

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ • ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ Π.Τ.Ν.

# ΟΥΨΕΙΣ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



Ββββ.

ΒΙΒΛΙΟΛΟΓΕΙΟΝ

ΦΛΩΡΙΝΑ 2006

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

πάπιες, χήνες,  
επιφανειακοί σωλήνες  
ΕΛΙΟΥ ΦΕΖΑΛ

**ΚΩΣΤΑΣ Δ. ΝΤΙΝΑΣ**

«Το Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης (Κοζάνης)»..... 1

Κωστάκης Λούστας

Ποιήματα ..... 7

## ΙΣΤΟΡΙΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

**ELECTRA PITOSKA**

«Prospects from the trans border cooperation  
in the development of alternative forms of tourism  
in the southern Balkan region» ..... 15

**ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ**

«Γυναίκες - εικαστικοί στη Φλώρινα.  
Πολιτιστικοί Σύλλογοι γυναικών στο νομό Φλώρινας» ..... 33

**ΕΛΕΝΗ Γ. ΓΑΒΡΑ**

«Περιοχή κατασκηνώσεων Κλαδορράχης Φλώρινας.  
Διερεύνηση και ανάδειξη του χαρακτήρα του τόπου» ..... 65

**ΑΝΔΡΙΑΝΗ ΓΑΛΑΝΗ**

«Οι κηδείες στη Φλώρινα κατά τον 20ό αιώνα» ..... 85

**ΧΡΗΣΤΟΣ Δ. ΖΑΓΚΟΣ**

«Επαρχιακός τύπος και τοπική κοινωνία στη Φλώρινα»..... 105

**ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΑΣΚΑΜΑΝΙΔΗΣ**

«Η οθωμανική Φλώρινα (1385-1912)» ..... 137

**ΑΡΓ. ΚΥΡΙΔΗΣ, Π. ΓΚΟΛΙΑ, Ε. ΤΡΑΪΑΝΟΥ**

«Η εμποροπανήγυρις του Αμυνταίου (1956-2005).  
Ανάγνωση αρχειακού υλικού» ..... 163

**ΣΩΤΗΡΙΑ ΤΡΙΑΝΤΑΡΗ**

«Λόγιοι της Δυτικής Μακεδονίας  
στην περίοδο της Τουρκοκρατίας» ..... 203

**ΓΛΩΣΣΑ, ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ****ΙΩΑΝΝΗΣ ΜΠΑΚΑΝΟΣ**«Αθανάσιος Χριστόπουλος: ο ποιητής των *Λυρικών*» ..... 213**ΚΩΣΤΑΣ Δ. ΝΤΙΝΑΣ**

«Η Κουτσοβλαχική στο πλαίσιο των Νεολατινικών Γλωσσών.

Το παράδειγμα του ιδιώματος της Σαμαρίνας» ..... 225

**ΜΑΓΔΑ ΣΟΥΛΙΩΤΗ**«Η ποίηση της Φλώρινας στο περιοδικό *Εταιρία* (1989-1999)» ..... 239**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ****Χ.Χ. ΒΟΣΚΟΠΟΥΛΟΥ**

«Δημοτικά σχολεία (διδακτήρια) οικισμών του Νομού Φλώρινας

(1900-1930)» ..... 277

**ΣΟΦΙΑ ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ**

«Η εκπαιδευτική κατάσταση στη Δυτική Μακεδονία την περίοδο

1912-1941, μέσα από τις Εκθέσεις των Επιθεωρητών

της Δυτικής Μακεδονίας (πρώτη αποτύπωση)» ..... 287

**ΣΤΕΛΛΑ ΚΑΣΙΔΟΥ, ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΓΚΟΛΙΑ, ΑΡΓΥΡΗΣ ΚΥΡΙΔΗΣ,****ΚΑΙ ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ**

«Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας Διδακτικού Προσωπικού

Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Νεστορίου (1971-1973)» ..... 329

**ΚΩΣΤΑΣ Δ. ΝΤΙΝΑΣ, ΣΟΦΙΑ ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ**

«Η ελληνική γλώσσα ως ξένη (;) για τους “ξενοφώνους ομογενείς”.

Ένα ενδιαφέρον κείμενο για τη γλωσσική πολιτική

στην Ελλάδα του 1913» ..... 347

**ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ****ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΑΛΕΞΙΟΥ**«*Σακουλέβας*. Το υγρό στοιχείο που διασχίζει τη Φλώρινα

...πηγή ζωής και έμπνευσης» ..... 361

**ΓΙΑΝΝΗΣ ΔΑΪΚΟΠΟΥΛΟΣ**

«Περί μυκήτων και ανθρώπων.

Ιδιαιτερότητες της δυτικο-μακεδονίτικης μυκοχλωρίδας» ..... 373

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΞΕΝΗ(;) ΓΙΑ ΤΟΥΣ “ΞΕΝΟΦΩΝΟΥΣ  
ΟΜΟΓΕΝΕΙΣ”: ΈΝΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΕΙΜΕΝΟ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ  
ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΟΥ 1913

ΚΩΣΤΑΣ Δ. ΝΤΙΝΑΣ

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

ΣΟΦΙΑ ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

### Εισαγωγικά

Στο άρθρο αυτό ασχολούμαστε με ένα κείμενο μιας μακρινής εποχής, του 1913, ένα κείμενο του Γενικού Επιθεωρητή των σχολείων του οθωμανικού χώρου Ευθύμιου Μπουντώνα. Θεωρούμε ότι παρά τη χρονική απόσταση το κείμενο αυτό είναι επίκαιρο, καθώς μπορεί να μας βοηθήσει να δούμε κάποιες πλευρές γλωσσικής πολιτικής, την οποία μπαίνουμε στον πειρασμό να ασκήσουμε όταν είμαστε σε θέση ισχύος. Μια πολιτική την οποία, ασφαλώς, αντιμαχόμαστε επιστρατεύοντας επιχειρήματα περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων, περί ισότητας ευκαιριών και άλλα τέτοια, όταν ασκείται σε βάρος μας.

