

Μιχάλης Δαμανάκης

**Διδακτικές και Μεθοδολογικές απόψεις
για τη Διδασκαλία της Ελληνικής
σε «ξενόφωνους»
στις αρχές του 20^{ού} αιώνα**

Στο: Γιάννης Σπαντιδάκης & Ελένη Μιχαηλίδη (Επιμ.)

**Προβληματισμοί & Προοπτικές για τη
Μάθηση και τη Διδασκαλία της Γλώσσας**

σσ. 137-173

Πεδίο

Αθήνα 2013

ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4

Μιχάλης Δαμανάκης

**Διδακτικές και μεθοδολογικές απόψεις
για τη διδασκαλία της Ελληνικής
σε «ξενόφωνους» στις αρχές
του 20ού αιώνα**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το γνωστικό ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και η σχετική μ' αυτό το θέμα ελληνόγλωσση βιβλιογραφία είναι πρόσφατα φαινόμενα και ανάγονται κατά κύριο λόγο στην, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, μαζική παρουσία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα ελληνικά σχολεία.

Η μη κατοχή της ελληνικής γλώσσας από πολύ μεγάλο μέρος αυτών των μαθητικών πληθυσμών, κυρίως κατά τη δεκαετία του 1990, αλλά ως ένα βαθμό και σήμερα, ανάγκασε κατ' αρχάς τους εκπαιδευτικούς της πράξης σε αυτοσχεδιασμούς και σε αναζήτηση άμεσων, αποτελεσματικών πρακτικών.

Η πολιτεία με τη σειρά της αντέδρασε θεσπίζοντας το νόμο 2413/96 (κεφ. Ι) «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 124/17.06.1996) και προπάντων χρηματοδοτώντας τα λεγόμενα «Προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Ιδιαίτερα στο πλαίσιο υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων¹ αναπτύχθηκαν θεωρητικές διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις καθώς και εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας. Η αποτίμηση της θεωρητικής και πρακτικής συμβολής αυτών των προγραμμάτων παραμένει ένα ζητούμενο, το οποίο όμως δεν θα μας απασχολήσει.

Το ερώτημα που θα μας απασχολήσει είναι αν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει ιστορικό προηγούμενο σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόφωνους, αλλόγλωσσους πληθυσμούς και, αν ναι, πώς αντιμετωπίστηκε τότε το ζήτημα αυτό από τους ειδικούς της εποχής.

1. Τα εν λόγω προγράμματα είναι: για το εσωτερικό (α) πρόγραμμα ένταξης παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο, (β) πρόγραμμα ένταξης τσιγγανοπαίδων, (γ) πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων, και για το εξωτερικό (δ) το πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών, ακριβέστερα για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά.

Η απάντηση ως προς το ιστορικό προηγούμενο προκύπτει από την ίδια την ελληνική ιστορία, με την έννοια ότι το νεοελληνικό κράτος αναδύθηκε από την πολυεθνική, πολυγλωσσική και πολυθρησκευτική Οθωμανική Αυτοκρατορία. Παράλληλα, με την ανταλλαγή των πληθυσμών μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή, εισήλθαν στην Ελλάδα ξενόφωνοι πληθυσμοί, κατά κανόνα χριστιανοί στο θρήσκευμα και ελληνικής καταγωγής.

Το ερώτημα επομένως που πρέπει να διερευνηθεί και να απαντηθεί είναι πώς αντιμετωπίστηκε από τους ειδικούς της εποχής και φυσικά από την πολιτεία το ζήτημα της ξενοφωνίας και της διδασκαλίας της Ελληνικής στους τότε ξενόφωνους.

Στην παρούσα μελέτη θα επιχειρήσουμε να δώσουμε μια πρώτη απάντηση στο εν λόγω ερώτημα περιοριζόμενοι: (α) στις απόψεις των ειδικών (εκπαιδευτικών, παιδαγωγών, γλωσσολόγων), και (β) στην περίοδο πριν τους Βαλκανικούς Πολέμους, η έκβαση των οποίων εγκαινιάζει μια νέα περίοδο για την Ελλάδα, γενικότερα, και τα εκπαιδευτικά της πράγματα, ειδικότερα. Ακριβώς δε επειδή μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους και την ένταξη των Νέων Χωρών στον εθνικό κορμό ανοίγει ένα νέο κεφάλαιο και για την ελληνική εκπαίδευση που έχει να εντάξει στους κόλπους της υψηλούς αριθμούς ξενόφωνων, περιοριζόμαστε στην περίοδο προ των Βαλκανικών (1912) Πολέμων και σε αυτήν μετά την ήττα του 1897.

Από την άλλη, για λόγους οικονομίας, περιορίζουμε την παρούσα μελέτη στη διερεύνηση των απόψεων των ειδικών και δεν την επεκτείνουμε στη διερεύνηση της τότε εκπαιδευτικής πολιτικής και των απόψεων και στάσεων των ίδιων των ξενόφωνων πληθυσμών, αν και αυτά προκύπτουν ως ένα βαθμό και από τα κείμενα των ειδικών.

Πριν από αυτά όμως κρίνονται αναγκαίες μερικές αναφορές στο ιστορικό περιβάλλον εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση των ξενόφωνων και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σ' αυτούς.

ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Ως γνωστόν, πριν το 1913 η ελληνική επικράτεια περιορίζεται στην Πελοπόννησο, τη Στερεά Ελλάδα, τη Θεσσαλία, την Εύβοια και τα νησιά των Κυκλάδων και Σποράδων, ενώ οι περιφέρειες της Ηπείρου, της Μακεδονίας, της Θράκης, τα νησιά του Ιονίου και του Αιγαίου Πελάγους και η Μικρά Ασία, όπου κατοικούν συμπαγείς ελληνικοί πληθυσμοί, θεωρούνται αλύτρωτες περιοχές που αναμένουν την απελευθέρωση και την ένταξή τους στον εθνικό κορμό, πράγμα που αποτελεί και τον πυρήνα της πολιτικής της Μεγάλης Ιδέας. Το γεωγραφικά περιορισμένο και οικονομικά ασθενές Ελληνικό Βασίλειο είναι το εθνικό κέντρο με πρωτεύουσα την Αθήνα. Η Θεσσαλία, η Ήπειρος, η Μακεδονία, η Θράκη και η Ανατολική Ρωμυλία αποτελούν χώρο συνάντησης των βαλκανικών λαών και σύγκρουσης των βαλκανικών εθνικισμών. Στη Μικρά Ασία ζει ένας «πολύμορφος Ελληνισμός» (Κιτρομηλίδης, 1983, σ. 144) αποτελούμενος, πέρα από τον ελληνισμό της Πόλης, από τον ελληνισμό των ανθηρών αστικών κέντρων (Σμύρνη, Πέργαμος, Μαγνησία κ.λπ.), το γηγενή ελληνισμό της κεντρικής Μικράς Ασίας, κυρίως της Καππαδοκίας, που διατήρησε τη θρησκεία του αλλά έχασε τη γλώσσα του, καθώς και από τον πανάρχαιο ελληνισμό του Πόντου (βλ. Κιτρομηλίδης, 1983, σ. 144 κ.ε.). Στις παραπάνω περιοχές θα πρέπει να προστεθούν τα νησιά του Αιγαίου και του Ιονίου Πελάγους, η Κρήτη και η Κύπρος.

Κατά τον Κιτρομηλίδη (1983, σ. 150 κ.ε.), η πολιτική του εθνικού κέντρου, το οποίο συνεπικουρείται από το Οικουμενικό Πατριαρχείο που λειτουργεί ως κέντρο Ορθοδοξίας, απαρτίζεται «από τρία οργανικά αλληλένδετα στοιχεία»: (α) από το πρόγραμμα της Μεγάλης Ιδέας, δηλαδή της ιδεολογίας της εθνικής ενότητας, (β) από τη μεταλαμπάδευση της ιδεολογίας του αλυτρωτισμού στους εκτός Ελλάδας ελληνικούς πληθυσμούς, και (γ) από την έμπρακτη προσπάθεια ενσωμάτωσης των αλύτρωτων περιοχών στον εθνικό κορμό και συνακόλουθα τη δημιουργία μιας ενιαίας επικράτειας.

Ιδιαίτερα στην προσπάθεια μεταλαμπάδευσης της εθνικής ιδεολογίας στις αλύτρωτες περιοχές η εκπαίδευση έπαιξε σημαντικό ρό-

λο και μάλιστα σε πολλά επίπεδα. Όπως θα δούμε παρακάτω, το Διδασκαλείο Αθηνών υπήρξε ένας σημαντικός θεσμός για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του «περιφερειακού ελληνισμού». Ακόμα σημαντικότερος ήταν φυσικά ο ρόλος του μοναδικού εθνικού τριτοβάθμιου ιδρύματος, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η ήττα του 1897 υπήρξε πλήγμα στην πολιτική της Μεγάλης Ιδέας, προπάντων όμως ανέδειξε «την ανάγκη μιας γενικής μεταρρύθμισης της πολιτικής ζωής και αποσύνδεσής της απ' τη βασιλική Αυλή που θεωρούνταν ο κύριος υπεύθυνος για τις συμφορές του Έθνους» (Σβορώνος, 1981, σ. 110).

Τα γεγονότα του 1909-10 και συγκεκριμένα η εξέγερση στο Γουδί το 1909 και η συνακόλουθη ανταπόκριση της Αυλής και της κυβέρνησης του Κυριακούλη Μαυρομιχάλη στα περισσότερα αιτήματα του Στρατιωτικού Συνδέσμου, και προπάντων η μετάκληση του Ε. Βενιζέλου από την τότε αυτόνομη Κρήτη στην πρωτεύουσα του ακόμα συγκροτούμενου ελληνικού εθνικού κράτους ενίσχυσαν σημαντικά την αναδυόμενη αστική τάξη και εγκαινίασαν μια νέα περίοδο για την Ελλάδα.

Η χρονική περίοδος στην οποία αναφερόμαστε χαρακτηρίζεται πολιτικά από τους βαλκανικούς εθνικισμούς, αλλά και από τον εθνικισμό των Νεότουρκων, η επικράτηση των οποίων δυσχέρανε, μετά το 1908, τη θέση των χριστιανικών πληθυσμών της Ευρωπαϊκής Τουρκίας (βλ. Σβορώνος, 1987, σ. 116). Στη Μακεδονία, όπου επικεντρώνεται και το κύριο ενδιαφέρον τόσο των πολιτικών όσο και των επιστημόνων, κυριαρχεί το Μακεδονικό Ζήτημα, δηλαδή η δυναμική διεκδίκηση της Μακεδονίας από τους Έλληνες και τους Βούλγαρους.

Οι εθνικισμοί αυτοί βρήκαν την εκτόνωσή τους στους Βαλκανικούς Πολέμους, η έκβαση των οποίων δημιούργησε νέα πολιτικά δεδομένα και χάραξε νέα σύνορα στα αναδυόμενα εθνικά κράτη των Βαλκανίων. Κύριο μέλημα των αναδυόμενων βαλκανικών εθνικών κρατών ήταν να αφομοιώσουν τους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς και να πετύχουν εθνική ομοιογένεια. Σε αυτή την προσπά-

θειά τους η εκπαίδευση και πρωτίστως η διδασκαλία-εκμάθηση της εθνικής γλώσσας έπαιξαν κυρίαρχο ρόλο².

Ως προς τα εκπαιδευτικά πράγματα, στην ελληνική επικράτεια ισχύει η μεταρρύθμιση του 1895, μια και η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1899 δεν ευδοκίμησε. Το εκπαιδευτικό σύστημα δομείται σε 2 χρόνια Νηπιαγωγείο, 4-6 χρόνια Γραμματοδιδασκαλείο ή 4 χρόνια κοινό Δημοτικό για την επαρχία ή 6 χρόνια πλήρες Δημοτικό για τα αστικά κέντρα, 3 χρόνια Ελληνικό Σχολείο, 4 χρόνια Γυμνάσιο, 3-4 χρόνια Πανεπιστήμιο (βλ. Μπουζάνης, 1986, σ. 46 κ.ε.). Από την άλλη, οι παιδαγωγικές αναζητήσεις των αρχών του 20ού αιώνα οδήγησαν στην ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1910, εγκαινιάζοντας μια νέα εποχή για τον παιδαγωγικό λόγο στην Ελλάδα.

Στην τότε ελληνική επικράτεια, εκτός από τους ξενόφωνους Εβραίους και Αρμένιους που είναι οργανωμένοι σε κοινότητες και διαθέτουν δικά τους «ξένα σχολεία», υπάρχουν και άλλοι ξενόφωνοι, κυρίως αλβανόφωνοι και βλαχόφωνοι, οι οποίοι, όπως θα δούμε στη συνέχεια, θεωρούνται ελληνικής καταγωγής.

Στις εκτός της επικράτειας περιοχές, όπου ζουν συμπαγείς ελληνικοί πληθυσμοί, η εκπαίδευση είναι υπό την εποπτεία του Πατριαρχείου και των εκάστοτε μητροπόλεων. Στις περιοχές αυτές η ελληνόγλωσση εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στους ελληνόφωνους/ελληνόγλωσσους, αλλά και στους ξενόφωνους³, οι οποίοι θεωρούνται ελληνικής καταγωγής «απωλέσαντες» τη μητρική τους γλώσσα. Οι ξενόφωνοι αυτοί είναι κυρίως «βουλγαρόφωνοι» στη

2. Για τους βαλκανικούς εθνικισμούς, τη σχέση τους με την εκπαίδευση και προπάντων τον ανταγωνισμό μεταξύ ελληνικού και βουλγαρικού εθνικισμού στη Μακεδονία βλ. Βούρη (1992) και Κορακασίδου (2000).

