

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Εργαστήριο Μελέτης της Γλώσσας και
των Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας

Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου



Επιμέλεια έκδοσης: Κωνσταντίνος Ντίνας
Άννα Χατζηπαναγιωτίδη



UNIVERSITY STUDIO PRESS

**Μπουντώνας εναντίον Frobel:
«Η ελληνική γλώσσα ως ξένη για τους
"ξеноφώνους ομογενείς" στην οθωμανοκρατούμενη
Μακεδονία, αλλά και στην ελληνική Μακεδονία
του 1913»**

Κώστας Δ. Ντίνας

*Αναπληρωτής Καθηγητής Γλωσσολογίας-Διδακτικής της ελληνικής
γλώσσας, ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

Σοφία Ηλιάδου-Τάχου

*Επίκουρη Καθηγήτρια Ιστορίας της Νεοελληνικής εκπαίδευσης,
ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

Abstract

This manuscript describes one of the essential goals of the Greek educational policy in the Greek Macedonia: the literary and psychological assimilation of the Slav-speaking population according to the linguistic and pedagogical method of the Inspector E. Budonas. It is true that the Greek State of that period focused on the educational policy of the Slav-speaking in the Greek Macedonia because of the main characteristics of the area referring to the particularity of its allophone inhabitants (Slavophones, Arvanitophones, Vlachophones Christians). In order this goal to be achieved strategies of assimilation were developed. Our work tries to present the strategy of assimilation proposed by E. Budona giving emphasis in the linguistic and pedagogical criteria. This article concluded in a conference focused on the Greek language as a foreigner one is, in our point of view applicable, because the writer also faces the Greek language as a foreigner one in the allophones' point of view.

Εισαγωγικά

Ίσως φανεί λίγο περίεργο ότι σε ένα συνέδριο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας εν έτει 2006 αποφασίσαμε να ασχοληθούμε με

κείμενα μιας μακρινής εποχής. Θεωρούμε όμως ότι παρά τη χρονική απόσταση τα κείμενα είναι επίκαιρα, καθώς μπορούν να μας βοηθήσουν 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.

Ας πάρουμε όμως τα πράγματα από την αρχή: η κρίση στις σχέσεις Ευθυμίου Μπουντώνα και Frobel δεν οφείλεται σε συνάντηση των δύο ανδρών και ούτε πρέπει να εκληφθεί ως τέτοια. Θα πρέπει να αποδοθεί κυρίως στην εκμέρους του Μπουντώνα αποκηρύξη της *φρεβελιανής μεθόδου* για τη διδασκαλία των ξενόφωνων νηπίων και στη διαμόρφωση της δικής του αντιπρότασης, η οποία συνιστά ένα ολοκληρωμένο κατά την εκτίμησή του σύστημα προσχολικής εκπαίδευσης με επαναπροσδιορισμένους τους στόχους και έμφαση στη γλωσσική διδασκαλία.

1. Η ελληνική γλώσσα και οι ξενόφωνοι στην οθωμανοκρατούμενη Μακεδονία

Είναι δεδομένο ότι 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 Πατριάρχη¹. Επομένως η διαφορετικότητα ήταν ανύπαρκτη στη μεταβυζαντινή οθωμανική πολιτεία². Γιατί στην περίπτωση αυτή, η ιερή γλώσσα και τα ιερά κείμενα κατέστησαν δυνατή τη φαντασιακή σύλληψη της κοινότητας του ορθόδοξου πατριαρχικού, με τη διαμεσολάβηση του κλήρου, ο οποίος αποτελούσε στρατηγικό στρώμα μιας κοσμολογικής ιεραρχίας, στην κορυφή της οποίας βρισκόταν το θείο³. Άρα, ως τον 19^ο αιώνα η θρησκεία ήταν το σοβαρότερο κριτήριο διαφοροποίησης των υπόδουλων αγροτών⁴, 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 στο μακεδονικό χώρο απευθυνό-

1. E. Turczynski, 1971. *Nationalism and Religion in Eastern Europe. European Quarterly*, (5/4: s. 468-486).
2. A. D. Kitromilides, 1996. *Balkan Mentality: History, Legends, Imagination, Nations and Nationalism*" *Balkan Studies*. (2/2: s. 163-191).
3. B. Anderson, 1997. *Φαντασιακές κοινότητες. Στοιχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του Εθνικισμού. Π. Χαντζαρούλα, Αθήνα: Νεφέλη*.
4. D. Horowitz, 1975. *Ethnic identity. N. Glazer & D. Momihan (επιμ). Ethnicity theorie and experience (p 46-49)*.

