

Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου 1947-49

Μητρόπουλος Φ. Γεώργιος

M.A., Ph. D. Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70
gmitropo@sch.gr

Περίληψη

Στο σοσιαλισμό, το καθήκον της διαμόρφωσης του «νέου» ανθρώπου το επωμίζεται η εκπαίδευση. Η σοσιαλιστική παιδαγωγική οφείλει να είναι πολυδιάστατη συνδυάζοντας τη θεωρητική με την επιστημονική κατάρτιση με σκοπό όλα όσα μαθαίνουν οι νέοι να τεθούν κατόπιν στην υπηρεσία του κοινωνικού συνόλου. Επομένως, η εκπαίδευση αποτελεί πολιτειακή υπόθεση, προσφέρεται δωρεάν χωρίς διακρίσεις φύλου, ενώ κάθε εθνότητα διδάσκεται τη γλώσσα της χωρίς περιορισμούς. Κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου (1947-1949), στις περιοχές που έλεγχε το Κομμουνιστικό Κόμμα οργανώθηκαν εκπαιδευτικές δομές, παρά τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούσαν. Αυτό εφαρμόστηκε και στην ορεινή Θράκη, περιοχή διαβίωσης της μουσουλμανικής μειονότητας. Οι κομμουνιστές έδωσαν μεγάλη έμφαση στη μόρφωση των μουσουλμάνων, καθώς θεωρούσαν ότι ο έλεγχος της εκπαίδευσής τους θα απέφερε σημαντικά οφέλη στον αγώνα τους. Η έκδοση ειδικού αλφαβηταρίου για τους μουσουλμανόπαιδες αποτέλεσε τη σημαντικότερη πρωτοβουλία τους. Παρά το γεγονός ότι επένδυσαν πολιτικά και υλικά στο ζήτημα, οι προσπάθειές τους έλαβαν τέλος το καλοκαίρι του 1949.

Λέξεις κλειδιά: Σοσιαλιστική παιδαγωγική, Θράκη, μουσουλμάνοι, εμφύλιος πόλεμος

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τις θέσεις και τις θεωρητικές καταβολές της σοσιαλιστικής παιδαγωγικής που εκπορεύονται από τα έργα των θεμελιωτών του επιστημονικού σοσιαλισμού, καθώς και τις αρχικές παιδαγωγικές αρχές του νεοσύστατου Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος Ελλάδας το 1918, όπως αυτές εκτέθηκαν στην αρχική του προκήρυξη. Η μετονομασία του σε Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας δεν μετέβαλε τις αρχικές του θέσεις, αλλά επιδίωξε να τις ισχυροποιήσει, ειδικότερα στις περιοχές που διαβίωναν μειονότητες με την υιοθέτηση της προστασίας τους από οποιαδήποτε καταπίεση. Κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου 1947-1949, οι περιοχές που βρίσκονταν υπό τον έλεγχο του κομμουνιστικού Δημοκρατικού Στρατού έγιναν πεδία υλοποίησης των σοσιαλιστικών παιδαγωγικών αρχών. Η περιοχή της Ροδόπης όπου διαβιώνει η μουσουλμανική μειονότητα αποτέλεσε ένα τέτοιο πεδίο. Στην εργασία αποτυπώνονται οι ενέργειες των υπεύθυνων της σοσιαλιστικής παιδείας, τα μέτρα που έλαβαν, καθώς και η περιορισμένη αποδοχή τους από τη μουσουλμανική μειονότητα. Ποια ήταν αυτά που δεν αποδέχτηκαν και γιατί οι πράξεις των κομμουνιστών, επικεφαλής της λαϊκής παιδείας, αντιμετωπίστηκαν διστακτικά από τους μουσουλμάνους, είναι από τα κύρια ερωτήματα που στοχεύει να απαντήσει το παρόν άρθρο.

Η σοσιαλιστική παιδαγωγική

Η λέξη σοσιαλισμός αναφέρθηκε για πρώτη φορά σε περιοδικό του Λονδίνου το 1827. Αιτία γι αυτό ήταν η απάντηση στην ερώτηση: Τι θα ήταν ποιο ωφέλιμο για το κοινωνικό σύνολο; Αν το κεφάλαιο βρίσκεται σε χέρια ιδιωτών ή αν αποτελούσε κοινή ιδιοκτησία (Bertier de Sauvigny, 1970:161). Αυτοί που υποστήριζαν το δεύτερο, την κοινοκτημοσύνη δηλαδή των μέσων παραγωγής, αποκαλέστηκαν σοσιαλιστές. Λέγοντας σοσιαλισμό εννοούμε το κοινωνικοοικονομικό σύστημα στο οποίο ο πλούτος και η κατανομή του γίνεται αντικείμενο ελέγχου από την κοινότητα με αποτέλεσμα την αύξηση της οικονομικής ισότητας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της. Οικονομική ισότητα, συνεργασία, αλληλεγγύη και

συνειδητή προσπάθεια για την επιτυχία όλων των πολιτών αποτελούν τις πυρηνικές έννοιες του σοσιαλισμού (Newman, 2005:2-4).

Οι ιδρυτές του επιστημονικού σοσιαλισμού ή κομμουνισμού (Ένγκελς, 1966:55), Μαρξ και Ένγκελς τονίζουν στον πρόλογο του Κομμουνιστικού Μανιφέστου το 1847 ότι: «η ιστορία όλων των μέχρι τώρα κοινωνιών είναι ιστορία ταξικών αγώνων» (Μαρξ & Ένγκελς, 1988:18). Επομένως στις ταξικές κοινωνίες η παιδεία και η εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να είναι ταξικές αποτελώντας ένα από τα στηρίγματα της άρχουσας τάξης (Jha, 2010:228). Το σχολείο όπως και άλλοι κρατικοί θεσμοί, η εκκλησία και ο στρατός, «διδάσκουν διάφορα, αλλά με τέτοια μορφή που να εξασφαλίζουν την υποταγή στην κυρίαρχη ιδεολογία», σημειώνει ο Γάλλος νεομαρξιστής φιλόσοφος Αλτουσέρ (Αλτουσέρ, 1981:74). Όλοι οι φορείς της παραγωγής, αλλά και της εκπαίδευσης εκτελούν με τέτοιο τρόπο τα καθήκοντά τους έτσι ώστε να αναπαράγεται το ταξικό καθεστώς (Μηλιός, 1984:13). Επομένως, η καπιταλιστική άρχουσα τάξη διαμέσου της παιδείας και της εκπαίδευσης ηγεμονεύει όλους εκείνους τους οποίους εκμεταλλεύεται πρώτα οικονομικά και κατόπιν ιδεολογικά (Cole, 2011:25).