3. Διατηρούμε τον όρο «ξενόφωνοι», δεχόμενοι έτσι αυτό που ως ένα βαθμό διαφαίνεται από τις πηγές και τη βιβλιογραφία της εποχής, ότι δηλαδή οι εν λόγω πληθυσμοί μιλούσαν μια ξένη προς την Ελληνική γλώσσα, χωρίς ωστόσο να την κατέχουν και σε επίπεδο γραπτού λόγου. Σε περίπτωση κατοχής της γλώσσας σε επίπεδο τόσο προφορικού όσο και γραπτού λόγου πιο δόκιμος θα ήταν ο όρος «ξενόγλωσσοι».

Μακεδονία και στη Θράκη, «σλαβόφωνοι» στη Δυτική Μακεδονία, και «βλαχόφωνοι» κυρίως στην οροσειρά της Πίνδου.

Επίσης, ελληνικής καταγωγής «τουρκόφωνοι πληθυσμοί» κατοικούν στην Καππαδοκία και Πισιδία, για τους οποίους υπάρχει, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ιδιαίτερο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον. Οι εν λόγω πληθυσμοί διατήρησαν τη θρησκεία τους, ανέπτυξαν όμως έναν οικογενειακό και κοινοτικό κώδικα ο οποίος, σύμφωνα με κάποιους μελετητές (π.χ. Janse, 2009), βρισκόταν φωνολογικά, μορφολογικά, λεξιλογικά και συντακτικά πιο κοντά στην τουρκική παρά στην ελληνική γλώσσα, ανάλογα με την περιοχή όπου κατοικούσαν οι εν λόγω πληθυσμοί.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης θα εστιάσουμε στις διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις της εποχής ως προς τη διδασκαλία της Ελληνικής στους εν λόγω ξενόφωνους πληθυσμούς εντός και εκτός της ελληνικής επικράτειας, παίρνοντας ως παράδειγμα συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγούς που ασχολήθηκαν και συγγραφικά μ' αυτό το θέμα, και ως εκ τούτου οι απόψεις τους διασώθηκαν μέχρι τις μέρες μας.

ΤΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: ΟΙ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ Γ. ΜΠΟΥΚΟΥΒΑΛΑ (1905) ΚΑΙ Κ. ΤΣΙΟΥΛΚΑ (1907)

Με δεδομένο ότι οι πληθυσμοί των βαλκανικών χωρών είναι κατά κανόνα χριστιανοί, το βάρος κατά τα χρόνια της εθνογένεσης έπεσε στην εθνοτική καταγωγή και στη γλώσσα. Γι' αυτό κατά την περίοδο που εξετάζουμε αναπτύχθηκαν, σε επίπεδο τόσο πολιτικού όσο και επιστημονικού λόγου, επιχειρήματα που αφορούσαν την εθνοτική καταγωγή και τη γλώσσα. Κοινή θέση των πολιτικών και των επιστημόνων της εποχής ήταν ότι οι ξενόφωνοι που ζούσαν εντός της ελληνικής επικράτειας και σε συγκεκριμένες αλύτρωτες περιοχές με συμπαγή ελληνικό πληθυσμό ήταν ελληνικής καταγωγής που, λόγω των μακραίωνων ιστορικών συγκυριών, είχαν χάσει την

ελληνική γλώσσα ή, λόγω των συγκυριών και της απομόνωσης, ανέπτυξαν έναν γλωσσικό κώδικα που ήταν διαφορετικός από την κοινή Ελληνική της εποχής, αλλά πιο κοντά στην αρχαία Ελληνική.

Η υιοθέτηση αυτής της θέσης οδηγούσε λογικά στη μετάθεση του κέντρου βάρους στη γλώσσα. Το ζητούμενο, με άλλα λόγια, ήταν να αποδειχθεί ότι οι διαλεκτικοί κώδικες των ξενόφωνων πληθυσμών είχαν τις ρίζες τους στην Ελληνική.

Μια άλλη θέση, κοινή τόσο στους Έλληνες όσο και στους κύριους αντιπάλους τους, τους Βούλγαρους, ήταν ότι όποιος μάθαινε τη γλώσσα ενός λαού αποκτούσε συγχρόνως πρόσβαση στις παραδόσεις του, στην ιστορία και στον πολιτισμό του, και διαμόρφωνε ανάλογη εθνική συνείδηση (βλ. σχετικά Mackridge 2009, σ. 55). Η διδασκαλία της Ελληνικής στους ξενόφωνους πληθυσμούς ήταν επομένως εθνικά επιβεβλημένη και δεν αμφισβητούνταν από κανέναν. Οι διαφορές μεταξύ των φιλολόγων, γλωσσολόγων, παιδαγωγών και εκπαιδευτικών συνίσταντο σε ερωτήματα του τύπου: Ποια γλώσσα θα διδαχθεί, η δημοτική ή η καθαρεύουσα; Με ποια μέθοδο και μέσα, αλλά και σε ποια θεσμικά-οργανωτικά πλαίσια και από ποια ηλικία;

Πριν προχωρήσουμε στην πραγμάτευση των παραπάνω διδακτικών-μεθοδολογικών ερωτημάτων που καλύπτουν σημαντικό μέρος της μελέτης μας, κρίνουμε αναγκαίο να σκιαγραφήσουμε την επιχειρηματολογία των «ειδικών» ως προς την ελληνογενή καταγωγή του διαλεκτικού κώδικα των «ξενόφωνων» και ιδιαίτερα των «βουλγαρόφωνων» πληθυσμών στη Μακεδονία και αλλού, καθώς και το κλίμα που επικρατούσε λόγω της σύγκρουσης μεταξύ «δημοτικιστών» και «καθαρευουσιάνων». Ως παραδείγματα θα πάρουμε τις απόψεις δύο μελετητών του κώδικα των «ξενόφωνων» πληθυσμών στη Μακεδονία: του Γεωργίου Μπουκουβάλα και του Κωνσταντίνου Τσιούλκα.

Η γλώσσα ως ταυτοτικό στοιχείο

Θέση του Γεωργίου Μπουκουβάλα είναι ότι η γλώσσα δεν συνιστά το μοναδικό, αλλά ούτε και το ασφαλέστερο κριτήριο σε σχέση με

την εθνοτική καταγωγή ενός λαού. Εντούτοις, οι Βούλγαροι, βασιζόμενοι στη βουλγαροφωνία, θεωρούν όλη τη βουλγαρόφωνη Μακεδονία βουλγαρική.

Στόχος της μελέτης του Μπουκουβάλα είναι να δείξει ότι συγκεκριμένοι βουλγαρόφωνοι πληθυσμοί της Μακεδονίας (Βοδενά, Γευγελή, Γούμεντσαν, Ασβεστοχώρι, Δοϊράνη) δεν είναι βουλγαρικής αλλά ελληνικής εθνοτικής καταγωγής, οι οποίοι είχαν χάσει την ελληνική γλώσσα. Η επιχειρηματολογία του είναι «γλωσσολογική», όπως θα λέγαμε σήμερα, εμποτισμένη ωστόσο με αρκετή εθνική ιδεολογία.

Ο Μπουκουβάλας διαπιστώνει ότι οι βουλγαρόφωνοι των συγκεκριμένων περιοχών, απ' όπου και συνέλεξε το εμπειρικό υλικό του, ομιλούν ένα ιδίωμα στο οποίο κυριαρχεί το ελληνικό λεξιλόγιο. Το γεγονός αυτό του επιτρέπει να διατυπώσει τη θέση ότι οι εν λόγω πληθυσμοί είναι Έλληνες οι οποίοι, λόγω των επιδρομών αλλά και της εν γένει πολύχρονης επαφής με άλλους λαούς, ανέπτυξαν σταδιακά το ομιλούμενο ιδίωμα, το οποίο είναι ένα «συνονθύλευμα» λέξεων, με κυρίαρχο ωστόσο λεξιλόγιο το ελληνικό (Μπουκουβάλας 1905, σ. 6). Βέβαια, το επιχείρημα του Μπουκουβάλα θα μπορούσε να αντιστραφεί και να διατυπωθεί η θέση ότι οι αυτόχθονες βουλγαρικοί πληθυσμοί ενσωμάτωσαν στη γλώσσα τους ελληνικές λέξεις, πράγμα για το οποίο συνηγορεί και η «εμπορική επιμειξία», όπως την ονομάζει ο ίδιος. Το εν λόγω επιχείρημα ο Μπουκουβάλας το αντικρούει με μια «κοινωνιογλωσσολογική» επιχειρηματολογία, σύμφωνα με την οποία ένα τέτοιο αντεπιχείρημα θα μπορούσε να ισχύσει για πληθυσμούς που έρχονται σε άμεση επαφή με αμιγώς ελληνόφωνα χωριά. Δεν ισχύει όμως για απομονωμένα χωριά που ουδεμία επαφή έχουν με την ελληνική αλλά των οποίων οι κάτοικοι ομιλούν το ίδιο ακριβώς ιδίωμα με τους λοιπούς βουλγαρόφωνους.

Ο Μπουκουβάλας μένει πιστός στη λεξιλογική επιχειρηματολογία του –δεν καταφεύγει δηλαδή και σε συντακτικά, μορφολογικά ή φωνολογικά επιχειρήματα– και επιδίδεται σε μια συστηματική καταγραφή τού, κατά την άποψή του, ελληνογενούς λεξιλογίου, το οποίο κατατάσσει σε πολλούς «κύκλους εννοιών» –(α) εκκλησία, (β) ζώα,

φυτά, ορυκτά, (γ) οικιακός-αγροτικός βίος και επαγγέλματα-, ρήματα, ουσιαστικά, μόρια κ.λπ. (Μπουκουβάλας, 1905, σ. 10 κ.ε.).

Κατά τον Μπουκουβάλα, το γεγονός ότι το ελληνογενές λεξιλόγιο εκτείνεται λίγο-πολύ σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής και ότι στο εν λόγω ιδίωμα υπάρχουν πολλές αφηρημένες ελληνικές έννοιες, οι οποίες «είνε δυσκολώτερο να ειδύσωσι εις την ψυχρήν ξενόγλωσσου λαού» (Μπουκουβάλας, 1905, σ. 24), συνηγορεί υπέρ της θέσης του.

Από τις αναλύσεις του Μπουκουβάλα προκύπτουν τα ακόλουθα δύο συμπεράσματα, τα οποία ωστόσο δεν διατυπώνονται με σαφήνεια από τον ίδιο. Το πρώτο είναι ότι, και αν ακόμα δεχθούμε τη θέση των Βουλγάρων, ότι δηλαδή η ομιλούμενη γλώσσα παραπέμπει στην εθνοτική καταγωγή, οι εν λόγω πληθυσμοί είναι ελληνικής καταγωγής, δεδομένου ότι ο διαλεκτικός τους κώδικας είναι ελληνογενής. Το δεύτερο και σημαντικότερο συμπέρασμα, το οποίο ο Μπουκουβάλας πιστεύει ότι έχει τεκμηριώσει, είναι η εθνοτική και γλωσσική συνέχεια των εν λόγω αυτόχθονων πληθυσμών.

Η «σλαβοφανής» μακεδονική γλώσσα

Εκτενέστερη, συστηματικότερη, αλλά και περισσότερο φορτισμένη είναι η μελέτη του διδάκτορα φιλολογίας και γυμνασιάρχη στο Μοναστήριο, του Κωνσταντίνου Τσιούλκα. Ο Τσιούλκας κατάγεται από την Κορησσό ή Γκόρεντση της Καστοριάς, όπου και απέκτησε τις πρώτες του αγωνιστικές εμπειρίες μαχόμενος, ως μέλος της «Εθνικής Κίνησης» Καστοριάς, κατά των εκπροσώπων της βουλγαρικής Εξαρχίας, οι οποίοι επιχειρούσαν να αλώσουν πολιτισμικά την από ελληνικούς πληθυσμούς κατοικούμενη Κορησσό.

Η μελέτη του Τσιούλκα εκδόθηκε δύο χρόνια αργότερα από εκείνη του Μπουκουβάλα (το 1907⁴ από το τυπογραφείο Π.Α. Πετρά-

4. Η πρώτη έκδοση της μελέτης του Τσιούλκα έγινε το Μάιο του 1907 από το τυπογραφείο του Π.Α. Πετράκου στην Αθήνα. Η μελέτη επανεκδόθηκε αυτούσια το 1991 από τον εκδοτικό οίκο Δημιουργία, επίσης στην Αθήνα. Σ'

κου στην Αθήνα) και η επιχειρηματολογία του κινείται σε διάφορα επίπεδα: ιδεολογικό, εθνογλωσσικό, κοινωνιογλωσσικό, εν μέρει μορφολογικό και φωνολογικό, και προπάντων λεξιλογικό⁵. Εμείς θα περιοριστούμε σ' εκείνα τα επιχειρήματα που υπηρετούν τις ανάγκες της εργασίας μας.