ταν, πέρα από κάθε έννοια εθνοφυλετικού διαχωρισμού, σε όλα τα μέλη του *ρουμ μιλλέτ* και προσλάμβανε διαστάσεις οικουμενικές. Ο ελληνικός της χαρακτηριστήρας, ο οποίος αποτυπωνόταν στη χρήση της γλώσσας και των αξιών του κλασικού ελληνικού πολιτισμού δεν αλλοίωναν 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 συχνά 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*, το 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, στη 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 αυτοπροσδιορισμού⁵ αλλά κυρίως ως κίνημα αποσχιστικής θρησκευτικής κοινότητας. Σύμφωνα με νεότερες προσεγγίσεις, οι ταυτότητες του *πατριαρχικού* και του *εξαρχικού* αποτελούσαν πολιτικές παρατάξεις και όχι εθνοτικές ομάδες⁶ αφού η ταυτότητα των μελών τους δεν προδικάζε 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 αποκραυγαλώνονταν, 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 νεοαναδυό-

5. A. Smith, 2000. *Εθνική ταυτότητα*, μτφρ. Εύα Πέππα, Οδυσσεύς, Αθήνα.

6. Β. Γούναρης, 1993. *Εθνοτικές ομάδες και κομματικές παρατάξεις στη Μακεδονία των Βαλκανικών πολέμων*. Στο *Λύντια Τρίχα* (επιμ), *Η Ελλάδα των Βαλκανικών πολέμων 1910-1914*. ΕΛΙΑ, Αθήνα.

μενης βουλγαρικής ελίτ να μεταμορφώσει την παθητική εξαρχική *ethnie*, σε πολιτικά ενεργή εθνοτική κοινότητα, ικανή να λειτουργήσει ως ιστορικό υποκείμενο⁷. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια η όλη προσπάθεια των νεοαναδυόμενων εθνοτήτων της βαλκανικής εξέφραζε, στο επίπεδο της ιδεολογίας, τη διαδικασία μετασχηματισμού της ιδεολογίας, στην οποία εδραιωνόταν η εκπαίδευση του οθωμανικού χώρου, η οποία αμφισβητούσε ευθέως τη νομιμοποιητική βάση του *μιλλέτ* και οικοδομούσε ένα νεότευκτο για την οθωμανική νομιμότητα εθνικισμό.

Την ίδια περίοδο η όλη προσπάθεια του ελληνικού κράτους εξέφραζε, στο επίπεδο της ιδεολογίας, τη διαδικασία μετασχηματισμού της ιδεολογίας, στην οποία εδραιωνόταν η εκπαίδευση των Ελλήνων του οθωμανικού χώρου. Επιχειρούνταν δηλαδή η διάχυση μιας παιδείας εθνικού αλτρωτισμού, η οποία θα αμφισβητούσε ευθέως τη νομιμοποιητική βάση του *μιλλέτ* και θα οικοδομούσε ένα νεότευκτο για την οθωμανική νομιμότητα εθνικισμό.

Μέσα σε αυτό το κλίμα υλοποιήθηκε το 1904 ο θεσμός του Γενικού Επιθεωρητή, ο οποίος συνιστούσε ένα συστηματικό φορέα διαχείρισης των ελληνικών σχολείων του οθωμανικού χώρου⁸. 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, είχε ήδη βραβευτεί για το πόνημά του που υπέβαλε στο γλωσσικό διαγωνισμό του Συλλόγου «Κοραΐς» και το οποίο δημοσιεύτηκε το 1897 σε συλλογικό τόμο στα «Αρχεία της Νεωτέρας Ελληνικής Γλώσσης εκδιδόμενα υπό του Αθήνησι Βασιλικού Τυπογραφείου Ν. Ιγγλέση με τίτλο «Μελέτη περί του γλωσσικού ιδιώματος Βελβενδού και των περιχώρων αυτού⁹». Καταγόταν από την περιοχή της Κοζάνης και θα πρέπει να είχε φοιτήσει στις σχολές της όπου και έμαθε τα πρώτα του γράμματα¹⁰ ενώ φοίτησε πιθανόν ως υπότροφος του *Βελιείου κληροδοτήματος* στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Είναι ακόμα πιθανόν να έκανε σπουδές στη Γερμανία, όπως φανερώνει η παράθεση γερμανόφωνης παιδαγωγικής βιβλιογραφίας στο βιβλίο του που εκδίδεται το 1908, ίσως με επιχορήγηση του Συλλόγου προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων.