### 1. Η ελληνική γλώσσα και οι ξενόφωνοι στην οθωμανοκρατούμενη Μακεδονία

Ο κοινός βίος στα πλαίσια της οθωμανικής νομιμότητας των μιλλέτ προσέδωσε στους πληθυσμούς του ευρύτερου μακεδονικού χώρου, ως το 1870, την ταυτότητα των Ρουμ ή Ρωμαίων, των υπαγόμενων δηλαδή στη θρησκευτική δικαιοδοσία του Οικουμενικού Πατριάρχη (Turczynski 1971: 468-486). Επομένως η εθνοτική διαφορετικότητα στη μεταβυζαντινή οθωμανική πολιτεία ήταν έννοια ανύπαρκτη (Kitromilides 1996: 163-191). Κι αυτό γιατί η ιερή γλώσσα και τα ιερά κείμενα κατέστησαν δυνατή τη φαντασική σύλληψη της κοινότητας του ορθόδοξου πατριαρχικού κυρίως με τη διαμεσολάβηση του κλήρου, ο οποίος αποτελούσε στρατηγικό στρώμα μιας κοσμολογικής ιεραρχίας στην κορυφή της οποίας βρισκόταν το θείο (Anderson 1997). Άρα, ως τον 19<sup>ο</sup> αιώνα η θρησκεία ήταν το σοβαρότερο κριτήριο διαφοροποίησης των υπόδουλων αγροτών (Horowitz 1975: 46-49), ενώ η παραδοσιακή νομιμότητα του Οικουμενικού Πατριαρχείου αποτελούσε, στα πλαίσια του μιλλέτ, το μόνο φορέα διαχείρισης της φιλοσοφίας, αλλά και των δομών της εκπαίδευσης. Ενταγμένη σε αυτά τα νομιμοποιητικά πλαίσια

η ελληνική παιδεία στον μακεδονικό χώρο απευθυνόταν, πέρα από κάθε έννοια εθνοφυλετικού διαχωρισμού, σε όλα τα μέλη του ρουμ μιλλέτ και προσλάμβανε διαστάσεις οικουμενικές. Ο ελληνικός της χαρακτήρας, ο οποίος αποτυπωνόταν στη χρήση της γλώσσας και των αξιών του κλασικού ελληνικού πολιτισμού δεν αλλοίωνε στην ουσία τις οικουμενικές της διαστάσεις.

Μετά τη δημιουργία του Ελληνικού Κράτους η παρουσία δύο εθνικών κέντρων, της Κωνσταντινούπολης και της Αθήνας και η διαφορά οπτικής γωνίας ανάμεσά τους ευθυνόταν σε σημαντικό βαθμό για τις δυσκαμψίες, τις παρερμηνείες, τις επικαλύψεις ανάμεσα σε φορείς, κέντρα ή παράκεντρα εξουσίας, αλλά και για το ιδεολογικό και φιλοσοφικό έλλειμμα βάθους, που παρατηρήθηκε αρκετές φορές στο σχεδιασμό των λειτουργιών της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, από τη μια μεριά υπήρχε το ιστορικό βάθος και η παραδοσιακή νομιμότητα του Οικουμενικού Πατριαρχείου, το οποίο αποτελούσε στα πλαίσια του μιλλέτ τον μόνο φορέα διαχείρισης της φιλοσοφίας αλλά και των δομών της εκπαίδευσης. Σε αυτό το ιδεολογικό κλίμα η διάχυση της παιδείας στα ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού των εκτός των ορίων του ελληνικού κράτους Ελλήνων ταυτίστηκε χρονικά με τη δημιουργία της μεγαλοαστικής τάξης της διασποράς και με την επέκταση της ιδεολογίας του νεοελληνικού διαφωτισμού στα προοδευτικά στρώματα των ελληνικών κοινοτήτων. Η διαμόρφωση όμως των πρώτων απειλητικών εθνικισμών κατέστησε επιτακτικό το αίτημα της εξάπλωσης της ελληνικής παιδείας σε όλα τα κοινωνικά στρώματα των κέντρων της Μακεδονίας.

Στην ουσία μετά το 1870 στην ευρύτερη γεωγραφική περιφέρεια της Μακεδονίας παγιώθηκε σε διαλεκτική αντίστιξη προς την ταυτότητα του πατριαρχικού εκείνη του εξαρχικού, προσλαμβανόμενη από μερίδα του πληθυσμού όχι αναγκαία ως κίνημα εθνοτικού αυτοπροσδιορισμού (Smith 2000) αλλά κυρίως ως κίνημα αποσχιστικής θρησκευτικής κοινότητας. Σύμφωνα με νεότερες προσεγγίσεις, οι ταυτότητες του πατριαρχικού και του εξαρχικού αποτελούσαν πολιτικές παρατάξεις και όχι εθνοτικές ομάδες (Γούναρης 1993), αφού η ταυτότητα των μελών τους δεν προδίκαιε τις προθέσεις ή τις ενέργειες των κοινοτήτων στις οποίες ανήκαν. Αντίθετα, τα ρευστά και ευμετάβλητα κριτήρια της διαφορετικότητας επιβάλλονταν από τα όπλα, παγιώνονταν από την εξάπλωση των εθνικισμών και αποκρυσταλλώνονταν μέσα από την πολιτισμική διάκριση της εργασίας.