Κύριο μέλημα του Τσιούλκα είναι να δείξει ότι ο διαλεκτικός κώδικας κάποιων «ξενόφωνων» πληθυσμών στη Μακεδονία δεν είναι σλαβογενής αλλά ελληνογενής. Γι' αυτό και δεν χρησιμοποιεί τον όρο «βουλγαρόφωνοι», ούτε τον όρο «ξενόφωνοι», αλλά τον όρο «σλαβοφανής μακεδονική γλώσσα». Η πυρηνική θέση την οποία προσπαθεί να τεκμηριώσει είναι ότι οι πληθυσμοί που ομιλούν τη «σλαβοφανή μακεδονική γλώσσα» είναι απόγονοι των αρχαίων Μακεδόνων και ότι η γλώσσα τους αποτελεί μετεξέλιξη της μακεδονικής γλώσσας, η οποία στο πέρασμα των αιώνων, λόγω των ιστορικών συγκυριών και της επαφής της με τις σλαβικές γλώσσες, επηρεάστηκε μεν λεξιλογικά και μορφολογικά από αυτές, αποτελεί όμως συνέχεια της γλώσσας των αρχαίων Μακεδόνων, και μάλιστα βρίσκεται πιο κοντά στη γλώσσα του Ομήρου απ' ό,τι η ομιλούμενη κοινή

αυτή την, κατά τον εκδοτικό οίκο, «δεύτερη έκδοση» διατηρήθηκε και η αρχική σελιδαρίθμηση της μελέτης, γι' αυτό παραπέμποντας κανείς στην έκδοση του 1991 ουσιαστικά παραπέμπει συγχρόνως και στις αντίστοιχες σελίδες της πρώτης έκδοσης. Βέβαια, σύμφωνα με τη δική μας βιβλιογραφική έρευνα, υπήρξε μια δεύτερη έκδοση από το τυπογραφείο Πετράκου ήδη τον Ιούνιο του 1907, η οποία διαφοροποιείται από την πρώτη ως προς τον εκτενή πρόλογο, στον οποίο και αναπτύσσονται τα κύρια επιχειρήματα του Τσιούλκα. Στη δεύτερη έκδοση υπάρχει διαφορετικός πρόλογος με τίτλο «Η γραμματική ιστοργία της εν Μακεδονία λεγόμενης Βουλγαρικής γλώσσας του επόμενου συγκριτικού λεξιλογίου». Αντίθετα, οι καταγραφές φαίνεται να μένουν οι ίδιες.

5. Λεξιλογική, όπως είδαμε παραπάνω, είναι και η μελέτη του Μπουκουβάλα, στην οποία όμως δεν κάνει καμιά μνεία ο Τσιούλκας, παρόλο που φαίνεται να είναι βιβλιογραφικά ενημερωμένος. Η «παράλειψη» αυτή έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν σκεφτεί κανείς ότι Μπουκουβάλας και Τσιούλκας θα πρέπει να συνυπήρξαν στην Αίγυπτο, ο πρώτος στο Κάιρο και ο δεύτερος στην Αλεξάνδρεια.

Ελληνική, δεδομένου ότι «εν τη μακεδονική γλώσση υπάρχουσι και νυν έτι 1260 λέξεις ομηρικάί, ενώ εν τη γλώσση του ελληνικού λαού μόλις 650 εκ του πλούτου τούτου διασώζονται» (Τσιούλκας, 1907 & 1991, σ. ρη').

Η μελέτη του Τσιούλκα και οι υποστηριζόμενες σ' αυτήν απόψεις φαίνεται να διατηρούν μέχρι σήμερα την επικαιρότητά τους, τουλάχιστον σε κάποιους κύκλους πολιτικών και διανοουμένων. Γι' αυτό και η εν λόγω μελέτη επαναδημοσιεύθηκε το 1991, όταν η διαμάχη –αυτή τη φορά με τους «Σκοπιανούς» και όχι με τους Βούλγαρους– για τη Μακεδονία βρισκόταν σε έξαρση. Η πρόθεση του εκδότη, αλλά και του τ. υπουργού Νικόλαου Κ. Μάρτη που προλογίζει την έκδοση, είναι δεδηλωμένη. Στην πρώτη κιόλας παράγραφο του εισαγωγικού σημειώματος του εκδότη αναφέρεται ότι η επανέκδοση του βιβλίου του Τσιούλκα «στοχεύει τον επαναπλουτισμό (με την κυκλοφορία του βιβλίου) της βιβλιογραφίας γύρω απ' το “μακεδονικό” θέμα, που η ανιστόρητη και ανθελληνική προπαγάνδα των Σλαβο-σκοπιανών καλλιεργεί» (εισαγωγικό σημείωμα εκδότη, σ. V).

Αν και η επιχειρηματολογία του Τσιούλκα είναι κυρίως γλωσσολογική, δεν είναι απαλλαγμένη από φυλετικά και ιδεολογικά επιχειρήματα. Για παράδειγμα, στη σελίδα ιγ' της μελέτης γράφει: «Αλλά πριν επιχειρήσω αυτοσχέδια τινα να είπω περί της μακεδονικής διαλέκτου, την οποίαν καλούσιν οι άλλοι σλαβικήν ημών καθευδόντων και των Μακεδόνων, δε αμελησάντων του ζητήματος επεθύμουν να φωνάξω εκ των εγκάτων της ψυχής μου. Δεν παραφέρομαι εκ των θερμών συναισθημάτων, ίνα αδικήσω άλλους, αλλά πειθόμενος τοις πράγμασι θέλω να διαγράψω τα δίκαια του αγώνος ημών. Προσέλθετε οι δεινοί κρανιολόγοι και εθνικολόγοι, οι μελετηταί της αληθείας και εν χορώ φωτογραφήσατε τους κατοίκους απασών των χωρών της Μακεδονίας, και πόλεων και κωμοπόλεων και κωμών και χωρίων και θα πεισθήτε, ότι η ευγραμμία, η πλαστική και η στάσις των σωμάτων είνε πολύ υπέρτερον είδος, ώστε να είνε αίσχος να υπαχθώσιν οι Μακεδόνες εις την μογγολοταταρικήν ομοσιπύαν» (Τσιούλκας, 1991, σ. ιγ').

Σε άλλα σημεία της εργασίας του πάλι υποστηρίζει ότι οι «σλα-

βωνικές» γλώσσες στερούνται «προσωδίας» (σ. ρζ') και επομένως η πλούσια προσωδία της μακεδονικής δεν μπορεί να είναι σλαβικής προέλευσης. Στη σελίδα ρί' μάλιστα επισημαίνει ότι οι Βούλγαροι είχαν έναν «ισχνό» πολιτισμό και ως εκ τούτου δεν είχαν ανάγκη μιας «ευρυτέρας» γλώσσας όπως είναι η μακεδονική.

Η «γλωσσολογική» επιχειρηματολογία του Τσιούλκα κινείται κατά κύριο λόγο στον λεξικολογικό και στον «κοινωνιογλωσσολογικό» άξονα, δηλαδή στην ίδια λογική με εκείνη του Μπουκουβάλα, αλλά με πιο συστηματικό τρόπο. Ο Τσιούκλας καταγράφει και ταξινομεί (αλφαβητικά, σε σύνθετες λέξεις ανάλογα με το πρώτο συνθετικό, σε λέξεις ομηρικές, σε εμπρόθετα ρήματα, σε παράγωγα, σε εκκλησιαστικές λέξεις κ.λπ.) περί τις 4.000 λέξεις οι οποίες, κατά την κρίση του, έχουν τη ρίζα τους στην αρχαία μακεδονική γλώσσα.

Ο συγγραφέας δεν αρνείται ότι η γλώσσα των Μακεδόνων έχει δεχθεί επιδράσεις από τις σλαβικές γλώσσες, αλλά τα στοιχεία του «γλωσσικού θησαυρού», της «σλαβοφανούς μακεδονικής γλώσσας» μαρτυρούν «ότι η ψυχή και η συμίγλαλις της σλαβοφανούς μακεδονικής διαλέκτου είνε ελληνική, τα δε κάρκαρα, τα πίτυρα και ει τι άλλον σμικρότερον είνε τουρκικά, λατινικά –και τούτα δε πάλιν εξ ημών– και ολίγιστα δε εξ επιδρομής σλαβικά» (Τσιούλκας, 1991, σ. ιε').

Στο πλαίσιο της «κοινωνιογλωσσολογικής» επιχειρηματολογίας του ο Τσιούλκας ξεκινά από τη θέση «εν εκάστω λαώ εκάστης περιόδου υπάρχει διγλωσσία και δη πολυγλωσσία της αυτής γλώσσης. Είνε δε γνωστόν, ότι και επί Αλεξάνδρου υπήρχε τοιαύτη διγλωσσία, διότι οι μεν αστοί είχαν την γλώσσαν των γραμμάτων και την κρείττονος εκμουσώσεως, οι δε αγρόται και οι κοινοί την παλαιότεραν επιχώριον, ήτις ως τοιαύτη ήτο διάλεκτος και παλαιότερος κορμός» (σ. ρς').

Διαφοροποιώντας δε μεταξύ αστικών και αγροτικών πληθυσμών, υποστηρίζει ότι σε περιόδους «ιστορικών συμφορών ενός κράτους, οι λαοί των πόλεων ευκολώτερον καταστρέφονται και ανάστατοι γίνονται ενώ οι αγρόται ως αβλαβείς και ακίνδυνοι παραμένουσιν εν τη χώρα ως γεωργοί, κτηνοτρόφοι και ει τι άλλο του βίου βαναυσότερον· ο μακεδονικός άρα λαός και μετά συμφοράς υπό διαφό-

ρων ορδών βαρβαρικών δεν εξέλιπεν, η γλώσσα επομένως η μακεδονική απλουστέρα της αστικής παρέμεινε καίπερ περιπεσούσα εις ποικίλας επηρείας εκ των δυσμενών χρόνων» (σ. ρς').

Αυτή η γεωγραφική και κοινωνιογλωσσολογική διαφοροποίηση επιτρέπει στον Τσιούλκα να εξηγήσει γιατί η γλώσσα των Μακεδόνων που ζουν σε αστικά κέντρα βρίσκεται πιο κοντά στην κοινή Ελληνική, ενώ εκείνη των πληθυσμών της υπαίθρου απέχει μεν από την κοινή Ελληνική, είναι όμως πολύ πιο συγγενής με την αρχαία μακεδονική και εν γένει την αρχαία Ελληνική, αφού η μακεδονική θεωρείται επίσης ελληνική γλώσσα. Επομένως, η λεγόμενη «βουλγαρική γλώσσα» στη Μακεδονία «είνε αυτή αύτη η ελληνική γλώσσα και όχι σλαβική» (Τσιούλκας, 1991, σ. ε').

«Και ο λαός ούτος και νυν έτι τους αυτούς τόπους οικών και γλώσσαν όλως διάφορον της σλαβωνικής λαλών είνε λαός αυτόχθων, όστις εις άμυναν λαμπράν και αυτήν την φυσιογνωμίαν και το κρανίον και τα ήθη και τα έθιμα και τας παραδόσεις και την ψυχικήν σύστασιν και την συνείδησιν δύναται να επιδείξει ως εθνικά σθεναρά στοιχεία του παλαιού ακραιφνούς. Μακεδόνοσ και της ελληνικής αυτού φύσεωσ» (Τσιούλκας, 1991, σ. ρθ', η υπογράμμιση του ίδιου του συγγραφέα).

Συνεπής στη συλλογιστική του ως προς την καταγωγή της «σλαβοφανούς μακεδονικής γλώσσας», ο Τσιούλκας καταλήγει και σε μια διδακτική πρόταση όταν γράφει: «Αν δε νυν οι της επισήμου Βουλγαρίας πειρώνται να πλουτίσωσι ταύτην διά λέξεων ξένων και αμούσων της φύσεωσ της μακεδονικής, ίνα εκβουλγαρίσωσιν αυτήν, ημείς οι Μακεδόνες από παιδαγωγικής πράξεωσ ειμπορούμεν πολύ φυσικώτερον να μετασχηματίσωμεν αυτήν προς την νυν δη κρατούσαν ελληνικήν ερμηνεύοντες άμα, ότι και η γραμματική ιστοურγία και η γνησία ελληνική αφθονία του λεξικού αυτής είνε πολύ κατά παρασάγγασ αδελφικωτέρα προς την ελληνικήν παρά προς την βουλγαρικήν» (Τσιούλκας, 1991, σ. ρη').

Η διδακτική-μεθοδολογική εστίαση στο λεξιλόγιο, όπως σαφώς προκύπτει και από το παραπάνω παράθεμα, φαίνεται να είναι η κυρίαρχη μεθοδολογική άποψη στα τέλη του 19ου και στις αρχές του

20ού αιώνα. Υπάρχουν βέβαια και παιδαγωγοί, όπως για παράδειγμα ο Ε. Μπουντώρας (1908, σ. 23), που έχουν άλλη άποψη. Όμως η μέθοδος διδασκαλίας της Ελληνικής στους ξενόφωνους βάσει του λεξιλογίου αμφισβητήθηκε ρητά πολύ αργότερα, κυρίως από τον Ν. Καραχρίστο (1923).

