλημα με τα παιδιά, που ενώ κατοικούν, γεννήθηκαν και σπουδάζουν για χρόνια στην Ελλάδα δεν έχουν τα δικαιώματα των Ελλήνων συμμαθητών τους. Ασφαλώς δεν ευθύνονται για την παραμονή τους στην χώρα, βρέθηκαν εδώ χωρίς να είναι δική τους επιλογή, ενώ τα περισσότερα από αυτά δεν έχουν καμία επαφή με τη χώρα προέλευσης και τη γλώσσα των γονέων τους. Οι γονείς τους ωστόσο θα πρέπει να έχουν τουλάχιστον πέντε χρόνια νόμιμης παραμονής στην Ελλάδα. Για τα παιδιά των μεταναστών, που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και έχουν ενηλικιωθεί, προβλέπεται ειδική διαδικασία αίτησης-απόδοσης της ιθαγένειας. Σχετικά τώρα με την πολιτογράφηση ενός ενήλικου αλλοδαπού, μέσα στις προϋποθέσεις, τα δικαιολογητικά και τη διαδικασία που ορίζει ο νόμος, πρέπει να έχει αποδεδειγμένα νόμιμη και διαρκή παραμονή στη χώρα μας επτά χρόνια. Το αντίστοιχο χρονικό διάστημα που απαιτείται για υπηκόους ευρωπαϊκών χωρών είναι τρία χρόνια. Οι ομογενείς και τα παιδιά των μεταναστών, που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα δεν εμπίπτουν σε κανέναν από τους παραπάνω χρονικούς προσδιορισμούς. Αν μετά την αίτηση για πολιτογράφηση οι ελληνικές αρχές απαντήσουν αρνητικά, εκείνοι έχουν τη δυνατότητα να απευθυνθούν στο Συμβούλιο Ιθαγένειας, που εξετάζει τις αιτήσεις σε δεύτερο επίπεδο και εάν η απάντηση και αυτού του οργάνου είναι αρνητική, τότε μπορούν να προσφύγουν στο Συμβούλιο της Επικράτειας. Είναι πάντως βέβαιο ότι ο νόμος δεν ικανοποίησε μεγάλο αριθμό αλλοδαπών. Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Εσωτερικών, δύο χρόνια μετά την ψήφιση του Ν. 3838/2010, ελληνοποιήθηκαν μόλις 2.653 παιδιά μεταναστών εκ των οποίων τα 1.358 λόγω γέννησης και τα 1.295 λόγω εκπαίδευσης. Το σύνολο δε των αιτήσεων που είχαν κατατεθεί, μέχρι τις αρχές του 2012, ήταν 4.224 λόγω γέννησης και 6.139 λόγω εκπαίδευσης. Το ίδιο συνέβη και με τη χορήγηση ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση. Τη συγκεκριμένη διετία 2010-2011 οι ρυθμοί πολιτογράφησης ήταν αισθητά μικρότεροι. Ελληνική ιθαγένεια απέκτησαν 12.400 άτομα ενώ την προηγούμενη τριετία 2007-2009, 30.704 (Ελαφρός, 2011).

Τέλος και εδώ δεν φάνηκε να υπάρχει καμία πρόβλεψη συνεργασίας με τις χώρες αποστολής μεταναστών.

5. Συμπεράσματα και τελικές παρατηρήσεις

Η ένταξη των μεταναστών απαιτεί προσπάθειες οι οποίες θα αφορούν, τόσο τους μετανάστες, όσο και τις κοινωνίες υποδοχής. Δυστυχώς οι πολιτικές λιτότητας που

εφαρμόζονται στη χώρα μας, λόγω της οικονομικής κρίσης, τα τελευταία χρόνια αναγκάζουν πολλούς να απορρίπτουν κάθε παρέμβαση για διευκόλυνση των αλλοδαπών. Είναι όμως ανάγκη να δοθεί προσοχή σε ζητήματα που αφορούν την απασχόληση, την κινητικότητα στις χώρες της Ε.Ε., την επαγγελματική κατάρτιση, την κοινωνική προστασία και την εκπαίδευση των μεταναστών. Σε αυτήν την κατεύθυνση τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης οφείλουν να αναλάβουν το μέρος της ευθύνης που τους αναλογεί εφαρμόζοντας μία ολοκληρωμένη και στοχευμένη ανακατανομή των μεταναστευτικών βαρών. Σε αυτόν τον άξονα παρουσιάστηκε τον Οκτώβριο του 2013, προς ψήφιση, νέος μεταναστευτικός κώδικας, για πρώτη φορά στην Ελλάδα, που αφορά μετανάστες που διαμένουν μόνιμα στη χώρα μας. Στα βασικά του χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται τα εξής: μείωση της γραφειοκρατίας με τον περιορισμό των πολλών τύπων αδειών εργασίας, θεσμοθέτηση της επί μακρόν άδειας διαμονής, βάσει της οποίας οι μετανάστες θα μπορούν να φεύγουν από την Ελλάδα και να αναζητούν εργασία σε άλλες χώρες της Ε.Ε. και χορήγηση άδειας παραμονής στα παιδιά των νόμιμων μεταναστών. Επίσης, λαμβάνεται υπόψη η οικονομική κρίση, ώστε οι άνεργοι αλλοδαποί που διαμένουν νόμιμα να μη γίνονται υποχρεωτικά παράνομοι και εισάγεται, για πρώτη φορά, το τεστ DNA για να αποδεικνύεται η συγγενική σχέση του φερόμενου ως πατέρα με το δηλωθέν ως τέκνο του. Βέβαια, σε περιπτώσεις πολυγαμίας, με βάση την ευρωπαϊκή νομοθεσία, ο άνδρας έχει δικαίωμα να φέρει μόνο μία από τις συζύγους του, αλλά όλα τα ανήλικα παιδιά του.

Να υποθέσουμε ότι η ρεαλιστική πολιτική, με πρόγραμμα και συντονισμό, θα ξεπεράσει τις αδυναμίες και θα επικεντρωθεί σε μια στρατηγική νομιμοποίησης και κοινωνικής ένταξης, απωθώντας τα αρνητικά στερεότυπα και αναγνωρίζοντας τη θετική συμβολή των μεταναστών στην παραγωγική διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση, όλες οι προσπάθειες που απευθύνονται σε ομάδες αλλοδαπών, μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό και αντιρατσιστικό πλαίσιο, δεν πρέπει «να παραμελούν τη διαμόρφωση της ταυτότητας, η οποία ευθύνεται για τη διαδικασία ένταξης ή αποκλεισμού των ομάδων αυτών» (Steiner-Khamsi, 2003: 26). Ο Aboutaleb (2002: 63) στο σημείο αυτό υποστηρίζει ότι χρειάζεται προσοχή διότι:

...η ένταξη δεν πρέπει να θεωρείται εργαλείο για την κλωνοποίηση ανθρώπων. Δεν είναι διαδικασία πλύσης για να απαλλαγούν οι μετανάστες από τη σκόνη, τις ιδέες τους, την προέλευσή τους, τις απόψεις τους για τις πολιτικές συνθήκες ανά τον κόσμο, τις δικές τους ιστορικές αναφορές. Εντός του δημοκρατικού πλαισίου το μόνο κριτήριο για να κριθούν οι μετανάστες πρέπει να είναι ο σεβασμός ή όχι του συντάγματος.

Στη δημόσια συζήτηση έχει τεθεί το ότι οι νόμοι που ψηφίζονται από το ελληνικό κοινοβούλιο έπονται των γεγονότων, που υπαγορεύει η σύγχρονη πραγματικότητα, πολλές φορές δεν είναι πλήρεις και συνήθως ακολουθούνται από ένα πλήθος συμπληρωματικών εγκυκλίων και υπουργικών αποφάσεων ίσως και αντικρουόμενων με τον ίδιο το νόμο. Το πρόβλημα είναι ότι αντί να περιορίζονται οι εκτός νόμου μετανάστες μετά από κάθε διαδικασία νομιμοποίησης, αντιθέτως αυξάνονται και σε αυτούς προστίθενται νέοι κυρίως από ασιατικές και αφρικανικές χώρες. Η πρόθεση δηλαδή της πολιτείας να δώσει κάθε φορά, με ευνοϊκές ρυθμίσεις, ένα κίνητρο στους παράνομους αλλοδαπούς να καταγραφούν έχει αντίθετα αποτελέσματα διότι μόνο ένα μικρό ποσοστό δέχεται να καταγραφεί με αντάλλαγμα τη νομιμοποίηση και την αποδοχή από την

πλευρά τους των βασικών αξιών και πρακτικών διασφάλισης των όρων αναπαραγωγής της υφιστάμενης κοινωνικής οργάνωσης στη χώρα υποδοχής.

Η αποσπασματικότητα της νομοθετικής μας πολιτικής φάνηκε και από την εφαρμογή του πρόσφατου νόμου του 2010, όπου στην πραγματικότητα δεν προσέθεσε καμία καινοτομία, δεν έλυσε κανένα πρόβλημα, αλλά συμπλήρωσε με τις διατάξεις του κάποια θέματα τα οποία, όπως είδαμε, θα μπορούσαν να είχαν περιληφθεί στον Ν. 3386/05. Μπορεί τα τέκνα των αλλοδαπών που γεννιούνται στην Ελλάδα να παίρνουν την ιθαγένεια, πάντοτε όμως παραμένει ένας μεγάλος αριθμός παιδιών που θα βρίσκεται στην παρανομία.

Είναι γεγονός ότι το νομοθετικό πλαίσιο μεταναστευτικής πολιτικής εξελίσσεται μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης. Παράλληλα με την πάταξη του φαινομένου της λαθρομετανάστευσης είναι καιρός να αναρωτηθούμε αν τα μέτρα, που έως τώρα έχουμε υιοθετήσει, οδηγούν στη νομιμοποίηση ή την αποθαρρύνουν. Ωστόσο, μελετώντας το πλαίσιο τις δύο τελευταίες δεκαετίες, διαπιστώνουμε ότι τόσο τα δικαιολογητικά όσο και οι προϋποθέσεις ένταξης των παράνομων μεταναστών, που υπαγορεύονται από τις σχετικές διατάξεις, γίνονται όλο και πιο πλήρη καλύπτοντας περισσότερες κατηγορίες αλλοδαπών. Τα κέντρα πρώτης υποδοχής για τους λαθρομετανάστες, η αναβολή της απομάκρυνσής τους, εφόσον δεν μπορούν να απελαθούν άμεσα, τα κίνητρα για εθελούσιο επαναπατρισμό και οι διμερείς συμφωνίες επανεισδοχής αποτελούν ενδεικτικά μία δέσμη χρήσιμων, πρακτικών μέτρων στην κατεύθυνση των βασικών μας υποχρεώσεων απέναντι στη λαθρομετανάστευση. Είναι όμως παραπάνω από σαφές ότι η Ελλάδα έχει ήδη καθυστερήσει να διαμορφώσει μία ολοκληρωμένη πολιτική, καθώς για αυτό ευθύνεται η οξύτητα του προβλήματος σε συνδυασμό με τη διστακτικότητα των κυβερνήσεων, τις αγκυλώσεις και τον πολωμένο χαρακτήρα του δημόσιου διαλόγου. Δεδομένης της γεωγραφικής της θέσης, για τους περισσότερους μετανάστες, η Ελλάδα θα παραμένει ένα απλό πέρασμα στο οποίο δυστυχώς θα εγκλωβίζονται και θα περιθωριοποιούνται με όλες τις αρνητικές επιπτώσεις που αυτό συνεπάγεται.

Βιβλιογραφία

- Ελαφρός, Γ. (2011, 18 Δεκεμβρίου). Ο νόμος για την ιθαγένεια με αριθμούς. *Η Καθημερινή*, σ. 12.
- ΕΣΥΕ, (2009). *Απογραφή πληθυσμού-κατοικιών 18 Μαρτίου 2001*. Πειραιάς: ΕΣΥΕ
- Aboutaleb, A. (2002). Η πολιτική των μειονοτήτων από τη σκοπιά των μειονοτήτων. Εισήγηση στο Ελληνοολλανδικό Σεμινάριο: *Ένταξη των μεταναστών*, Συνδιοργάνωση: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας/Υπουργείο Εργασίας/Υπουργείο Εσωτερικών/Υπουργείο Δικαιοσύνης/Ολλανδική Πρεσβεία. Αθήνα, 22-23 Οκτωβρίου 2001, ΙΠΟΔΕ.
- Steiner-Khamsi, G. (2003). Cultural Recognition or Social Redistribution: Predicaments of Minority Education. In: Y. Iram (ed), *Education of Minorities and Peace Education in Pluralistic Societies*, pp.15-28, London, Praeger.

Efrosini Charalambidou

(Doctoral Candidate in Sociology of Education Democritus University of Thrace)

New School: Teacher Training of the practical Use of New Technologies in basic and Intercultural Education

Abstract

The latest education reform took place in Greece, in May 2010. Under the name “New School-Student First”, it started from primary schools. Responding to current educational needs and challenges of the 21st century, it focuses on students. The “New School” introduces education which is creative, innovative, open to developments of global knowledge. Its objectives can be achieved through the use of New Technologies (NT) and the creation of the “Digital School”, aiming at the incorporation of the NT in the teaching process and school life. One field of implementing the purposes of the “New School” is the change of the curriculum and its pilot application to primary schools with the Unified Reformed Education Programme in basic and intercultural education. A cornerstone for the success of the reform is the gradual training of teachers. The project “Teacher training on the utilisation and application of the NT in the teaching process” started in the school year 2009-2010. It is a six-month course with two three-hour sessions a week, after working hours. It takes place in organized computer labs and includes theory and its application in the classroom. The aim of a research following this project was to study the results of the training as well as the attitude of the teachers who participated in it. Sample of the research were 25 trainees of the 2010-2011 period who took the certification exam so as to complete their training. The body of evaluation was a questionnaire with a Likert-type scale and the questions concerned the actual training and its application in the classroom. In conclusion, attendance of the training course developed the skills of the teachers as regards NT and the use of educational software, however, it is obvious that the creation and application of educational teaching scenarios in the teaching process encounters problems and requires further practice.

Key words: New School, Digital School, educational software, primary education.

Introduction

School is a living cell of society and therefore the rapid technological developments in the field of Information and Communication Technologies (ICT) which alter the structure of the modern world, penetrate and shape the educational structure. The configuration of the teaching and learning process in the modern school, the knowledge, the skills and attitudes that the students are expected to acquire must meet the requirements of society as these are formed from time to time. Therefore it is necessary to modernize and improve the provided education in compliance with the use of ICT.¹ In the school year 2010-2011 there was an educational reform with the application of the

¹ Level B teacher training for the use and implementation of ICT in the teaching process, “The project”, available October 27, 2011, <http://b-epipedo2.cti.gr/project-m/about-project-bepipedo-m.html>.

program for the “New School - Student First” which meets the new educational needs and challenges of the 21st century. This is a school open to society, ideas, knowledge and to the future. It is digital, innovative, green, all-day. The protagonist is the student without social, economic, educational, religious or cultural discriminations².

The key component of the New School is the Digital School. The New Technologies are incorporated in the teaching process and the school life in general, leading to the change of the curriculum and the conquest of knowledge. The relationships between teaching and learning, student and teacher and parents and the school are now viewed from a different perspective³. The Digital School was applied for the first time in the school year 2011-2012 to 188 schools (21 kindergartens, 99 primary schools and 68 secondary schools).

However, the most important factor for the success of the program and the objectives set by the “New School” and the “Digital School” is the teacher. The first to support the reform are the teachers themselves who must have the necessary skills to use the new data and the new technologies in order to meet the learning and the pedagogical objectives⁴. In order to achieve this target, teachers were asked to participate in training seminars on the utilization of the New Technologies in the classroom. “Teacher training on the use and application of ICT in the classroom” also known as “Level B Training” is the sequence of “Level A Training” of teachers on basic ICT skills⁵.

Teachers of all education levels are involved in this 96-hour training program which takes place after school hours.⁶ The objective of Level B Training is to acquaint teachers with educational software and general use tools as well as with planning educational activities and integrating them in the teaching process. They also learn how to use their classroom’s interactive whiteboard effectively and get acquainted with the basic principles of organization and ICT use in the classroom. It is important that they develop communication and collaboration skills with their students and colleagues using technologies web 2.0. The training is not only theoretical, but also includes intervention in the classroom, designing and implementing educational teaching scenarios.