Η μετεξέλιξη του ιδιότυπου θρησκευτικού αυτονομισμού σε κίνημα εθνοφυλετικού αυτοπροσδιορισμού οφειλόταν στο γενικότερο κλίμα εθνογένεσης, που κυριάρχησε την ίδια περίοδο, αλλά και στην προσπάθεια της νεοαναδυόμενης βουλγαρικής ελίτ να μεταμορφώσει την παθητική εξαρχική *ethnie* σε πολιτικά ενεργή εθνοτική κοινότητα, ικανή να λειτουργήσει ως ιστορικό υποκείμενο (Smith 2000). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια η όλη προσπάθεια των νεοαναδυόμενων

εθνοτήτων της βαλκανικής εξέφραζε σε ιδεολογικό επίπεδο τη διαδικασία μετασχηματισμού της ιδεολογίας, στην οποία εδραιωνόταν η εκπαίδευση του οθωμανικού χώρου και αμφισβητούσε ευθέως τη νομιμοποιητική βάση του μιλλέτ οικοδομώντας ένα νεότευκτο για την οθωμανική νομιμότητα εθνικισμό. Την ίδια αυτή περίοδο η όλη προσπάθεια του ελληνικού κράτους εξέφραζε τη διαδικασία μετασχηματισμού της ιδεολογίας, στην οποία εδραιωνόταν η εκπαίδευση των Ελλήνων του οθωμανικού χώρου, επιχειρώντας τη διάχυση μιας παιδείας εθνικού αλυτρωτισμού.

Μέσα σε αυτό το κλίμα άρχισε να υλοποιείται από το 1904 ο θεσμός του Γενικού Επιθεωρητή, ο οποίος συνιστούσε ένα συστηματικό φορέα διαχείρισης των ελληνικών σχολείων του οθωμανικού χώρου (Ηλιάδου-Τάχου 2001). Πρώτος Γενικός Επιθεωρητής με αρμοδιότητες άσκησης ελέγχου επί των άλλων Επιθεωρητών διορίστηκε τότε ο Δ. Σάρρος, ο οποίος το 1906 αντικαταστάθηκε από τον Ευθύμιο Μπουντώνα.

## 2. Ο Ευθύμιος Μπουντώνας ως Επιθεωρητής

Ο Μπουντώνας καταγόταν από την περιοχή της Κοζάνης και θα πρέπει να είχε φοιτήσει στις σχολές της, όπου έμαθε τα πρώτα του γράμματα (Ηλιάδου-Τάχου 2001:243-322), και στη συνέχεια φοίτησε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Είναι ακόμα πιθανόν να έκανε σπουδές στη Γερμανία, όπως φανερώνει η παράθεση γερμανόφωνης παιδαγωγικής βιβλιογραφίας σε βιβλίο του που εκδίδεται το 1908 (Μπουντώνας 1908). Ο Μπουντώνας ήταν ήδη καταξιωμένος στον επιστημονικό χώρο καθώς είχε βραβευτεί για το πόνημά του *«Μελέτη περί του γλωσσικού ιδιώματος Βελβενδού και των περιχώρων αυτού»* (Μπουντώνας 1892).

Με την ανάληψη του ρόλου του Επιθεωρητή βρέθηκε αντιμέτωπος με τις αδυναμίες του θεσμικού πλαισίου της εκπαίδευσης την οθωμανική περίοδο, αφού φερόταν ως υπάλληλος του Μητροπολίτη Θεσσαλονίκης, ενώ στην ουσία έπαιρνε εντολές από τον Έλληνα Πρόξενο, η παρέμβαση όμως του οποίου στα σχολικά πράγματα των ελληνικών κοινοτήτων δεν νομιμοποιούνταν από τους οθωμανικούς νόμους. Το 1908 ο Μπουντώνας εξέδωσε στην Αθήνα το βιβλίο του *«Σχολικά προγράμματα και διδακτικά οδηγία Α. Το Νηπιαγωγείον των ξενόφωνων ελληνικών κοινοτήτων»* (Μπουντώνας 1908). Το βιβλίο έφερε την προμετωπίδα *«Ιερά Μητρόπολις Θεσσαλονίκης. Επιθεώρησις ελληνικών σχολείων»* και υπήρξε το καταστάλαγμα της επί δύο έτη άσκησης εκ μέρους του του ρόλου του Γενικού Επιθεωρητή.

Αμέσως μετά την ένταξη της Μακεδονίας στο Ελληνικό Κράτος, στη Γενική Διοίκηση Μακεδονίας, θεσμοθετήθηκε «Τμήμα εκπαίδευσεως», επικεφαλής του οποίου θα πρέπει να τέθηκε ο Γενικός Επιθεωρητής των σχολείων Θεσσαλονίκης Ευθύμιος Μπουντώνας. Στα πλαίσια των νέων του αρμοδιοτήτων ο Μπουντώνας εξέδωσε το εγχειρίδιο «Οδηγιών διά τας γλωσσικάς ασκήσεις του Νηπιαγωγείου των ξενόφωνων», το οποίο προοριζόταν για τους δασκάλους των «ξενόφωνων σχολείων». Το εγχειρίδιο εκδόθηκε το 1913 στη Θεσσαλονίκη με πρωτοβουλία του «Τμήματος εκπαίδευσεως της Γενικής Διοικήσεως Μακεδονίας» από το τυπογραφείο των Σ. Παντελή και Δ. Ξενοφωνίδη και σήμερα φυλάσσεται στο Αρχείο της Γενικής Διοικήσεως Μακεδονίας. Οι Οδηγίες αυτές είναι επηρεασμένες από το προηγούμενο πόνημά του, επιχειρούν όμως να εστιάσουν κυρίως στο πεδίο της σχολικής πράξης.