Για τους σοσιαλιστές παιδαγωγούς, η επιστήμη τους στο ταξικό καπιταλιστικό κράτος δεν μπορεί παρά να υπηρετεί τις επιδιώξεις της άρχουσας τάξης, καθώς η αγωγή είναι πάντα κοινωνική (Παπαμαύρος, 1961:36). «Η αστική τάξη, παντού και πάντα, προσπαθεί να υποβιβάσει την εκπαίδευση στο ρόλο προμηθευτή πειθήνιων και επιδέξιων υπηρετών της αστικής τάξης και του κεφαλαίου», τονίζει ο Λένιν, χωρίς να φροντίζει να κάνει το σχολείο όργανο διάπλασης της ανθρώπινης προσωπικότητας (Λένιν, τ. 37^{ος}, 1982:431).

Επομένως, ο σκοπός της αστικής παιδαγωγικής είναι αποσπασματικός και ιδιοτελής, καθώς εκπαιδεύει μόνο μια πλευρά της ανθρώπινης ψυχής κατασκευάζοντας ατομικότητες. Τον καθένα δηλαδή ξεχωριστά με τελικό σκοπό να τον αποσπάσει από το κοινωνικό σύνολο για να υπηρετήσει τα συμφέροντα της ταξικής κοινωνίας (Παπαμαύρος, 1961:141). Επιπροσθέτως, ο λόγος της αστικής παιδαγωγικής είναι μεταφυσικός, στατικός, απόλυτος και άχρονος, ενώ οι επιδιώξεις του είναι εθνικιστικές διδάσκοντας την αγάπη προς την πατρίδα και το μίσος στους ξένους λαούς (Μαρτίνου, 2007:227).

Ο Κομμουνισμός είναι η επιστήμη των όρων για την απελευθέρωση του προλεταριάτου από τα δεσμά της καπιταλιστικής τάξης και της οικοδόμησης του δικού του αταξικού κράτους (Ένγκελς, χχ:21). Κατά τους θεμελιωτές του επιστημονικού σοσιαλισμού, το σχολείο δεν μπορεί να παραμείνει έξω από την πολιτική, καθώς θα πρέπει να μετατραπεί από όπλο κυριαρχίας της αστικής τάξης σε τόπο εξέλιψής της (Σοκόλοβα & Κουζμίνα & Ροντιόνοφ, 1985:110). Ο ρόλος αυτός του σχολείου είναι διπλός, από τη μια μεριά να γίνει φορέας των αρχών του κομμουνισμού και από την άλλη φορέας της ιδεολογικής, οργανωτικής διαπαιδαγώγησης του προλεταριάτου για την ολοκληρωτική κατάρρευση του εκμεταλλευτικού συστήματος (Λένιν, τ. 38^{ος}, 1982:116).

Η οικοδόμηση της σοσιαλιστικής, αταξικής κομμουνιστικής κοινωνίας θα πραγματοποιηθεί και διαμέσου του σχολείου και της παιδαγωγικής του, καθώς είναι η μόνη επιστημονική παιδαγωγική. Η τελευταία ενσωματώνει την ολοκληρωμένη εκπαίδευση του ατόμου, καθώς ενώνει τη θεωρία με τη μόρφωση και την πράξη της ζωής (Guttek, 1995:291). Με αυτό τον τρόπο, ο διαλεκτικός υλισμός οδηγεί τον άνθρωπο στην πραγματική γνώση και τον βοηθάει να οικοδομήσει το μέλλον του (Σακελλαρίου, 1985:247).

Στη σοσιαλιστική κοινωνία, η εκπαίδευση θα αποτελέσει πολιτειακή υπόθεση και θα προσφέρεται δωρεάν για όλα τα παιδιά, χωρίς διακρίσεις φύλου και οικονομικής επιφάνειας (Ένγκελς, χχ:40). Θα παρέχεται μέχρι τα 16 έτη, όχι μόνο στη γενική αγωγή αλλά και στην πολυτεχνική εκπαίδευση (Κρούσκαγια, 1975:227). Η τελευταία θα περιλαμβάνει θεωρητικές αλλά και πρακτικές γνώσεις σε όλους τους βασικούς κλάδους της παραγωγής. Στη σοσιαλιστική παιδαγωγική, η εκπαίδευση καινοτομεί κυρίως μέσα από την ένωση της επιστήμης με την παραγωγή προκειμένου να διαμορφωθεί ο «νέος» τύπος υποκειμένου που θα συνδέεται με την προοπτική της χειραφέτησης του ίδιου και της κοινωνίας (Παιδαγωγικά Μαθήματα, 1949:6). Επιπλέον, θα υπάρξει στενή σύνδεση της εκπαίδευσης με την παιδική

κοινωνική/παραγωγική εργασία, καθώς και εξασφάλιση σε όλους τους μαθητές τροφής, ενδυμασίας και σχολικών ειδών. Τα παραπάνω θα υλοποιηθούν διαμέσου και του παλλαϊκού καλέσματος για την προσέλκυση όλων των εργαζομένων να συμμετέχουν δραστήρια στο έργο της παιδείας και της εκπαίδευσης (Λένιν, τ. 38^{ος}, 1982:117).

Με αυτό τον τρόπο, το σοσιαλιστικό κράτος θα προετοιμάσει μορφωμένους ανθρώπους που θα δημιουργήσουν τη σοσιαλιστική αταξική κοινωνία. Άνθρωποι που δεν θα είναι ατομιστικά μορφωμένοι, «ως άτομα για τον εαυτό τους», αλλά θα είναι κοινωνικά, κολλεκτιβιστικά καλλιεργημένοι (Makarenko, 1965:14). Η σοσιαλιστική αγωγή μορφώνει τον άνθρωπο σαν άνθρωπο, δηλαδή ελεύθερο συνειδητό, αυτοκυρίαρχο, καθώς είναι βαθιά ανθρωπιστική. Σε αυτή το άτομο μορφώνεται μέσα στην ομάδα, σαν αδιάσπαστο οργανικό μέρος της. Η σοσιαλιστική αγωγή είναι ομαδική αγωγή (Παπαμαύρος, 1961:35).

Στην οικοδόμηση της αταξικής κοινωνίας σπουδαίο ρόλο θα διαδραματίσουν και οι εκπαιδευτικοί. Οι τελευταίοι θα είναι αυτοί που θα απαλλάξουν στην πράξη τη γνώση και την εκπαίδευση από τον καπιταλισμό και το ζυγό της αστικής τάξης (Simons, 1901:604). Όλα αυτά όμως δεν μπορούν να επιτευχθούν μόνο στον περιορισμένο σχολικό χώρο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γίνουν ένα με τη μεγάλη μάζα των εργαζομένων. Άρα το καθήκον της σοσιαλιστικής παιδαγωγικής είναι να συνδέσει και τη δράση των εκπαιδευτικών με την οργάνωση και την οικοδόμηση της σοσιαλιστικής κοινωνίας (Λένιν, τ.36^{ος}, 1982:420).