7. A. Smith, 2000.

8. Σ. Ηλιάδου-Τάχου, 2001. Η εκπαίδευση στη Δυτική και Βόρεια Μακεδονία (1840-1914). Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος.

9. Ε. Μπουντώνας, 1897. Μελέτη περί του γλωσσικού ιδιώματος Βελβενδού και των περιχώρων αυτού. Γραμματική, σύνταξις, λεξιλόγιον, παράρτημα. Στο Αρχεία Νεωτέρας Ελληνικής γλώσσης, (σ. 183 κε) Αθήνα: Ιγγλέσης.

10. Ηλιάδου, στο ίδιο, σ. 243-322.

Μετά το διορισμό του ο Μπουντάνας είχε υπό την εποπτεία του τους Επιθεωρητές Μοναστηρίου Αγοραστό (διορίστηκε το Σεπτέμβριο του 1904), τον Παπαζαχαρίου (διορίστηκε τον Οκτώβριο του ίδιου χρόνου), ο οποίος ήταν όμως υφιστάμενος του Μπουντάνα το 1907 και τον Επιθεωρητή Καστοριάς τον Νάλτσα (διορίστηκε το 1906). Ο Μπουντάνας ασκούσε τον εποπτικό του ρόλο υποβάλλοντας αξιολογικές εκθέσεις που αφορούσαν τόσο στο επίπεδο του θεσμού και της λειτουργίας του, όσο και στο επίπεδο των προσώπων-υφισταμένων του¹¹.

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. Τα προβλήματα όμως του Μπουντάνα ήταν πολύ πιο σημαντικά, αφού ο διορισμός του έπρεπε να νομιμοποιηθεί με την έκδοση πατριαρχικού τακριού και τη συναπόφαση της Συνόδου των Μητροπολιτών για να μπορεί ελεύθερα να ασκεί τα εποπτικά του καθήκοντα χωρίς παρέμβαση του Χιλμή-πασά, όπως όμως διαφαίνεται στην αλληλογραφία ανάμεσα στον Πρόξενο Θεσσαλονίκη και το Οικουμενικό Πατριαρχείο, η Σύνοδος των Μητροπολιτών αρνήθηκε να νομιμοποιήσει τόσο το θεσμό των Επιθεωρητών που έδρευαν στις πρωτεύουσες των βιλαετιών και των καζάδων, όσο και το θεσμό του Γενικού Επιθεωρητή, γιατί αυτό θα σήμαινε περιορισμό της παρεμβατικής δύναμης των επί μέρους Μητροπολιτών. Άφησε λοιπόν τη νομιμοποίηση ή τη μη έγκριση του θεσμού στους κατά τόπους Μητροπολίτες. Ο Μπουντάνας, όπως διαφαίνεται στις Εκθέσεις του προς το Υπουργείο Εξωτερικών¹² αγωνίστηκε να εξασφαλίσει τη συγκατάθεση της Συνόδου στην αρχή και των επί μέρους Μητροπολιτών στη συνέχεια. Εξαιτίας όμως του μετέωρου νομιμοποιητικού πλαισίου των αρμοδιοτήτων του και μετά από σχετικές καταγγελίες ότι δεν ήταν υπάλληλος της Μητρόπολης αλλά του Προξενείου, υποβλήθηκε δυο φορές σε ανάκριση για την προέλευση του διορισμού και της μισθοδοσίας του, όπως και για τη θέση των γραφείων της Επιθεώρησης στη Μητρόπολη ή στο παρακείμενο και συνδεδεμένο με μυστικό διάδρομο Προξενείο Θεσσαλονίκης.

Το 1908 ο Μπουντάνας εξέδωσε στην Αθήνα το βιβλίο του «*σχολικά προγράμματα και διδακτικά οδηγία Α. Το Νηπιαγωγείον των ξενόφωνων ελληνι-*

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

12. ΑΥΕ/ΜΜΑ 8/α/4 1907.

κών κοινοτήτων». Το βιβλίο έφερε τη προμετωπίδα «*Ιερά Μητρόπολις Θεσσαλονίκης. Επιθεώρησις ελληνικών σχολείων*» και υπήρξε το καταστάλαγμα της επί δύο έτη άσκησης του ρόλου της Επιθεώρησης.