It is important at this point to outline the term “Intercultural Education (IE)”, because teachers who participated in the research are serving in schools operated Reception Class (RC). According to Gkovaris Intercultural Education is the current version of the reflection coding and management challenges associated with treating the multiculturalism of modern societies developed in critical comparison with the assimilationist model of education of children from minority groups. The origin of the example of IE is the “case of dispute”, approaching, ie, foreign students as carriers of a

² Anna Diamantopoulou, Minister of Education, “New School. A school without walls!”, available October 17, 2011, <http://www.diamantopoulou.gr/beta/index>.

³ Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, “Lessons without borders with digital educational contents:

The Digital School”, available March 27, 2012, <http://digitalschool.minedu.gov.gr/manuals/sxoleio.php>.

⁴ “Level B Teacher training”.

⁵ Teacher training on the utilisation of ICT in education, available December 18, 2011, <http://epimorfosi.cti.gr/certification>.

⁶ The project “Teacher training on the utilisation and application of Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching process” of the Operational Programme “Education and Lifelong Learning”, ESPA (2007-2013), which is funded by the European Union and the National Public Funds Office focuses on the training of Primary and Secondary Education teachers on the utilisation of Information and Communication Technologies in the classroom.

“different” and not a “deficient” cultural capital⁷. IE includes all students living in a multicultural society and aims with good intentions at showcase, support and understanding of “different cultures”⁸. The term Intercultural Education reflects the cultural diversity of a part or a whole society that realizes the fact of multi-ethnicity and multiculturalism as real, considering it as positive and accepting it as a new form of social organization⁹.

In recent decades, as a result of the return of Greek expatriates and the admission of migrants initially from Albania and then from other countries of Eastern Europe and Asia, the population of Greek society has lost its homogeneity and the education system is the main body responsible for managing the new situation effectively. In this respect intercultural education applies either by the operation of school units providing education to young people with educational, social or cultural diversity, where the programs of the relevant public schools are applied adapted to the special educational, social or cultural needs of their students¹⁰, or the creation of Reception Classes and Coaching classes¹¹, which operate within the public schools as programs for the active integration of Greek expatriates¹², Foreigners and Roma into our educational system¹³.

Because the ultimate purpose of Reception Classes is smooth and equal integration of these students in the Greek educational system, avoiding tensions, which usually lead to rejection of all new and stubborn resistance to any development. Thus, in the context of intercultural education with actual respect for the linguistic and cultural backgrounds of students, New Technologies and the creation of educational material with the use of educational software on the one hand alleviate differences, as commonplace of modern society, familiar to young people, and on the other hand contributes to the achievement of higher goals, the improvement of the learning capacity through better understanding of the Greek language as a learning tool. Besides digital applications facilitate the classroom activities enhancing the learning of these students, the promotion of their cultural and linguistic differences as means of enrichment, and provide them with the opportunity of using creatively elements of that culture they bring to school in the form of experiences.

The purpose of the research following the Level B Training is to study the attitudes of teachers towards it, with regard to the use and application of New Technologies in the classroom, the Internet, the web 2.0 services, the educational software and the creation of educational teaching scenarios.

Methodology

Sample

Sample of the research were 25 primary school teachers who attended the Level B Training in the school year 2010-2011. They took part in the certification examinations

⁷ Gkovaris C., Intercultural education and foreign students: Observations on creating a relationship correlation between educational objectives and subjective learning needs in Skourtou, E. (2000), *Notebooks of Naxos: Diglossia*, p 17-34 (p. 19).

⁸ İbib, p. 17, 22.

⁹ O.EP.EK (Teacher Training Agency) Material teacher training Reception Class (RC). and Support Courses, Athens: Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, 2011 (p.4).

¹⁰ Law 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996), Article 34, paragraphs 1 και 2.

¹¹ Ministerial Decision, FEK 1789/1999 - Φ.10/20/Γ1/708/28-09-1999.

¹² Returnees, Bampiniotis G. D., Dictionary of Modern Greek Language, 3rd edit, Athens 2008 (1307).

¹³ Circular, F1.T.Y./1073/117052/Γ1/23-9-2009.

in the exam center of Kavala in December 2011. Teachers who wished to take part in the training program submitted applications and were selected by lots to attend it, after school hours.

Body of evaluation

The questionnaire used to evaluate the attitudes and views of the subjects was anonymous in order to ensure their openness and free expression.¹⁴ It was a questionnaire of 12 questions-statements with answers of a Likert-type, five-point scale which investigated attitudes towards Level B Training, the Internet, educational software and the creation of educational teaching scenarios using the actual software¹⁵. The subjects were asked to choose one of the possible answers expressing the extent of agreement or disagreement on a certain statement¹⁶.

Data collection process

The training program lasted six months (December 2010 to June 2011) and the theoretical part was carried out in suitably equipped computer labs after school hours, in the afternoon, twice a week for three hours¹⁷. Apart from the theoretical part, the trainees practiced on teaching courses with interventions. Specifically, the trainees got acquainted with and practiced on several educational software¹⁸, general and special tools, the Internet, especially tools and services web 2.0 (blogs, wikis, podcasts, rss feeds, social networks, 3D Virtual Environments, e-portfolios etc.), which can be used in order to integrate new technologies in the classroom.

Upon completion of the training, the trainees had to present an educational teaching scenario about a thematic unit of their classroom's courses. The educational teaching scenario is a series of actions that focus on one or more subjects using not only the usual teaching tools but also new technologies. Teachers, based on the objectives set by the APS, the Cross Thematic Curriculum Framework and the cognitive goals, use a basic concept to design the scenario while determining the role of the teacher and the students. A series of activities for the students, either in digital or other form¹⁹, completes the scenario.

The training was completed at the end of the school year 2010-2011 and the first certification exams were conducted in November-December 2011 in accredited exam centres throughout Greece. The trainees were able to choose the centre they desired to be examined at. The aim of a research following the exams was to study the attitude of teachers, who took part in the exams at the certification centre of Kavala²⁰, towards the

¹⁴ Christos Kampitsis, & Harahousou – Kampitsi, Yvonne, *Technical research in sports science* (Thessaloniki: Maiantrios, 199), 44-49.

¹⁵ Nota Kyriazi, *The Sociological Research: A Critical View on Methods and Techniques* (Athens: Pedio, 2011), 70-76.

¹⁶

A/A	QUESTIONS	AGREE	RATHER AGREE	NO OPINION	RATHER DISAGREE	DISAGREE
-----	-----------	-------	-----------------	------------	--------------------	----------

¹⁷ Training Support Centres - TSC, are computer labs usually at schools, all over the country, with expert instructors, who have been specially trained in University Training Centres – UTC.

¹⁸ The trainees practiced on a number of educational software for the six grades of primary schools, such as, Hot Potatoes, Kidspiration, Google Earth.

¹⁹ Panayiotis Piliouras, et al., Teachers' Material on ICT in the 800 all-day primary schools with Unified Reformed Education Programme. (Athens: Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, 2007-2013 (p. 47-48).

²⁰ Kavala is a city in the region of Eastern Macedonia and Thrace with a School of Computers.

training, the educational software and the Internet services. They were also questioned about the creation of educational teaching scenarios and the teaching of courses.

Results

Results showed that the teachers who participated in the training improved their knowledge and skills in relation to new technologies²¹ and the educational software²² (see Figure 1) and developed to a degree their ability to create educational scenarios²³ (see Figure 2).

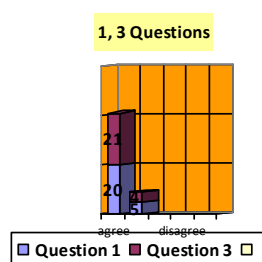


Figure 1: Results of the questions 1 and 3

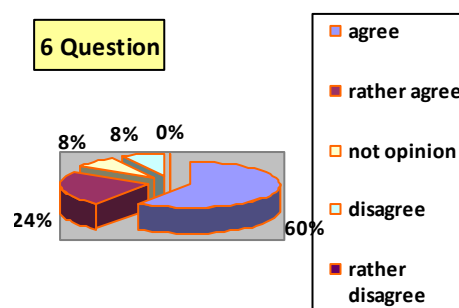


Figure 2: Results of the question

Additionally, results showed that the trainees had difficulty in the questions about the creation and implementation of new technologies and educational teaching scenarios²⁴ in the teaching process (see Figure 3). This difficulty of integration is attributed, according to the results, to the lack of technological infrastructure in their school,²⁵ but mainly to the need for further training on the new technologies²⁶ with thorough practice on the use of educational software for the Primary Education (see Figure 4)²⁷.

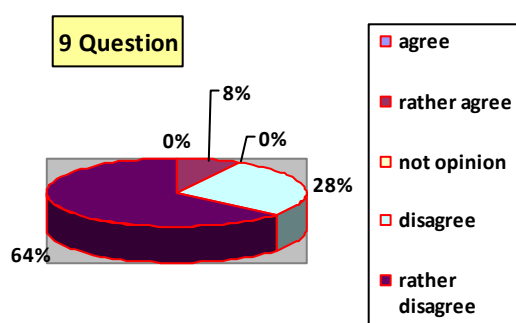


Figure 3: Results of the question 9

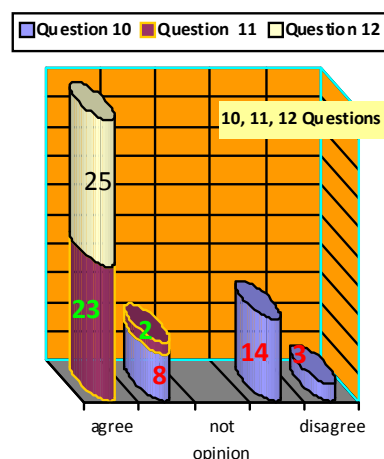


Figure 4: Results of the questions 10, 11 and 12.

²¹ Question 1: Has your participation in the training improved your knowledge and skills in new technologies?

²² Question 3: Was being introduced to Primary Education Software a positive experience?

²³ Question 6: Was it difficult to experimentally create educational scenarios?

²⁴ Question 9: After the training, did I use educational scenarios in the classroom?

²⁵ Question 10: Teachers do not implement educational scenarios in the classroom due to schools' inadequate technological infrastructure.

²⁶ Question 11: Is there need for further training on new technologies?

²⁷ Question 12: Is there need for more thorough practice on the use of educational software?

Discussion - Conclusions

The starting point for the educational reform and the implementation of the “New School” objectives is the development of a new curriculum, the pilot application of which took place in 2010-2011 in 805 Primary Schools with Unified Reformed Education Programme throughout Greece. On the next school year 961 schools implemented the new curriculum²⁸. However, those who will actually support the reform, are the teachers themselves. That’s why the New School gives priority to their training on new technologies which, if used appropriately, lead to the desired modern cognitive results²⁹. The training involved teachers who had been certified at the Level A use of new technologies in education³⁰.

In addition, the classroom as part of intercultural education is organized by developing dynamics so it works as a complement to the world of children and as an extension parallel to the adult world. The problem of foreign language speaking students are not mental, but linguistic, because the level of cognitive development is much higher than the level of language development. They are able to take part in cognitively demanding activities but their linguistic tool is inadequate. In such cases, for example, not understanding the utterance of exercise, the risk of mishandling on the part of the teacher is to be driven to simplify the exercise instead of ensuring that its pronunciation has been understood (eg possibly using sketches, photos, etc.)³¹. Digital applications and educational software are tools for achieving these goals, because they offer audiovisual capabilities, are relevant to everyday life of young people, and most importantly, are a common place and scope with the rest of the school and social environment by reducing the differences and converging at points matching.

This study evaluated the attitudes of primary school teachers who attended the Level B training on the use and application of new technologies in the classroom, and took part in the certification exams. The results showed that they significantly improved their knowledge and skills on new technologies and particularly on the educational software that can be used in Primary Education, as well as the tools and Internet services such as the web 2.0 applications³². What can be inferred from the teachers’ answers, in relation to the use of new technologies and educational scenarios, is that the trained teachers find it difficult to implement them in their classroom. These difficulties are to some extent attributed to the lack of technological infrastructure in their schools, but mostly to the need for further, more practically-purposed training. Besides, the number of educational software for the six grades of Primary Schools is too large to allow the teachers to familiarise with them in the limited time of their training, despite adding to their knowledge.

Moreover, according to the data listed on the official website of the Ministry of Education in Greece, only 35% of teachers claim that they have used ICT in the teach-

²⁸ Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, “New School: All-Day Primary Schools”, available March 27, 2012, <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-protaton-mathiti.html>.

²⁹ Operational Programme “Education and Lifelong Learning”, “The New School”, available February 14, 2012, http://www.edulll.gr/?page_id=7.

³⁰ Teacher training on the use of ICT.

³¹ O.E.P.E.K (Teacher Training Agency) Material teacher training Reception Class (RC). and Support Courses, Athens: Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, 2011, (p. 10, 38, 39).

³² “Level B teacher training”.

ing process, while the average figure in Europe is 74%. In fact, 31% of teachers say that they have very little or no experience in the use of new technologies (with the average in EU being 7%). Also, although it is officially stated that 40% of schools have their own website, it is estimated that only 10-15% of them are active³³. In addition to the above, only 1.4% of teachers in the Primary and 3.7% of teachers in the Secondary Education have an active webpage on the Greek School Net³⁴.

In conclusion, the data cited by the Ministry of Education of Greece about the technological literacy of teachers and the findings of intervention research suggest that there is need to strengthen the technological infrastructure at schools. What is imperative, though, is that teachers train and practise on educational software and Internet applications that can be implemented in Primary Schools. On completion of the training teachers can refer to the distant learning platform for support and encouragement.

References

- Bampiniotis G. D., Dictionary of Modern Greek Language, 3rd edit, Athens 2008.
- Diamantopoulou, Anna, Minister of Education. "New School. A School without walls!". Available October 17, 2011 <http://www.diamantopoulou.gr/beta/index>.
- Govaris C., Intercultural education and foreign students: Observations on creating a relationship correlation between educational objectives and subjective learning needs in Skourtou, E. (2000), *Notebooks of Naxos: Diglossia*, p 17-34.
- Kampitsis, Christos & Harahousou – Kampitsi, Yvonne, Technical research in sports science Thessaloniki: Maianos, 1999.
- Kyriazi, Nota. The Sociological Research: A Critical View on Methods and Techniques (Athens: Pedio, 2011), 70-76.
- Level B teacher training on the utilization and implementation of Information and Communication Technologies (ICT). "The project". Available October 27, 2011. <http://b-epipedo2.cti.gr/project-m/about-project-bepipedo-m.html>.
- Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, "Lessons without borders with digital educational contents: The Digital School", available March 27, 2012 <http://digitalschool.minedu.gov.gr/manuals/sxoleio.php>.
- Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, "New School: All-Day Primary Schools", available March 27, 2012, <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti.html>
- O.E.P.E.K (Teacher Training Agency) Material teacher training Reception Class (RC). and Support Courses, Athens: Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, 2011.
- Operational Programme "Education and Lifelong Learning". "The New School". Available February 14, 2012. http://www.edulll.gr/?page_id=7.
- Piliouras, Panayiotis, Simotas, Kostas, Stamatoulis, Efthimis, Fragaki, Maria, and Kartsiotis, Theodoros. Teachers' Material on ICT in the 800 all-day primary schools with Unified Reformed Education Programme. (Athens: Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, 2007-2013).

³³ "The Digital School".

³⁴ The Greek School Network is an advanced educational intranet of the Greek Ministry of Education which interlinks all schools, teachers and many administrative departments and supervised entities and it is internationally recognized as a valuable educational network that promotes the use of Information and Communication Technologies (ICT) in Greek Education. Greek School Network, accessed March 19, 2009, <http://www.sch.gr>.

Teacher training on the utilization of ICT in education. Available December 18, 2011.
<http://epimorfosi.cti.gr/>.