Στη σοσιαλιστική εκπαίδευση καθήκον των εκπαιδευτικών είναι, εκτός της μετάδοσης γνώσεων, να συμβάλουν στην αγωγή και στη διάπλαση του χαρακτήρα των μαθητών στη βάση της διαμόρφωσης του «νέου» τύπου ανθρώπου (Κρούσκαγια, 1975:255). Τέτοιους δασκάλους θα πρέπει να τους διακατέχει θεωρητική και πρακτική κατάρτιση, συνείδηση και δράση (Haynes, Gale & Parker, 2015:31). Τα κύρια χαρακτηριστικά του σοσιαλιστή παιδαγωγού είναι: αγάπη στους μαθητές του, ειλικρίνεια και ενδιαφέρον, πνευματική ευαισθησία, καλή πρόθεση και βαθιά εκτίμηση της προσωπικότητας των παιδιών (Παπαδοπούλου, 1997:74-5). Ταυτόχρονα όμως η αγάπη για τους συνανθρώπους του και το συντροφικό πνεύμα (Σοκόλοβα & Κουζμίνα & Ροντιόνοφ, 1985:115). Ο σοσιαλισμός χρειάζεται λοιπόν εκπαιδευτικούς με μόρφωση ολόπλευρη συνδυάζοντας την ανθρωπιστική παιδεία με την παιδαγωγική καλλιέργεια, καθώς αυτή κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχία του έργου τους (Simons, 1901:606).

Καρπό της ώριμης ανάπτυξης του εργατικού κινήματος στην Ελλάδα αποτέλεσε η ίδρυση του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος Ελλάδος (ΣΕΚΕ) το 1918. Το Κόμμα πρωτοπόρο, συνειδητό και οργανωμένο τμήμα της εργατικής τάξης, είχε ως τελικό σκοπό του, την ανατροπή του καπιταλισμού και την οικοδόμηση του σοσιαλισμού και του κομμουνισμού στην Ελλάδα (Κορδάτος, 1958:513). Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμά του αποτυπώθηκαν και συμπυκνώθηκαν όλες οι επιμέρους απόψεις των Ελλήνων σοσιαλιστών σε συνδυασμό με τη μαρξιστική παιδαγωγική και τη θεωρία του επιστημονικού σοσιαλισμού (Το ΚΚΕ, 1974:9).

Στις αρχικές προγραμματικές του θέσεις, το ΣΕΚΕ ειδίκευσε τις θέσεις του για την εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετούσε (Κατσούλης, 1976:126). Σε αυτές αναφέρονταν ότι θα πρέπει να γίνει εκλαΐκευση της εκπαίδευσης και να καταστεί υποχρεωτική για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου φύλου. Επιπλέον, παροχή τροφής και μέσων σε όλα τα παιδιά από το κράτος, ανώτατο όριο αριθμού μαθητών σε κάθε τάξη 25, εκδημοκρατισμός της διοίκησης, εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας, καθώς και διδασκαλία των μειονοτήτων στην γλώσσα τους (Το πρώτο Συνέδριο του ΣΕΚΕ, 1982:141).

Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας στο μεσοπόλεμο

Η Συνθήκη της Λωζάννης που υπέγραψαν το 1923 η Ελλάδα και η Τουρκία εξαιρούσε από την ανταλλαγή των πληθυσμών τους Έλληνες της Κωνσταντινούπολης και τους μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης/Bati Trakya (Τσιούμης, 1998:146). Οι μουσουλμανικοί πληθυσμοί της Δυτικής Θράκης αποτελούνταν από τρεις διακριτές εθνοτικές ομάδες, τους τουρκογενείς, τους Πομάκους και τους Αθίγγανους (Ζεγκίνης, 1994:47). Οι παραπάνω

αντιπροσώπευαν το ένα τρίτο του συνολικού πληθυσμού της περιοχής (Παπαευγενίου, 1946:23) και υπολογίζονταν σε 106.000 χιλιάδες (Μαυρομάτης, 2005:72). Πέρα από το φυλετικό διαχωρισμό τους, όλοι τους αποτελούσαν αγροτοποικιμικούς πληθυσμούς με έντονο το θρησκευτικό συναίσθημα, ενώ εξαιρετικά χαμηλά ήταν τα επίπεδα μόρφωσης, πολιτικοποίησης και κοινωνικής κινητικότητας (Τρουμπέτα, 2001:37, 40).

Η Συνθήκη κατοχύρωνε το δικαίωμα των μουσουλμάνων στην αναγνωρισμένη διακριτή εκπαίδευση βάσει των άρθρων 41 και 45 (Κοττάκης, 2000:19). Η παραπάνω νομική κατοχύρωση της μειονοτικής εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα να μην εφαρμοστεί στη Θράκη, η πρακτική της γλωσσικής αφομοίωσης την οποία επιδίωξε και εφάρμοσε η ελληνική Πολιτεία απέναντι στις υπόλοιπες γλωσσικές μειονότητες, (Σλαβομακεδόνες, Εβραίους, Κουτσόβλαχους), κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου (Διβάνη 1995:52).

Από την αρχή, λοιπόν, οι ελληνικές κυβερνήσεις παρείχαν όλες τις απαιτούμενες διευκολύνσεις για την εξασφάλιση της διδασκαλίας της γλώσσας της μειονότητας. Η Συνθήκη της Λωζάννης εξάλλου έδωσε τη δυνατότητα στους φορείς των μουσουλμάνων (ιδρύματα και ιδιώτες) να ιδρύσουν δικά τους σχολεία με χαρακτήρα δημόσιο ή ιδιωτικό (Τσιτσελίκης, 2007:17). Σε επίρρωση των παραπάνω, το 1924 ψηφίστηκε ο νόμος 3179 που αφορούσε την ενίσχυση της εκπαίδευσης των μειονοτικών κοινοτήτων της Θράκης και του εκπαιδευτικού προσωπικού τους, ενώ προέβλεπε και την ίδρυση υποδιδασκαλείου, τριετούς φοίτησης, για την κατάρτιση των μουσουλμάνων δασκάλων (Νόμος 3179, 1924). Επιπλέον, διανεμήθηκαν από το κράτος δωρεάν βιβλία και δόθηκαν επιχορηγήσεις για την επισκευή των σχολείων και την αγορά διδακτικών οργάνων (Δαμανάκης, 2011:203).