### 3. Το «Νηπιαγωγείον των ξενόφωνων»

Νηπιαγωγεία λειτουργούν στη Δυτική Μακεδονία της οθωμανικής περιόδου, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των αρχείων, στην Καστοριά από το 1872, στην Κοζάνη από το 1893 και στη Φλώρινα από το 1902. Τα Νηπιαγωγεία αυτά προσδιορίζονταν και ως «Προκαταρκτικές τάξεις αρρένων-θηλέων» (βλ. Ιστορικό Αρχείο Κοζάνης: «Αναλυτικό Πρόγραμμα προκαταρκτικής τάξης 1893-1894»). Τα σχολεία αυτά δεν αποτελούσαν αυτόνομη βαθμίδα της στοιχειώδους εκπαίδευσης και δεν έθεταν ιδιαίτερους στόχους· αποσκοπούσαν στην προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους στον κύριο κορμό της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Η πρόσβαση από το Νηπιαγωγείο στο Αστικό σχολείο ή το Αρρεναγωγείο ή το Δημοτικό Σχολείο ήταν δυνατή με την προϋπόθεση ότι αξιολογούνταν οι μαθητές ως προς τον κύριο σκοπό ύπαρξης του σχολείου, που δεν ήταν άλλος από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ειδικά στις ξενόφωνες κοινότητες. Οι προκαταρκτικές τάξεις ήταν συνήθως προσαρτημένες στο Παρθεναγωγείο (Ιστορικό Αρχείο Κοζάνης: «Πεπραγμένα Παρθεναγωγείου 1901») και ήταν μικτές και πολυάνθρωπες (Ιστορικό Αρχείο Κοζάνης: 1899: 114 άρρενες και 167 θήλειες). Οι μαθητές διδάσκονταν κυρίως γλωσσικά μαθήματα, αλλά και ελάχιστες ώρες «Ιερά, Μαθηματικά και Πραγματογνωσία». Η προσάρτηση των Νηπιαγωγείων στα Παρθεναγωγεία, η οποία οφειλόταν στην προκατάληψη ότι η ανατροφή των μικρών παιδιών πρέπει να γίνεται από γυναίκες, οδήγησε κατά τις εκτιμήσεις των διδασκαλισσών στην αδυναμία εφαρμογής του προγράμματος του Παρθεναγωγείου, ενώ η έλλειψη υποδομών και η πληθώρα των μαθητών κατέστησε απραγματοποίητο και το στόχο εκμάθησης της γλώσσας (Ιστορικό Αρχείο Κοζάνης: Στέφου προς Εφορεία, 30/8/1902).

Αυτά τα σχολεία είχε υπόψη του ο Μπουντώνας όταν έγραφε το έργο «*Σχολικά προγράμματα και Διδακτικά οδηγία δια το Νηπιαγωγείον των ξενοφώνων*» το 1908 (Μπουντώνας 1908) και όταν εξέδιδε τις «*Οδηγίες*» το 1913 (Μπουντώνας 1913). Ας έρθουμε τώρα στο συγκεκριμένο κείμενο.

#### 4. Η εγκύκλιος του 1913

Έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον να δει κανείς με κριτικό τρόπο τα κύρια σημεία των οδηγιών, όπου αποτυπώνεται η παιδαγωγική αλλά ταυτόχρονα και η πολιτική θέση του συντάκτη τους για τους “ξενοφώνους ομογενείς” που φοιτούν στα ελληνικά νηπιαγωγεία και πρόκειται στη συνέχεια να φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο. Μέσα από το κείμενο αυτό μπορούν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα που μπορούν να δώσουν κάποιες εξηγήσεις για τα (αμφίβολα και παρακινδυνευμένα) αποτελέσματα ενός τέτοιου εγχειρήματος.

Και πρώτα ο σκοπός του νηπιαγωγείου (παρ. 1): “*Κύριος σκοπός του νηπιαγωγείου των ξενοφώνων είναι η γλωσσική προπαιδεία των αρχαρίων του δημοτικού σχολείου, διά τούτο δε και το σπουδαιότερον μάθημα του νηπιαγωγείου τούτου είναι αι γλωσσικαί ασκήσεις. Πάσαι αι άλλαι εργασίαι και ασχολίαι έχουσι δευτερεύουσαν θέσιν και σημασίαν*”.

Είναι σαφές από την πρώτη κιάλας παράγραφο ότι αποκλειστικός σκοπός του είδους αυτού νηπιαγωγείου είναι η με κάθε πρόσφορο τρόπο αποκόλληση των παιδιών από τη μητρική τους γλώσσα, που δεν ήταν ασφαλώς η ελληνική, και ο απόλυτος γλωσσικός “εξελληνισμός” τους. Έτσι “*αι άλλαι εργασίαι και ασχολίαι*” προτείνεται να αντικατασταθούν με παιχνίδια και ασχολίες για μικρά παιδιά “*αρκεί η συνεννόηση να διεξάγεται μόνον ελληνιστί και να εξασφαλίζεται το απαραίτητον διά την γλωσσικήν διδασκαλίαν αποκλειστικώς ελληνόφωνον περιβάλλον*”. Και για να μη μείνει κάποια αμφιβολία για το τι επιδιώκει το νηπιαγωγείο, επαναλαμβάνεται άλλη μια φορά ότι “*... κύριον μέλημα ημών καθ’ όλην την λειτουργίαν του νηπιαγωγείου παραμένει η γλωσσική άσκησης. Παν ό,τι γίνεται, εις οιαδήποτε ώραν και ασχολίαν, εκφράζεται αμέσως ελληνιστί...*”.