Μαρία Καντίρη

(Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης)

Το πρόβλημα της Υπερδνειστερίας: νομικά ζητήματα, προοπτικές επίλυσης, σημερινή κατάσταση

The Transnistrian issue: legal aspects, prospects of resolving, current situation

Abstract

The conflict over the Transnistrian region dates back to the end of the Soviet Union and the establishment of an independent Moldovan state. However, until recently very little tangible progress has been made towards a sustainable conflict settlement. With the resumption of official talks in the 5+2 conflict settlement process, the Transnistrian issue is now relatively high up on the political agenda of all the parties involved and the need for maintaining this current positive momentum and developing creative solutions has taken on added importance. This paper offers an up-to-date analysis of the situation in Moldova and the Transnistrian region, placing it in a wider regional context and examining the positions of the key actors in the conflict settlement process such as the European Union (EU), the Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE), Russia, Ukraine, Romania and the United States of America (USA). It also examines the key legal aspects of this “frozen” conflict and assesses the legal or quasi-legal arguments made by the Government of Moldova and the separatists. Against this background and drawing on an analysis of existing proposals and memorandums that have been proposed for the conflict settlement, it examines the prospects of resolving and offers a number of suggestions for a sustainable settlement for the Transnistrian conflict in Moldova, emphasising the need to focus on outcomes that ensure a viable Moldovan state. Finally the paper presents the current situation of Transnistria, its economic situation and the fact that although it has its own government, parliament, military and currency, it remains unrecognized internationally.

Key words: Moldova, Transnistria, legal aspects, prospects of resolving, current situation

1. Εισαγωγή

Η πτώση της Σοβιετικής Ένωσης πριν από περίπου 22 χρόνια (25 Δεκεμβρίου 1991) σήμαινε το οριστικό τέλος της εποχής του Ψυχρού Πολέμου και την έναρξη της μεταψυχροπολεμικής περιόδου, η οποία επέφερε τεράστιες γεωπολιτικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο. Ένα από τα αποτελέσματα αυτής της κατάρρευσης ήταν το ξέσπασμα εθνοτικών συγκρούσεων στον πρώην σοβιετικό χώρο (Νότια Οσσετία, Αμπχαζία, Ναγκόρνο - Καραμπάχ, Υπερδνειστερία) στις οποίες εμπλέκονται περιφερειακές και παγκόσμιες δυνάμεις προκειμένου να προωθήσουν τα συμφέροντά τους στον χώρο της Ευρασίας.

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι το πρόβλημα της απόσχι-

σης της Υπερδνειστερίας από το κράτος της Μολδαβίας, τα νομικά ζητήματα που σχετίζονται με αυτή και η εικόνα της σημερινής της κατάστασης. Επίσης, θα αναφερθούν τα διάφορα σχέδια που έχουν προταθεί για την επίλυση του προβλήματος όλα αυτά τα χρόνια, καθώς και οι προοπτικές επίλυσης που υπάρχουν για την οριστική διευθέτηση του ζητήματος.

2. Το κράτος της Μολδαβίας

Η Μολδαβία (Δημοκρατία της Μολδαβίας) βρίσκεται στη νοτιοανατολική Ευρώπη και συνορεύει δυτικά με τη Ρουμανία και βορειοανατολικά με την Ουκρανία (βλ. χάρτη 1). Αποτελεί την πολιτική και εδαφική συνέχεια της Σοβιετικής Δημοκρατίας της Μολδαβίας, η οποία ανεξαρτητοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 1991, ύστερα από τη διάλυση της ΕΣΣΔ. Η πρωτεύουσα της είναι το Κισινάου (Chisinau). Η έκταση της είναι 33.846 τ.χ.μ. και ο πληθυσμός της ανέρχεται στα 4.489.700 άτομα, σύμφωνα με την απογραφή του 2004. Η πληθυσμιακή της σύνθεση αποτελείται από 64,5% Μολδαβούς, 8,4% Ουκρανούς, 5,9% Ρώσους, 4,4% Γκαγκαούζους, 2,2% Ρουμάνους και 1,9% Βούλγαρους¹.



Χάρτης 1

Στο ανατολικό τμήμα της Μολδαβίας βρίσκεται η Υπερδνειστερία (Transnistria ή Transdniestria) που γειτνιάζει με την υπόλοιπη Μολδαβία σε έκταση 411 χιλιομέτρων κατά μήκος του ποταμού Δνείστερου - στον οποίο οφείλει και το όνομά της (βλ. χάρτη 1). Η Υπερδνειστερία, με πρωτεύουσα το Τίρασπολ (Tiraspol) έχει έκταση 4.163 τ.χ.μ. και πληθυσμό γύρω στους 550.000 κατοίκους. Σύμφωνα με την απογραφή που έγινε το 2004, η πληθυσμιακή της σύνθεση αποτελείται από 31,9% Μολδαβούς, 30,4% Ρώσους, 28,8% Ουκρανούς και 8,9% από άλλες εθνότητες (Βούλγαροι, Γερμανοί, Γκαγκαούζοι κ.ά.)².

Κατά τη διάρκεια της κυριαρχίας της σοβιετικής υπερδύναμης στην περιοχή έγιναν συνεχείς προσπάθειες για τη δημιουργία μιας ξεχωριστής εθνικής ταυτότητας στην περιοχή της Μολδαβίας, σε σχέση με αυτή της Ρουμανίας. Οι κάτοικοι ονομάστη-

¹ Ιστοσελίδα της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης, "Minorities Rights Group International" <http://www.minorityrights.org/5019/moldova/moldova-overview.html>

² Ιστοσελίδα της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης, "Minorities Rights Group International" <http://www.minorityrights.org/?lid=5195>

καν Μολδαβοί και προκειμένου η αλλαγή αυτή να καταστεί δυνατή εισήχθη το κυριλικό αλφάβητο, με αποτέλεσμα τα Μολδαβικά να γίνουν η επίσημη γλώσσα του κράτους, το 1989. Ωστόσο, αυτή η πρώτη επίσημη κρατική πράξη ήταν η αιτία για να δημιουργηθούν οι πρώτες αντιδράσεις. Η καθιέρωση δηλαδή της Μολδαβικής ως επίσημη γλώσσα του κράτους, προκάλεσε την αντίδραση των Σλαβικών πληθυσμών, των Ρώσων και των Ουκρανών, κυρίως της Υπερδνειστερίας, οι οποίοι αποτελούν περίπου το 60% του πληθυσμού και δεν ήθελαν τα Μολδαβικά ως επίσημη γλώσσα του κράτους, αλλά τα Ρωσικά. Σύμφωνα με άλλη πηγή, το πρόβλημα ανάμεσα στις δύο πλευρές ξεκίνησε όταν οι Μολδαβοί εθνικιστές έθεσαν ανοιχτά το ζήτημα της ένωσης της Μολδαβίας με τη Ρουμανία³. Έτσι, στις 2 Σεπτεμβρίου του 1990 οι κάτοικοι της Υπερδνειστερίας πήραν την απόφαση να διακηρύξουν την ανεξαρτησία τους.

3. Ο πόλεμος της Υπερδνειστερίας

Η διακήρυξη της ανεξαρτησίας των κατοίκων της Υπερδνειστερίας, σε συνδυασμό με το γλωσσικό ζήτημα που ήταν η αφορμή, δημιούργησε ταραχές. Αυτές σταδιακά πήραν τη μορφή ανοιχτών συγκρούσεων και κορυφώθηκαν το καλοκαίρι του 1992⁴. Αντιμαχόμενοι ήταν οι ρουμανικής καταγωγής Μολδαβοί και οι Σλάβοι, ρωσικής και ουκρανικής καταγωγής, στην πλειοψηφία τους κάτοικοι της Υπερδνειστερίας. Ο πόλεμος σταμάτησε όταν οι Υπερδνειστερίοι, με τη βοήθεια Κοζάκων και άλλων εθελοντών από τη Ρωσία και την Ουκρανία, κατάφεραν να νικήσουν τις Μολδαβικές δυνάμεις⁵. Ο τραγικός απολογισμός όμως της σύγκρουσης, η οποία θεωρείται από τις αγριότερες που έγιναν στον χώρο της πρώην Σοβιετικής Ένωσης⁶, ήταν εκατοντάδες νεκροί και άνθρωποι που έμειναν ανάπηροι.

Το αποτέλεσμα του πολέμου ήταν η de facto απόσχιση της Υπερδνειστερίας από την υπόλοιπη μολδαβική επικράτεια και η αυτοανακήρυξή της ως Υπερδνειστεριακή Μολδαβική Δημοκρατία (PMR). Από τότε υπάρχει κατάπαυση του πυρός αφού στις 21 Ιουλίου του 1992 οι αρχές του Κισινάου και οι αρχές του Τίρασπολ υπέγραψαν σύμφωνο εκεχειρίας⁷.

4. Η 14^η Ρωσική στρατιά

Κατά τη διάρκεια των ένοπλων συγκρούσεων η μολδαβική κυβέρνηση κατηγορούσε τις δυνάμεις της ανατολικής όχθης ότι υποστηρίζονταν από τη ρωσική κυβέρνηση. Η κατηγορία αυτή θα λέγαμε πως δεν είναι καθόλου αβάσιμη, αφού βασικά πρόσωπα της 14^{ης} πρώην σοβιετικής στρατιάς είχαν ενεργό ρόλο στην υποστήριξη των αυτονομιστών. Η 14^η Ρωσική στρατιά, οργανωμένη και αποφασισμένη, με αρχηγό τον

³ Εφημερίδα «ΡΙζοσπάστης», (1998), Διαπραγματεύσεις για την Υπερδνειστερία

<http://www2.rizospastis.gr/story.do?id=3719535&publDate=1998-03-21%2000:00:00.0>

⁴ Belitser N.: "Transnistrian Conflict: State of Affairs and Prospects of Settlement" (2012) <http://www.blackseanews.net/en/read/55025>

⁵ ό.π. Belitser N.: "Transnistrian Conflict: State of Affairs and Prospects of Settlement" (2012)

Επίσης: Andersen A.: "The Conflict in Transnistria: National Consensus is a Long Way off. (1990 - present)"

http://www.conflicts.rem33.com/images/moldova/nistru_konflikt.htm

⁶ Γραμματικός Β.: *Η Διεθνής προστασία των μειονοτήτων και η αντιμετώπισή τους στα παρενεξίνια κράτη της Ε.Σ.Σ.Α.* (εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2010) σελ. 269

⁷ Ιστοσελίδα της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης "Minorities Rights Group International"
<http://www.minorityrights.org/?lid=5195>

Alexander Lebed, ο οποίος ήταν ιδιαίτερα δημοφιλής στους αυτονομιστές, διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη μάχη της Υπερδνειστερίας. Σταθμευμένη στην περιοχή, ενεπλάκη στη μάχη την κατάλληλη στιγμή και προκειμένου να σταματήσει η αιματοχυσία, άνοιξε πυρ κατά των Μολδαβών, βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο τους Υπερδνειστερίους να νικήσουν. Μάλιστα στα πλαίσια της εκεχειρίας που υπογράφηκε, ένα μέρος του ρωσικού στρατού θα βρισκόταν μόνιμα κατά μήκος του ποταμού Δνείστερου προκειμένου να διατηρεί την τάξη και την ειρήνη⁸.

5. Νομικά ζητήματα

Ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα στην Υπερδνειστερία είναι η παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων⁹ - βρίσκεται σε χειρότερη κατάσταση από την Μολδαβία¹⁰. Επικρατεί διαφθορά στο νομικό σύστημα αφού δεν αποδίδεται πάντα δικαιοσύνη, σημειώνονται περιστατικά απάνθρωπης κακομεταχείρισης των φυλακισμένων, ενώ οι συλλήψεις και οι μηνύσεις που είναι υποκινούμενες από κάποια πολιτική σκοπιμότητα, αποτελούν συχνό φαινόμενο¹¹. Δεν υπάρχει ελευθερία λόγου, αφού τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ελέγχονται από την κυβέρνηση και υπόκεινται σε περιορισμούς¹², γίνονται διακρίσεις όσον αφορά το φύλο και το θρήσκευμα, κλείνουν σχολεία που χρησιμοποιούν το λατινικό αλφάβητο, ενώ απαγορεύεται στους Μολδαβούς κατοίκους, οι οποίοι αποτελούν τη μειονότητα της Υπερδνειστερίας, να μετακινούνται από ή προς την Υπερδνειστερία καθώς επίσης και το δικαίωμα του «συνεταιρίζεσθαι»¹³.

Ένα άλλο σημαντικό θέμα τόσο για την Υπερδνειστερία όσο και για την Μολδαβία είναι το οργανωμένο έγκλημα που απορρέει αφενός από την έλλειψη ενός ανεξάρτητου Υπουργείου Δικαιοσύνης και αφετέρου από τη μεγάλη φτώχεια που υπάρχει στον χώρο της Μολδαβίας, αφού η Μολδαβία θεωρείται από τα πιο φτωχά κράτη στην Ευρώπη. Το οργανωμένο αυτό έγκλημα σχετίζεται με δραστηριότητες λαθρεμπορίου που αφορούν κλεμμένα αυτοκίνητα, όπλα, διακίνηση ναρκωτικών, αλκοόλ ακόμη και ανθρώπων¹⁴. Εκτός από αυτά τα καθημερινά προβλήματα υπάρχουν και κάποια σοβαρά

⁸ Butin F.: Human Security Journal (2007) 3 “A Human Security Perspective On Transnistria Reassessing The Situation Within The “Black Hole Of Europe”, p. 15
http://www.operationspaix.net/DATA/DOCUMENT/5385~v~A_Human_Security_Perspective_on_Transnistria_Reassessing_the_Situation_Within_the_Black_Hole_of_Europe.pdf

⁹ Μάλιστα το ζήτημα της παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην Υπερδνειστερία τέθηκε και ενώπιον του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Δικαιωμάτων του Ανθρώπου βλ. Γραμματίκας Β.: *Η Διεθνής προστασία των μειονοτήτων και η αντιμετώπισή τους στα παρευξείνια κράτη της Ε.Σ.Σ.Δ.* (εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2010), σελ 285

¹⁰ Η Μολδαβία έχει οργανώσει νομικό πλαίσιο για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των μειονοτήτων που διαθέτει (Γκαγκαουζία και Υπερδνειστερία) βλ. Γραμματίκας Β.: *Η Διεθνής προστασία των μειονοτήτων και η αντιμετώπισή τους στα παρευξείνια κράτη της Ε.Σ.Σ.Δ.* (εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2010), σελ 269-274

¹¹ Wolff St. “The Transnistrian Issue: Moving Beyond The Status-Quo” (2012) p. 13
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/224472/evidence-stefan-wolff-the-transnistrian-issue.pdf

¹² ό.π. Wolff St. “The Transnistrian Issue: Moving Beyond The Status-Quo” (2012) p. 13

¹³ Γραμματίκας Β.: *Η Διεθνής προστασία των μειονοτήτων και η αντιμετώπισή τους στα παρευξείνια κράτη της Ε.Σ.Σ.Δ.* (εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2010), σελ 284-285.

¹⁴ Butin F.: Human Security Journal (2007) 3 “A Human Security Perspective On Transnistria Reassessing The Situation Within The “Black Hole Of Europe”, p. 18
http://www.operationspaix.net/DATA/DOCUMENT/5385~v~A_Human_Security_Perspective_on_Transnistria_Reassessing_the_Situation_Within_the_Black_Hole_of_Europe.pdf

νομικά ζητήματα που πρέπει να εξετασθούν, καθώς το διεθνές δίκαιο παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμάχη Μολδαβίας - Υπερδνειστερίας. Γι' αυτό τον λόγο θα γίνει αναφορά στο δικαίωμα στην εδαφική ακεραιότητα σύμφωνα με την αρχή *uti possidetis juris* καθώς επίσης και στην αρχή της αυτοδιάθεσης.

Η αρχή της αυτοδιάθεσης θεσμοθετήθηκε μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο στον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, το 1945, και αποτελεί το πρώτο νομικά δεσμευτικό κείμενο που θέτει τις βάσεις για μια ειρηνική και φιλική σχέση μεταξύ των λαών¹⁵, καταδικάζει ωστόσο κάθε ενέργεια απόσχισης που αποσκοπεί σε μερική ή ολική διάσπαση της εθνικής ενότητας και της εδαφικής ακεραιότητας οποιουδήποτε κράτους¹⁶. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης αναγνωρίζεται από τον Χάρτη μέχρι του σημείου που αυτό σχετίζεται με το δικαίωμα αυτοκυβέρνησης των λαών αλλά όχι με το δικαίωμα της απόσχισης από το κυρίαρχο κράτος.