Παρά τα μέτρα, σε όλη τη διάρκεια του μεσοπολέμου, το μορφωτικό επίπεδο της μειονότητας παρέμενε πάρα πολύ χαμηλό και μόνο περιορισμένος αριθμός μουσουλμάνων φοιτούσε στο σχολείο. Οι κύριοι φορείς της μειονοτικής εκπαίδευσης ήταν τα «κοσμικά» δημοτικά σχολεία και τα ιεροδιδασκαλεία. Τα μαθήματα στα ιεροδιδασκαλεία περιελάμβαναν τη διδασκαλία του κορανίου στα τουρκικά και στα αραβικά, του μουσουλμανικού δικαίου και των διδαχών του προφήτη Μωάμεθ. Στα δημοτικά σχολεία η εκπαίδευση γινόταν είτε στη νέα τουρκική γλώσσα είτε στην οθωμανική, ανάλογα με την προτίμηση του δασκάλου (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:468).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1920, οι Έλληνες κομμουνιστές - το ΣΕΚΕ είχε μετονομαστεί σε Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας (ΚΚΕ) - αποδέχτηκαν τη θέση της Κομμουνιστικής Διεθνούς για την ανεξαρτησία της Μακεδονίας και της Δυτικής Θράκης. Παρά ταύτα όμως έδωσαν προτεραιότητα στο μακεδονικό ζήτημα, παρά σε αυτό της Δυτικής Θράκης, ενώ ταυτόχρονα έθεταν ως στόχο τους τη διασφάλιση των μειονοτήτων από κάθε εθνική καταπίεση (Λυμπεράτος, 1998:78). Παρά τις ιδεολογικές συμπλεύσεις, η επιρροή του ΚΚΕ στη μουσουλμανική μειονότητα παρέμεινε σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα, παρ' όλη τη δύναμη που διέθετε στον χριστιανικό πληθυσμό της περιοχής (Νικολακόπουλος, 1990:184-5). Το 1935, η θέση για την ανεξαρτησία της Μακεδονίας και της Δυτικής Θράκης εγκαταλείφτηκε με το αιτιολογικό ότι η ανταλλαγή των πληθυσμών και η εγκατάσταση των προσφύγων είχαν επιφέρει μεγάλη αλλαγή στους εθνολογικούς συσχετισμούς με αποτέλεσμα να διατυπωθεί η θέση για την πλήρη εθνική και πολιτική ισοτιμία όλων των μειονοτήτων εντός του ελληνικού κράτους (Σφέτας, 1996:213).

Η βουλγαρική κατοχή

Στον πόλεμο της Αλβανίας, πολλοί νέοι της μειονότητας πολέμησαν στις τάξεις του ελληνικού στρατού. Η επιστροφή στις οικίες τους συνοδεύτηκε από την κατάληψη της περιοχής από τις βουλγαρικές δυνάμεις και την προσπάθεια πλήρους εκβουλγαρισμού της. Η Ανατολική Μακεδονία και η Θράκη ανάμεσα στα έτη 1941-1944 αποτέλεσαν τις «Νέες Χώρες» του βουλγαρικού κράτους με την ονομασία «Μπελομόριε» (Χατζηναστασίου, 2005:298). Οι Βούλγαροι επιδίωξαν την οικονομική αφαίμαξη των Θρακιωτών και η

μειονότητα, όπως και οι Έλληνες υπέφεραν εξίσου (Μαμαρέλης, 2012:46-7). Ακολούθησε το κλείσιμο όλων των ελληνικών σχολείων και η μετατροπή τους σε βουλγάρικα. Τα μειονοτικά σχολεία δεν έκλεισαν όλα και επιτράπηκε σε αυτά η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας και του κορανίου. Εκεί που οι βουλγαρικές αρχές επένδυσαν περισσότερο ήταν στην εκπαίδευση των Πομάκων τους οποίους προσπάθησαν να προσεταιριστούν (Μαμαρέλης, 2012:54).

Παρά τις διακηρύξεις του Κομμουνιστικού Κόμματος ότι: «*οι εθνικές μειονότητες πρέπει να οργανωθούν πάνω στη βάση του αντιαξονικού αγώνα και της κοινής αδελφικής αντιφασιστικής πάλης με τον ελληνικό λαό για τη νίκη της Σοβιετικής Ένωσης και των συμμάχων της*» (Το ΚΚΕ, 1981:93), το ΕΑΜ δεν έδειξε καμία διάθεση να συμπεριλάβει μέλη της μειονότητας στις οργανώσεις του και στους στρατηγικούς σχεδιασμούς του. Οι κομμουνιστές ταύτιζαν τα μέλη της μειονότητας με το θρησκευτικό σκοταδισμό και την αντίδραση. Από την άλλη μεριά, οι μουσουλμάνοι συνέδεαν τον κομμουνισμό με την αθεΐα και τον σλαβισμό (Μαμαρέλης, 2012:59-0).

Εν κατακλείδι, η μειονότητα σε όλη τη διάρκεια της κατοχής διατήρησε σχεδόν στο σύνολό της παθητική στάση απέναντι στα γεγονότα και αποστασιοποιήθηκε από τις συγκρούσεις. Παρόλο που τα μέλη της υπέφεραν σκληρά από τη συγνή βουλγαρική κατοχή, ελάχιστα από αυτά εντάχθηκαν στις αριστερές ή στις εθνικιστικές αντιστασιακές ομάδες (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:38).

Το κράτος του Δημοκρατικού Στρατού και η Λαϊκή Παιδεία

Την περίοδο του εμφυλίου πολέμου (1947-49), το Κομμουνιστικό Κόμμα άσκησε εξουσία σε μέρος της ελληνικής επικράτειας που κατείχε προβαίνοντας στην εγκαθίδρυση πολιτειακών θεσμών, ανάμεσά τους και εκπαιδευτικών (Καμαρινός, 2000:387). Η δημιουργία των δομών του λαϊκού κράτους ήταν ικανή και αναγκαία συνθήκη για τη σύμπληξη θεσμών εκπαίδευσης και επομένως ήταν σημαντικό να προσδιοριστούν οι διαδικασίες διαμόρφωσης της «*λαϊκής εκπαίδευσης*». Σκοπός της άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής δεν ήταν μόνο η φιλοδοξία της διαμόρφωσης μιας νέας γενιάς κομμουνιστών, αλλά η επιθυμία να αποδείξει στον τοπικό πληθυσμό ότι ο Δημοκρατικός Στρατός (ΔΣ) δεν ήταν μόνο μια πολεμική μηχανή, αλλά ένα ολοκληρωμένο σύστημα διακυβέρνησης που ενδιαφέρονταν για τους πολίτες του και είχε έρθει για να παραμείνει (Δήμου, 2005:12).

Με λίγα λόγια, στις περιοχές που έλεγχε ο ΔΣ έπρεπε να εξασφαλιστεί η συνέχεια της ζωής που ήταν σημαντικός παράγοντας για την ανατροφοδότηση και τη λειτουργία των αντάρτικων ομάδων, οι οποίες περνούσαν από την αρχικά παρτιζάνικη δράση στην οργάνωση δομών, τακτικών στρατιωτικών σωμάτων και κρατικού μηχανισμού (Καμαρινού, 2016:108). Σύμφωνα με τις οδηγίες του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣ, το πρώτο βήμα για την πραγμάτωση της *Λαϊκής Παιδείας* ήταν το άνοιγμα όλων των σχολείων. Παράλληλα ήταν και η εξεύρεση των καταλληλότερων προσώπων που θα εξασκούσαν το εκπαιδευτικό έργο. Ως δάσκαλοι προτεινόταν να χρησιμοποιηθούν επονίτες, μορφωμένοι αντάρτες, τραυματίες ή γυναίκες που είχαν την κατάλληλη μόρφωση (*Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου*, 2016:23).