Δημοτική ή καθαρεύουσα;

Τα ζητήματα που συνδέονται με το κίνημα του δημοτικισμού δεν μπορούν, για ευνόητους λόγους, να αποτελέσουν αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Εκείνο ωστόσο που πρέπει να υπενθυμίσουμε είναι ότι στα τέλη του 19ου με αρχές του 20ού αιώνα ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός οδηγεί σε πολλαπλές παιδαγωγικές και εκπαιδευτικο-πολιτικές ζυμώσεις, που συμπυκνώνονται και εκφράζονται το 1910 με την ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο οποίος ουσιαστικά αποτελεί την απαρχή άρθρωσης ενός σύγχρονου για την εποχή παιδαγωγικού λόγου.

Από την άλλη, ιδιαίτερα κατά την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα, το «γλωσσικό ζήτημα» βρίσκεται σε έξαρση. Τα «Ευαγγελιανά», το 1901, και τα «Ορεστιανά», δύο χρόνια αργότερα, λειτουργούν ανασταλτικά σε κάθε προσπάθεια καθιέρωσης της δημοτικής ως γλώσσας διδασκαλίας, τουλάχιστον στη δημοτική εκπαίδευση.

Η επικυριαρχία της καθαρεύουσας ακόμα και στη δημοτική εκπαίδευση φαίνεται να δημιουργεί αξεπέραστα προβλήματα κυρίως στην εκπαίδευση των ξενόφωνων μαθητών, γεγονός που οδηγεί λίγο-πολύ όλους όσοι ασχολούνται ενεργά με την εκπαίδευση αυτών των πληθυσμών να εισηγούνται ως γλώσσα διδασκαλίας τη ζωντανή γλώσσα του λαού, δηλαδή τη δημοτική, δεδομένου μάλιστα ότι η γλωσσική εκπαίδευση των ξενόφωνων παιδιών στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου στοχεύει πρωτίστως στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Η αποτυχία των «ξενόφωνων σχολείων» χρεώνεται μάλιστα, σε μεγάλο βαθμό, στο γεγονός ότι τα παιδιά διδάσκονται μια γλώσσα που δεν ομιλείται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους.

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ Ε. ΜΠΟΥΝΤΩΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΣΤΟΥΣ ΞΕΝΟΦΩΝΟΥΣ

Σημαντικό για τη χρονική περίοδο και για το θέμα που εξετάζουμε είναι το δίτομο έργο του φιλόλογου, παιδαγωγού και γυμνασιάρχη Ευθύμιου Μπουντώνα, το οποίο εκπονήθηκε για λογαριασμό της Ιεράς Μητροπόλεως Θεσσαλονίκης και εκδόθηκε από αυτήν στα 1908 και 1909. Το αντικείμενο του πρώτου τόμου είναι «Σχολικά Προγράμματα και Διδακτικά Οδηγία. Το Νηπιαγωγείον των Ξενοφώνων Ελληνικών Κοινοτήτων», ενώ ο δεύτερος τόμος πραγματεύεται το ίδιο αντικείμενο αλλά για το «Κοινόν Δημοτικόν Σχολείον». Στη μελέτη μας θα περιοριστούμε μόνο στις διδακτικές-μεθοδολογικές απόψεις-προτάσεις του Μπουντώνα για τη διδασκαλία της Ελληνικής στους ξενόφωνους, αρχίζοντας από τις γενικές παραδοχές του.

Ο Μπουντώνας ξεκινά και αυτός από την παραδοχή ότι οι ξενόφωνοι είναι ελληνικής καταγωγής. Στην πρώτη κιόλας παράγραφο της εισαγωγής στον πρώτο τόμο μάλιστα τους αποκαλεί «ξενόφωνους ομογενείς».

Μια δεύτερη παραδοχή του Μπουντώνα είναι ότι το ζήτημα της εκμάθησης της Ελληνικής θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ήδη στο νηπιαγωγείο, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση των παιδιών στο κοινό δημοτικό. Και δική του θέση είναι ότι ιδιαίτερα τα παιδιά του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού πρέπει να διδάσκονται τη δημοτική, δεδομένου ότι η Α' και Β' τάξη Δημοτικού λειτουργούν ως γέφυρα για τη μετάβαση από τον προφορικό στο γραπτό λόγο (Μπουντώνας, 1909, σ. 15).

Οι απόψεις του Μπουντώνα ως προς «την πρώτη γλωσσική διδασκαλία των ξενοφώνων» αναπτύσσονται κυρίως στον πρώτο τόμο του δίτομου έργου του, ο οποίος αναφέρεται στο νηπιαγωγείο των ξενόφωνων. Επηρεασμένος από τις απόψεις Γερμανών παιδαγωγών-διδακτολόγων της εποχής του, ο Μπουντώνας αποκλίνει από την κυρίαρχη μεθοδολογική άποψη της εποχής στην Ελλάδα, στο επίκεντρο της οποίας βρισκόταν το λεξιλόγιο ως βάση για τη διδασκαλία της Ελληνικής στους ξενόφωνους.

Υιοθετώντας τις απόψεις του Schwarz, ο Μπουντώνας θεωρεί το ρήμα «τον πυρήνα της γλώσσας», αφού μόνο μέσα από την έγκαιρη εισαγωγή του μπορούμε «να επιτύχωμε αμέσως πρακτικές και πολυειδείς προτάσεις και να αποφύγωμεν τη λογικώς ατελή πρότασιν» (Μπουντώνας, 1908, σ. 26).

Επηρεασμένος επίσης από τον Eggert, υποστηρίζει ότι αφετηρία για τη διδασκαλία της γλώσσας σε ξενόφωνους πρέπει να αποτελεί η πρόταση, και όχι οι λέξεις, γιατί «η σημασία των λέξεων ορίζεται εκ των σχέσεων, εις ας φέρει αυτάς ο λέγων» (Μπουντώνας, 1908, σ. 23). Από την άλλη, «αι σχέσεις αυταί γίνονται αντιληπταί κυρίως εν τω συνόλω της προτάσεως και διά τούτο πας τύπος ευτρόχου γλωσσικής ενέργειας αφορμάται από της αντιλήψεως και της χρήσεως της προτάσεως, ενώ η αντίθετος άσκησις, η συνθετική, η χωρούσα από των φθόγγων εις τας λέξεις και από των λέξεων εις τας προτάσεις είναι δυσκίνητος πολύ και ουδέποτε έχει ως αποτέλεσμα την πραγματικήν κατοχήν της γλώσσης» (Μπουντώνας, 1908, σ. 24). *Πρόταση-λέξεις-φθόγγος* λοιπόν, και όχι το αντίθετο, πρέπει να ακολουθείται στην πρώτη γλωσσική διδασκαλία των ξενόφωνων, κατά τον Μπουντώνα.

Μια βασική μεθοδολογική αρχή για τον Μπουντώνα είναι η «αισθητοποίηση» της πρότασης. Για τη διαδικασία αυτή προσφέρονται τα ενεργητικά ρήματα και ιδιαίτερα εκείνα της κινήσεως, γι' αυτό και πρέπει να διδάσκονται από τις πρώτες κιόλας μέρες (Μπουντώνας, 1908, σ. 24). Το πλεονέκτημα των ενεργητικών ρημάτων είναι ότι ο μαθητής κατανοεί το περιεχόμενο της πρότασης/έκφρασης που αναφέρεται στην ενέργεια την οποία επιτελεί ο ίδιος και επομένως «δεν έχει ανάγκη άλλης ερμηνείας της εκφράσεως» (Μπουντώνας, 1908, σ. 26).

Οι παραπάνω μεθοδολογικές απόψεις του Μπουντώνα θα μπορούσαν να συνοψιστούν στο τρίπτυχο *ενεργώ-κατανοώ-μιλώ*. Αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση, σε συνδυασμό με την «εικονική γραφή» (ζωγραφούσα ιχνογραφία) έναντι της «φωνητικής γραφής» (Μπουντώνας, 1908, σ. 20), επιτρέπει στο συγγραφέα να προτείνει μια *μονόγλωσση μέθοδο διδασκαλίας*, δηλαδή τη χρήση της Ελλη-

νικής και μόνο της Ελληνικής από την πρώτη μέρα (Μπουντώνας, 1908, σ. 17).

Συστηματοποιώντας τις «γλωσσικές ασκήσεις», ο Μπουντώνας τις χωρίζει σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

- α. Λεκτικές ασκήσεις (λεξιλόγιο).
- β. Διαρθρωτικές ασκήσεις (φωνολογία).
- γ. Γραμματικές ασκήσεις (γραμματική-μορφολογία-σύνταξη)

Καθεμία απ' αυτές τις χωρίζει στη συνέχεια σε επιμέρους υποκατηγορίες με παραδείγματα.

Αυτή η κατηγοριοποίηση είναι πρακτικά ωφέλιμη, αλλά δεν παρουσιάζει ιδιαίτερο θεωρητικό ενδιαφέρον, κάτι το οποίο δεν ισχύει για το ρόλο της γραμματικής στη διδασκαλία της Ελληνικής σε ξενόφωνους.

Υιοθετώντας και σ' αυτή την περίπτωση απόψεις Γερμανών διδακτολόγων των ζωντανών και ξένων γλωσσών, και ιδιαίτερα εκείνες του von Sallwürk, ο Μπουντώνας παρομοιάζει τη γραμματική με «γαλή». Όπως η γαλή εξολοθρεύει τα ποντίκια, έτσι και η γραμματική τα λάθη, «αλλά καθιστά μισητήν την γλώσσαν» (Μπουντώνας, 1908, σ. 47)⁶. Ο ίδιος ασκεί κριτική στη χρήση μεταγλώσσας καθώς και στη διδασκαλία της γλώσσας με βάση τη γραμματική κατά τη διδασκαλία (π.χ. σχηματισμό προτάσεων κατά γένος, αριθμό, πτώση), επειδή αυτό σημαίνει «διδασκαλία του αγνώστου διά των αγνώ-

6. Ο Μπουντώνας δανείζεται από τον von Sallwürk την ακόλουθη χαριτωμένη ιστοριούλα: «Κύριος ταξιδεύων, έγραψε προς τον οικονόμον του ότι επανέρχεται και πρέπει να διευθετηθή η οικία του. Ο οικονόμος εξετέλεσε την εντολήν, ολίγον δε προ της αφίξεως του κυρίου του επεσκέφθη εκ νέου την οικίαν διά να ίδη μήπως λείπη τίποτε και παρατηρήσας μετ' αγανακτήσεως ότι οι ποντικοί ανεστάτωσαν τα πάντα ανεκαίνισε μεν και διευθέτησεν εκ νέου τα πράγματα, αλλά προς ασφάλειαν ενέκλεισε γαλήν εις την οικίαν διά να μη επαναληφθή πλέον το κακόν. Ότε μετά τινος ημέρας επανήλθεν ο κύριος, οι μεν ποντικοί έλειπαν πλέον, αλλά τα πράγματα ήσαν πάλιν αναστατα και η οικία πλήρης δυσωδίας, ένεκα της οποίας ήτο αδύνατον να μείνη τις εντός αυτής. Οι ποντικοί, λέγει ο von Sallwürk, είναι τα γλωσσικά λάθη, η δε γαλή η γραμματική, ήτις εξολοθρεύει μεν τα λάθη, αλλά καθιστά μισητήν την γλώσσαν» (Μπουντώνας 1908, 47).

στων», και εισηγείται τη διδασκαλία της γραμματικής «εν τη προτάσει και διά της προτάσεως» (Μπουντώνας, 1908, σ. 49). Επανερχόμενος στο ζήτημα της γραμματικής στο δεύτερο τόμο του έργου, υποστηρίζει ότι κατά τη συγγραφή ενός αναγνωστικού πρέπει να αποφεύγονται γραμματικοί τύποι που τείνουν «προς τον αρχαίον λόγο» (Μπουντώνας, 1909, σ. 22) και να προτιμούνται τύποι της καθαρεύουσας κοινοί προς τη «δημώδη γλώσσαν» (π.χ. θα περπατήσω, να μάθω, να γράψω), καθώς και τύποι της καθαρεύουσας κοινοί και προς τον αρχαίο λόγο (π.χ. της γης, τους ανθρώπους, έγγραφεν, είδεν κ.λπ.) (Μπουντώνας, 1909, σ. 24).

Η κοινή χρήση (κοινοχρησία) ως κριτήριο επιλογής των γραμματικών τύπων (σε επίπεδο μορφολογίας) συμπληρώνεται με τη συχνότητα χρήσης (συχνοχρησία) ως κριτήριο σε επίπεδο λεξιλογίου (λέξεις) και λεκτικών πράξεων (εκφράσεων, κατά τον ίδιο) (βλ. Μπουντώνας, 1909, σ. 22 κ.ε.).

Οι παραπάνω διδακτικές-μεθοδολογικές απόψεις του Μπουντώνα –τις οποίες, όπως ήδη αναφέρθηκε, έχει δανειστεί από Γερμανούς διδακτολόγους των ζωντανών και ξένων γλωσσών– αναφέρονται κυρίως στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, στον οποίο επιμένει πεισματικά το δημοτικό σχολείο της εποχής του.