Η αυτοδιάθεσή της Υπερδνειστερίας είναι διαφιλονικούμενη, αφού από το 1992 συνεχίζει να ισχυρίζεται ανεξαρτησία και να διατηρεί κυριαρχία στην περιοχή της, αλλά δεν αναγνωρίζεται από κανέναν. Επειδή μάλιστα το Διεθνές Δίκαιο δεν παρέχει δικαίωμα στην απόσχισή, οι κάτοικοι της Υπερδνειστερίας στηρίζουν τις απαιτήσεις τους στην αρχή της εθνικής αυτοδιάθεσης, παραβλέπουν τις άλλες νομικά δεσμευτικές αρχές και κάνουν έκκληση για διεθνή αναγνώριση. Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους βασικούς ισχυρισμούς των αρχών της Υπερδνειστερίας αποτελεί το δικαίωμα στην αυτονομία, το οποίο το στηρίζουν στο γεγονός ότι το έδαφος της Υπερδνειστερίας δεν ήταν ποτέ μέρος της Βεσσαραβίας, αλλά έχει μια ιστορία ως αυτόνομη δημοκρατία στο εσωτερικό της Ουκρανίας¹⁷. Από την άλλη, οι κάτοικοι της Μολδαβίας, κάνοντας επίκληση στο δικό τους δικαίωμα στην αυτοδιάθεση συνηγορούν υπέρ της υπεροχής της εδαφικής ακεραιότητας και ζητούν την απομάκρυνση των ρωσικών στρατευμάτων από την περιοχή.

Η αρχή της εδαφικής ακεραιότητας είναι μια άλλη θεμελιώδης αρχή του διεθνούς δικαίου η οποία θεμελιώθηκε και αυτή στον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, προκειμένου να προστατευτεί η εδαφική κυριαρχία και ακεραιότητα ενός κράτους και να καταδικαστεί η χρήση βίας για την κατάληψη εδαφών και η αλλαγή των συνόρων¹⁸. Η Μολδαβία στηρίζεται στην αρχή της εδαφικής ακεραιότητας διότι δεν επιθυμεί την απώλεια τμήματος του εδάφους της, ενώ οι κάτοικοι της Υπερδνειστερίας θεωρούν τους εαυτούς τους ανεξάρτητους βάσει του δικαιώματος στην εθνική αυτοδιάθεση και μάλι-

Επίσης: Wolff St. "The Transnistrian Issue: Moving Beyond The Status-Quo" (2012) p. 13-16
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/224472/evidence-stefan-wolff-the-transnistrian-issue.pdf

¹⁵ βλ. Καταστατικό Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, άρθρο 1 παρ. 2 και άρθρο 55

<http://hosting01.vivodinet.gr/unhcr/protect/files/CONVENTIONS/UNCHARTERETC.pdf>

¹⁶ Η απόσχισή είναι μια ειδική μορφή αυτοδιάθεσης μέσω διαμελισμού ενός κράτους, ένα βίαιο κίνημα για ανεξαρτησία μιας περιοχής που βρίσκεται εντός των συνόρων ενός, συνήθως, κυρίαρχου και ανεξάρτητου κράτους.

Heraclides A.: *The Self-Determination of Minorities In International Politics* (Frank Cass, USA, 1991) p. 21-23

¹⁷ Kachuyevski A.: "Seeking Solutions in Transnistria: Looking Beyond Russia to the Challenges of "Undoing", p. 3

http://www.irex.org/system/files/Kachuyevski_Angela_Executive_Summary.pdf

¹⁸ βλ. Καταστατικό Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, άρθρο 2.

<http://hosting01.vivodinet.gr/unhcr/protect/files/CONVENTIONS/UNCHARTERETC.pdf>

στα στην εξωτερική και πιο ακραία όψη¹⁹. Παράλληλα, οι τελευταίοι δεσμεύονται από την αρχή *uti possidetis juris*, αρχή που επιβάλλει τον σεβασμό των συνόρων και δεν επιτρέπει την μεταβολή τους. Η συγκεκριμένη αρχή αποδεικνύει ότι η Υπερδνειστερία αποτελεί μέρος του κράτους της Μολδαβίας, παραμένει μέσα στα σύνορά του και θα πρέπει να έχει τα ίδια όρια όπως και πριν την ανεξαρτησία της. Βέβαια, για την περίπτωση της Μολδαβίας αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι και τα σύνορα της Σοβιετικής Σοσιαλιστικής Δημοκρατίας της Μολδαβίας θα έπρεπε να παραμείνουν τα ίδια με αυτά της νέας ανεξάρτητης Μολδαβίας²⁰.

6. Οι μέχρι τώρα προσπάθειες επίλυσης του προβλήματος

Στα χρόνια που πέρασαν από την κατάπαυση του πυρός το 1992 και τη *de facto* απόσχιση της Υπερδνειστερίας μέχρι σήμερα, επιχειρήθηκαν διάφορες πολιτικές διαπραγματεύσεις και προτάθηκαν αρκετά σχέδια, τα οποία όμως δεν έφεραν το επιθυμητό αποτέλεσμα για τη λύση του προβλήματος. Έτσι, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναγνωρίζει την Υπερδνειστερία ως περιοχή «παγωμένης διαμάχης» για την οποία αναζητείται πολιτική λύση.

Η πρώτη προσπάθεια για την επίλυση του θέματος έγινε το 1993 όταν μια αποστολή από τον Οργανισμό για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη - ΟΑΣΕ πήγε στη Μολδαβία για να ξεκινήσει τις διαπραγματεύσεις ανάμεσα στις δύο πλευρές, την Μολδαβία και την Υπερδνειστερία. Για τη διευθέτηση του συγκεκριμένου προβλήματος πρότεινε ένα ειδικό καθεστώς για την Υπερδνειστερία, ενώ η Μολδαβία θα αποτελούσε τη βάση για τις συζητήσεις ανάμεσα στις δύο πλευρές²¹.

Στις 8 Μαΐου του 1997 ο πρόεδρος της Μολδαβίας Petru Lucinchi και ο πρόεδρος της Υπερδνειστερίας Igor Smirnov συναντήθηκαν στη Μόσχα και υπέγραψαν το «Μνημόνιο για την εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ της Δημοκρατίας της Μολδαβίας και της Υπερδνειστερίας» - γνωστό ως “Moscow Memorandum” ή “Primakov Memorandum”. Το σχέδιο αυτό προέβλεπε ένα πλαίσιο κοινού κράτους εντός των συνόρων της Μολδαβίας, με τη διασφάλιση αμοιβαίας ασφάλειας, ενώ έδινε και στην Υπερδνειστερία το δικαίωμα να συμμετέχει στη διαμόρφωση της εξωτερικής πολιτικής της Δημοκρατίας της Μολδαβίας. Στο μνημόνιο αυτό ήταν διαμεσολαβητές ο ΟΑΣΕ, η Ρωσία και η Ουκρανία, ενώ οι δύο τελευταίες μπόκαν και εγγυήτριες δυνάμεις για την τήρησή του²².

Το 1999 στη Σύνοδο Κορυφής που έγινε στην Κωνσταντινούπολη ο ΟΑΣΕ στα πλαίσια της Συνθήκης για τις Συμβατικές Ένοπλες Δυνάμεις στην Ευρώπη πρότεινε ένα σχέδιο για την απόσυρση των ρωσικών στρατευμάτων που βρίσκονταν στην περιοχή

¹⁹ Η αυτοδιάθεση διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική. Για λεπτομέρειες βλ. Borgen Ch.: “The Association Of The Bar Of The City Of New York, Thawing A Frozen Conflict: Legal Aspects Of The Separatist Crisis In Moldova”, p. 7

<http://www.nycbar.org/pdf/report/NYCity%20BarTransnistriaReport.pdf>

²⁰ Kachuyevski A.: “Seeking Solutions in Transdnistria: Looking Beyond Russia to the Challenges of “Undoing”, p. 3 - 4

http://www.irex.org/system/files/Kachuyevski_Angela_Executive_Summary.pdf

²¹ Report No. 13 by the CSCE Mission to Moldova 13 November 1993

<http://www.osce.org/moldova/42307>

²² Ministry of Foreign Affairs of the PMR, The Moscow Memorandum, 1997

<http://mfa-pmr.org/index.php?newsid=479>

μέχρι το 2002 (Σχέδιο CAF)²³. Ωστόσο, η ρωσική Δούμα καθυστέρησε να υπογράψει το σχέδιο και έτσι το χρονοδιάγραμμα δεν τηρήθηκε.

Στις 17 Νοεμβρίου 2003 προτάθηκε από τη Ρωσία το σχέδιο “KOZAK” που θεωρήθηκε προέκταση του “Moscow Memorandum” του 1997 και προέβλεπε ένα ασύμμετρο ομοσπονδιακό κράτος, ενώ παραχωρούσε στην Υπερδνειστερία το δικαίωμα veto, θα μπορούσε δηλαδή να μπλοκάρει τις συνταγματικές αλλαγές. Όσον αφορά τα ρωσικά στρατεύματα, αυτά θα μπορούσαν να παραμείνουν στην περιοχή της Υπερδνειστερίας το αργότερο μέχρι το 2020²⁴. Ούτε όμως αυτό το σχέδιο οδήγησε κάπου αφού απορρίφθηκε από τον πρόεδρο της Μολδαβίας Vladimir Voronin, έπειτα από τις πιέσεις που δέχτηκε από την Αμερική και την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Την επόμενη χρονιά ο ΟΑΣΕ, η Ρωσική Ομοσπονδία και η Ουκρανία, ως μεσολαβητές, διατύπωσαν τις δικές τους προτάσεις για τη δημιουργία ενός ομοσπονδιακού κράτους Μολδαβίας - Υπερδνειστερίας, ενώ το 2005 προτάθηκαν άλλα δύο σχέδια για την επίλυση του προβλήματος. Το πρώτο, από την πλευρά της Ουκρανίας, με τίτλο “Plan of Transnistrian conflict settlement” - γνωστό και ως “Yushchenko Plan”, από το όνομα του προέδρου Viktor Yushchenko, πρότεινε συμβιβασμό των αντιμαχόμενων πλευρών σε συνεργασία με τον ΟΑΣΕ, την Ουκρανία και τη Ρωσία και επιπλέον την ΕΕ και τις ΗΠΑ. Το άλλο, από την πλευρά της Μολδαβίας, αποτελούσε στην ουσία έναν νόμο που αφορούσε αποκλειστικά το κράτος της Υπερδνειστερίας γνωστό ως “Law On Fundamental Regulations of the Special Legal Status of Settlements on the Left Bank of the River Nistru”²⁵.

Το 2005 ξεκίνησαν και οι λεγόμενες διαπραγματεύσεις «5+2» που αποτελούνταν από την Υπερδνειστερία, τη Μολδαβία, την Ουκρανία, τη Ρωσία και τον ΟΑΣΕ, ενώ η ΕΕ και οι ΗΠΑ συμμετείχαν ως παρατηρητές. Οι διαπραγματεύσεις αυτές διακόπηκαν το 2006, παρέμειναν «παγωμένες και ξανάρχισαν το 2011 στη Βιέννη και από τότε βρίσκονται σε εξέλιξη. Στο μεταξύ ανέλαβε και η Γερμανία έναν πιο ηγετικό ρόλο προκειμένου να κάνει τη Ρωσία πιο συνεργάσιμη, αφού τον Ιούνιο του 2010 συναντήθηκε η Καγκελάρια της Γερμανίας Angela Merkel με τον Ρώσο πρόεδρο Dmitry Medvedev στο Meseberg για να βρουν την πιο κατάλληλη πολιτική λύση για το ζήτημα της Υπερδνειστερίας. Αυτό το μνημόνιο, γνωστό ως “Meseberg Memorandum”, είναι από τα πιο πρόσφατα που επιχειρήθηκαν αλλά ούτε αυτό έφερε αποτέλεσμα.²⁶

7. Ο ρόλος των εξωτερικών παραγόντων

7.1 ΕΕ και ΟΑΣΕ

Ο ρόλος της ΕΕ είναι να εξασφαλίσει τη διαφύλαξη της εδαφικής ακεραιότητας

²³ Agreement On Adaptation Of The Treaty On Conventional Armed Forces In Europe

<http://www.osce.org/library/14108>

²⁴ Kozak Memorandum

<http://www.stefanwolff.com/files/Kozak-Memorandum.pdf>

²⁵ Wolff St.: “A resolvable frozen conflict? The domestic and international politics of self-determination in Moldova and Transnistria” p. 10 -12

http://lisd.princeton.edu/sites/lisd/files/wolff_frozenconflict.pdf

²⁶ Regional Security And Frozen Conflicts: Example Of Moldova, p. 38-40

http://www.irf.ua/files/ukr/programs/east/frozen_conflicts.pdf

Επίσης: Wolff St. “The Transnistrian Issue: Moving Beyond The Status-Quo” (2012), p. 6

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/224472/evidence-stefan-wolff-the-transnistrian-issue.pdf

και ανεξαρτησίας της Μολδαβίας απέναντι στις προσπάθειες απόσχισης της επαρχίας της Υπερδνειστερίας, με απώτερο στόχο την πολιτική σταθεροποίηση της χώρας και την ενίσχυση του ευρωπαϊκού της προσανατολισμού²⁷. Η εμπλοκή της στο ζήτημα Μολδαβίας - Υπερδνειστερίας έγινε έντονη όταν συμμετείχε ως παρατηρητής στις διαπραγματεύσεις «5+2» και κυρίως όταν συμμετείχε στην τεχνική συμβουλευτική επιτροπή που είχε ως σκοπό να κάνει βιώσιμη την ανάπτυξη των δύο κρατών σε θέματα που αφορούν την διαχείριση των συνόρων, το νόμιμο εμπόριο και την πάταξη του λαθρεμπορίου, την ασφάλεια και την σταθερότητα της ευρύτερης περιοχής και την στήριξη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Βασικός στόχος της ΕΕ στις σχέσεις της με την Μολδαβία, όπως και με όλες τις χώρες που έχουν προκύψει από τη διάλυση της ΕΣΣΔ είναι και η οικονομική ενίσχυση προκειμένου να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες μετάβασης στην οικονομία της αγοράς. Έτσι, το 2011 η ΕΕ παρείχε περίπου 90εκ. € ως μακρο-οικονομική στήριξη στη Μολδαβία - ποσό αυξημένο κατά 50% από αυτό της περιόδου 2007 - 2008. Επίσης, το 2010 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και η Παγκόσμια Τράπεζα συνεισέφεραν περίπου 1,9 δις € για την περίοδο 2010 - 2011 ως διεθνή δωρεά, με απώτερο σκοπό να κάνουν τη Μολδαβία ισχυρή και να βελτιώσουν την εικόνα της στους κατοίκους της Υπερδνειστερίας²⁸. Επιπλέον, ο ΟΑΣΕ προσπαθεί να διατηρήσει την ειρήνη και ελέγχει τις παράνομες δραστηριότητες που διεξάγονται στη Μολδαβία και την Υπερδνειστερία όπως είναι το λαθρεμπόριο όπλων, ανθρώπων και οργάνων (βλ. στη συνέχεια, ενότητα νομικά ζητήματα).

Οι σχέσεις της ΕΕ με τη Μολδαβία ρυθμίζονται με τη Συμφωνία Εταιρικής Σχέσης και Συνεργασίας η οποία υπεγράφη στις 23 Ιανουαρίου του 1995 και τέθηκε σε εφαρμογή τον Ιούλιο του 1998. Αν και η Μολδαβία έχει ζητήσει από την πλευρά της να χαρακτηριστεί ως υποψήφια προς ένταξη στην ΕΕ, αυτό δεν έχει γίνει ακόμη και η τελευταία εργάζεται για τη σταδιακή προσέγγιση της προς τις ευρωπαϊκές δομές και δίνει έμφαση στην πλήρη εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων της χώρας²⁹.

7.2 Ρωσία

Η Ρωσία διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του προβλήματος ήδη από τα πρώτα χρόνια, με την βοήθεια που προσέφερε στον πόλεμο της Υπερδνειστερίας και αποτελεί «το κλειδί» για τη διευθέτηση της υπόθεσης. Ο σημαντικός της ρόλος πηγάζει από τους όρους της εκχειρίας που υπογράφηκε το 1992, από τις στενές σχέσεις που έχει με την πλευρά της Υπερδνειστερίας καθώς και από την οικονομική στήριξη της τελευταίας από την Ρωσία. Παρόλα αυτά ο ρόλος της θεωρείται διφορούμενος καθώς από τη μια εμφανίζεται ως εγγυήτρια δύναμη και υποστηρικτής της συμφωνίας για την κατάπαυση του πυρός στην περιοχή, ενώ από την άλλη υπάρχουν αρκετές πηγές που υποστηρίζουν ότι η ίδια η Ρωσία αποτελεί μέρος της διαμάχης και ως εκ τούτου δεν μπορεί να παρουσιάζεται ως εγγυήτρια δύναμη³⁰.