Με την πράξη αρ.2, της 23^{ης} Δεκεμβρίου 1947, η Προσωρινή Δημοκρατική Κυβέρνηση (ΠΣΚ) των κομμουνιστών ανέφερε ότι επιδίωξή της ήταν: «*να κυβερνήσει τη χώρα πάνω σε λαϊκές δημοκρατικές βάσεις παίρνοντας όλα τα μέτρα για την ανάπτυξη των λαϊκόδημοκρατικών θεσμών ... και της λαϊκής παιδείας*» (Μαργαρίτης, 2000:356). Με την πράξη αρ.5 η ΠΔΚ αποφάσισε «*να τεθούν στις απελευθερωμένες περιοχές οι βάσεις για μια λαϊκή εκπαίδευση προσιτή σε όλα τα παιδιά του λαού*», διευκρινίζοντας ότι: Άρθρο 1. «*Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι εξάχρονη υποχρεωτική και δωρεάν...*». Άρθρο 2. «*Κάθε λαϊκό συμβούλιο έχει υποχρέωση να οργανώσει σε κάθε χωριό ένα σχολείο...*». Άρθρο 3. «*Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν διπλωματούχοι δάσκαλοι, το λαϊκό συμβούλιο διορίζει δασκάλους εκείνους που έχουν την αναγκαία μόρφωση για να διδάξουν...*». Άρθρο 4. «*Επίσημη γλώσσα είναι η δημοτική*». Άρθρο 5. *Για τα παιδιά που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες ιδρύονται ιδιαίτερα σχολεία από το λαϊκό συμβούλιο. Η διδασκαλία γίνεται στη*

γλώσσα της μειονότητας». Άρθρο 6. «Τα λαϊκά συμβούλια φροντίζουν για τα βιβλία, τη γραφική ύλη κτλ. Ιδιαίτερα των απόρων παιδιών. Σε περίπτωση που δεν μπορούν να βρεθούν βιβλία η διδασκαλία γίνεται προφορικά» (Προκήρυξη, 1947:16).

Στο προσωρινό αναλυτικό πρόγραμμα του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣ αναφέρονταν ότι: «Με το αναλυτικό πρόγραμμα επιδιώκουμε: α) να δώσουμε ένα δημοκρατικό περιεχόμενο στη μόρφωση και διαπαιδαγώγηση των παιδιών. β) Να απλοποιήσουμε την ύλη και τα διδασκόμενα μαθήματα, για να κατορθώσουμε με τις σημερινές ελλείψεις να πετύχουμε πρακτικά και ωφέλιμα αποτελέσματα, γ) να βοηθήσουμε όσους δεν είναι δάσκαλοι να έχουν ένα απλό και συγκεκριμένο οδηγό στη δουλειά τους» (Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου, 2016:32).

Επέκταση των παραπάνω κατευθύνσεων αποτέλεσε η απόφαση αρ.8. Σε αυτή προτεινόταν συντομότερη έναρξη του σχολικού έτους και μέριμνα των λαϊκών συμβουλίων για την επισκευή των σχολικών κτιρίων με εθελοντική προσωπική εργασία των κατοίκων. Επιπροσθέτως, παροχή δωρεάν μαθητικών συσσιτίων, βιβλίων και γραφικής ύλης με πόρους από τη φορολογία. Με διάταγμα του Υπουργού Παιδείας της ΠΔΚ, Πέτρου Κόκκαλη, διανεμήθηκαν στους κατά τόπους υπεύθυνους Λαϊκής Παιδείας ερωτηματολόγια για τη συμπλήρωση των ελλείψεων σε προσωπικό και μέσα (Καμαρινού, 2016:109).

Η Λαϊκή Παιδεία στη Θράκη

Με το ξέσπασμα του εμφυλίου, οι ορεινές περιοχές της Θράκης, όπου υπάρχουν αρκετά μειονοτικά χωριά, κυρίως Πομάκων, σύντομα βρέθηκαν κάτω από τον έλεγχο του ΔΣ, καθώς ευνοούσαν την επιτυχή ανάπτυξη του ανταρτοπόλεμου (Aarbakke, 2000:91). Επιπροσθέτως, βρισκόνταν πάνω στα βουλγαρικά σύνορα όπου οι αντάρτες συχνά αναζητούσαν οδούς διαφυγής και προμηθειών (Τσέκου, & Χατζηαναστασίου, 2015:19). Όταν ο ΔΣ απέκτησε τον έλεγχο των μειονοτικών χωριών στην οροσειρά της Ροδόπης, η ηγεσία του κατέβαλε επίμονες προσπάθειες για να προσελκύσει τον μειονοτικό πληθυσμό και να τον καταστήσει αρωγό στον ένοπλο αγώνα (Νιάρχος, 2012:163).

Σε πρώτη φάση, οι υπεύθυνοι συγκέντρωσαν τους μουσουλμάνους προύχοντες από κάθε περιοχή και τους ενημέρωσαν για τις ανάγκες που είχε σε προμήθειες ο ΔΣ, καθώς και για την επιθυμία τους να τους προσφέρουν μια μορφή αυτοδιοίκησης. Αυτή θα περιλάμβανε τη διεξαγωγή εκλογών για την ανάδειξη λαϊκών συμβουλίων και την εγκαθίδρυση λαϊκών δικαστηρίων. Εκτός από τα παραπάνω, η ηγεσία του ΔΣ προχώρησε και σε πολιτική κατήχηση μέσω ομιλιών, εκδόσεων και προκηρύξεων στα τουρκικά, καθώς και της εκμάθησης και διάδοσης επαναστατικών τραγουδιών (Νιάρχος, 2012:163).

Η δράση του Δημοκρατικού Στρατού στην περιοχή κορυφώθηκε το χειμώνα 1947-48. Στο πλαίσιο εφαρμογής του σχεδίου «Λίμνες», για την δημιουργία 60.000 χιλιάδων μαχητών, οργανώθηκε και στρατολόγηση μουσουλμάνων (Γκαγκούλιας, 2002:91). Αρωγός στα σχέδια των Ελλήνων κομμουνιστών βρέθηκε και ο Τούρκος μαρξιστής Μιχρί Μπελί (Mihri Belli), ο οποίος εισήλθε στην περιοχή για να βοηθήσει τον αγώνα των Ελλήνων συντρόφων του. Ο Μπελί που έλαβε το όνομα καπετάν Κεμάλ είχε κύριο σκοπό να οργανώσει αντάρτικες ομάδες ντόπιων μουσουλμάνων (Belli, 2009:36). Έτσι, το 1948 δημιούργησε το Τάγμα Οθωμανών του Δημοκρατικού Στρατού με περίπου πεντακόσιους μαχητές. Από τις διαθέσιμες μαρτυρίες, η συντριπτική πλειοψηφία των μουσουλμάνων που στρατολογήθηκαν έγινε χωρίς τη θέλησή τους (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:352). Το ενδεχόμενο της συμμετοχής τους σε μια επαναστατική αντάρτικη δύναμη έρχονταν σε σύγκρουση με τις βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις τους, όπως την υπακοή στους νόμους του κράτους και την ισχυρή πρόσδεση με την οικογένειά τους (Belli, 2009:85). Η ηγεσία του Κομμουνιστικού Κόμματος λαμβάνοντας υπόψη την κουλτούρα τους, δεν πραγματοποίησε επιστρατεύσεις μουσουλμάνων γυναικών και αποστολές μουσουλμάνων παιδιών στη Βουλγαρία (Belli, 2009:101).