Αμέσως μετά από την ένταξη της Μακεδονίας στο Ελληνικό Κράτος στη Γενική Διοίκηση Μακεδονίας θεσμοθετήθηκε «Τμήμα εκπαιδύσεως», επικεφαλής του οποίου θα πρέπει να τέθηκε επικεφαλής ο Γενικός Επιθεωρητής των σχολείων Θεσσαλονίκης Ευθύμιος Μπουντώνας. Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο της περιόδου οι Επιθεωρητές της οθωμανοκρατίας διορίστηκαν εκ νέου στις ίδιες θέσεις από το Ελληνικό κράτος. Στα πλαίσια των νέων του αρμοδιοτήτων του ο Μπουντώνας εξέδωσε το εγχειρίδιο «*Οδηγών δια τας γλωσσικάς ασκήσεις του Νηπιαγωγείου των ξενοφώνων*», το οποίο προοριζόταν για τους δασκάλους των ξενοφώνων σχολείων. Το εγχειρίδιο εκδόθηκε το 1913 στη Θεσσαλονίκη, με πρωτοβουλία του «Τμήματος εκπαιδύσεως της Γενικής Διοικήσεως Μακεδονίας» από το τυπογραφείο των Σ. Παντελή και Δ. Ξενοφωνίδη. Σήμερα αυτό φυλάσσεται στο Αρχείο της Γενικής Διοικήσεως Μακεδονίας.¹³ Οι Οδηγίες είναι επηρεασμένες από το προηγούμενο πόνημά του επιχειρούν όμως να εστιάσουν στο πεδίο της σχολικής πράξης.

3. Ο όρος "Νηπιαγωγείον των ξενοφώνων"

Τα Νηπιαγωγεία της οθωμανικής περιόδου τα οποία λειτουργούν στη Δυτική Μακεδονία, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των αρχείων από το 1872 στην Καστοριά, από το 1893 στην Κοζάνη και από το 1902 στη Φλώρινα. Στην περίπτωση της Μακεδονίας τα Νηπιαγωγεία προσδιορίζονταν και ως «Προκαταρκτικές τάξεις αρρένων-θηλέων»¹⁴. Τα σχολεία αυτά δεν αποτελούσαν αυτόνομη βαθμίδα της στοιχειώδους εκπαίδευσης και δεν έθεταν ίδιους στόχους. Αποσκοπούσαν στην προετοιμασία των παιδιών για την ένταξη 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 ξενοφώνες κοινότητες. Οι προκαταρκτικές τάξεις είναι συνήθως προσαρτημένες στο Παρθεναγωγείο¹⁵ και είναι μικτές και πολυάνθρωπες¹⁶. Οι μαθητές διδάσκονται κυρίως γλωσσικά, αλλά και ελάχιστες ώρες Ιερά, Μαθηματικά και Πραγματογνωσία. Η προσάρτηση των Νηπιαγωγείων στα Παρθε-

13. Αρχείο Γενικής Διοικήσεως Μακεδονίας.

14. Ιστορικό Αρχείο Κοζάνης. «Αναλυτικό Πρόγραμμα προκαταρκτικής τάξης 1893-1894».

15. ΙΑΚ, «Πεπραγμένα Παρθεναγωγείου 1901».

16. ΙΑΚ, 1899: 114 άρρενες και 167 θήλεις.

ναγωγεία, η οποία οφειλόταν στην προκατάληψη ότι η ανατροφή των μικρών παιδιών πρέπει να γίνει 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.¹⁷

Αυτά τα σχολεία είχε υπόψη του ο Μπουντώνας όταν έγραφε το έργο «*σχολικά προγράμματα και Διδακτικά οδηγία δια το Νηπιαγωγείον των ξενοφώνων*» το 1908 και όταν εξέδιδε τις «*Οδηγίες...*», το 1913.

4. Η γλωσσική διδασκαλία

Έχει ιδιαίτερο 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 παραινδυνευμένα) 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 δευτερευούσαν θέσιν και σημάδιαν".

Είναι σαφές από την πρώτη κιόλας 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

17. ΙΑΚ, Στέφου προς Εφορεία, 30/8/1902.