Κατά την άποψη του Μπουντώνα όμως, η εμμονή στο γραπτό λόγο ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, και προπάντων η εμμονή στη διδασκαλία ενός γραπτού λόγου που μόνο στον «κάλαμον και την λογιωτέραν προφορικήν συνεννόησιν» ζει, οδηγεί σε σχολική αποτυχία (Μπουντώνας, 1909, σ. 11). Γι' αυτό ο ίδιος δίδει προτεραιότητα στον προφορικό λόγο, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο και στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Η απόσταση μεταξύ αφετηρίας, δηλαδή του ζωντανού προφορικού λόγου του μαθητή, και τέρματος, δηλαδή της απόκτησης επάρκειας στο γραπτό λόγο, είναι λεξιλογική, γραμματική και συντακτική, και πρέπει να γεφυρωθεί τουλάχιστον στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού (Μπουντώνας, 1909, σ. 15).

Καταλήγοντας, αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι οι απόψεις του Μπουντώνα ως προς την προτεραιότητα του προφορικού έναντι

του γραπτού λόγου, καθώς και ως προς τη διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου σε ξενόφωνους μαθητές, δεν απέχουν πολύ από τη συζήτηση που έγινε εφτά δεκαετίες αργότερα –και εν μέρει γίνεται ακόμα στην Ελλάδα– γύρω από την επικοινωνιακή μέθοδο. Μ' αυτή την έννοια είναι επίκαιρες και σήμερα στην Ελλάδα, όπου τίθεται για άλλη μια φορά –βέβαια κάτω από άλλες συνθήκες και για διαφορετικά αίτια– το ζήτημα της ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό και κοινωνικο-πολιτισμικό σύστημα.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΣΕ «ΞΕΝΟΦΩΝΟΥΣ ΟΜΙΟΓΕΝΕΙΣ» ΣΤΗ ΜΙΚΡΑ ΑΣΙΑ

Η ενασχόλησή μας με τη διδασκαλία της Ελληνικής στους ελληνογενείς πληθυσμούς της Μ. Ασίας θα είναι επίσης ενδεικτική και όχι συστηματική. Θα περιοριστούμε στις απόψεις δύο «Ασιανών» δασκάλων οι οποίοι συνδέονται με το Βουδούριον της επαρχίας της Πισιδίας. Πρόκειται για μια κωμόπολη νότια της Σπάρτης που στα τέλη του 19ου αιώνα αριθμεί τέσσερις χιλιάδες Έλληνες, τρεις χιλιάδες Αρμένιους και έντεκα χιλιάδες Τούρκους, όπως μας πληροφορεί σε βιογραφικό σημείωμά του ο Κοσμάς Σπανίδης, με τις απόψεις του οποίου θα ασχοληθούμε παρακάτω (βλ. www.geocities.com/czachos/kkkrrprsss.htm, ημερ. πρόσβασης 16.04.2009).

Οι Έλληνες του Βουδουρίου, αναφέρει ο Σπανίδης, είχαν χάσει «την χρυσήν αυτήν γλώσσαν και ηναγκάσθησαν να ανταλλάξωσιν αυτήν με χαλκήν Τουρκικήν γλώσσαν» (ό.π.). Δεν είχαν επίσης συνείδηση της εθνοτικής καταγωγής τους, κάτι το οποίο ίσχυε και για τον ίδιο μέχρι το 15ο έτος της ηλικίας του, οπότε, με την οικονομική στήριξη ενός θείου του από την πλευρά της μητέρας του, γράφτηκε στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου στη Σπάρτη. Με τη στήριξη του θείου του πάλι ο Σπανίδης φοίτησε στο Διδασκαλείο Αθηνών, στο τέλος του 19ου αιώνα.

Την ίδια περίοδο στο Διδασκαλείο Αθηνών φοιτούσε και ο Κλήμης Ιατρίδης, ο άλλος Ασιανός δάσκαλος του οποίου οι απόψεις θα

μας απασχολήσουν στη συνέχεια. Δεν γνωρίζουμε πολλά για τη ζωή του Ιατρίδη. Τα όποια βιογραφικά στοιχεία διαθέτουμε προκύπτουν από το διάλογο ή, καλύτερα, από τη διαμάχη του Ιατρίδη με τους ομότεχνούς του και προπάντων με τον Σπανίδη.

Από τα γραπτά του ίδιου του Ιατρίδη προκύπτει ότι πατρίδα του είναι το Βουδούριο (Ιατρίδης, 1905, σ. 327). Ο ίδιος σπούδασε στο Διδασκαλείο Αθηνών, εργάστηκε ως δημοδιδάσκαλος στο Βουδούριο, υπήρξε διευθυντής της Αστικής Σχολής Βουδουρίου και εργάστηκε ως δημοδιδάσκαλος της Αναξαγορείου Σχολής Βριούλων.

Οι Σπανίδης και Ιατρίδης λοιπόν φαίνεται να έχουν παράλληλες πορείες και να ασχολούνται επίσης με τα ίδια θέματα. Τόσο ο Ιατρίδης όσο και ο Σπανίδης κάνουν λόγο για «τουρκόφωνους» Έλληνες και όχι για Έλληνες που μιλούν μια διάλεκτο επηρεασμένη φωνολογικά, λεξιλογικά, μορφολογικά και συντακτικά από την τουρκική γλώσσα, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, με τη διάλεκτο της Αξού (βλ. σχετικά Μαυροχαλυβίδης & Κεσίσογλου, 1960).

Η διδασκαλία της Ελληνικής σ' αυτούς τους τουρκόφωνους Έλληνες, οι οποίοι συνήθως ζουν ως μικρές μειονότητες μακριά από τα ελληνικά κέντρα της περιοχής όπου ομιλείται έστω μια διάλεκτος, δεν μπορεί να γίνει με τη μέθοδο διδασκαλίας της Ελληνικής ως μητρικής γλώσσας, αλλά απαιτεί την ανάπτυξη μιας διαφορετικής μεθόδου. Αυτό το επιχειρεί ο Κλήμης Ιατρίδης στο Βουδούριο, για να δεχτεί την κριτική του «συμπολίτη» του Κοσμά Σπανίδη, ο οποίος προσπαθεί με τη σειρά του να αναπτύξει τη δική του μεθοδολογική πρόταση.

Οι απόψεις του Κλήμη Ιατρίδη για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης της Ελληνικής στα παιδιά των «τουρκόφωνων ελληνικών κοινοτήτων»

Το ερώτημα που απασχολεί το νεαρό δημοδιδάσκαλο Κλήμη Ιατρίδη, για το οποίο δεν είχε λάβει καμιά απάντηση πριν 4-5 έτη από το δάσκαλό του και διευθύνοντα του Διδασκαλείου Αθηνών Π. Π. Οικονόμου, είναι: «Πώς πρέπει να διδάσκεται η πρώτη ανάγνωση της

Ελληνικής εις τα παιδιά των τουρκοφώνων Ελληνικών Κοινοτήτων;» (Ιατρίδης, 1904, σ. 277). Το εν λόγω ερώτημα τίθεται εκ των πραγμάτων, δεδομένου μάλιστα ότι «αι υποδειγματικά λέξεις» στα αναγνωστικά της εποχής: συς, μυσ, μύδρος, λίτρα, μήτρα, μύρτος, λίτρον κ.λπ., οι οποίες προέρχονται «εκ των ερειπίων προϊστορικών συγγραμμάτων», δεν κινούν το ενδιαφέρον κανενός παιδιού και πολύ περισσότερο ενός τουρκόφωνου παιδιού (Ιατρίδης, 1904, σ. 278).

Έτσι ο Ιατρίδης αναπτύσσει και δοκιμάζει επί τριετία μια μέθοδο διδασκαλίας την οποία προτείνει κατόπιν στους συναδέλφους του. Όπως μας πληροφορεί ο ίδιος, το αλφαβητάριο που συνέγραψε, προς αντικατάσταση των «αχρήστων» για τους τουρκόφωνους μαθητές υπαρχόντων αλφαβηταρίων, αποτελείται από δύο μέρη.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει την τούρκικη ανάγνωση με ελληνικούς χαρακτήρες, και το δεύτερο μέρος την ελληνική. Οι «υποδειγματικές λέξεις» του αλφαβηταρίου είναι μονοσύλλαβες τούρκικες γραμμένες με ελληνικούς χαρακτήρες, π.χ. *οτ* (χόρτο στα ελληνικά), *τοπ* (σφαίρα), *εβ* (οικία), *ελ* (χειρ) κ.λπ., τις οποίες το παιδί μαθαίνει να διαβάζει, ενώ συγχρόνως μαθαίνει την αντίστοιχη ελληνική λέξη μόνο προφορικά.

Στο δεύτερο μέρος, με βάση τις ήδη γνωστές ελληνικές λέξεις, ο μαθητής μαθαίνει να διαβάζει και στα ελληνικά. Ο Ιατρίδης στηρίζει τη μέθοδό του στη γενική διδακτική αρχή «ότι η διδασκαλία πρέπει να χωρή εκ των γνωστών εις τα άγνωστα, εκ των πλησίον εις τα μακράν, εκ των ευκολότερων εις τα δυσκολότερα» (Ιατρίδης, 1904, σ. 280).

Είναι όμως δυνατόν να διδαχθεί η ανάγνωση της Ελληνικής διά τουρκικών λέξεων; Αυτό διερωτάται ο Ιατρίδης. Και ο ίδιος απαντά ότι για τούτο στο πρώτο μέρος του αλφαβηταρίου περιλαμβάνει την «τουρκικήν ανάγνωσιν» και την εκμάθηση στα προφορικά της αντίστοιχης ελληνικής λέξης, ενώ στο δεύτερο μέρος αντικείμενο διδασκαλίας-μάθησης είναι η «ελληνική ανάγνωσις» (Ιατρίδης, 1904, σ. 284). Είναι προφανές ότι επιχειρείται ένας διπλός (δίγλωσσος) αλφαβητισμός, αλλά με βάση μόνο την ελληνική αλφάβητο, την οποία έτσι κι αλλιώς χρησιμοποιούσαν οι ελληνικές κοινότητες.

Στην πρόταση αυτή του Ιατρίδη ασκήθηκε δριμεία κριτική, που θα αναφέρουμε παρακάτω. Προηγουμένως κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε τις γενικότερες ανησυχίες και την εν γένει συγγραφική πορεία του Ιατρίδη σε σχέση με τη διδασκαλία των τουρκόφωνων ομογενών, καθώς και το περιβάλλον στο οποίο έδρασε, όπως περιγράφεται από τον ίδιο.

Σε άρθρο με τίτλο «Η Μητρική Γλώσσα παρά τοις ξενοφώνοις Έλλησιν», στο τεύχος 21, Έτος Δ' (30 Μαρτίου 1905), του περιοδικού *Δημ. Εκπαίδευσις*, ο Ιατρίδης αναλύει αρκετά διεξοδικά μια υπάρχουσα κατάσταση η οποία χαρακτηρίζεται από αναστολές και «δειλία» ως προς τη χρήση της Ελληνικής, ακόμα και από αυτούς που τη γνωρίζουν, γεγονός το οποίο ο ίδιος αποδίδει στις ιστορικές, καταπιεστικές συγκυρίες και εξελίξεις που οδήγησαν στην απώλεια της Ελληνικής ακόμα και στους εκκλησιαστικούς κύκλους. Κατά τον Ιατρίδη, ευρεία χρήση της Τουρκικής γινόταν και στη λειτουργία (Ιατρίδης, 1905, σ. 328 κ.ε.).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η επισήμανση του Ιατρίδη ότι οι ελληνικής καταγωγής πληθυσμοί κάνουν «χρήσιν τής δ' Ελληνικών χαρακτήρων γραφής, ως διακριτικού της εθνικότητας αυτών γνωρίσματος απέναντι των Οθωμανών, Αρμενίων και λοιπών εθνοτήτων» (Ιατρίδης, 1905, σ. 329)⁷.

Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες ο Ιατρίδης θεωρεί ότι το σχολείο αποτελεί τον κύριο θεσμό για την ανάκτηση της ελληνικής γλώσσας, θέμα που πραγματεύεται σε επόμενο άρθρο του στα τεύχη 27 και 28 (30 Μαΐου και 10 Ιουνίου 1905, αντίστοιχα) του ίδιου περιοδικού. Στο άρθρο αυτό, με τίτλο «Τα Σχολεία και η Μητρική Γλώσσα», ο Ιατρίδης επανέρχεται στα θέματα μεθόδου διδασκαλίας της Ελληνικής. Ο ίδιος προτείνει τη λέξη ως βάση για τη διδασκαλία της

7. Σύμφωνα με τη θεωρία μας περί «πολιτισμικού ελαχίστου» (Δαμανάκης, 2007, σ. 142 κ.ε) οι ελληνικοί χαρακτήρες ως κατάλοιπο μιας διαδικασίας γλωσσικής απώλειας μπορούν να θεωρηθούν συμβολικό ταυτοτικό στοιχείο, αλλά και ιστορικό τεκμήριο για την εθνοπολιτισμική καταγωγή και ταυτότητα (ελληνικότητα).

Ελληνικής στους τουρκόφωνους μαθητές, καθώς και τη χρήση της γλώσσας των μαθητών (σ' αυτή την περίπτωση της Τουρκικής) στη διδασκαλία.