Παρά τις δυσκολίες, η διοίκηση του Δημοκρατικού Στρατού στην περιοχή έδωσε μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση των μουσουλμάνων, καθώς θεωρούσε ότι ο έλεγχος της μειονοτικής εκπαίδευσης θα απέφερε σημαντικά οφέλη στον αγώνα για την τελική του επικράτηση. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τη μαρξιστική παιδαγωγική, θα αποτελούσε ένα από τα κύρια πεδία για τη ριζοσπαστικοποίηση των αντιδραστικών μουσουλμανικών κοινοτήτων και την καταπολέμηση της προσκόλλησής τους στην παράδοση και στην θρησκεία. Επιπροσθέτως, θα διαμόρφωνε νέους κομμουνιστές, ενώ θα λειτουργούσε και ως όργανο προπαγάνδας κατά των «μοναρχοφασιστών» της Αθήνας (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:478).

Οι υπεύθυνοι κομμουνιστές της περιοχής για τη Λαϊκή Παιδεία παρακολουθούσαν από κοντά την όλη διαδικασία και βοηθούσαν τις επιτροπές δίνοντας τα απαραίτητα μέσα για τη λειτουργία τους και τη στήριξη των σχολείων. Έτσι παρείχαν ασβέστη για το άσπρισμα των κτιρίων και των αιθουσών αλλά και γραφική ύλη, καθώς μοιράστηκαν στους μαθητές 4.500 τετράδια και 1.000 μολύβια (Τζήκα, 2011:247).

Οι δάσκαλοι που δίδασκαν στα μειονοτικά σχολεία ήταν και μουσουλμάνοι και Έλληνες με την προϋπόθεση όμως να ήταν συμπαθούντες στον αγώνα των Κομμουνιστών. Μάλιστα στα σχολεία της μειονότητας διορίστηκαν έντεκα δάσκαλοι/μαχητές, τουρκικής καταγωγής, ώστε μαζί με άλλους που διόρισαν τα λαϊκά συμβούλια των χωριών να λειτουργήσουν τη συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων. Έτσι στην περιοχή της Κομοτηνής λειτούργησαν είκοσι οκτώ τουρκικά σχολεία, ενώ στην περιοχή της Ξάνθης είκοσι έξι (Τζήκα, 2011:247). Επίσης με πρωτοβουλία του Δημοκρατικού Στρατού Ξάνθης πραγματοποιήθηκε στις 2 Δεκεμβρίου 1948 ειδικό φροντιστήριο που το παρακολούθησαν τριάντα επτά δάσκαλοι τουρκικής καταγωγής (Καμαρινού, 2016:122).

Ο Μπελί, παράλληλα με τη στρατιωτική δράση του, το φθινόπωρο του 1947 έλαβε διαταγή από τους υπεύθυνους του ΔΣ να ετοιμάσει ένα αλφαβητάρι για τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία και να εκδώσει την εφημερίδα *Savas* (Πόλεμος) στα τουρκικά (Bellì, 2009:16). Η έκδοση ειδικού αλφαβηταρίου για τους μουσουλμάνους μαθητές αποτελεί την πιο σημαντική εκπαιδευτική πρωτοβουλία του ΚΚΕ. Η έκδοση του αλφαβηταρίου καθυστέρησε, λόγω τραυματισμού του Μπελί και τελικά διανεμήθηκε στα μειονοτικά σχολεία στις αρχές του 1948, αποτελώντας παιδαγωγικό εγχειρίδιο για ένα και πλέον έτος (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:482).

Ο Μπελί χρησιμοποίησε ως βάση και οδηγό το επίσημο αλφαβητάρι που είχε μοιράσει στα μειονοτικά σχολεία το Υπουργείο Παιδείας το 1940. Η αρχική μορφή και δομή του βιβλίου διατηρήθηκε, αλλά έγιναν σημαντικές αλλαγές στην εικονογράφηση και στο περιεχόμενο. Για παράδειγμα, η εικόνα του Βασιλέα Γεωργίου αντικαταστάθηκε από ενός αντάρτη, ενώ αφαιρέθηκαν και άλλες φωτογραφίες που απεικόνιζαν την ελληνική σημαία, την παρέλαση μαθητών, έναν χωροφύλακα και τη δραχμή. Στη θέση τους τοποθετήθηκαν άλλες όπως ενός ζουρνά και ενός χωριατόπαιδου. Επιπλέον αφαιρέθηκαν από το κείμενο κεφάλαια που θεωρούνταν ότι είχαν εθνικιστικό ή συντηρητικό περιεχόμενο όπως: «*Η μανούλα μου*», «*Είμαστε μουσουλμάνοι*», «*Το σπίτι μας*», «*Ο σεβασμός στον Διδάσκαλο*» και προστέθηκαν νέα όπως: «*Το χωριό μας*», «*Οι αντάρτες*», «*Αγρότες εμπρός, πάντα εμπρός*» κ.α. (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:481-2).

Όσο αφορά το πρόγραμμα των μαθημάτων, καταργήθηκε η διδασκαλία με το οθωμανικό αλφάβητο και επιβλήθηκε το νέο τουρκικό αλφάβητο με λατινικούς χαρακτήρες (Καμαρινού, 2016:121). Η διδασκαλία διαπνέονταν συνολικά από ένα πνεύμα προπαγάνδας υπέρ του ΚΚΕ, το ίδιο και τα άρθρα στην εφημερίδα *Savas*. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από άρθρο της *Savas* της 10^{ης} Ιανουαρίου 1948: «*Ο σύντροφος Χασάνογλου Μεχμέτ και Αμπντουλάχ Μολλά Χουσεϊν διδάσκουν εις τα παιδιά με πολύ ζήλο τη νέα τουρκική γλώσσα... τα παιδιά έμαθαν τα άσματα του αγώνος, τα οποία εκδίδει ο Δημοκρατικός Στρατός. Τις προάλλες όταν έγινε η μάχη με τους μοναρχοφασίστες, τα παιδιά που άκουσαν ότι ο εχθρός έφαγε καλό ξύλο, τραγουδούσαν το άσμα «*Η βρύση της**

Δημοκρατίας» και φώναξαν «Ζήτω ο Δημοκρατικός Στρατός», «Ζήτω ο Στρατηγός Μάρκος», (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:480).

Οι παραπάνω πράξεις των Ελλήνων κομμουνιστών αντιμετωπίστηκαν από την κυβέρνηση της Αθήνας ως προσπάθεια διευκόλυνσης της διαδικασίας τουρκοποίησης της μειονότητας. Επιπλέον, εξέφραζαν τη δυσφορία τους διότι οι κομμουνιστές δεν έδειξαν καμία ευαισθησία προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των Πομάκων, αποκαλώντας όλα τα μειονοτικά σχολεία «τουρκικά». Στα μάτια τους, αυτό αποτελούσε ένδειξη ότι το ΚΚΕ θυσίαζε τις ιδιαίτερες ανάγκες του πομακικού πληθυσμού, προκειμένου να προσελκύσει το, πολιτικά πιο ενεργό, τουρκικό στοιχείο. Όταν, οι κρατικές αρχές πληροφορήθηκαν την κυκλοφορία του ειδικού αλφαβηταρίου διέταξαν την κατάσχεση των διαθέσιμων αντιτύπων (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:482).