Η δεύτερη παράγραφος της εγκυκλίου είναι ιδιαίτερος διαφωτιστική, καθώς δείχνει και τον απώτερο σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά και τη δοκιμασμένη μέθοδο της “*πλύσεως εγκεφάλου*”. Έτσι λοιπόν “*Αι γλωσσικαί ασκήσεις διεξάγονται ευθύς από της πρώτης ημέρας μόνον ελληνιστί*”. Και ο λόγος είναι σαφής και γνωστός στον συντάκτη του κειμένου: “*Το διάμεσον της μεταφράσεως, εκ της μητρικής και τανάπαλιν, αποκρούεται ως περιττόν και λίαν επιβλαβές, περιττόν, διότι, ως εμπράκτως ήδη απεδείχθη, διά μεθοδικής οδοῦ η συνεννόησις είναι από της πρώτης ημέρας δυνατή και διά μόνης της ελληνικής*”. Γνωρίζει ο συντάκτης



των οδηγιών ότι τα παιδιά στην ηλικία αυτή έχουν πολύ αυξημένη επικοινωνιακή ικανότητα και μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν σε οποιοδήποτε γλωσσικό περιβάλλον. Και θέλει με τον τρόπο αυτό να τα “απαλλάξει” από τη μητρική τους γλώσσα. Γι’ αυτό και θεωρεί, δεύτερον, το διάμεσον της μεταφράσεως “επιβλαβές, διότι η φράσις της μητρικής γλώσσης ως προχειροτέρα ανέρχεται κατά προτίμησιν εις τα χείλη, παρεμπίπτει μεταξύ πραγμάτων και ελληνικής εκφράσεως και καθιστάσα δυσχερή την αναγκαίαν στενήν σύνδεσιν αυτών ενισχύει την χρήσιν της μητρικής εις βάρος της διδασκομένης γλώσσης. Σκοπός ημών εξ εναντίας είναι ο βίος όλος των νηπίων και η ελληνική αυτού έκφρασις να συνδεθώσι τόσον στενώς ώστε λεληθότως η ελληνική γλώσσα να υποκαταστήσει εις τα χείλη των την μητρικήν”. Το βίαιο ξερίζωμα της μητρικής γλώσσας των νηπίων είναι εδώ κάτι παραπάνω από σαφές ως τελικός στόχος· και η όλη μεθοδολογία συνοψίζεται στο “λεληθότως”, χωρίς να το καταλάβουν. Γνωρίζει επίσης από τις γλωσσολογικές του σπουδές ο συντάκτης ότι “μόνον η χρήσις εξασφαλίζει την εκμάθησιν οιασδήποτε ξένης γλώσσης” και ότι το λεγόμενο γλωσσικό αίσθημα υπάρχει κυρίως σε μία γλώσσα, τη μητρική, ή αυτήν “με την οποίαν εκ τρυφεράς ηλικίας περιέβαλε και συνύφανεν ολόκληρον τον ψυχικό του βίον”. Για το λόγο αυτό η επιδίωξη του νηπιαγωγείου και όλης της μετέπειτα εκπαίδευσης είναι σαφής: “Την θέσιν ταύτην δύνται να καταλάβη η ελληνική εν τη ψυχή των ξενοφώνων μόνον διά της εγκαίρου και αποκλειστικής χρήσεως”. Οι λέξεις-κλειδιά εν προκειμένω είναι το “εγκαίρου” και “αποκλειστικής”.

Ένα από τα σπουδαιότερα ζητήματα που απασχόλησαν και απασχολούν τους συντάκτες των προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας του νηπιαγωγείου είναι η διδασκαλία του γραπτού λόγου. Αν ανατρέξει κανείς και στα πρόσφατα αναλυτικά προγράμματα (π.χ. το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 1999 και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2001, βλ. Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 1999. Υπ.Ε.Π.Θ. 2001), θα διαπιστώσει του λόγου το αληθές. Ο συντάκτης των οδηγιών που μας απασχολούν εδώ είναι σαφής και δεν έχει ενδοιασμούς ως προς το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: “Αι γλωσσικαί ασκήσεις του νηπιαγωγείου περιορίζονται εις μόνον τον προφορικό λόγον”. Θεωρεί μάλιστα την ανάγνωση και τη γραφή “άνετον καταφύγιον των νηπιαγωγών, όσαι αγνοούσιν ή βαρύνονται ν’ απασχολήσωσι τα νήπια κατά τρόπον οικειότερον προς την φύσιν αυτών”. Όσο αφορά το σχολείο το οποίο τον ενδιαφέρει, το νηπιαγωγείο των ξενοφώνων, “υπάρχει κατά της διδασκαλίας ταύτης (δηλ. της ανάγνωσης και της γραφής) ειδικώτερος λόγος”. Επικαλείται εν προκειμένω την ορθογραφία της ελληνικής, η οποία εκτός του ότι δεν είναι εικονική, ώστε να βοηθάει τον μαθητή να ανάγεται από την εικόνα στη σημασία, είναι επιπλέον

και ιστορική, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα ακόμα και στα ελληνόφωνα μέρη. Για να ενισχύσει την άποψή του αυτή, χρησιμοποιεί το παράδειγμα των ξενόφωνων σχολείων της Γερμανίας, όπου απέτυχε η προσπάθεια σύνδεσης της πραγματογνωσίας με την πρώτη ανάγνωση και γραφή ακόμα και στο πρώτο έτος του δημοτικού σχολείου. Ανακεφαλαιώνοντας τις θέσεις του για την προτεραιότητα του προφορικού λόγου στο νηπιαγωγείο σίγουρα, αλλά και στις επόμενες τάξεις του δημοτικού σχολείου, συμπεραίνει ότι *“Λόγοι φιλανθρωπίας άμα και σκοπιμότητας υπάρχουν κατά της εν τω νηπιαγωγείω διδασκαλίας αναγνώσεως γραφής”*. Αντ’ αυτών πρέπει να γίνονται *“διαρθρωτικά ασκήσεις, αναγκαιόταται όπως επιτευχθεί εγκαίρως η ορθή τοποθέτησις των φωνητικών οργάνων διά την προφοράν των ελληνικών φθόγγων”*.