²⁷ Μαλκίδης Θ.: *Ευρωπαϊκή Ένωση και Παρενζείνιος Χώρος* (εκδ. Γόρδιος, Αλεξανδρούπολη, 2004), σελ. 347

²⁸ Belitser N. "Transistrian Conflict: State of Affairs and Prospets of Settlement" (2012)

<http://www.blackseanews.net/en/read/55025>

²⁹ Μαλκίδης Θ.: *Ευρωπαϊκή Ένωση και Παρενζείνιος Χώρος*, (εκδ. Γόρδιος, Αλεξανδρούπολη, 2004), σελ. 347 - 348

³⁰ Belitser N. "Transistrian Conflict: State of Affairs and Prospets of Settlement" (2012)

<http://www.blackseanews.net/en/read/55025>

Πιο συγκεκριμένα, η Ρωσία παρείχε σημαντική οικονομική βοήθεια - υπό τη μορφή ανθρωπιστικής βοήθειας - στο καθεστώς της Υπερδνειστερίας αλλά με κάποιες ενδιάμεσες περιόδους παύσης είτε λόγω αμφιβολιών για την αλόγιστη χρήση από το προηγούμενο καθεστώς του Smirnov είτε γιατί στις τελευταίες εκλογές αναδείχτηκε ο Shevchuk και όχι ο αντίπαλός του που ήταν αγαπητός στη Ρωσία. Σε μια απόφαση του συμβουλίου ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναφέρεται ότι η «*η Ρωσία ενεπλάκη στρατιωτικά και πολιτικά στη δημιουργία του ξεχωριστού καθεστώτος της Υπερδνειστερίας. Ακόμα και μετά την κατάπαυση του πυρός του 1992 η Ρωσία συνέχισε να παρέχει στρατιωτική, οικονομική και πολιτική στήριξη στο αυτόνομο καθεστώς, επιτρέποντάς το να δυναμώνει και να αποκτά μια σχετική αυτονομία από την υπόλοιπη Μολδαβία*»³¹.

Παρά τις προσπάθειες της ΕΕ να εμπλέξει περισσότερη τη Ρωσία στην ουσιαστική επίλυση της διαμάχης, όπως για παράδειγμα με το σύμφωνο “Meseberg” το 2010, αυτή δε φαίνεται ότι επιθυμεί κάποια άμεση λύση, αντιθέτως δημιουργεί συνεχώς εμπόδια. Προφανώς την ευνοεί η κατάσταση που επικρατεί και θέλει να έχει στην επιρροή της και γενικά κάτω από τον έλεγχό της τις δύο πλευρές - ίσως και γι’ αυτό να μην έχει δώσει ακόμη απάντηση στην επιθυμία των κατοίκων της Υπερδνειστερίας να ενωθούν μαζί της. Υπάρχει όμως και η εξήγηση ότι η Ρωσία μπλοκάρει οποιαδήποτε λύση τείνει να βρεθεί γιατί δεν θέλει περαιτέρω εμπλοκή της ΕΕ στο θέμα³².

7.3 Ουκρανία

Η Ουκρανία έχει ένα επιπλέον κίνητρο για την επίλυση της διαμάχης, γιατί συννορεύει με την Υπερδνειστερία και έχει βιώσει τις άμεσες αρνητικές συνέπειες από την εμφάνιση των χιλιάδων προσφύγων που προήλθαν από τις αιματηρές συγκρούσεις του 1992, οι οποίοι ζήτησαν άσυλο. Υπάρχει επίσης και μια μεγάλη ουκρανική μειονότητα στον χώρο της Υπερδνειστερίας αφού αποτελεί ένα ποσοστό περίπου 30%.

Συχνά το ενδιαφέρον της Ουκρανίας υποβαθμίζεται από την ΕΕ, τη Ρωσία και τις ΗΠΑ, αλλά σε αυτό οδήγησε η σχεδόν παθητική στάση της Ουκρανίας από το 1995 όταν εισήλθε στις συζητήσεις ως εγγυήτρια δύναμη. Το προηγούμενο καθεστώς του Primakov δεν είχε ούτε τη θέληση ούτε την ικανότητα να ανταγωνιστεί τη Ρωσία για μεγαλύτερη πολιτική επιρροή, οπότε συνήθως συμβάδιζε με τις θέσεις της τελευταίας. Η πρόοδος που αναμενόταν από τον θρίαμβο της «Πορτοκαλί Επανάστασης» το 2005 δεν επιτεύχθηκε απόλυτα αλλά έγιναν κάποια βήματα, όπως για παράδειγμα η εγκαθίδρυση της EUBAM μεταξύ Ουκρανίας και Μολδαβίας και η παρουσίαση του σχεδίου “Yuschenko” το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως κύριο σημείο αναφοράς για το δίκαιο της Μολδαβίας και προέβλεπε μεταξύ άλλων την αυτονομία της Υπερδνειστερίας.

Οι προεδρικές εκλογές του 2010 ανέδειξαν ως νικητή τον Victor Yanukovych ο οποίος ήταν Φιλωρώσος, γεγονός που προκάλεσε την ανησυχία της Μολδαβίας σχετικά με το νέο πλέον προσανατολισμό της χώρας. Παρόλα αυτά, η στάση της Ουκρανίας από το 2010 και εξής εξέπληξε πολλούς οι οποίοι πίστευαν ότι θα ακολουθούσε πιστά τις θέσεις της Ρωσίας. Μάλιστα όταν δεν ξανάρχισαν οι διαπραγματεύσεις τον Ιούνιο του 2011 δήλωσαν ότι «*η θέση της Ουκρανίας είναι η μόνη σταθερή που υποστηρίζει ρη-*

³¹ ό.π. Belitser N. “Transnistrian Conflict: State of Affairs and Prospects of Settlement” (2012) <http://www.blackseanews.net/en/read/55025>

³² Wolff St. “The Transnistrian Issue: Moving Beyond The Status-Quo” (2012) p. 20 - 22 https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/224472/evidence-stefan-wolff-the-transnistrian-issue.pdf

τά την ανεξαρτησία της Μολδαβίας, την κυριαρχία, την εδαφική ακεραιότητα εντός των διεθνώς αναγνωρισμένων συνόρων της και διευκρίνισε ότι η Υπερδνειστερία πρέπει να αποτελέσει τμήμα της Μολδαβίας»³³.

7.4. Ρουμανία

Οι σχέσεις μεταξύ της Ρουμανίας και της Μολδαβίας είναι ιδιαίτερα περίπλοκες καθ' όλη τη διάρκεια της διαμάχης διότι πολλοί αναλυτές, πολιτικοί και αξιωματούχοι και από τις δύο χώρες πιστεύουν στην ύπαρξη δύο ρουμανικών κυρίαρχων κρατών. Στην πραγματικότητα η Ρουμανία έχει πολύ στενές ιστορικές, γλωσσικές και πολιτιστικές συνδέσεις με την Υπερδνειστερία και γι' αυτό το λόγο επιθυμεί ένα σταθερό και βιώσιμο πολιτικό και οικονομικό καθεστώς.

Είναι γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του πολέμου του 1992 η Ρουμανία παρείχε κυρίως ηθική υποστήριξη στην Μολδαβία, κάτι το οποίο δυσαρέστησε έντονα τους κατοίκους της Υπερδνειστερίας και τους έστρεψε εναντίον της. Επίσης, υπήρχαν κάποιοι φόβοι και ανησυχίες για την ενοποίηση Μολδαβίας - Ρουμανίας που προέρχονταν από την Υπερδνειστερία και οι φήμες ήταν γνωστές στην ευρύτερη περιοχή και μάλιστα παρουσιάζονταν από κάποιους ως τετελεσμένο γεγονός. Αργότερα μια πιο «ριζοσπαστική» έκδοση της «Μεγάλης Ρουμανίας» ή μάλλον της «Μεγάλης Μολδαβίας» αναπτύχθηκε από τον Ρώσο αντι-δυτικό ιδεολόγο Aleksandr Dugin και προέβλεπε την ενοποίηση των 3 κρατών - Μολδαβία, Υπερδνειστερία και Ρουμανία - σε ένα κοινό καθεστώς αλλά με την αυστηρή προϋπόθεση να βγει η Ρουμανία από το ΝΑΤΟ³⁴.

7.5. ΗΠΑ

Οι ΗΠΑ υποστηρίζουν την ιδέα ενός ομοσπονδιακού κράτους της Υπερδνειστερίας και της Μολδαβίας, διότι αυτό θα μπορούσε να εξαλείψει το σύστημα της διπλής φορολογίας και να αυξήσει τις επενδύσεις στην περιοχή. Επίσης, η ύπαρξη του ομοσπονδιακού μοντέλου θα είχε ως αποτέλεσμα την μείωση της παρουσίας των ρωσικών στρατευμάτων στην περιοχή και κατ' επέκταση την απειλή του ρωσικού ελέγχου. Ένα άλλο σημείο στρατηγικής σημασίας για τις ΗΠΑ είναι ότι ο τερματισμός και η οριστική επίλυση της σύγκρουσης Μολδαβίας - Υπερδνειστερίας θα δημιουργήσει την πιθανότητα σύναψης συμφωνίας ως προς την ίδρυση στρατιωτικών βάσεων κοντά στα ρωσικά σύνορα. Ωστόσο, προς το παρόν οι ΗΠΑ δεν εμπλέκονται άμεσα σε καμία από τις δύο πλευρές³⁵.

8. Προοπτικές για την οριστική επίλυση του προβλήματος

Το πρώτο πιθανό σενάριο για την επίλυση της διαμάχης είναι να κερδίσει η Υπερδνειστερία την ανεξαρτησία της, να αναγνωριστεί επίσημα ως ανεξάρτητο και αυτόνομο κράτος εφόσον διαθέτει και όλα τα απαραίτητα στοιχεία που ευνοούν κάτι τέτοιο

³³ Belitsker N. "Transnistrian Conflict: State of Affairs and Prospects of Settlement" (2012)

<http://www.blackseanews.net/en/read/55025>

³⁴ ό.π. Belitsker N.: "Transnistrian Conflict: State of Affairs and Prospects of Settlement" (2012)

<http://www.blackseanews.net/en/read/55025>

³⁵ Savceak OI.: "Transnistria – Moldova Conflict" (2006)

<http://www1.american.edu/ted/ice/moldova.htm>

και να έχει την απόλυτη κυριαρχία. Αν και αυτό το σενάριο είναι το πιο απίθανο, ο blogger Ari Rusila υποστηρίζει ότι, σε σύγκριση με το Κόσσοβο, η Υπερδνειστερία έχει πολύ περισσότερους λόγους για να αναγνωριστεί διεθνώς και η μέχρι τώρα πορεία της αποδεικνύει ότι όχι μόνο δεν αποτελεί «την μαύρη τρύπα της Ευρώπης», αλλά ότι σταδιακά έχει εξελιχθεί σε μια πλήρη κρατική υπόσταση που έχει την δική της ταυτότητα³⁶.

Ο δημοσιογράφος Vitalie Cojocari γράφει ότι η Υπερδνειστερία έχει χαθεί για πάντα για τη Μολδαβία αφού υφίσταται ως ένα ανεξάρτητο κράτος και δεν χρειάζεται παγκόσμια αναγνώριση όσο υπάρχει για αυτήν η «Μαμά Ρωσία». Η Υπερδνειστερία δεν εκπροσωπεί τη Μολδαβία και μόνο κάποιοι αφελείς από τους εκπροσώπους του Κισινάου πιστεύουν ακόμα ότι η περιοχή κατά μήκος του ποταμού Δνείστερου ανήκει στη Μολδαβία³⁷.

Κάποιοι αναλυτές μάλιστα υποστηρίζουν ότι η Υπερδνειστερία δεν ήταν ποτέ μέρος της Μολδαβίας και πως όλα αυτά τα χρόνια έχει εξελιχθεί σημαντικά και διαφέρει κατά πολύ από τους κατοίκους της άλλης μεριάς, κάτι που της δίνει τουλάχιστον το ηθικό δικαίωμα της πολιτικής αυτοδιάθεσης. Δεν μπορεί να γίνει αλλιώς αφού είκοσι χρόνια μετά τον πόλεμο, η Υπερδνειστερία έχει μία νέα γενιά. Αυτή η γενιά ενηλικιώθηκε και έχει ως δεδομένο ότι από την μια πλευρά είναι η Μολδαβία και από την άλλη η Υπερδνειστερία που αποτελούν δύο τελείως διαφορετικές οντότητες, δύο ανεξάρτητα διαφορετικά κράτη.

Το δεύτερο πιθανό σενάριο για τη λύση του προβλήματος είναι η επανένταξη της Υπερδνειστερίας στο κράτος της Μολδαβίας. Για να γίνει όμως αυτό θα πρέπει οι Μολδαβοί να αναπτυχθούν οικονομικά καθώς τα τελευταία χρόνια ζουν σε συνθήκες φτώχειας. Σε αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει και η οικονομική ενίσχυση από την ΕΕ, η οποία αν και υποστηρίζει την αρχή της εδαφικής ακεραιότητας της Μολδαβίας, έχει προτείνει προγράμματα βοήθειας και για τις δύο πλευρές του Δνείστερου. Θεωρεί και η ίδια ότι ο καλύτερος τρόπος για να αντιμετωπιστεί η απόσχιση είναι η οικονομική ανάπτυξη της χώρας, ώστε η παραμονή στη Μολδαβία να καταστεί ελκυστική προοπτική για τον πληθυσμό της περιοχής.

Παρόμοια είναι και η άποψη του δημοσιογράφου Vitalie Cojocari ο οποίος αναφέρει ότι για να θέλουν οι ίδιοι οι κάτοικοι της Υπερδνειστερίας να ενωθούν με τη Μολδαβία, θα πρέπει η οικονομία της Μολδαβίας να ανθεί, οι άνθρωποι να έχουν τα πάντα και η ζωή να είναι ένας μικρός παράδεισος. Τότε ίσως μπορέσουν να «δελεάσουν» τους κατοίκους της Υπερδνειστερίας και να φτάσουν στον πολυπόθητο συμβιβασμό και στη λύση του προβλήματος. Αν υπάρχει φτώχεια και χαλασμένοι δρόμοι τότε δε θα πειστεί ο λαός της αριστερής όχθης του Δνείστερου να ενωθεί με τη δεξιά όχθη³⁸.

Οι δυσκολίες που υπάρχουν σε αυτήν την περίπτωση αφορούν την κοινή συμφωνία για τις ιδανικές μετέπειτα συνθήκες, αφού από το σχέδιο “KOZAK” του 2003 και μετά οι Μολδαβοί απορρίπτουν κάθε προσπάθεια που γίνεται για τη δημιουργία ενός ομοσπονδιακού κράτους. Το σχέδιο “KOZAK” θεωρήθηκε από πολλούς ως η χα-

³⁶ Belitser N.: “Transnistrian Conflict: State of Affairs and Prospects of Settlement” (2012)

<http://www.blackseanews.net/en/read/55025>

³⁷ Tensions Grow at Moldova - Transnistria Security Zone

<http://globalvoicesonline.org/2013/05/01/tensions-grow-at-moldova-transnistria-security-zone/>

³⁸ ό.π. Tensions Grow at Moldova - Transnistria Security Zone

<http://globalvoicesonline.org/2013/05/01/tensions-grow-at-moldova-transnistria-security-zone/>

μένη ευκαιρία για την επίλυση του προβλήματος, που έμεινε στο παρελθόν και δεν μπορεί να αναβιώσει. Παρόμοια ρύθμιση προέβλεπε όμως και το σχέδιο “Yushchenko” του 2005 με την ενσωμάτωση της Υπερδνειστερίας στη Δημοκρατία της Μολδαβίας και την δημιουργία ενός ενιαίου συνόλου με κοινή κυβερνητική αρχή, δημοκρατικό πολιτικό σύστημα και ίσα δικαιώματα. Το ιδανικό λοιπόν θα ήταν ο συνδυασμός αυτών των δύο σχεδίων (KOZAK και Yushchenko) για την ομαλή ενσωμάτωση της Υπερδνειστεριακής Μολδαβικής Δημοκρατίας, παρέχοντας της εξωτερική πολιτική ασφάλεια και άμυνα.