Ο μειονοτικός πληθυσμός των πεδινών περιοχών δεν επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από τη δράση των ανταρτών καθώς βρισκόταν κάτω από την προστασία του Εθνικού Στρατού. Οι κρατικές πηγές εκτιμούσαν ότι: «Η κομμουνιστική προπαγάνδα δεν επέτυχε εις τα πεδινά χωρία, εν μέρει εν μικρόν ποσοστόν 20% επέτυχε προσωρινώς εις τα παραμεθόρια χωρία τα υπό Πομάκων ως επί το πλείστον κατοικούμενα, ελεγχόμενα εξ ολοκλήρου υπό των συμμοριτών, ως ευρούσης πρόσφορον έδαφος λόγω των ειδικών συνθηκών διαβίωσης τούτων, όντων κατά το πλείστον πτωχών συντηρουμένων πενιχρότατα εκ των ελαχίστων εισοδημάτων των» (Νιάρχος, 2012:168).

Σημαντικά προβλήματα δημιουργήθηκαν όμως στη λειτουργία των μειονοτικών σχολείων που βρισκόνταν στις ενδιάμεσες ζώνες σύγκρουσης των αντιπάλων καθώς πολλοί κάτοικοί τους είχαν απομακρυνθεί σε ασφαλέστερες περιοχές. Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκέντρωσε το 1948 ο γενικός επιθεωρητής το σχολικό έτος 1939-40 λειτουργούσαν 270 μειονοτικά σχολεία, ενώ το 1948-49 υπολογίζονταν ότι λειτουργούσαν μόλις 184 (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:471).

Συμπεράσματα

Παρά το γεγονός ότι το Κομμουνιστικό Κόμμα επένδυσε πολιτικά και υλικά στο ζήτημα της μειονοτικής εκπαίδευσης, οι προσπάθειές του δεν στέφθηκαν με επιτυχία. Κατά πρώτο, η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του σκόνταφτε στην αδυναμία του να διατηρήσει σταθερά τον στρατιωτικό έλεγχο της περιοχής, ενώ κατά δεύτερο ο μουσουλμανικός πληθυσμός έβλεπε με μεγάλη καχυποψία τα κομμουνιστικά κηρύγματα και τον εμφύλιο πόλεμο ως μία υπόθεση ξένη. Αναμφίβολα μια πιθανή ενεργή ανάμιξη του μόνο προβλήματα θα μπορούσε να αποφέρει. Η ειρηνική στάση της μειονότητας εξηγεί σε μεγάλο βαθμό γιατί η Ροδόπη, όπου συναντάται ο κύριος όγκος της μειονότητας, δεν αποτέλεσε σημαντικό θέατρο επιχειρήσεων του εμφυλίου πολέμου (Νιάρχος, 2012:174).

Η ηγεσία του ΚΚΕ φαίνεται πως δεν έδειξε την ανάλογη προσοχή στον χαρακτήρα της μειονότητας και αγνόησε τις σχετικές επισημάνσεις των τοπικών στελεχών. Τα αντι-θρησκευτικά και επαναστατικά κελεύσματα του κομμουνισμού δεν θα μπορούσαν να βρουν ανταπόκριση σε μια συντηρητική και θρησκόληπτη κοινότητα που παρέμενε προσκολλημένη στις ισλαμικές και οθωμανικές παραδόσεις διακρινόμενη επιπλέον από έναν παραδοσιακό σεβασμό ως προς την έννοια του κράτους και της εξουσίας. Ο κομμουνισμός αποτελούσε μια τελείως ξένη έννοια για τη λογική της μειονότητας και τη διδασκαλία του Ισλάμ (Νιάρχος, 2012:175).

Η υποχρεωτική φοίτηση στο σχολείο που ευαγγελίζονταν οι Κομμουνιστές ήρθε να ταράξει την παραδοσιακή πρακτική των μουσουλμάνων, καθώς για πολλούς γονείς όταν τα παιδιά έφταναν στην κατάλληλη ηλικία να μπορούν να βοηθήσουν στις αγροτικές και γεωργικές εργασίες, τα σταματούσαν από το σχολείο. Εκτός από αυτό, το περιεχόμενο της διδασκαλίας με τα κομμουνιστικά της μηνύματα και η υποχρεωτική χρήση του νέου τουρκικού, με λατινικούς χαρακτήρες αλφάβητου, αποξένωσαν ακόμη περισσότερο μια

σημαντική μερίδα του τοπικού πληθυσμού που επέμενε στην τήρηση της ισλαμικής κουλτούρας (Featherstone & Παπαδημητρίου & Μαμαρέλης & Νιάρχος, 2013:484).

Το επαναστατικό κομμουνιστικό πνεύμα ερχόταν σε ευθεία σύγκρουση και απέρριπτε όλες τις προϋπάρχουσες δομές εξουσίας που υπήρχαν στη μουσουλμανική μειονότητα, όπως τους προκρίτους και τη θρησκευτική ηγεσία. Η παρεχόμενη από το ΚΚΕ εκπαίδευση, με τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της και το ιδιαίτερα εκσυγχρονιστικό περιεχόμενό της, αποτελούσε ρήξη με το παρελθόν. Το μουσουλμανικό στοιχείο ήταν εξαιρετικά δύσπιστο απέναντι στα κηρύγματα του Δημοκρατικού Στρατού παραμένοντας πιστό στις θρησκευτικές και πολιτιστικές του παραδόσεις (Belli, 2009:93).

Βιβλιογραφία

Aarbakke, V. (2000). *The Muslim minority of Greek Thrace, vol, 1*. Ph.D., Thesis. The University of Bergen.

Belli, M. (2009). *Καπετάν Κεμάλ, αναμνήσεις από τον ελληνικό εμφύλιο*. Istanbul: Telos international.

Bertier de Sauvigny, G. (1970). Liberalism, Nationalism and Socialism: The Birth of Three Words. *The Review of Politics* Vol. 32, No. 2, pp. 147-166

Cole, M. (2011). *Racism and education in the U.K. and the U.S.: towards a socialist Alternative*. New York: Palgrave Macmillan.

Featherstone, K. Παπαδημητρίου, Δ. Μαμαρέλης, Α. Νιάρχος, Γ. (2013). *Οι τελευταίοι Οθωμανοί*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Guttek, G. (1995). *A History of the Western Educational Experience*. USA: Waveland.

Haynes, J. Gale, K. & Parker, M. (2015). *Philosophy and education*. NY: Routledge.

Jha, S. (2010). *Western Political Thought. From Plato to Marx*. New Delhi: Dorling Kindersley,

Makarenko, A. (1965). *Problems of Soviet school education*. Moscow: Progress.