Μέσα σε όλο αυτό το κακό... Η επιθυμία του συντάκτη αυτών των οδηγιών να πετύχει το σκοπό της *“εξελληνίσεως”* των ξενοφώνων είναι τέτοια, ώστε αφήνει για την ώρα στην άκρη τη συζήτηση περί του γλωσσικού ζητήματος, το οποίο εκείνη την εποχή βρισκόταν σε μεγάλη έξαρση, και υιοθετεί μια πρωτοποριακή για τα δεδομένα της εποχής μεθοδολογική πρόταση. *“Είναι απαίτησις παιδαγωγική”*, τονίζει χαρακτηριστικά, *“αι γλωσσικαί ασκήσεις να διεξάγωνται εις την αφελή και ανεπιτήδευτον γλώσσαν της εν τω καθ’ ημέραν βίω προφορικής συνεννοήσεως των εγγραμμάτων”*. Παρότι παραδέχεται ότι τα νήπια μπορούν τελικώς να μάθουν, ότι εμείς αποφασίσουμε να τους διδάξουμε, θεωρεί ότι *“παν γλωσσικόν στοιχείον άχρηστον εις την αφελή προφορικήν μας συνεννόησιν, παν ό,τι γράφεται αλλά δεν λέγεται, είναι άχρηστον διά τας γλωσσικάς ασκήσεις του νηπιαγωγείου των ξενοφώνων”*. Για το λόγο αυτό προτρέπει την νηπιαγωγό να αφήσει κατά μέρος όχι μόνο την ανάγνωση και τη γραφή, αλλά και την τυπολατρία της σχολικής γλώσσας και να μιλάει στα νήπια *“ως μήτηρ προς τα τέκνα της”*.

Μετά τις γενικές αυτές παρατηρήσεις, όπου φαίνεται σαφώς η κατεύθυνση της πλήρους και δια της βίας, αλλά και *“λεληθότως”*, όπως προαναφέραμε, *“εξελληνίσεως”* των *“ξενοφώνων ομογενών”*, το κείμενο ασχολείται με πιο σύνθετα μεθοδολογικά ζητήματα, όπως αυτό της σύνδεσης της πραγματογνωσίας με τα ονόματα των πραγμάτων, τις λέξεις. Εδώ ο συντάκτης δείχνει την πολύ καλή γλωσσολογική αλλά και ψυχολογική του κατάρτιση, καθώς κάνει έναν ευφυή διαχωρισμό ως προς το πιο πάνω θέμα μεταξύ των ελληνοφώνων και ξενοφώνων νηπίων. Στην πραγματογνωσία της μητρικής γλώσσας (της ελληνικής στην περίπτωση μας) οι λέξεις είναι δεδομένες και η πραγματογνωσία μπορεί να ξεκινάει από την εποπτεία των πραγμάτων και να ανακαλεί στη συνέχεια στη συνείδηση του παιδιού τις συγκεκριμένες λέξεις χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες εμπλουτίζοντας με τον τρόπο αυτό τον λεξιλογικό του πλούτο. Το ίδιο συμβαίνει σε κάθε παιδί το οποίο

εκπαιδεύεται στη μητρική του γλώσσα. Αυτό το οποίο όμως “πρέπει” να γίνει σε ένα νηπιαγωγείο ξενόφωνων είναι το ακριβώς αντίθετο: οι γλωσσικές ασκήσεις εκεί πρέπει να ξεκινούν από τη γλωσσική έκφραση και να οδηγούν στην αισθητοποίηση και την εποπτική τους ερμηνεία χωρίς τη μητρική γλώσσα ως ενδιάμεσο, αφού αυτή πρέπει να ξεριζωθεί. Αν ακολουθηθεί η φυσιολογική διαδικασία, θα ανακαλείται η “ξένη” έκφραση, δηλαδή η μητρική(!), με αποτέλεσμα να διπλασιάζεται η δυσκολία εκρίζωσής της. Ο συντάκτης του κειμένου έχει απόλυτη συνείδηση του στόχου που επιδιώκεται: είναι η διάσπαση της σύνδεσης πράγματος και λέξης της μητρικής γλώσσας και η αντικατάστασή της με άλλο ζεύγος, όπου η γλωσσική έκφραση θα είναι ελληνική. Είναι επίσης απόλυτα ενήμερος ότι *“τούτο το έργο είναι ασυγκρίτως δυσχερέστερον του της πραγματογνωσίας της μητρικής γλώσσας και απαιτεί μέθοδο διάφορον και εξαιρετικήν υπομονήν, προσήνειαν και επιμονήν”*, οι τρεις τελευταίες λέξεις τονισμένες.