ασχολία" 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 ασχολία, 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 καθιστώσα 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 υποκατάστησε 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 ολόκληρο 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 ανατρεξει κανείς και στα πρόσφατα αναλυτικά προγράμματα (π.χ. του 1989, του 1999, του 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 ξενόφωνων, "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 σκοπιμότητος υπάρχουσ κατά της εν τω νηπιαγωγείω διδασκαλίας αναγνώσεως γραφής". Αντ' αυτών πρέπει να γίνονται "διαρθρωτικαί ασκήσεις, αναγκαία όταται 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 ξενόφωνων 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 απαιτήσις παιδαγωγική*", τονίζει χαρακτηριστικά, "αι γλωσσικαί ασκήσεις να διεξάγονται εις την αφελή και ανεπιτήδεντον 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 ότι γράφεται αλλά δεν λέγεται, είναι άχρηστον διά τας γλωσσικάς ασκήσεις του νηπιαγωγείου των ξενόφωνων". 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", τι κείμενο μπαίνει σε 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 περιπτωση μας) οι λέξεις είναι δεδομένες και η πραγματογνωσία μπορεί να ξεκινάει από την εποπτεία των πραγμάτων και να ανακαλεί στη συνείδηση του παιδιού τις συγκεκριμένες λέξεις χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες εμπλουτίζοντας με τον τρόπο αυτό τον λεξιλογικό πλούτο του παιδιού. Το ίδιο συμβαίνει σε κάθε παιδί το οποίο εκπαιδευεται στη μητρική του γλώσσα. Αυτό το οποίο όμως "πρέπει" να γίνει σε ένα νηπιαγωγείο ξενοφώνων 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 δυσχερέστερο 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 εκ μέρους της νηπιαγωγού καθώς "εις το στόμα των παιδιών προηγήθη ήδη άλλη γλώσσα, εδημιουργήθη καθ' ἑξιν μόνιμός τις τοποθέτησις των φωνητικών οργάνων διάφορος εν πολλοίς εκείνης, ήτις απαιτείται προς παραγωγήν ελληνι-

κών 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 "έξις της μητρικής προφοράς" και να αποβούν δύσκαμπτα τα φωνητικά όργανα, με αποτέλεσμα να "πάθουν" τα παιδιά αυτά ό,τι και οι "φιλόκαλοι ελληνόφωνοι" οι οποίοι μπορούν εύκολα να "απομάθωσιν την διαλεκτική προφοράν του τόπου των". Ο παραλληλισμός αυτός αποτελεί άλλη μια απόδειξη της επιδιωκόμενης πλήρους ομοιομορφίας των ομιλητών της ελληνικής, οι οποίοι δεν έπρεπε να προδίδουν διαλεκτική, πόσο μάλλον δίγλωσση καταγωγή. Κι εδώ έρχεται ο ρόλος των διαρθρωτικών ασκήσεων.

Η νηπιαγωγός καλείται "με αγάπην και αφέλιαν" 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 φωνηέντων α, ο, ου. Κι αυτό προτρέπεται 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 το "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 εκπαι-

δευτικών 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, το ενδιαφέρον, όπως αποδεικνύουν τα δημοσιεύματα των δύο κύριων εφημερίδων της πόλης, 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 καθαρεύουσας και στην ιδεολογική αντίληψη ότι δι' 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 πρό-

σβασης στα μορφωτικά αγαθά και τον ιδεολογικό προσηλυτισμό των ξενόφωνων, στους οποίους παρέχονταν κίνητρα κοινωνικής ανέλιξης, αν συμμετείχαν στην ελληνική παιδεία.

6. Βιβλιογραφία

Αρχεία

Αρχείο Γενικής Διοίκησης Μακεδονίας
 Ιστορικό Αρχείο Κοζάνης

Ελληνόγλωσση

- B. Γούναρης. 1993. Εθνοτικές ομάδες και κομματικές παρατάξεις στη Μακεδονία των Βαλκανικών πολέμων. στο Λύντια Τρίχα (επιμ). Η Ελλάδα των Βαλκανικών πολέμων 1910-1914. ΕΛΙΑ, Αθήνα.
- Σ. Ηλιάδου-Τάχου. 2001. Η εκπαίδευση στη Δυτική και Βόρεια Μακεδονία (1840-1914). Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος.
- Ε. Μπουντώνας. 1897. Μελέτη περί του γλωσσικού ιδιώματος Βελβενδού και των περιχώρων αυτού. Γραμματική, σύνταξις, λεξιλόγιον, παράρτημα. Στο Αρχεία Νεωτέρας Ελληνικής γλώσσης, (σ. 183 κε)Αθήνα: Ιγγλέσης.

Ξενόγλωσση

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