Άλλη μια προβληματική πλευρά σχετίζεται με την ένταξη της Μολδαβίας στην ΕΕ. Αυτή θα ήταν η καλύτερη λύση για το πρόβλημα αλλά η Υπερδνειστερία αποτελεί το εμπόδιο για αυτήν την προοπτική και δυσχεραίνει την ένταξη. Ο δημοσιογράφος Cojocari το λέει ξεκάθαρα: *«Η εύκολη λύση (για την επίλυση του προβλήματος) είναι να αφήσουμε την Υπερδνειστερία ήσυχη. Είναι στο χέρι μας. Έχουμε ένα στόχο. Πρέπει να είμαστε μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έχοντας την Υπερδνειστερία, δε θα μπορούμε να το πετύχουμε αυτό, ενώ χωρίς αυτήν, μπορούμε»*³⁹.

Κάποιες άλλες προοπτικές για την επίλυση του ζητήματος αφορούν αφενός την ένταξη της Μολδαβίας στη Ρουμανία και αφετέρου την ένταξη της Υπερδνειστερίας στη Ρωσία. Ο πρόεδρος της Ρουμανίας Traian Băsescu δήλωσε ότι το κλειδί για τη λύση της σύγκρουσης Μολδαβίας - Υπερδνειστερίας δεν βρίσκεται ούτε στο Κισινάου, ούτε στη Μόσχα, αλλά η Μολδαβία θα πρέπει να ενωθεί με την Ρουμανία. Τότε θα προστατευθεί από τη Μόσχα και θα καταφέρει με τη βοήθεια της Ρουμανίας να ενταχθεί στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Από την άλλη, η Υπερδνειστερία δεν κρύβει την επιθυμία της να ενσωματωθεί με την Ρωσία. Σε δημοψήφισμα μάλιστα που έγινε στις 17 Σεπτεμβρίου 2006 οι ψηφοφόροι της αυτοανακηρυγμένης Δημοκρατίας ψήφισαν με ποσοστό 93,1% υπέρ της ανεξαρτητοποίησής τους από τη Μολδαβία και της ένωσης με τη Ρωσία, με την οποία όμως δεν συνορεύει. Παρόλα αυτά δεν φαίνεται ότι η Ρωσία θα αποδεχτεί την ένωση με την Υπερδνειστερία στο άμεσο μέλλον⁴⁰.

9. Σημερινή κατάσταση

Είκοσι τρία χρόνια μετά την δήλωση ανεξαρτησίας της Υπερδνειστερίας, η Δημοκρατία της Μολδαβίας έχει σημειώσει ελάχιστη πρόοδο στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας και την δημιουργία ενός δημοκρατικού καθεστώτος. Η χώρα παραμένει φτωχή και οι αρχές της δεν έχουν καταφέρει ακόμη να λύσουν το ζήτημα της εσωτερικής τους διαμάχης. Η ΕΕ μένει σιωπηλή για το θέμα, ο ΟΑΣΕ έχει αποδυναμωθεί και το ζήτημα παραμένει άλυτο, καθώς έχουν προκύψει άλλα πιο σημαντικά θέματα - όπως είναι το Κόσσοβο⁴¹. Η Υπερδνειστερία εξακολουθεί να μην αναγνωρίζεται διεθνώς, παρά το γεγονός ότι στην πραγματικότητα αποτελεί ένα de facto αυτόνομο κράτος μέσα στα σύνορα της Μολδαβίας και λειτουργεί ως προεδρική δημοκρατία με δική της κυβέρνηση, κοινοβούλιο, σύνταγμα, σημαία, εθνικό ύμνο, αστυνομία, στρατό και νόμισμα

³⁹ ό.π. Tensions Grow at Moldova - Transnistria Security Zone

<http://globalvoicesonline.org/2013/05/01/tensions-grow-at-moldova-transnistria-security-zone/>

⁴⁰ Μπαλτζώης Ι. Α.: “Μολδαβικό Έθνος δεν υπάρχει”, περιοδικό Προβληματισμοί, τεύχος 68 (2012)

[«http://www.elesme.gr/elesmegr/periodika/t68/t68_11.html](http://www.elesme.gr/elesmegr/periodika/t68/t68_11.html)

Επίσης: Εχέδωρος Γ.: Βαλκανικό περισκόπιο, Άρθρα και Σκέψεις (2014)

http://www.echedoros-a.gr/2014/01/blog-post_2343.html

⁴¹ Moldova, Transnistria and European Democracy Policies p. 1

http://www.fride.org/descarga/COM_Moldav_ENG_feb07.pdf

(το ρούβλι).

Είναι γεγονός ότι η Υπερδνειστερία έχει αναπτύξει πολύ την οικονομία της με τις εξαγωγές που κάνει - σε αυτό βοηθά και το λιμάνι της Οδησσού από την πλευρά της Ουκρανίας- και πως είναι δύο φορές πιο πλούσια από την Μολδαβία⁴², γεγονός που καθιστά δυσκολότερη την επίλυση του προβλήματος. Σημαντικό οικονομικό παράγοντα αποτελεί και το λαθρεμπόριο βέβαια που ανέπτυξε από τα όπλα της 14^{ης} Ρωσικής στρατιάς, κάτι το οποίο δεν παραδέχονται. Ωστόσο, υπάρχουν ακόμη και σήμερα τεράστια αποθέματα παρωχημένων αλλά πολύ επικίνδυνων σοβιετικών όπλων και κάποιοι Ρώσοι στρατιώτες στα σύνορα ως «διασφαλιστές της τάξης και της ειρήνης» με τον ισχυρισμό ότι θα φύγουν μόλις βρεθεί κάποια οριστική πολιτική λύση⁴³.

Η Υπερδνειστερία εξακολουθεί να διατηρεί μια σοβιετική αίσθηση αφού οι δρόμοι μοιάζουν ίδιοι με εκείνους τη Σοβιετικής Ένωσης του 1980, η σημαία τους έχει ως σύμβολο το σφυρί και το δρεπάνι - έμβλημα του κομμουνισμού - ενώ και σε δημόσιους χώρους υπάρχουν μνημεία σοβιετικής εποχής, όπως είναι για παράδειγμα το άγαλμα του Λένιν. Οι επίσημες γλώσσες της είναι τα Ρωσικά, Ρουμανικά και Ουκρανικά, αλλά η καθομιλουμένη και η επίσημη γλώσσα του κράτους είναι τα Ρωσικά, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα σε έναν μεγάλο αριθμό ανθρώπων που μιλούν τα Ρουμανικά. Όσοι εισέρχονται στην Υπερδνειστερία περνούν από αυστηρό έλεγχο από τους Ρώσους, Υπερδνειστερίους και Μολδαβούς στρατιώτες και αφιερώνουν πολύ χρόνο στη συμπλήρωση των απαραίτητων χαρτιών για την παραμονή τους. Να σημειωθεί ότι οι κάτοικοι της Υπερδνειστερίας έχουν τα δικά τους διαβατήρια, τα οποία ωστόσο δεν αναγνωρίζονται έξω από το κράτος - όπως άλλωστε συμβαίνει και με το νόμισμα τους⁴⁴.

10. Συμπεράσματα

Καταληκτικά θα λέγαμε ότι η διαμάχη Υπερδνειστερίας - Μολδαβίας, σε σύγκριση κυρίως με τις άλλες «παγωμένες διενέξεις» της Ευρώπης (Νότια Οσσετία, Αμπχαζία, Ναγκόρνο - Καραμπάχ) θεωρείται η μοναδική που διαθέτει όλες τις πιθανότητες για να φτάσει σε μια βιώσιμη και ειρηνική λύση. Σύμφωνα με τον γενικό γραμματέα του ΟΑΣΕ Lamberto Zannier υπάρχει θετικό κλίμα και από τις δύο πλευρές και μπορούν να γίνουν προσπάθειες ώστε να έρθει η πρόοδος. Δε θα πρέπει να χαθεί άλλος πολύτιμος χρόνος με προτάσεις άλλων σχεδίων για μια πιθανή λύση και πώς αυτά μπορούν να εφαρμοστούν.

Σίγουρα η ΕΕ θα πρέπει να παίξει έναν πιο ενεργό ρόλο στις διαπραγματεύσεις και να καθορίσει συγκεκριμένους κανόνες, μηχανισμούς και το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορεί να ευδοκιμήσει η λύση του προβλήματος. Από παρατηρήτρια που ήταν στις διαπραγματεύσεις «5+2», μαζί με τις ΗΠΑ θα πρέπει τώρα πια να περάσει στην πράξη και να στηρίξει περισσότερο από οικονομική άποψη τις δύο πλευρές, αφού

⁴² Η οικονομία της βασίζεται σε ένα συνδυασμό της βαριάς βιομηχανίας (παραγωγή χάλυβα), της παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας και της μεταποίησης (κλωστοϋφαντουργία), που από κοινού αποτελούν περίπου το 80% της συνολικής βιομηχανικής παραγωγής. βλ. Transnistria & Gagauzia

⁴³ Belitser N.: "Transnistrian Conflict: State of Affairs and Prospects of Settlement" (2012) <http://www.blackseanews.net/en/read/55025>

⁴⁴ Transnistria & Gagauzia <http://www.jewishtravelagency.com/JewishTravel/Transnistria%20&%20Gagauzia.pdf>

την παρούσα φάση η στήριξη της Ρωσίας είναι μεγαλύτερη⁴⁵.

Βιβλιογραφία

Βιβλία

- Γραμματίκας Β.: Η Διεθνής προστασία των μειονοτήτων και η αντιμετώπισή τους στα παρευξείνια κράτη της Ε.Σ.Σ.Δ. (Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2010)
- Μαλκίδης Θ.: Ευρωπαϊκή Ένωση και Παρευξείνιος Χώρος, (Εκδ. Γόρδιος, Αλεξανδρούπολη, 2004)
- Heraclides A.: The Self-Determination of Minorities In International Politics (Frank Cass, USA, 1991)

Διαδικτυακοί τόποι - άρθρα

- Ιστοσελίδα της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης, «Minorities Rights Group International»
<http://www.minorityrights.org/5019/moldova/moldova-overview.html>
- Καταστατικός Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών
<http://hosting01.vivodinet.gr/unhcr/protect/files/CONVENTIONS/UNCHARTERETC.pdf>
- Belitser Natalya: "Transnistrian Conflict: State of Affairs and Prospects of Settlement" (2012)
<http://www.blackseanews.net/en/read/55025>
- Buttin Félix: "A Human Security Perspective On Transnistria, Reassessing The Situation Within The "Black Hole Of Europe" (2007)
http://www.operationspaix.net/DATA/DOCUMENT/5385~v~A_Human_Security_Perspective_on_Transnistria_Reassessing_the_Situation_Within_the_Black_Hole_of_Europe.pdf
- Kachuyevski Angela: "Seeking Solutions in Transdnistria: Looking Beyond Russia to the Challenges of "Undoing"
http://www.irex.org/system/files/Kachuyevski_Angela_Executive_Summary.pdf
- Savceak Olga: "Transnistria – Moldova Conflict" (2006)
<http://www1.american.edu/ted/ice/moldova.htm>
- Stefan Wolff: "A resolvable frozen conflict? The domestic and international politics of self-determination in Moldova and Transnistria"
http://lisd.princeton.edu/sites/lisd/files/wolff_frozenconflict.pdf
- Stefan Wolff: "The Transnistrian Issue: Moving Beyond The Status-Quo" (2012)
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/224472_evidence-stefan-wolff-the-transnistrian-issue.pdf
- Εχέδωρος Γ.: Βαλκανικό περισκόπιο, Άρθρα και Σκέψεις (2014)
http://www.echedoros-a.gr/2014/01/blog-post_2343.html
- Μπαλτζώης Ι.Α.: Μολδαβικό Έθνος δεν υπάρχει, περιοδικό Προβληματισμοί, τεύχος 68 (2012)
http://www.elesme.gr/elesmegr/periodika/t68/t68_11.html
- Εφημερίδα «Ριζοσπάστης», Διαπραγματεύσεις για την Υπερδνειστερία (1998)

⁴⁵ Belitser N.: "Transnistrian Conflict: State of Affairs and Prospects of Settlement" (2012)
<http://www.blackseanews.net/en/read/55025>

<http://www2.rizospastis.gr/story.do?id=3719535&publDate=1998-03-21%2000:00:00.0>

Regional Security And Frozen Conflicts: Example Of Moldova (2013)

http://www.irf.ua/files/ukr/programs/east/frozen_conflicts.pdf

Jos Boonstra: Idova, Transnistria and European Democracy Policies

http://www.fride.org/descarga/COM_Moldav_ENG_feb07.pdf

The Association Of The Bar Of The City Of New York, Thawing A Frozen Conflict: Legal Aspects Of The Separatist Crisis In Moldova

<http://www.nycbar.org/pdf/report/NYCity%20BarTransnistriaReport.pdf>

Transnistria & Gagauzia

<http://www.jewishtravelagency.com/JewishTravel/Transnistria%20&%20Gagauzia.pdf>

Kozak Memorandum

<http://www.stefanwolff.com/files/Kozak-Memorandum.pdf>

Report No. 13 by the CSCE Mission to Moldova 13 November 1993

<http://www.osce.org/moldova/42307>

Ministry of Foreign Affairs of the PMR, The Moscow Memorandum, 1997

<http://mfa-pmr.org/index.php?newsid=479>

Agreement On Adaptation Of The Treaty On Conventional Armed Forces In Europe

<http://www.osce.org/library/14108>

Tensions Grow at Moldova -Transnistria Security Zone

<http://globalvoicesonline.org/2013/05/01/tensions-grow-at-moldova-transnistria-security-zone/>

Συνοτομογραφίες

ΕΕ= Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΣΣΔ= Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών

ΗΠΑ= Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

ΟΑΣΕ= Οργανισμός για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη

EBAM= European Border Assistance Mission

NATO= North Atlantic Treaty Organization

PMR= Pridnestrovian Moldavian Republic

Κωνσταντινίδου Γρηγορία - Καρολίνα

(Φιλόλογος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια Α.Π.Θ.)

Μία σύντομη παρουσίαση του συστήματος ειδικής αγωγής στην Τουρκία¹

A brief presentation of the special education system in Turkey

Abstract

Special education is a field which is drawing the constant attention of parents, educators, human rights' organizations and governments all over the world. It is a fact that all people, without discriminations, deserve to receive the appropriate education. The present paper is making an attempt to indicate the way the special education system functions in Turkey, in an intercultural framework. Turkey is a candidate country for joining the European Union, thus it is trying to adopt the Copenhagen criteria in the process of becoming a member. There is an overview of how special education is defined in Turkey, the related legislation, the services provided, the Special Schools and the facilities used, as well as the attitude of the government towards students with special needs. Turkey is following the multi-track approach: a model containing the application of various inclusive education practices.

Keywords: special education, Turkey, definition, legislation, services, facilities, multi-track approach, inclusion

1. Ορισμοί ειδικών αναγκών/αναπηρίας

«Όλα τα άτομα που παρουσιάζουν διαφορά από τα κοινά χαρακτηριστικά, αξιολογούνται στο πεδίο εφαρμογής της ειδικής εκπαίδευσης. Τα άτομα που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης είναι εκείνα που βρίσκονται σε πολύ διαφορετικό επίπεδο από τους συνομηλίκους τους όσον αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά και την εκπαιδευτική επάρκεια» (Eurydice, 2009/2010: 277).

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής εντάσσονται «Όσοι διαγιγνώσκονται με νοητική υστέρηση², με πολλαπλές αναπηρίες, με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα, με προβλήματα λόγου και γλώσσας, με συναισθηματικές και με συμπεριφορικές διαταραχές, με διαταραχές της όρασης και της ακοής, με ορθοπεδικές διαταραχές και με αυτισμό (...)». Στο ίδιο πλαίσιο περιλαμβάνονται και τα χαρισματικά άτομα (ό.π.). Τα Κέντρα Προσανατολισμού και Έρευνας (Rehberlik ve Araştırma Merkezleri-HEMs) επιδιώκουν να εντοπίσουν παιδιά που έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης και να τους προσφέρουν τις καλύτερες δυνατές εγκαταστάσεις παροχής συμβουλών (Eurydice, 2011: 6).

¹ Η χρησιμοποιούμενη βιβλιογραφία είναι στο σύνολό της ξενόγλωσση. Για αυτόν τον λόγο, επιχειρείται η όσο το δυνατόν ακριβέστερη απόδοση της ορολογίας και της νομοθετικής πλαισίωσης, με την παράλληλη προσπάθεια αποφυγής ασαφών ή ανακριβών διατυπώσεων.

² Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στις ακόλουθες κατηγορίες νοητικής υστέρησης: πολύ σοβαρή νοητική ανεπάρκεια, σοβαρή νοητική ανεπάρκεια, μέτρια νοητική ανεπάρκεια και ήπια νοητική ανεπάρκεια (Eurydice, 2009/2010: 273).

Το άτομο που διαγιγνώσκεται με ειδικές ανάγκες σε ποσοστό τουλάχιστον 20% από τους εξουσιοδοτημένους φορείς και από τις ενώσεις υγείας και που χαρακτηρίζεται ως χρήζον υποστηρικτικής εκπαίδευσης από τα Συμβούλια Αξιολόγησης Ειδικής Εκπαίδευσης, μετά από εκπαιδευτική αξιολόγηση και από διάγνωση³, απολαμβάνει της παροχής υπηρεσιών σε Ειδικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Το άτομο, ωστόσο, του οποίου η αναπηρία ορίζεται σε ποσοστό μικρότερο από αυτό του 20%, δεν δύναται να λάβει υποστηρικτική εκπαίδευση. Η χρονική ισχύς της διάγνωσης είναι διετής (Eurydice, 2009/2010: 277).

Οι ιατρικές διαγνώσεις των αυτιστικών παιδιών γίνονται στο εσωτερικό των νοσοκομείων από ειδικούς, ενώ τα παιδιά που φοιτούν στην Προσχολική, στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και υπάρχει η υπόνοια ότι είναι χαρισματικά, παρουσιάζονται για γνωμάτευση στα ειδικά κέντρα είτε από τον δάσκαλό τους στην τυπική εκπαίδευση είτε από τους γονείς τους (ό.π.).

2. Νομοθεσία

Η Τουρκία, ως υποψήφιο μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, βρίσκεται σε διαδικασία εναρμόνισης με τη νομοθεσία της τελευταίας και σε διαδικασία εφαρμογής των κανόνων και των προτύπων της. Επομένως, οι περισσότερες βασικές αρχές που διέπουν το σύστημα ειδικής αγωγής στην Τουρκία συνάδουν με εκείνες των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, από νομική και από κανονιστική άποψη (http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/turkey/ipa/2008/tr080105_strengthening_special_education-final_en.pdf: 5).

Ακολουθεί η -σχετική με την ειδική αγωγή- τουρκική νομοθεσία⁴:

- **Νόμος για τα Παιδιά που Χρήζουν Ειδικής Αγωγής (Νόμος):**
15/10/1983, 2916, *Resmi Gazete*
Ακυρώθηκε από το Νομοθετικό Διάταγμα ημερομηνίας 30/5/1997 και αριθμού πρωτοκόλλου 573 (Eurydice, 2009/2010: 326).
- **Νομοθετικό Διάταγμα για την Ειδική Αγωγή (Διάταγμα):**
06/06/1997, 573, *Resmi Gazete*
Το Νομοθετικό Διάταγμα ρυθμίζει τις βάσεις για τη γενική και για την επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, σε σχέση με τους βασικούς στόχους και με τις αρχές της Τουρκικής Εθνικής Παιδείας (ό.π.: 324).
Το ανωτέρω Διάταγμα παρέχει, ακόμη, ειδική εκπαίδευση και υπηρεσίες αποκατάστασης σε παιδιά με ασφάλιση υγείας, εφόσον βέβαια έχουν πιστοποιημένα διαγνωστεί με αναπηρία από τα υγειονομικά συμβούλια. Επιπροσθέτως, τονίζει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να εκπαιδεύονται μαζί με τους συνομηλίκους τους σε κανονικά σχολεία με βάση τα εξατομικευμένα Αναλυτικά Προγράμματα, ορίζοντας, παράλληλα, και την υποχρεωτική Προσχολική Εκπαίδευσή τους (<http://www.unicef.org.tr/en/content/detail/60/children-with-disabilities-2.html>).
- **Οδηγία Προδιαγραφών για τα Ειδικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Οδηγία):**
06/1997, *Tebliğler Dergisi*

³ Η εκπαιδευτική αξιολόγηση και η διάγνωση πραγματοποιούνται από το διοικητικό συμβούλιο Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (Eurydice, 2009/2010: 277).

⁴ Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά στη νομοθεσία των τελευταίων δεκαετιών. Ωστόσο, η τουρκική νομοθεσία για την ειδική αγωγή ξεκινά πολύ νωρίτερα (για περισσότερες πληροφορίες βλ. Eurydice, 2009/2010: 274· Melekoglu, Cakiroglu, Malmgren, 2009: 290-291).

Στόχος αυτής της Οδηγίας είναι να καθορίσει τις προδιαγραφές της δημιουργίας ιδιωτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και κτιρίων, καθώς και τις υλικές υποδομές που απαιτούνται για τα ανωτέρω (ό.π.: 325).

- **Οδηγία για τα Κέντρα Εκπαίδευσης Αυτιστικών Παιδιών (Οδηγία):**

12/2004, 2567, *Tebliğler Dergisi*

Η Οδηγία στοχεύει, μεταξύ άλλων, στον καθορισμό της λειτουργίας των Κέντρων Εκπαίδευσης Αυτιστικών Παιδιών, τα οποία εξασφαλίζουν την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 3-15 ετών που πάσχουν από αυτισμό (ό.π.).

- **Νόμος για την Τροποποίηση του Νόμου των Ειδικών Αναγκών και Συγκεκριμένων Νομοθετικών Διαταγμάτων (Νόμος):**

01/07/2005, 5378, *Resmi Gazete*

Σκοπός του Νόμου είναι η διασφάλιση της συμμετοχής στην κοινωνία των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσω της πρόληψης τυχόν ελλείψεων, μέσω της εξασφάλισης υγειονομικής περίθαλψης, εκπαίδευσης, αποκατάστασης, απασχόλησης και μέσω της επίλυσης προβλημάτων κοινωνικής ασφάλισης, καθώς και η οργάνωση και ο συντονισμός των υπηρεσιών αυτών (ό.π.: 327).

Ο συγκεκριμένος Νόμος διευρύνει τις ευθύνες των διαφόρων δημόσιων υπηρεσιών προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες και κάνει τόσο την ειδική εκπαίδευση όσο και τις υπηρεσίες αποκατάστασης διαθέσιμες για τα παιδιά με ή χωρίς ασφάλιση υγείας. Προβλέπει, επίσης, την παροχή αυτών των υπηρεσιών και από τον ιδιωτικό τομέα με κρατική επιδότηση. Ως αποτέλεσμα, τα εν λόγω κέντρα έχουν εμφανιστεί σε όλη τη χώρα και ο αριθμός των παιδιών που επωφελούνται από τις υπηρεσίες τους ανήλθε σε 182.000, μόνο κατά το σχολικό έτος 2007/2008⁵ (<http://www.unicef.org.tr/en/content/detail/60/children-with-disabilities-2.html>).

Ο Νόμος υπογραμμίζει, ακόμη, ότι δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή οποιουδήποτε είδους διάκριση σε βάρος των ατόμων με ειδικές ανάγκες και ορίζει ότι η επαγγελματική αποκατάστασή τους και το πρόγραμμα εκπαίδευσής τους θα πρέπει να βρίσκονται σε συνάρτηση με την κατάστασή τους. Οι τροποποιήσεις επί των άρθρων 13, 14, 15 και 16 του εν λόγω Νόμου είναι τέτοιες, ώστε να διασφαλίζονται όσο το δυνατόν ευνοϊκότερες συνθήκες για τα συγκεκριμένα άτομα στην εκπαίδευση και στην κοινωνική τους ζωή, αλλά και να ενισχύονται τα πρότυπα της ζωής τους (Eurydice, 2009/2010: 280).

- **Κανονισμός Πλαισίου για τα Ειδικά Εκπαιδευτήρια (Κανονισμός):**

22/7/2005, *Resmi Gazete*

Στόχος του Κανονισμού είναι να ρυθμίσει τις βάσεις της διδασκαλίας, της διοίκησης, των εγγραφών-αποδοχών, της συμμετοχής και της αξιολόγησης των επιδόσεων των σπουδαστών στα ιδιωτικά Ειδικά Σχολεία (ό.π.: 325-326).

- **Κανονισμός Ιδιωτικών Κέντρων Επαγγελματικής Αποκατάστασης (Κανονισμός):**

02/05/2006, *Resmi Gazete*

⁵ Λόγω του απρόσμενα υψηλού κόστους που προέκυψε από τον συγκεκριμένο Νόμο, επήλθε τροποποίησή του το 2008. Σύμφωνα με αυτήν, το Υπουργείο Οικονομικών ορίστηκε αρμόδιο να καθορίζει το ύψος της οικονομικής ενίσχυσης και το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας κλήθηκε να προβεί στην έκδοση Κανονισμού σχετικού με τη διάρκεια των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στις διάφορες κατηγορίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες (<http://www.unicef.org.tr/en/content/detail/60/-children-with-disabilities-2.html>).

Ο Κανονισμός στοχεύει στον καθορισμό των μεθόδων και στη θέση βάσεων σχετικά με την εποπτεία και με τη λειτουργία των ιδιωτικών Κέντρων Επαγγελματικής Αποκατάστασης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (ό.π.: 329).

- **Κανονισμός για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Υπηρεσίες (Κανονισμός):**

31/05/2006, Resmi Gazete

Στόχος αυτού του Κανονισμού είναι να ρυθμίσει τις βάσεις και τις μεθόδους για την εκπαίδευση -γενική και επαγγελματική- των ατόμων με αναπηρία, σε σχέση με τους βασικούς στόχους και με τις αρχές της Τουρκικής Εθνικής Παιδείας (ό.π.: 335).

- **Εγκύκλιος για τα Ερευνητικά Κέντρα Προσανατολισμού και για τις Δαπάνες της Ειδικής Εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία (Εγκύκλιος):**

20/11/2007, 2007/85, Resmi Gazete

Σκοπός της Εγκυκλίου είναι η επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν από την αντιστάθμιση των δαπανών για τα άτομα με αναπηρία σε κρατικό επίπεδο (ό.π.: 323).

- **Νόμος για την Έγκριση της Δέσμευσης Σχετικά με τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Νόμος):**

03/12/2008, Resmi Gazete/Official Journal No. 27084

Η δέσμευση στοχεύει στο να επωφεληθούν τα άτομα με αναπηρία από όλα τα βασικά δικαιώματα και από τις ελευθερίες εξολοκλήρου και εξίσου. Οι δημόσιες περιοχές σχεδιάζεται να είναι διαθέσιμες για τα άτομα αυτά και προγραμματισμένες να τους προσφέρουν πληροφορίες και επικοινωνιακή υποδομή (ό.π.: 327).

Το άρθρο 61 του τουρκικού Συντάγματος ορίζει ότι «Το κράτος λαμβάνει μέτρα για την προστασία των ατόμων με Αναπηρία και για την ασφαλή ένταξή τους στην κοινωνική ζωή». Έτσι, το Κοινοβούλιο επικύρωσε τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία το Δεκέμβριο του 2008 και βρίσκεται στη διαδικασία επικύρωσης του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου της, το οποίο θα επιτρέψει τη διαμαρτυρία, σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο, για τυχόν παραβιάσεις στην Επιτροπή του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (<http://www.unicef.org.tr/en/content/detail/60/children-with-disabilities-2.html>).

- **Νόμος για τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Νόμος):**

01/2013, 5580

Στα πλαίσιά του έχουν δοθεί κρατικά κονδύλια σε ιδιωτικά επαγγελματικά και τεχνικά σχολεία οργανωμένων βιομηχανικών ζωνών, με την επιπρόσθετη χρηματοδότηση ιδιωτικών σχολείων στα οποία φοιτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες (OECD, 2013: 17).

3. Άλλες παροχές

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού προβλέπει ότι «ένα πνευματικώς ή σωματικώς ανάπηρο παιδί πρέπει να διάγει πλήρη και αξιοπρεπή βίο, σε συνθήκες που να εγγυώνται την αξιοπρέπειά του, να ευνοούν την αυτονομία του και να διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή του στην κοινωνία». Εκτός από την ισότητα των δικαιωμάτων, τα παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες δικαιούνται ειδική φροντίδα. Στη Σύμβαση αναφέρεται ότι στόχο αποτελεί η διασφάλιση «ότι το παιδί με αναπηρία έχει αποτελεσματική πρόσβαση και λαμβάνει εκπαίδευση, κατάρτιση, υπηρεσίες υγείας, υπηρεσίες αποκατάστασης, προετοιμασία για εργασία και αναδημιουργία ευκαιριών με τρόπο που να ευνοεί την επίτευξη όσο το δυνατόν πληρέστερης κοινωνικής ένταξης και προσωπικής ανάπτυξής του, συμπεριλαμβανομένης της πολιτιστικής και της πνευματικής του ανάπτυξης». Η παροχή φροντίδας στα άτομα με αναπηρία θα πρέπει

να είναι δωρεάν, όπου και όποτε είναι εφικτό (<http://www.unicef.org.tr/en/content/-detail/60/children-with-disabilities-2.html>).

Κινούμενο σε αυτό το μήκος κύματος, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB) διεξήγαγε μία σειρά έργων για τα άτομα που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η κατασκευή ενός σχολικού κτιρίου για τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση στην Άγκυρα, σε συνεργασία με τους διοικούντες της περιοχής, με το Ίδρυμα Εθνικής Εκπαίδευσης και με την Εταιρεία Εγκεφαλικής Παράλυσης. Κατά τα έτη 1997-2001 έλαβε χώρα ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για άτομα με προβλήματα όρασης, με σκοπό οι μαθητές με μειωμένη όραση να μπορέσουν να εκπαιδευτούν στη χρήση βοηθητικών για αυτούς συσκευών κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Ακόμη, ένα πρόγραμμα για την εκπαίδευση των ατόμων με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα, ηλικίας 13-18 ετών, ξεκίνησε το έτος 2003/2004 με οκταετή διάρκεια. Στόχος του προγράμματος ήταν η διάγνωση, η αξιολόγηση και η εκπαίδευση αυτών των μαθητών. Από το έτος 2004/2005 τέθηκε σε ισχύ ένα δωρεάν πρόγραμμα για τη μεταφορά των μαθητών με αναπηρία στα σχολεία τους, στα πλαίσια του Προγράμματος Δωρεάν Μεταφοράς. Τέλος, ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης αυτιστικών παιδιών, ηλικίας 3-15 ετών, πραγματοποιήθηκε για πέντε χρόνια παρέχοντάς τους εκπαίδευση σε κατάλληλο περιβάλλον (Eurydice, 2009/2010: 275-276).

Η εφαρμογή του project για την Ενδυνάμωση/Ενίσχυση της Ειδικής Αγωγής (Strengthening Special Education Project), κατά το χρονικό διάστημα 2011-2013, αποτέλεσε μία νεότερη προσπάθεια του Τουρκικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας με τη συνδρομή, βέβαια, της Ευρωπαϊκής Ένωσης (OECD, 2013: 6). Το πρόγραμμα στόχευε στην παροχή εκπαίδευσης σε παιδιά με ειδικές ανάγκες στο ίδιο περιβάλλον (όσο αυτό ήταν επιτεύξιμο) με μη έχοντες ειδικές ανάγκες συνομηλίκους τους, αλλά και στην παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε άτομα με ειδικές ανάγκες που τις στερούνταν λόγω μη διαθεσιμότητας Ειδικών Σχολείων, έλλειψης ειδικών τάξεων κατάλληλων για το πρόβλημά τους ή χαρακτηριστικών του τόπου διαμονής τους (http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/turkey/ipa/2008/tr080105_strengthening_special_education-final_en.pdf: 8).