Η μεθοδολογική πρόταση του Ιατρίδη εκκινεί από τη λέξη στην πρόταση και από την πρόταση στο κείμενο. Φτάνει μάλιστα σε σημείο να προτείνει ένα πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος ως ακολούθως:

- A' εξάμηνο A' έτους: Εκμάθηση όσο το δυνατόν περισσότερων ελληνικών λέξεων
- B' εξάμηνο A' έτους: Σχηματισμός απλών προτάσεων
- B' σχολικό έτος: Σταδιακή επέκταση των προτάσεων μέχρι του σημείου όπου «ολόκληρα μαθήματα» να εκμαθίζονται στην ελληνική γλώσσα.
- Γ' σχολικό έτος: Διεύρυνση του παραπάνω κύκλου, έτσι ώστε «τα κατόπιν σχολικά έτη να διδάσκονται μόνον Ελληνιστί» (Ιατρίδης, 1905, σ. 424).

Με σύγχρονους όρους θα λέγαμε ότι ο Ιατρίδης εισηγείται ένα «ασθενές δίγλωσσο μοντέλο»⁸ εκπαίδευσης, που έχει αφετηρία τη μονογλωσσία στην Τουρκική και στόχο τη μονογλωσσία στην Ελληνική. Στο μεσοδιάστημα, η χρήση της πρώτης γλώσσας (της Τουρκικής) δεν είναι μόνο επιτρεπτή, αλλά και διδακτικά χρήσιμη.

Κλείνοντας, αξίζει να επαναλάβουμε τις απόψεις του Ιατρίδη για τη διδασκαλία της δημοτικής ή της καθαρεύουσας στους «ξενόφωνους Ελληνόπαιδες». Όπως προαναφέρθηκε, ο Ιατρίδης ασκεί κριτική στη χρήση «υποδειγματικών λέξεων» που έχουν αντληθεί «εκ των ερειπίων προϊστορικών συγγραμμάτων», και προτείνει απλές πρωτότυπες λέξεις από την καθημερινή γλώσσα των παιδιών. Αυτά έγραφε το 1901, όταν για πρώτη φορά δημοσιεύθηκαν οι απόψεις και οι προτάσεις του για την πρώτη ανάγνωση στο περιοδικό

8. Σχετικά με τα ασθενή και ισχυρά δίγλωσσο μοντέλα εκπαίδευσης (βλ. Baker, 2001, σ. 278).

Αρμονία στη Σμύρνη, οι οποίες αναδημοσιεύθηκαν στο περιοδικό *Δημ. Εκπαιδευσίς* (Έτος Γ', Τεύχος 18, 28 Φεβρουαρίου 1904).

Τέσσερα χρόνια αργότερα όμως, ο Ιατρίδης φαίνεται να κάνει μια στροφή τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία στις μεγαλύτερες τάξεις. Στο ερώτημα «πρέπει δηλαδή να διδάσκονται οι ξενόφωνοι Ελληνόπαιδες να ομιλώσι και να γράφωσιν εν τη καθαρευούση ή εν τη χυδαία;» (Ιατρίδης, 1905, σ. 440), ο ίδιος απαντά προκρίνοντας την καθαρεύουσα. Παρομοιάζει μάλιστα τη μεν «χυδαία» με «ενδύματα κατεσχισμένα και καταλερωμένα», τη δε καθαρεύουσα με «καινούργη και καθαρά τοιαύτα», για να καταλήξει: «Προκειμένου να καλύψωμεν την γλωσσικήν ημών γυμνότητα, φρονιμώτερον θεωρούμεν να πράξωμεν τούτο δι' ενδυμασίας σχετικώς καινούργους και καθαράς, της καθαρευούσης, παρά διά τοιαύτης κατεσχισμένης και καταλερωμένης, της χυδαίας» (Ιατρίδης, 1905, σ. 441).

Ο Ιατρίδης φαίνεται λοιπόν ότι μετακινείται προς μια συντηρητική θέαση των πραγμάτων, μάλλον επηρεασμένος από τις ιδεολογικές αντιπαραθέσεις μεταξύ «δημοτικιστών» και «καθαρευουσιάνων». Κατά μία άλλη ερμηνεία, αυτή του η μετατόπιση οφείλεται στο ότι η όλη διδακτική και μεθοδολογική του προσέγγιση είναι εμπειρική και στερείται θεωρητικής τεκμηρίωσης. Γι' αυτό το λόγο και υποπίπτει σε αντιφάσεις, ενώ όταν δέχεται κριτική από το συντοπίτη του, Κοσμά Σπανίδη, αδυνατεί να την αντικρούσει θεωρητικά, όπως θα δούμε παρακάτω. Με άλλα λόγια, λόγω του θεωρητικού ελλείμματος, ο Ιατρίδης μάλλον επηρεάζεται εύκολα από το περιβάλλον.

Η κριτική του Κοσμά Σπανίδη στο «σύστημα» του Κλήμη Ιατρίδη

Επίσης γέννημα θρέμμα του Βουδουρίου, ο Σπανίδης γνωρίζει καλά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται ο Ιατρίδης καθώς και τους μαθητές στους οποίους απευθύνεται η μέθοδός του. Οι εμπειρίες και γνώσεις των δύο ανδρών πρέπει να ήταν παρόμοιες εκτός από μια βασική διαφορά. Ο Ιατρίδης αποφοιτά από το Διδασκαλείο Αθηνών και επιστρέφει στην πατρίδα του για να εργαστεί ως δη-

μοδιδάσκαλος, ενώ ο Σπανίδης φεύγει (δεν γνωρίζουμε αν έφυγε αμέσως μετά την αποφοίτησή του από το Διδασκαλείο Αθηνών το 1998/99) στην Αίγυπτο, όπου ανθούν οι ελληνικές εμπορικές κοινότητες. Από το Κάιρο συντάσσει, στις 28 Απριλίου 1904, την κριτική του στη μέθοδο Ιατρίδη.

Ένα δεύτερο στοιχείο που φαίνεται να διαφοροποιεί τον Σπανίδη από τον Ιατρίδη είναι ο «πατριωτισμός». Ήδη, ως σπουδαστής του Διδασκαλείου το 1898, Ο Σπανίδης στο σύντομο βιογραφικό του σημείωμα κάνει λόγο για «ελλείποντα Ελληνισμόν και πατριωτισμόν» των κατοίκων της πατρίδας τους, τον οποίο πατριωτισμό θα πρέπει να «εμπνεύσουν» αυτός και οι ομότεχνοί του ως δάσκαλοι που πήραν τα φώτα από την «εστία των φώτων», δηλαδή την Αθήνα που λειτουργεί ως κέντρο του εθνικού κέντρου.

Βέβαια, και ο Ιατρίδης είναι εξίσου ιδεολογικά φορτισμένος και χαρακτηρίζει την Ελληνική «θεϊκήν» γλώσσα, ενώ εκείνη των Τούρκων, αλλά και των Βουλγάρων, Ρουμάνων «άνοστον, ανούσιον και βάρβαρον» (Ιατρίδης, 1905, σ. 328). Αυτός όμως περιορίζεται στη γλώσσα και δεν θεματοποιεί ρητά τον «ελλείποντα πατριωτισμόν» των κατοίκων και τον «εθνικό σκοπόν των σχολείων», όπως κάνει ο Σπανίδης.

Η κύρια μάλιστα κριτική του Σπανίδη προς τον Ιατρίδη βασίζεται στον «εθνικό σκοπόν» των σχολείων: «Του σκοπού όμως τούτου ο αγαπητός συνάδελφος κς Κ. Ιατρίδης ου μόνον αστοχεί διδάσκων κατά το σύστημα αυτού, αλλά μάλλον προάγει ασυνειδήτως την εκμάθησιν της Τουρκικής» (Σπανίδης, 1904, σ. 403). Δεν διστάζει επίσης να υποστηρίξει ότι «οι δε εφαρμόζοντες το σύστημα τούτο εν τοις Σχολείοις καταφωρώνται επιλήσμονες του ιερού και εθνικού αυτών καθήκοντος» (Σπανίδης, 1904, σ. 403).

Τα κύρια σημεία της περαιτέρω κριτικής Σπανίδη έχουν επιγραμματικά ως εξής: ο Σπανίδης χαρακτηρίζει το σύστημα Ιατρίδη ως «λεξιλόγιον ΤουρκοΕλληνικόν και ΕλληνοΤουρκικόν» (Σπανίδης, 1904, σ. 391). Επιχειρηματολογώντας δε από την οπτική της σχέσης σκέψης και γλώσσας, απορρίπτει το σύστημα Ιατρίδη γιατί ωθώντας «τους μαθητάς συστηματικώς να σκέπτονται εις την Τουρκικήν απο-

μακρύνει αυτούς της Ελληνικής» (Σπανίδης, 1904, σ. 391). Γενικώς, κατά τον Σπανίδη, η διδασκαλία στη μέθοδο Ιατρίδη γίνεται ουσιαστικά στην τουρκική γλώσσα και κατά συνέπεια τα παιδιά καλλιεργούν την Τουρκική και όχι την Ελληνική (Σπανίδης, 1904, σ. 392).

Σε αντίθεση προς τη «μητρική γλώσσα» (σ. 403) των μαθητών (δηλαδή την Τουρκική), η απολεσθείσα «πάτριος γλώσσα» (σ. 403) (δηλαδή η Ελληνική) δεν ασκείται σε φωνολογικό και επικοινωνιακό επίπεδο, αλλά περιορίζεται στη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα και «ως μόνην επιτυχία την εκμάθησιν ευάριθμων Ελληνικών λέξεων» (Σπανίδης, 1904, σ. 404). Για τους παραπάνω λόγους, αλλά και επειδή «αντίκειται προς τον κυριώτατον σκοπόν των εν ξενογλώσσοις κοινότησιν Ελληνικών Σχολείων» (σ. 404) –εννοείται ο εθνικός σκοπός–, το σύστημα Ιατρίδη «δέον να αποδοκιμασθή και να οβελισθή» (σ. 404).

Μετά απ' αυτή την εξοντωτική κριτική ο Σπανίδης αισθάνεται την ανάγκη και την υποχρέωση να προχωρήσει σε μια δική του μεθοδολογική πρόταση, όπως προαναγγέλλει κλείνοντας την κριτική του στο σύστημα Ιατρίδη αλλά και στον ίδιο τον Ιατρίδη. Αυτή τη μεθοδολογική πρόταση θα περιγράψουμε, αφού προηγουμένως αναφερθούμε σύντομα στην αντίδραση του Ιατρίδη.

Η αντίδραση του Ιατρίδη στην κριτική Σπανίδη

Στο τεύχος 10, έτος Δ' (10 Δεκεμβρίου 1904), του περιοδικού *Δημ. Εκπαίδευσις*, με άρθρο που τιτλοφορεί «Η πρώτη Ανάγνωσις κ.τ.λ. Αναγκαία Απάντησις», ο Ιατρίδης επιχειρεί να απαντήσει στην κριτική Σπανίδη, αλλά και στον πρώην δάσκαλό του και διευθυντή του Διδασκαλείου Αθηνών Π.Π. Οικονόμου. Μετά τις ευχαριστίες που εκφράζει προς τον σεβαστόν δάσκαλό του⁹, ο Ιατρίδης στρέφεται

9. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο Ιατρίδης στο άρθρο του σχετικά με την «Πρώτη Ανάγνωση» στους Τουρκόφωνους είχε εκφράσει το παράπονο ότι, παρόλο που είχε θέσει στον Οικονόμου αυτό το θέμα όταν φοιτούσε στο Διδασκαλείο Αθηνών, και ο Οικονόμου είχε υποσχεθεί μια

στο «συμπολίτην» του Κ. Σπανίδη, ο οποίος πήρε αφορμή από το δημοσίευμα του Ιατρίδη στο περιοδικό *Αρμονία* της Σμύρνης για «να διαρρήξη τα ιμάτια αυτού διά της γνωστής εις φίλους της "Δημ. Εκπ." αναγνώστας επικρίσεώς του» (Ιατρίδης, 1904, σ. 155).

Από την απάντηση του Ιατρίδη πληροφορούμαστε ότι μεταξύ Σπανίδη και Ιατρίδη υπήρξε μια αλληλογραφία η οποία κάθε άλλο παρά φιλική ήταν. Ο Ιατρίδης αφήνει να διαφανεί ότι η κριτική Σπανίδη, στην οποία κοσμεύεται ο ίδιος «δαψιλώς διά πλείστων επιθέτων κολακευτικών» (Ιατρίδης, 1904, σ. 156), αποτελεί συνέχεια της εν λόγω αλληλογραφίας. Στην απάντησή του ο Ιατρίδης υπερασπίζεται βέβαια την πρότασή του και υπογραμμίζει για άλλη μια φορά ότι «οι διδάσκοντες εις τουρκοφώνους κοινότητας πρέπει να γνωρίζωσι και την Τουρκικήν» (σ. 57), ότι η διδασκαλία δεν πρέπει να είναι μονογλωσσική αλλά δίγλωσση (σ. 175) και ότι το λεξιλόγιο πρέπει να αποτελεί τη βάση για τη διδασκαλία (σ. 173).

Σε σχέση με τον «εθνικό σκοπόν» των σχολείων, ο Ιατρίδης φαίνεται να είναι απολογητικός όταν απαντά στον Σπανίδη ότι «απόδειξη» για το δικό του ενδιαφέρον αναφορικά με αυτό το σκοπό αποτελεί η «εν σώματι» μετάβαση αυτού και των συναδέλφων του, τον Οκτώβριο του 1902, από το Βουδούριον «εις την εξάωρον απέχουσα Σπάρτην» (Ιατρίδης, 1904, σ. 173) προκειμένου να συμμετάσχουν σε μια «σύσκεψη» για τις ανάγκες των Εκπαιδευτηρίων των δύο «γειτονικών κοινοτήτων». Αναγνωρίζει επίσης ότι προς το σκοπό αυτό (τον εθνικό) δεν αρκεί η διδασκαλία της Ελληνικής, αλλά θα πρέπει «να συνεισφέρωσι πάντα τα μαθήματα» (σ. 174), χωρίς ωστόσο να απομακρύνονται από τον ιδιαίτερο σκοπό τους.