Το έργο αυτό προτείνεται να υλοποιηθεί με τριών ειδών ασκήσεις: α) λεκτικές, β) διαρθρωτικές, και γ) γραμματικές. Η ανάλυση των ασκήσεων αυτών καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος των οδηγιών. Θα σταθούμε στα χαρακτηριστικότερα σημεία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διαρθρωτικές ασκήσεις, μέσω των οποίων επιδιώκεται ο εθισθούν οι ξενόφωνοι μαθητές στην ορθή προφορά των ελληνικών φθόγγων. Δε θεωρείται επαρκής η ορθή προφορά των φθόγγων εκμέρους της νηπιαγωγού καθώς *“εις το στόμα των παιδίων προηγήθη ήδη άλλη γλώσσα, εδημιουργήθη καθ’ ἑξιν μόνιμός τις τοποθέτησις των φωνητικών οργάνων διάφορος εν πολλοίς εκείνης, ἥτις απαιτείται προς παραγωγήν ελληνικῶν φθόγγων”*. Στο σημείο αυτό δεν μπορεί παρά αφενός να θαυμάσει κανείς τις επιστημονικώς ορθές παρατηρήσεις του συγγραφέα ως προς τη διαδικασία κατάκτησης της πρώτης, της μητρικής γλώσσας. Αφετέρου όμως να εξοργισθεί βλέποντας μια συστηματική “επιστημονική” προσπάθεια να ξεριζωθεί από μέσα τους ό,τι θα ήταν δυνατόν να θυμίζει κάτι από το “μιαρό” παρελθόν αυτών των αθώων παιδιών. Και έχει τη γνώση ο συγγραφέας ότι αυτό πρέπει να γίνει το ταχύτερο δυνατόν, για να έχει οριστικά αποτελέσματα. Αλλιώς κινδυνεύει να μονιμοποιηθεί η *“ἔξις της μητρικῆς προφοράς”* και να αποβούν δύσκαμπτα τα φωνητικά όργανα, με αποτέλεσμα να “πάθουν” τα παιδιά αυτά ό,τι και οι *“φιλόκαλοι ελληνόφωνοι”* οι οποίοι δεν μπορούν εύκολα να *“απομάθωσιν την διαλεκτικὴν προφορὰν του τόπου των”*, μάλλον έχει και προσωπική εμπειρία του πράγματος λόγω της καταγωγής του από διαλεκτόφωνο περιβάλλον. Ο παραλληλισμός αυτός αποτελεί άλλη μια απόδειξη της επιδιωκόμενης πλήρους ομοιομορφίας των ομιλητών της ελληνικής, οι οποίοι δεν έπρεπε να προδίδουν με την προφορά τους διαλεκτική, πόσο μάλλον δίγλωσση καταγωγή. Κι εδώ έρχεται ο ρόλος των διαρθρωτικών ασκήσεων.

Η νηπιαγωγός καλείται “*με αγάπην και αφέλειαν*” να καλεί τα νήπια να μιμούνται την ορθή προφορά των ελληνικών φθόγγων. Το πρώτο που έχει να πολεμήσει είναι “*το φωνητικόν μειονέκτημα των σλαυοφώνων ομογενών*” ως προς την “*διάστροφον προφοράν*” του λ προ των φωνέντων α, ο, ου. Κι αυτό προτρέπει να το κάνει με τη χρήση της “*αθώας*” πρόσκλησης *έλα-ελάτε* και με επιλεγμένες στη συνέχεια συλλαβές με το λ συνδυασμένο με όλα τα φωνήεντα και σε όλες τις θέσεις. Σε λίγο χρησιμοποιώντας τη λέξη *δάκτυλο* θα χρειαστεί να ασχοληθεί με την “*κακήν προφοράν*” του δ και ούτω καθεξής. Από τον “*εξευγενισμό*” αυτό της προφοράς δεν πρέπει να γλιτώσει κανένα νήπιο αφού η νηπιαγωγός πρέπει να επαναλαμβάνει την άσκηση “*επιμόνως εις εν έκαστον νήπιον, το οποίον δεν προφέρει ακόμη ορθώς, και εν χορώ*”.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο συντάκτης του κειμένου αυτού, γλωσσολόγος αλλά και διαλεκτόφωνος ο ίδιος, γνωρίζει τα σημεία στα οποία πιθανόν θα “*χωλαίνει*” η προφορά κάθε κατηγορίας νηπίων και δίνει κατάλογο “*σημείων προσοχής*” που αφορά διαλεκτόφωνους Έλληνες και ξενόφωνους ομογενείς, ιδίως δε σλαβόφωνους.

Το 1929 διαμορφώθηκαν, από τη νέα κυβέρνηση Βενιζέλου και ειδικά από τους υπουργούς Παπανδρέου και Γόντικα, οι προϋποθέσεις μιας νέας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, σε επίπεδο κεντρικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Πρόκειται για τη μεταρρύθμιση του 1929, η οποία εισήγαγε τη δημοτική γλώσσα στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και την παράλληλη διδασκαλία δημοτικής και καθαρεύουσας στις επόμενες τάξεις. Η ολοκλήρωση του αστικού σχολείου αποτέλεσε σημαντικό βήμα προόδου. Η πόλωση όμως στο κοινωνικό επίπεδο, η οποία οδήγησε στη διάσπαση του «*Εκπαιδευτικού Ομίλου*» και τη διαφορετική πολιτική και κοινωνική πορεία των βασικών συντελεστών του, απέτρεψε την παγίωση των εκπαιδευτικών αλλαγών. Ωστόσο, ο κεντρικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός της Κυβέρνησης Βενιζέλου συμπεριέλαβε την επαναφορά σε ισχύ παλιότερων νομοθετικών ρυθμίσεων των φιλελεύθερων, σχετικών με το επίδομα των δασκάλων των ξενόφωνων περιοχών, επίδομα το οποίο αποφασίσθηκε να καταβληθεί και αναδρομικά για την προηγούμενη περίοδο.

Από το 1930 και μετά το ενδιαφέρον μεταφέρθηκε από το ζήτημα της εκπαίδευσης των ξενόφωνων στη διαδικασία της ίδιας της εκπαίδευσης, στις μεθόδους διδασκαλίας και στον προβληματισμό για το Νέο Σχολείο ή το Σχολείο Εργασίας. Είναι γεγονός ότι οι εθνικές στρατηγικές της γλωσσικής αφομοίωσης των ξενόφωνων παραχώρησαν τη θέση τους σε μια αρθρογραφία με έντονους παιδαγωγικούς προβληματισμούς και με επιδράσεις που έρχονταν από τη Γερμανία και από το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής.