Οι δήμοι και οι μη κυβερνητικές οργανώσεις συμμετέχουν, επίσης, ενεργά στη φροντίδα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Υπάρχουν πολλές τοπικές και εθνικές ενώσεις που αποτελούνται από αυτά τα άτομα και από μέλη των οικογενειών τους. Για τα μέλη των ομάδων που έχουν μεγαλύτερες ανάγκες, η Γενική Διεύθυνση Κοινωνικών Υπηρεσιών και η Υπηρεσία Προστασίας του Παιδιού (SHÇEK) παρέχουν ιδρυματική φροντίδα ή/και υποστηρίζουν την κατ' οίκον φροντίδα, εποπτεύοντας τα ιδιωτικά ιδρύματα που την προσφέρουν. Από το 2009 λειτουργούν υπό την αιγίδα της Γενικής Διεύθυνσης 10 Κέντρα Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Αποκατάστασης στα οποία κάποιος μπορεί να συμμετάσχει σε ομαδική θεραπεία ή να του παρασχεθούν παρόμοιου τύπου υπηρεσίες, καθώς και 61 Κέντρα κατ' Οίκον Φροντίδας και Αποκατάστασης. Η φροντίδα στο σπίτι είναι η προτιμώμενη, γι' αυτό από το 2006 η SHÇEK κατέστησε δυνατή τη χρηματοδότηση σχεδόν 200.000 ατόμων με ειδικές ανάγκες προερχόμενων από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα (<http://www.unicef.org.tr/en/content/detail/60/children-with-disabilities-2.html>).

Οι υπηρεσίες που προσφέρονται από τη SHÇEK και οι πληροφορίες που παρέχει δεν κάνουν πάντοτε εμφανή τη διάκριση μεταξύ των ενήλικων ατόμων με ειδικές ανάγκες και των παιδιών με ειδικές ανάγκες, με αποτέλεσμα κάποια από τα ιδρύματα να εξυπηρετούν και τις δύο ηλικιακές ομάδες. Σύμφωνα με τη 2η Περιοδική

Έκθεση που απέστειλε η Τουρκία στην Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ο αριθμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες που απολαμβάνουν προστασίας και φροντίδας αυξήθηκε από 473 το 2001 σε 856 το 2006, ενώ 26 παιδιά με ειδικές ανάγκες δόθηκαν σε θετούς γονείς. Επιπροσθέτως, στα Κέντρα Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Αποκατάστασης της SHÇEK παρασχέθηκε φροντίδα σε 513 κορίτσια με ειδικές ανάγκες και σε 719 αγόρια (ό.π.).

4. Ειδικά Σχολεία

Η ειδική εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής. Όλα τα άτομα που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης θα επωφελούνται από τις προσφερόμενες υπηρεσίες ανεξάρτητα από το είδος και από το επίπεδο της αναπηρίας τους και με βάση τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους (Eurydice, 2009/2010: 273, 281). «Στόχος της ειδικής εκπαίδευσης» είναι να παράσχει βοήθεια στα άτομα με αναπηρία «ώστε να γίνουν παραγωγικοί και ολοκληρωμένοι πολίτες, να βελτιώσει τις κοινωνικές τους δεξιότητες για να γίνουν αυτάρκη και να τα προετοιμάσει για κάποια επαγγελματική ενασχόληση» (ό.π.: 281).

Η διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους για την ειδική αγωγή περιλαμβάνει το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από την ημερομηνία έναρξης των μαθημάτων του τρέχοντος σχολικού έτους, έως και την ημερομηνία έναρξης του επόμενου (ό.π.: 286). Ιδιαίτερης σημασίας είναι η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο σπίτι για τα παιδιά της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας, εφόσον αυτά δε μπορούν να εκπαιδευτούν άμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ακόμη, παρέχονται εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε μαθητές οι οποίοι ξεπερνούν το ηλικιακό όριο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης⁶, είτε γιατί αργούν να ξεκινήσουν το σχολείο είτε γιατί έχει καθυστερήσει η διάγνωση του προβλήματός τους. Αυτοί έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τα μαθήματα μέσω της ενσωμάτωσης ή μέσω της φοίτησης σε ειδικές τάξεις, σε οποιοδήποτε σχολείο της προαναφερθείσας βαθμίδας (ό.π.: 281). Τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσω της ενσωμάτωσης στα γενικά και στα επαγγελματικά δευτεροβάθμια ιδρύματα ή μέσω της φοίτησης στα Ειδικά Δευτεροβάθμια Σχολεία. Όσοι επιλέγουν τη φοίτηση στα γενικά ή στα επαγγελματικά ιδρύματα, έχουν τη δυνατότητα διαμονής σε οικοτροφεία όσο το δυνατόν πιο κοντά στη διεύθυνση κατοικίας τους (ό.π.: 282).

Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες παρέχονται στα Σχολεία Ειδικής Αγωγής για πέντε κατηγορίες ατόμων με αναπηρία: για τα άτομα με διαταραχές όρασης και ακοής, για τα άτομα με ορθοπεδικά και με διανοητικά προβλήματα, καθώς και για τα παιδιά με μακροχρόνια ασθένεια. Όσων η κατάσταση το επιτρέπει, εκπαιδεύονται σε κανονικά σχολεία και επωφελούνται από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες μέσω των ειδικών τάξεων και της υποστηρικτικής εκπαίδευσης (http://www.meb.gov.tr/stats/-apk2001ing/Section_5/2CurrentSituationinFormal_4.htm).

Τα Ειδικά Σχολεία και τα Ειδικά Ιδρύματα περιλαμβάνουν:

- Πρωτοβάθμια σχολεία για άτομα με προβλήματα όρασης
- Πρωτοβάθμια σχολεία για άτομα με προβλήματα ακοής
- Δευτεροβάθμια σχολεία πολλαπλών προγραμμάτων για άτομα με προβλήματα ακοής

⁶ Η υποχρεωτική πρωτοβάθμια σχολική περίοδος απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 6-14 ετών (Eurydice, 2009/2010: 282).

- Πρωτοβάθμια σχολεία για άτομα με ορθοπεδικά προβλήματα
- Επαγγελματικά δευτεροβάθμια σχολεία για τους σωματικά ανάπηρους
- Νοσοκομειακά πρωτοβάθμια σχολεία
- Σχολεία Εκπαίδευσης και Εφαρμογής (για τα εκπαιδεύσιμα άτομα με νοητική υστέρηση)
- Κέντρα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (για τα εκπαιδεύσιμα άτομα με νοητική υστέρηση)
- Εκπαιδευτικά Κέντρα Εργασίας (για ενηλίκους με νοητική υστέρηση)
- Κέντρα Επιστημών και Τεχνών (για ταλαντούχα και για χαρισματικά παιδιά)
- Τυπογραφείο και Νυχτερινό Σχολείο Τεχνών για άτομα με προβλήματα όρασης
- Ειδικές τάξεις (ό.π.).

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται τα αριθμητικά δεδομένα του έτους 2009/2010⁷, που αφορούν τα είδη των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (Eurydice, 2009/2010: 295):

Κατηγορίες εκπαιδευτικών ιδρυμάτων	Αριθμός ιδρυμάτων	Εκπαιδευτικό προσωπικό	Συνολικός αριθμός μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια
Σύνολο Ειδικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων	1.136	7.579	61.581	37.364	24.217
Σύνολο επίσημων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων	602	6.928	28.195	17.915	10.280
Ειδικά Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	506	6.270	22.335	13.862	8.473
Δημόσια Ειδικά Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	361	4.822	18.218	11.362	6.856
▪ Νηπιαγωγεία στα Ειδικά Σχολεία	77	87	659	401	258
▪ Σχολεία ατόμων με ακουστική ανεπάρκεια	49	1.096	4.598	2.637	1.961
▪ Σχολεία ατόμων με οπτική ανεπάρκεια	15	392	1.325	777	548
▪ Σχολεία ατόμων με ορθοπεδικά προβλήματα	3	79	485	259	226
▪ Σχολεία για ελαφρώς εκπαιδεύσιμα άτομα με νοητική υστέρηση	54	1.001	2.933	1.882	1.051
▪ Σχολεία για παιδιά με αυτισμό	33	404	1.206	964	242
▪ Σχολεία για άτομα με δυσκολία προσομοίωσης	1	13	39	39	-
▪ Σχολεία για εκπαιδεύσιμα άτομα με νοητική υστέρηση	129	1.750	6.973	4.403	2.570
Ιδιωτικά Ειδικά Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	145	1.448	4.117	2.500	1.617
Επαγγελματική και τεχνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	96	658	5.860	4.053	1.807
▪ Σχολεία ατόμων με ορθοπεδικά προβλήματα	2	28	135	95	40
▪ Σχολεία ατόμων με ακουστική ανεπάρκεια	17	258	1.822	1.192	630
▪ Σχολεία για ελαφρώς εκπαιδεύσιμα άτομα με νοητική υστέρηση	77	372	3.903	2.766	1.137

⁷ Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα στοιχεία του πίνακα που σχετίζονται με τα ανεπίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αναφέρονται στο σχολικό έτος 2008/2009 και όχι στο έτος 2009/2010 (Eurydice, 2009/2010: 295).

Σύνολο ανεπίσημων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων	329	651	33.386	19.449	13.937
▪ Σχολεία για εκπαιδευσιμα άτομα με νοητική υστέρηση (Εκπαιδευτικά Κέντρα Απασχόλησης)	130	62	3.824	2.550	1.274
▪ Σχολεία για ταλαντούχα και χαρισματικά άτομα (Κέντρο Επιστημών και Τεχνών)	57	589	6.942	3.459	3.483
▪ Σχολεία για παιδιά με αυτισμό (Εκπαιδευτικά Κέντρα Απασχόλησης)	5	-	58	58	-
▪ Ιδιωτικά Ειδικά Σχολεία (ανεπίσημη εκπαίδευση)	137	-	22.562	13.382	9.180
Κέντρα Έρευνας και Καθοδήγησης	205	-	-	-	-

Σε συνέχεια των προαναφερθέντων, στοιχεία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας για το έτος 2010/2011 καταδεικνύουν ότι ο αριθμός των Ειδικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων ανήλθε στα 1.134, με 612 από αυτά να ανήκουν στον επίσημο εκπαιδευτικό τομέα που σταθερά υπερτερεί αριθμητικά (UNESCO-IBE, 2010/2011: 15).

Στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ουσιώδους σημασίας η ειδική αγωγή να συμβάλλει στην αποτροπή της απομόνωσης του ατόμου από το κοινωνικό και από το φυσικό του περιβάλλον. Τα Ειδικά Σχολεία και οι ειδικές τάξεις έχουν συσταθεί σε διάφορα σημεία της χώρας, καλύπτοντας, έτσι, ευρέως τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία (Euridyce, 2009/2010: 284).

Σε όσους έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια φοίτησή τους σε Ειδικά Σχολεία, χορηγείται απολυτήριο. Το ίδιο ισχύει και για τα άτομα που ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους στο Κέντρο Εκπαίδευσης Αυτιστικών παιδιών. Απολυτήριοις τίτλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χορηγείται, ακόμη, σε όσους πληρούν τα ηλικιακά όρια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, έχουν περισσότερες από μία αναπηρίες και έχουν παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αυτής της βαθμίδας. Τέλος, υπάρχει η δυνατότητα χορήγησης πιστοποιητικού στα άτομα που έχουν εκπαιδευτεί στα ιδιωτικά Κέντρα Επαγγελματικής Αποκατάστασης (ό.π.: 291-292).

5. Ένταξη⁸

Στην Τουρκία πολλοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, καθώς η κυβέρνηση αποσκοπεί στην πραγματοποίηση βημάτων προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης ή της ένταξης (Sarı, 2000). Κατά την τελευταία δεκαετία, η τουρκική κυβέρνηση τονίζει τη σημασία της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις, ενθαρρύνοντας τα σχολεία και τις οικογένειες σε όλη τη χώρα να αγκαλιάσουν αυτή τη συμμετοχική εκπαίδευση (Melekoglu, Cakiroglu, Malmgren, 2009: 291).

Η ειδική εκπαιδευτική πρακτική της ενσωμάτωσης βασίζεται στη δυνατότητα των ατόμων με αναπηρία να λαμβάνουν εκπαίδευση μαζί με τους μη έχοντες αναπηρία συνομηλίκους τους σε Νηπιαγωγεία, σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της

⁸ Η Τουρκία ακολουθεί το μοντέλο multi-track approach. Οι χώρες που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία, διαθέτουν πολλαπλές προσεγγίσεις όσον αφορά τη διαδικασία της ένταξης και προσφέρουν πληθώρα υπηρεσιών μεταξύ των δύο συστημάτων, αυτών της γενικής και της ειδικής αγωγής (EADSNE, 2003: 17).

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και σε ανεπίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα άτομα αυτά μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους με πλήρη απασχόληση στην ίδια τάξη με τους μη έχοντες ειδικές ανάγκες συμμαθητές τους ή με τμηματική απασχόληση σε ειδικές τάξεις. Ακόμη, η ενσωμάτωση μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συμμετοχή των ατόμων σε εξωσχολικές δραστηριότητες με τους μη έχοντες ειδικές ανάγκες συνομηλίκους τους (Eurydice, 2009/2010: 279).

Σύμφωνα με αριθμητικά δεδομένα, τα περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μορφώνονται παράλληλα με τους συνομηλίκους τους (45.532 παιδιά κατά το ακαδημαϊκό έτος 2005/2006). Τα υπόλοιπα εκπαιδεύονται σε ειδικές τάξεις των κανονικών σχολείων (8.921 άτομα κατά το προαναφερθέν ακαδημαϊκό έτος), ενώ περίπου 25.000 φοιτούν σε Ειδικά Σχολεία ή σε ειδικές τάξεις σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (<http://www.unicef.org.tr/en/content/detail/60/children-with-disabilities-2.html>). Η αλλαγή αυτών των αριθμητικών δεδομένων κατά το έτος 2011/2012 είναι εντυπωσιακή. Οι εγγεγραμμένοι μαθητές στην πλειονότητά τους (137.893) εκπαιδεύονται με τους συνομηλίκους τους, 20.958 μαθητές εκπαιδεύονται σε ειδικές τάξεις κανονικών σχολείων, ενώ 20.813 μαθητές φοιτούν σε Ειδικά Σχολεία διαφόρων τύπων (<http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=45&dil=en&d=1>).

Βιβλιογραφία

EADSNE (with the contribution of EURYDICE) (2003). *Special Needs Education in Europe: Thematic publication*.

Διαθέσιμο στο:

http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf

Ημερομηνία προσπέλασης: 01/09/2014

Eurydice (2009/2010). *Organisation of the education system in Turkey*.

Διαθέσιμο στο:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_EN.pdf

Ημερομηνία προσπέλασης: 17/12/2011

Διαθέσιμο (πλέον) στο:

[http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/60E61005D5CC5AD1C1257AA30025212F/\\$file/Organization%20of%20the%20education%20system%20in%20Turkey%202009.2010.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/60E61005D5CC5AD1C1257AA30025212F/$file/Organization%20of%20the%20education%20system%20in%20Turkey%202009.2010.pdf)

Ημερομηνία προσπέλασης: 01/09/2014

Eurydice (2011). *National system overview on education systems in Europe: Turkey*.

Διαθέσιμο στο:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_TR_EN.pdf

Ημερομηνία προσπέλασης: 17/12/2011

Melekoglu, M., Cakiroglu, O., Malmgren, K. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 287-298.

Διαθέσιμο στο:

<http://www.orhancakiroglu.net/articles/Special%20Education%20in%20Turkey.pdf>

Ημερομηνία προσπέλασης: 01/09/2014

OECD (2013). *Education Policy Outlook: Turkey*. Paris: OECD Publishing.

Διαθέσιμο στο:

http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20TURKEY_EN.pdf

Ημερομηνία προσπέλασης: 01/09/2014

Sari, H. (2000). Development of Special Education Provision in Turkey: From the Inclusive Perspective. Paper presented at the 5th International Special Education Congress (ISEC): *Including the Excluded*. Manchester: 24-28/07/2000.

Διαθέσιμο στο:

http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_s/sari_1.htm

Ημερομηνία προσπέλασης: 17/12/2011

UNESCO-IBE (2010/2011, updated version: 2012). *World Data on Education: Turkey* (7th ed.).

Διαθέσιμο στο:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Turkey.pdf

Ημερομηνία προσπέλασης: 01/09/2014

Άλλοι διαδικτυακοί τόποι:

http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/turkey/ipa/2008/tr080105_strengthening_special_education-final_en.pdf

Ημερομηνία προσπέλασης: 01/09/2014

<http://www.unicef.org.tr/en/content/detail/60/children-with-disabilities-2.html>

Ημερομηνία προσπέλασης: 17/12/2011

http://www.meb.gov.tr/stats/apk2001ing/Section_5/2CurrentSituationinFormal_4.htm

Ημερομηνία προσπέλασης: 17/12/2011

<http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=45&dil=en&d=1>

Ημερομηνία προσπέλασης: 01/09/2014