Σε γενικές γραμμές, το κείμενο του Ιατρίδη δεν απαντά επί της ουσίας στην κριτική Σπανίδη, πράγμα που μπορεί να ερμηνευθεί είτε ως θεωρητική αδυναμία του συγγραφέα του είτε ως περιφρόνηση, δεδομένου ότι ο Ιατρίδης κλείνει την απάντησή του υπογραμ-

απάντηση, δεν το έπραξε. Σ' αυτό τον υπαινιγμό του Ιατρίδη απάντησε ο Οικονόμου, χωρίς ωστόσο να καταθέσει κάποια άποψη μεθοδολογικά άξια μνημονεύσεως.

μίζοντας ότι «και αν επιχειρήση να γράψη τι επικρίνων τα υπ' εμού γραφόμενα δεν θα κατέλθω εις αντιρρήσεις και αντεγκλήσεις, αφίνων αυτόν μεν ελεύθερον να γράφει ό,τι θέλει, τους δε φίλους αναγνώστες ημών ελευθέρους να κρίνωσιν όπως ήθελεν υπαγορεύσει αυτοίς η ευθυκρισία αυτών» (Ιατρίδης, 1904, σ. 176).

Παρόλο που η προσωπική αντιπάθεια μεταξύ των δύο ανδρών είναι προφανής, δεν επιτρέπεται να μας αποπροσανατολίσει και να μας εμποδίσει να διαπιστώσουμε ότι ανάμεσά τους υπάρχει –ή τουλάχιστον ο Σπανίδης νομίζει ότι υπάρχει– μια βασική διαφορά ως προς την εθνικοφροσύνη. Ο Σπανίδης λίγο ως πολύ καταλογίζει στον Ιατρίδη μειωμένη εθνικοφροσύνη, στοιχείο που συνάδει με τις αναφορές του στο βιογραφικό σημείωμά του ότι οι τουρκόφωνοι Έλληνες της Πισιδίας «δεν γνωρίζουσιν εις ποίαν εθνικότητα ανήκουσι». Να υποθέσουμε ότι αυτή η ιδεολογική στάση του Σπανίδη συνδέεται με το μεταγενέστερο χαρακτηρισμό αυτών των πληθυσμών –που στο πλαίσιο της ανταλλαγής του 1922 μετακινήθηκαν κυρίως προς τη Βόρεια Ελλάδα– ως «τουρκόσπορων»;

Όπως και να έχει το πράγμα, από τη διαμάχη Ιατρίδη-Σπανίδη προκύπτει ότι η διδασκαλία της Ελληνικής σε ξενόφωνους στις αρχές του 20ού αιώνα ήταν έντονα ιδεολογικά φορτισμένη.

Οι απόψεις του Κοσμά Σπανίδη για την πρώτη ανάγνωση «παρά τοις ξενόγλωσσοις Ελληνόπαισι»

Συνεπής στην «υπόσχεσίν» του, ο Σπανίδης αναπτύσσει τη δική του πρόταση στο τεύχος 2, έτος Δ' (20 Σεπτεμβρίου 1904), του περιοδικού *Δημ. Εκπαίδευσις*. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Σπανίδης, τόσο στην κριτική του προς τον Ιατρίδη όσο και στα επόμενα άρθρα του, δεν χρησιμοποιεί τον όρο «τουρκόφωνοι», αλλά τους όρους «ετερόφωνοι» και «ξενόγλωσσοι» Ελληνόπαιδες. Η ορολογία αυτή βρίσκεται πιο κοντά στη χρησιμοποιούμενη στην ελληνική επικράτεια ορολογία, όπου κατά κανόνα γίνεται λόγος για «ξενόφωνους» ελληνικής καταγωγής πληθυσμούς και μαθητές. Η χρήση αυτή της συγκεκριμένης ορολογίας επιβεβαιώνει την ιδεολογική διαφορά του

από τον Ιατρίδη. Ο Σπανίδης φαίνεται να αποφεύγει τον όρο «τουρκόφωνοι», όπως ο Τσιούλκας αποφεύγει τον όρο «σλαβομακεδονική» γλώσσα¹⁰.

Σε αντίθεση προς τον Ιατρίδη, ο Σπανίδης εισηγείται τη χρήση της Ελληνικής και μόνο της Ελληνικής «από της πρώτης ημέρας», χαρακτηρίζοντας έμμεσα τη δίγλωσση μέθοδο του Ιατρίδη «αμεθοδία» (Σπανίδης, 1904, σ. 24 και σ. 39). Εισηγείται δηλαδή μια μονόγλωσση μέθοδο, όπως έκανε και ο Μπουντώνας τέσσερα χρόνια αργότερα για τους «ξενόφωνους» της Μακεδονίας, η οποία επίσης δεν ανήκε τότε στην ελληνική επικράτεια.

Συμφωνία μεταξύ Σπανίδη και Μπουντώνα υπάρχει επίσης ως προς την προτεραιότητα του προφορικού έναντι του γραπτού λόγου, αλλά και ως προς την αξιοποίηση της «παντομίμας» και ποικίλου εποπτικού υλικού. Συγκεκριμένα, ο Σπανίδης προτείνει μια εποπτική μονόγλωσση διδασκαλία όπου προηγείται ο προφορικός λόγος και έπεται ο γραπτός. Προτείνει μάλιστα, κατά τους δύο-τρεις πρώτους μήνες στην Α' τάξη (Σπανίδης, 1904, σ. 23), η διδασκαλία της Ελληνικής στους «ξενόγλωσσους» να εστιάζεται μόνο στον προφορικό λόγο.

Η μέθοδος που προτείνει ο Σπανίδης για την πρώτη ανάγνωση είναι εποπτική και ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

1. Εκμάθηση της ονομασίας αντικειμένων (βιβλία, τράπεζα, κάθισμα, παράθυρο, πίνακας, κιμωλία κ.λπ.) του άμεσου περιβάλλοντος του παιδιού.
2. Εκμάθηση χρωμάτων των εν λόγω αντικειμένων.
3. Εκμάθηση διαστάσεων (μακρόν, βραχύ, στενό κ.λπ.) των αντικειμένων.
4. Διδασκαλία/εκμάθηση αριθμών (1-10).
5. Διδασκαλία κοινόχρηστων ρημάτων (Σπανίδης, 1904, σ. 26 κ.ε.).

10. Θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί κανείς αν και σε ποιο βαθμό υπήρχε κάποια επικοινωνία, ή έστω έμμεση σχέση, μεταξύ αυτών που κατά την εξεταζόμενη περίοδο ασχολούνταν με την εκπαίδευση των ξενόφωνων εντός και εκτός της ελληνικής επικράτειας.

Είναι προφανές ότι και ο Σπανίδης –και ως προς αυτό δεν διαφοροποιείται από τον Ιατρίδη– παίρνει τη λέξη ως βάση για τη διδασκαλία και προχωρεί από τη λέξη στη φράση/πρόταση και από εκεί στο κείμενο.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η άποψη του Σπανίδη ότι, αφού οι «ξενόγλωσσοι» έχουν ασκηθεί στην ελληνική γλώσσα και μπορούν να επικοινωνούν σ' αυτήν –«οπωσούν ικανούς να διαλέγονται ελληνιστί» γράφει ο Σπανίδης (1904, σ. 35)–, μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς η ίδια μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζεται στην Ελλάδα. Με άλλα λόγια, η Ελληνική, μετά από μια προπαρασκευαστική περίοδο 2-3 μηνών, μπορεί να διδαχθεί στους «τουρκόφωνους» της Πισιδίας ως μητρική γλώσσα.

Και ποιες δυσκολίες αναμένεται να προκαλέσει η πρώτη ανάγνωση «εις τους ξενοφώνους Ελληνόπαιδας; Ακριβώς τας αυτάς, οί-ας και η διδασκαλία παρά τοις Ελληνόγλωσσοις», υπογραμμίζει ο Σπανίδης (1904, σ. 35).

Αυτή η διδακτική-μεθοδολογική άποψη του Σπανίδη, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της Ελληνικής στους τουρκόφωνους της Πισιδίας και της Καππαδοκίας ευθυγραμμίζεται με εκείνη στην Ελλάδα, συνάδει με την ιδεολογία του αλυτρωτισμού και την ένταξη των αλύτρωτων περιοχών στον εθνικό κορμό.

Τον Μάρτιο του 1905 (περιοδικό *Δημ. Εκπαίδευσις*, τεύχος 19, έτος Δ') ο Σπανίδης επανέρχεται στο ζήτημα της «Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσης παρά τοις ξενόγλωσσοις» με αφορμή δημοσίευμα-απάντηση του Ιατρίδη στο περιοδικό *Αρμονία*¹¹ και με την αιτιολογία ότι το «ζήτημα είναι πολύ σοβαρόν και εξ αυτού εξαρτώνται τα ύψιστα εθνικά συμφέροντα, άπερ αμβλυώττων ο ειρημένος συνάδελφος ουχ ορά» (Σπανίδης, 1905, σ. 296).

Το σημαντικότερο νέο στοιχείο στις σχετικές αναλύσεις του Σπανίδη είναι ότι κατηγορεί πλέον ρητά τον Ιατρίδη για μειωμένη εθνι-

11. Δυστυχώς δεν μπορέσαμε να βρούμε την απάντηση αυτή του Ιατρίδη, γι' αυτό και θεωρούμε τα σχετικά σχόλια ως προς τη νέα διαμάχη των δύο ανδρών προσωρινά.

κοφροσύνη «αμβλυώττων» ο Ιατρίδης «ουχ ορά» «τα ύψιστα εθνικά συμφέροντα»– και εστιάζει την επιχειρηματολογία του κυρίως στην εθνική διάσταση και στη συνακόλουθη αναγκαιότητα εκμάθησης της Ελληνικής από τους ξενόφωνους πληθυσμούς.

Καταφεύγει ωστόσο και σε μια συγκριτική προσέγγιση των πραγμάτων, εμπλέκοντας στην επιχειρηματολογία του το σκοπό των δημοτικών σχολείων «εν Ευρώπη». Υποστηρίζει λοιπόν ότι αν στα σχολεία των ξενόφωνων κοινοτήτων οι δάσκαλοι θέσουν ως σκοπό «την ηθικοποίησιν των μαθητών, την αρμονικήν ανάπτυξιν των σωματικών και πνευματικών δυνάμεων και την παροχήν πρακτικών γνώσεων» και επιμείνουμε μόνο σ' αυτόν, όπως γίνεται στην Ευρώπη, τότε «ουδέν άλλο θα διαπράξωσιν ή έγκλημα εθνικόν» (Σπανίδης, 1905, σ. 347)¹². Κι όμως, συνεχίζει, υπήρξαν τέτοιοι επιπόλαιοι δάσκαλοι, οι οποίοι μάλιστα, επειδή νόμισαν πως το παιδί δεν μπορεί να διαπλασθεί ηθικά, όταν «δεν αντιλαμβάνεται τον παιδαγωγόν ομιλούντα Ελληνιστί, επενόησαν ίδιον σύστημα καθ' ό η διδασκαλία παντός μαθήματος, μηδέ των ποιημάτων εξαιρουμένων, διεξάγεται εν τη μητρική γλώσση του παιδιού» (Σπανίδης, 1905, σσ. 347-48). Στο πλαίσιο της εθνικής αποστολής των σχολείων των ξενόφωνων, η διδασκαλία της Ελληνικής είναι στόχος και μέσο, είναι ο «λιμήν», είναι ο «πολικός αστήρ» υπογραμμίζει ο Σπανίδης.

Ένα δεύτερο νέο στοιχείο στις μεθοδολογικές προτάσεις του Σπανίδη είναι η διδασκαλία της Ελληνικής μέσα από φυσικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Ο Σπανίδης φαίνεται να έχει επηρεαστεί από τις μεθοδολογικές συζητήσεις που γίνονται σε ευρωπαϊκές χώρες σε σχέση με τη διδασκαλία των ζωντανών και ξένων γλωσσών. Αναφέρει μάλιστα ρητά τη γερμανική Σχολή Berlitz.

Ο ίδιος φαίνεται επίσης να παρακολουθεί τη συζήτηση που γίνεται στην Ελλάδα σχετικά με την εκπαίδευση των ξενόφωνων¹³. Φυ-

12. Το αργότερο σ' αυτό το σημείο της επιχειρηματολογίας του Σπανίδη γίνεται σαφές, ότι ο «εθνικός σκοπός» του σχολείου προηγείται του παιδαγωγικού.

13. Ο Σπανίδης, στο τέλος του άρθρου του στο περιοδικό *Δημ. Εκπαίδευσις*

σικά τον βοηθούν οι εμπειρίες του από την Αμπέτειο Σχολή του Καΐρου και από τις «κοσμοπολίτικες» ελληνικές εμπορικές κοινότητες της Αιγύπτου, ευκαιρίες που δεν έχει ο απομονωμένος στο εσωτερικό της Πισιδίας Ιατρίδης.