## 5. Εν κατακλείδι

Η ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής στη Μακεδονία, όπως έγινε αντιληπτή τόσο από τους φιλελεύθερους, όσο και από τους λαϊκούς, έγκειται κυρίως στην παρουσία στο χώρο συμπαγών ξενόφωνων πληθυσμών, οι οποίοι έπρεπε να ενσωματωθούν στην ελληνική εκπαίδευση. Η κυβερνητική οπτική στο χώρο των ξενόφωνων της Μακεδονίας επηρεάστηκε στο πεδίο της ιδεολογίας από τη διαμάχη των φιλελεύθερων και των φιλοβασιλικών κομμάτων. Η εναλλαγή των κομμάτων αυτών στην εξουσία καθόρισε και τις δύο ιδεολογικές κατευθύνσεις που προσέλαβε η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στο ζήτημα των ξενόφωνων. Έτσι η προοδευτική ιδεολογική κατεύθυνση συστρατεύτηκε με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και επέλεξε τη δημοτική ως όργανο διάχυσης των εθνικών ιδεών και ως μέσο επίτευξης της εθνικής συνοχής των ξενόφωνων πληθυσμών. Αντίθετα η συντηρητική ιδεολογική κατεύθυνση έμεινε πιστή στη χρήση της καθαρρεύουσας και στην ιδεολογική αντίληψη ότι μέσω αυτής διαμορφωνόταν η εθνική αυτοσυνείδηση. Στο επίπεδο μάλιστα της πολιτικής δράσης, η συντηρητική μερίδα υιοθέτησε ανόσια αμυντική στρατηγική στον προβληματισμό που αναπτύχθηκε, κατηγορώντας τους μεταρρυθμιστές για μαλλιαρισμό και φιλοσλαβισμό.

Παράλληλα με την ιδεολογική θεώρηση του ζητήματος, η κυβερνητική βούληση υλοποίησε τις επιλογές της μέσα από ένα νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο δε διέφερε αισθητά στις κυβερνήσεις των λαϊκών και των Φιλελεύθερων. Τα κύρια χαρακτηριστικά του ήταν η αφομοίωση των ξενόφωνων μέσα από την εκπαίδευση, με την εφαρμογή ήπιων μεθόδων, τη δημιουργία νέων ελκυστικών εκπαιδευτικών θεσμών, τον πολλαπλασιασμό των ευκαιριών πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά και τον ιδεολογικό προσηλυτισμό των ξενόφωνων, στους οποίους παρέχονταν κίνητρα κοινωνικής ανέλιξης, αν συμμετείχαν στην ελληνική παιδεία.

## Βιβλιογραφία

- Anderson, B. 1997. *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του Εθνικισμού*. Π. Χαντζαρούλα, Αθήνα: Νεφέλη
- Hobsbaum, E. J. 1991. *Nations and Nationalism since 1780*. Program, Myth, Reality. Cambridge: Cambridge Mass
- Horowitz, D. 1975. *Ethnic identity*. N. Glazer & D. Mornihan (επιμ). *Ethnicity theorie and experience* (p 46-49)
- Kitromilides, A. D. 1996. *Balkan Mentality: History, Legends, Imagination, Nations and Nationalism*” *Balkan Studies*. (2/2: s.163-191)
- Smith, A. 2000. *Εθνική ταυτότητα*, μτφρ. Εύα Πέππα, Οδυσσεάς, Αθήνα
- Turczynski, E. 1971. *Nationalism and Religion in Eastern Europe*. *European Quarterly*, (5/4: s.468-486).

## Αρχεία

### Αρχείο Γενικής Διοίκησης Μακεδονίας

ΑΥΕ/ΜΜΑ 8/α/4 1907, Προξενείο Θεσσαλονίκης, Επιθεωρητής Μπουντώνας προς ΥΠΕΞ12/3/1907, στο οποίο ασκείται κριτική στο θεσμό της Επιθεώρησης και στο έργο του Παπαζαχαρίου

### Ιστορικό Αρχείο Κοζάνης

- Γούναρης, Β. 1993. *Εθνοτικές ομάδες και κομματικές παρατάξεις στη Μακεδονία των Βαλκανικών πολέμων*. στο Λύντια Τρίχα (επιμ), *Η Ελλάδα των Βαλκανικών πολέμων 1910-1914*. ΕΛΙΑ, Αθήνα
- Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2001. *Η εκπαίδευση στη Δυτική και Βόρεια Μακεδονία (1840-1914)*. Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος
- Μπουντώνας, Ε. 1892. *Μελέτη περί του γλωσσικού ιδιώματος Βελβενδού και των περιχώρων αυτού*. Γραμματική, σύνταξις, λεξιλόγιον, παράρτημα. Στο Αρχεία Νεωτέρας Ελληνικής γλώσσης, (σ. 183 κ.ε.) Αθήνα: Ιγγλέσης
- Μπουντώνας, Ε. 1908. *Σχολικά προγράμματα και διδακτικά οδηγία Α. Το Νηπιαγωγείον των ξενόφωνων ελληνικών κοινοτήτων*. Αθήνα
- Μπουντώνας, Ε. 1913. *Οδηγία δια τας γλωσσικάς ασκήσεις του Νηπιαγωγείου των ξενοφώνων*. Θεσσαλονίκη
- Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 1999. *Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Στο *Προγράμματα σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Γλώσσα – Ιστορία. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υπ.Ε.Π.Θ. 2001. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.