Newman, M. (2005). *Socialism, a very short Introduction*. Oxford.

Simons, M. (1901). Education and Socialism. *The International Socialist Review*, Vol.1, N. 10, April.

Αλτουσέρ, Λ. (1981). *Θέσεις*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Γκαγκούλιας, Γ. (2002). *Η αθέατη πλευρά του εμφυλίου*. Αθήνα: Ιωλκός.

Δαμανάκης, Μ. (2011). Παιδαγωγικός λόγος και εθνικός Άλλος την περίοδο του μεσοπολέμου, σσ. 197-219. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 2.

Δήμου, Α. (2005). *Ο Ρόλος του Συνδικαλισμού των Δασκάλων στις Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Διβάνη, Λ. (1995) *Ελλάδα και μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*. Αθήνα: Νεφέλη.

Ένγκελς, Φ. (1966). *Ουτοπιστικός σοσιαλισμός και επιστημονικός σοσιαλισμός*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ένγκελς, Φ. (χχ). *Οι αρχές του κομμουνισμού*. Αθήνα: Αναγνωστίδη.

Ζεγκίνης, Ε. (1994). *Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*. Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ.

Καμαρινός, Α. (2000). *Ο εμφύλιος πόλεμος στην Πελοπόννησο (1946-1949)*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Καμαρινού, Κ. (2016). Ο αγώνας του ΔΣΕ για Λαϊκή Παιδεία, σσ. 108-127. *Θέματα Παιδείας*, τεύχος 57-60. Αθήνα.

Κατσούλης, Γ. (1976). *Ιστορία του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας, τόμος Α΄*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Κορδάτος, Γ. (1958). *Μεγάλη Ιστορία της Σύγχρονης Ελλάδας τ. 5^{ος}*. Αθήνα: Εκδόσεις 20^{ος} Αιώνας.

Κοττάκης, Μ. (2000). *Θράκη, η μειονότητα σήμερα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Κρούσκαγια, Ν. (1975). *Για τη διαπαιδαγώγηση και αυτομόρφωση*. Αθήνα: Χρόνος.

Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου. (2016). Αθήνα: Επιτροπές Περιοχής Πελοποννήσου και Δυτικής Ελλάδας του ΚΚΕ.

Λένιν, Β. (1982). Άπαντα, τόμος 36^{ος}, 37^{ος}, 38^{ος}. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Λυμπεράτος, Μ. (1998). ΚΚΕ και Σλαβομακεδονική μειονότητα στην κατεχόμενη Α. Μακεδονία (1941-1944, σσ .67-108, Μνήμων τόμος 20. Αθήνα.

Μαμαρέλης, Α. (2012). Ερευνώντας έναν εχθρό που δεν υπήρξε. Η στάση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης κατά τη βουλγαρική κατοχή 1941-1944, σσ. 45-67. Δαλκαβούκης, Β. & Πασχαλούδη, Ε. & Σκουλίδας, Η. & Τσέκου, Κ. (Επιμ.). *Αφηγήσεις για τη δεκαετία του 1940*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μαργαρίτης, Γ. (2000). *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*, τ: 1^{ος}. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Μαρξ & Ένγκελς, (1988). *Μανιφέστο Κομμουνιστικού Κόμματος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Μαρτίνου, Σ. (2007). *Το κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Μαυρομάτης, Γ. (2005). *Τα παιδιά της Καλκάτζας. Εκπαίδευση φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια Κοινότητα Μουσουλμάνων της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μηλιός, Γ. (1984). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Αθήνα: Θεωρία.

Νιάρχος, Γ. (2012). Πολιτικές προσέγγισης της ελληνικής πολιτείας απέναντι στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης κατά τον Εμφύλιο πόλεμο 1946-49, σσ. 159-178. Δαλκαβούκης, Β. & Πασχαλούδη, Ε. & Σκουλίδας, Η. & Τσέκου, Κ. (Επιμ.). *Αφηγήσεις για τη δεκαετία του 1940*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Νικολακόπουλος, Η. (1990). Πολιτικές δυνάμεις και εκλογική συμπεριφορά της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη: 1923-1955, σσ. 171-199. *Δελτίο Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών*, τόμος 8^{ος}. Αθήνα.

Νόμος 3179. (1924). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, Αρ. Φύλλου 186. 7 Αυγούστου.

Παιδαγωγικά Μαθήματα (1949). Βουκουρέστι.

Παπαδοπούλου. Ε. (1997). *Β. Σουχομλίνσκι: το σχολείο της χαράς*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παπαευγενίου, Α. (1946). *Βόρειος Ελλάς, Μειονότητες*. Θεσσαλονίκη.

Παπαμαύρος, Μ. (1961). *Σύστημα νέας Παιδαγωγικής*. Αθήνα.

Προκήρυξη (1947) *Πράξεις και Αποφάσεις του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*. Αρχεία ΑΣΚΙ. <http://62.103.28.111/ds/en/rec.asp?id=73341&nofoto=0>

Σακελλαρίου, Χ. (1985). *Μιχάλης Παπαμαύρος*. Αθήνα: Gutenberg.

Σοκόλοβα, Μ. & Κουζμίνα, Ε. & Ροντιόνοφ, Μ. (1985). *Συγκριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Σφέτας, Σ. (1996). Οι σχέσεις ΚΚΕ και ΝΟΦ στη διάρκεια του εμφυλίου (1946-1949), σσ. 211-246. Βαλκανικά Σύμμεικτα, τεύχος 8. Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ.

Τζήκα, Δ. (2011). *Αριστερά και εκπαίδευση: 1941-1949*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο: Θεσσαλονίκη.

Το ΚΚΕ. (1974). *Επίσημα κείμενα (1918-1924)*, τ. 1^{ος}. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Το ΚΚΕ. (1981). *Επίσημα κείμενα (1940-1945)*, τ. 5^{ος}. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Το πρώτο Συνέδριο του ΣΕΚΕ. (1982). *Πρακτικά*. Αθήνα: Έκδοση της ΚΕ του ΚΚΕ.

Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης*. Αθήνα: Κριτική.

Τσέκου, Κ. & Χατζηαναστασίου, Τ. (2015). Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες στη Λαϊκή Δημοκρατία της Βουλγαρίας, σσ. 17-35. Αντωνίου, Γ. & Καλύβας, Σ. (Επιμ.). *Οι πολιτικοί πρόσφυγες του εμφυλίου πολέμου*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Τσιούμης, Κ. (1998). Η νομοθετική πολιτική για την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης 1923-1940, σσ. 141-158. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμος 27^{ος}. Αθήνα 1998.

Τσιτσελίκης, Κ. (2007). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χατζηαναστασίου, Τ. (2005). Εθνικιστές οπλαρχηγοί στη βουλγαροκρατούμενη Μακεδονία και Θράκη, σσ. 297-373. Μαραντζίδης, Ν. (Επιμ.). *Οι άλλοι καπετάνιοι*. Αθήνα: Εστία.