Το εθνοκεντρικό μένος του Σπανίδη και η προφανής εμπάθειά του έναντι του συντοπίτη του Ιατρίδη τον οδηγούν, δύο χρόνια μετά την αρχική τους διαμάχη, σ' ένα μονοσέλιδο σημείωμα, στο τεύχος 22, έτος Ε' (10 Απριλίου 1906), του περιοδικού *Δημ. Εκπαίδευσης*, να χαρακτηρίζει το σύστημα Ιατρίδη ως «αντεθνικόν» και τον ίδιο ως «Ιούδα», ο οποίος «ου βούλεται συνιέναι» (Σπανίδης, 1906, σ. 552).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ανακεφαλαιώνοντας και συνοψίζοντας τη διαμάχη μεταξύ των «Ασιανών» δημοδιδασκάλων και στελεχών της εκπαίδευσης Ιατρίδη και Σπανίδη, και συνδέοντάς την με την αντίστοιχη συζήτηση που γίνεται στη Μακεδονία, μπορούμε να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα.

Η συζήτηση για τη διδασκαλία της Ελληνικής σε «ξενόφωνους» στις αρχές του 20ού αιώνα αναφέρεται στην τότε ελληνική διασπορά και διεξάγεται κατά κύριο λόγο από ανθρώπους που ζουν τη διασπορά.

Ως προς τη διδασκαλία της Ελληνικής σε ετερόφωνους/ξενόφωνους/ ξενόγλωσσους/τουρκόφωνους/βουλγαρόφωνους στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και ιδιαίτερα στην Α' τάξη, αντιπαλεύουν κατά βάση δύο απόψεις: αν η διδασκαλία θα είναι μονόγλωσση, αποκλειστικά στην Ελληνική, ή δίγλωσση, αν δηλαδή θα αξιοποιείται η

(έτος Δ' τεύχος 29, 20 Ιουνίου 1905), αναφέρει ότι «περιήλθεν εις χείρας» του το έργο του Γ. Μπουκουβάλα για την «εν Μακεδονία Ελληνικήν Δημοτική Εκπαίδευση» και ότι συμφωνούν οι απόψεις τους.

πρώτη γλώσσα του παιδιού για την πιο ομαλή μετάβαση στη δεύτερη γλώσσα.

Η απάντηση του Σπανίδη, όπως και όλων όσοι εισηγούνται μια μονόγλωσση μέθοδο, τεκμηριώνεται κατά κανόνα ιδεολογικά και πολιτικά, και όχι παιδαγωγικά.

Παρόλο που ο Σπανίδης στα όψιμα κείμενά του κάνει λόγο για διδασκαλία της Ελληνικής μέσα από «φυσικές ελκυστικές προτάσεις» και καταστάσεις (Σπανίδης, 1905, σ. 349 κ.ε.) –μέσα από αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις, σύμφωνα με τη σύγχρονη ορολογία–, και οι δύο έχουν ως βάση διδασκαλίας το λεξιλόγιο, όπως άλλωστε συμβαίνει και στην Ελλάδα των αρχών του 20ού αιώνα.

Και οι δύο μοιράζονται με τους Ελλαδίτες ομοτέχνους τους την τότε κοινή παραδοχή ότι οι ξενόφωνοι πληθυσμοί εντός της ελληνικής επικράτειας καθώς και στις αλύτρωτες χώρες ήταν ελληνικής καταγωγής «απωλέσαντες», λόγω των ιστορικών συγκυριών και εξελίξεων, τη μητρική ή αλλιώς «πάτρια» γλώσσα τους. Η ανάκτηση της χαμένης γλώσσας μέσα από μια συστηματική ελληνόγλωσση εκπαίδευση αποτελεί επίσης κοινό τόπο και στόχο τόσο των παιδαγωγών και δασκάλων της εποχής όσο και των πολιτικών.

Ωστόσο δεν φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία ως προς τη μεθοδολογία, το περιεχόμενο και τον απώτερο σκοπό αυτής της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Αυτό προκύπτει τουλάχιστον από την αυστηρή κριτική του Σπανίδη στον Ιατρίδη και στους δασκάλους που εφαρμόζουν το σύστημα του τελευταίου, στους οποίους εμμέσως πλην σαφώς προσάπτει «αντεθνική» δράση.

Αντεθνική δράση και «προδοσία» προσάπτει επίσης ο Τσιούλκας στον πρώην Έλληνα δάσκαλό του Απόστολο Μαργαρίτη, ο οποίος, ενώ ήταν φτωχός και τίμιος, εξέπεσεν «ύστερον εις το αξίωμα του προδότη της διδασκόμενης ελληνικής παιδείας, αφού επείνασε και εχόρτασε τον ρωμουνικόν πλούτον προαιρούμενος να συγκυλινδῆται εις την ακολασίαν, της οποίας κατέλιπε κλασικά παραδείγματα δοκίμου γενναιότητος της προπαγάνδας» (Τσιούλκας, 1991, σ. ς').

Τα παραπάνω παραδείγματα μας επιτρέπουν να υποθέσουμε ότι παρόλο που το πνεύμα της εθνογένεσης και της παλιγγενεσίας είναι

διάχυτο παντού, υπάρχουν ιδεολογικές αποχρώσεις και εσωτερικές αντιθέσεις που έχουν αντίκτυπο και στην εκπαίδευση. Οι αντιθέσεις αυτές βρήκαν την έκφρασή τους και γνώρισαν την κορύφωσή τους στη διαμάχη μεταξύ «δημοτικιστών» και «καθαρευουσιάνων», μια διαμάχη που επηρέασε σημαντικά και την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των ξενόφωνων. Αυτή φαίνεται μάλιστα να επηρέασε και τον Ιατρίδη, αλλιώς δεν ερμηνεύεται η στροφή του προς την καθαρεύουσα και η απαξιωτική στάση του έναντι της «χυδαίας» δημοτικής, την οποία παρομοιάζει με «κατεσχισμένη» και «καταλερωμένη» ενδυμασία.

Οι συνέπειες των εσωτερικών ιδεολογικών αντιθέσεων, και ιδιαίτερα της σύγκρουσης μεταξύ «δημοτικιστών» και «καθαρευουσιάνων», φάνηκαν κυρίως μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους, όταν πλέον το ζήτημα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης των ξενόφωνων και της ένταξής του στο ελληνικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα τέθηκε επιτακτικότερα. Αυτό όμως θα αποτελέσει αντικείμενο μιας άλλης μελέτης.

Οι διδακτικές-μεθοδολογικές σκέψεις των δασκάλων και παιδαγωγών συνάδουν με την κυρίαρχη ιδεολογία του αλυτρώτισμού και της Μεγάλης Ιδέας, και στοχεύουν στην ένταξη και αφομοίωση των ξενόφωνων στον εθνικό κορμό. Πρόκειται για μια «στρατευμένη» παιδαγωγική στην υπηρεσία του συγκροτούμενου εθνικού κράτους. Μια παιδαγωγική που διαθέτει σαφή σκοποθεσία και έχει αναπτύξει διακριτό διδακτικό-μεθοδολογικό προβληματισμό. Αυτός ωστόσο παραμένει άγνωστος στους σύγχρονους παιδαγωγούς, γλωσσολόγους και διδακτολόγους που ασχολούνται με τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές στην Ελλάδα, επειδή οι εν λόγω ειδικοί αντιμετωπίζουν τα ζητήματα αυτά μόνο συγχρονικά και παραμελούν τη μελέτη παρεμφερών ιστορικών προηγούμενων στην ελληνική επικράτεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής, Ιστορικό Αρχείο Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1994). Συμπόσιο «Τα Ελληνικά Σχολεία στη Θεσσαλονίκη κατά τον τελευταίο αιώνα της Τουρκοκρατίας». Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ιστορίας Δήμου Θεσσαλονίκης.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βούρη, Σ. (1992). *Εκπαίδευση και Εθνικισμός στα Βαλκάνια. Η περίπτωση της Βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870-1904*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.) (1998). *Το Οικουμενικό Πατριαρχείο, η Οθωμανική Διοίκηση και η Εκπαίδευση του Γένους. Κείμενα-Πηγές: 1830-1914*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (1997). Οι δομές της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στη Φλώρινα, στα τέλη του 19ου και αρχές του 20ού αιώνα. Στο Ν. Τερζής & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Η εκπαίδευση στη Μακεδονία κατά την Τουρκοκρατία. Πρώτη προσέγγιση και απογραφή*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ιατρίδης, Κ. (1904). Η Πρώτη Ανάγνωση. *Περιοδικό Δημ. Εκπαίδευσις*, Γ' (18), 277-282.
- Ιατρίδης, Κ. (1904). Η πρώτη Ανάγνωση κ.τ.λ. Αναγκαία Απάντησις. *Περιοδικό Δημ. Εκπαίδευσις*, Δ' (10), 155-158, Δ' (11), 173-176.
- Ιατρίδης, Κ. (1905). Η Μητρική Γλώσσα παρά τοις Ξενοφώνοις Έλλησιν. *Περιοδικό Δημ. Εκπαίδευσις*, Δ' (21), 326-330.
- Ιατρίδης, Κ. (1905). Τα Σχολεία και η Μητρική Γλώσσα. *Περιοδικό Δημ. Εκπαίδευσις*, Δ' (27), 421-424, Δ' (28), 437-441.
- Janse, M. (2009). Greek-Turkish Language Contact in Asia Minor. *Hellenic Studies*, 17(1), Spring, 37-54.
- Καρακασίδου, Α. (2000). *Μακεδονικές Ιστορίες και Πάθη. 1870-1990*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Καραχρίστος, Ν.Γ. (1923). *Διδακτική των Σχολείων των Ξενοφώνων ως και παντός είδους σχολείων*. Θεσσαλονίκη: Σ. Παπανέστορος.
- Κιτρομηλίδης, Π. (1983). Το ελληνικό κράτος ως εθνικό κέντρο. Στο Δ.Γ. Τσαούσης (επιμ.), *Ελληνισμός Ελληνικότητα*. Αθήνα: Εστία.
- Mackridge, P. (2009). *Language and National Identity in Greece 1766-1976*. New York: Oxford University Press.

- Μαυροχαλυβίδης, Γ., & Κεσίσογλου, Ι.Ι. (1960). *Το Γλωσσικό Ιδίωμα της Αξού*. Αθήνα: Κέντρο Μικρασιατικών Μελετών, Καππαδοκία 6.
- Μπουζάκης, Σ. (1986). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουκουβάλας, Γ. (1905). *Η Γλώσσα των εν Μακεδονία Βουλγαροφώνων*. Εν Καϊρω.
- Μπουντώνας, Ε.Γ. (1908). *Σχολικά προγράμματα και διδακτικά οδηγία Α': Το Νηπιαγωγείο των Ξενοφώνων Ελληνικών Κοινοτήτων*. Εν Αθήναις.
- Μπουντώνας, Ε.Γ. (1909). *Σχολικά προγράμματα και διδακτικά οδηγία Β': Το Κοινό Δημοτικό Σχολείο*. Εν Αθήναις.
- Μπέλια, Ε. (1995). *Εκπαίδευση και Αλυτρωτική Πολιτική. Η περίπτωση της Θράκης 1856-1912*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.
- Οικονόμου, Π.Π. (1904). Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας εν Ξενογλώσσοις Ελληνικοίς Πληθυσμοίς. *Περιοδικό Δημ. Εκπαίδευσις*, Γ (24), 373-376.
- Παλάσκας, Σ. (2001). *Η ελληνική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη των αρχών του 20ού αιώνα: οι δημοτικές και αστικές σχολές αρρένων και οι αντίστοιχες μικτές (1900-1915)*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Σβορώνος, Ν. (1981). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θέμλιο.
- Σπανίδης, Κ. (1904). Η Πρώτη Ανάγνωσις παρά τοις Ετεροφώνοις Ελληνόπαισι. *Περιοδικό Δημ. Εκπαίδευσις*, Γ (25), 390-392, Γ (26), 402-404, Δ (2), 24-28, Δ (3), 35-39.
- Σπανίδης, Κ. (1905). Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας παρά τοις Ξενογλώσσοις. *Περιοδικό Δημ. Εκπαίδευσις*, Δ (19), 296-297, Δ (22), 347-350, Δ (29), 454-459.
- Σπανίδης, Κ. (1906). Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας παρά τοις Ξενοφώνοις Ελληνόπαισι. *Περιοδικό Δημ. Εκπαίδευσις*, Ε (22), 552.
- Τερζής, Ν.Π. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) (1997). *Η εκπαίδευση στη Μακεδονία κατά την Τουρκοκρατία. Πρώτη προσέγγιση και απογραφή*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Τσιούλκας, Κ. (1907). *Συμβολαί εις την διγλωσσίαν των Μακεδόνων εκ συγκρίσεως της σλαβοφανούς μακεδονικής γλώσσας προς την Ελληνικήν*. Εν Αθήναις: Τυπογραφείον Π. Α. Πετράκου.
- Τσιούλκας, Κ. (1991). *Συμβολαί εις την διγλωσσίαν των Μακεδόνων εκ συγκρίσεως της σλαβοφανούς μακεδονικής γλώσσας προς την Ελληνικήν*. Πρόλογος Ν. Κ. Μάρτης. Αθήνα: Δημιουργία.