

Μιχάλης Δαμανάκης

**Το Νηπιαγωγείο ως θεσμός
προετοιμασίας των «ξеноφώνων»
νηπίων για τη μετάβαση τους στο
Δημοτικό, κατά την πρώτη δεκαετία του
20^{ου} αιώνα**

Στο: Έφη Γουργιώτου (Επιμ.)

**Μετάβαση & συνέχεια στην εκπαίδευση.
Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις**

σσ. 15-25

Αθήνα 2012

ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΩΣ ΘΕΣΜΟΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΤΩΝ «ΞΕΝΟΦΩΝΩΝ» ΝΗΠΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ, ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ 20^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ

Μιχάλης Δαμανάκης

Εισαγωγή

Η διαμορφούμενη πολυπολιτισμική κατάσταση στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζεται με αμηχανία και σαν να είναι κάτι πρωτόγνωρο, ενώ στην πραγματικότητα υπήρξαν μεγάλες περίοδοι στην ιστορία του νεοελληνικού κράτους με έντονα χαρακτηριστικά πολυθρησκευτικότητας, πολυεθνοτικότητας και προπάντων πολυγλωσσίας. Και δεν θα μπορούσε, μάλλον, να είναι διαφορετικά, αφού το νεοελληνικό κράτος αναδύθηκε από την πολυθρησκευτική, πολυεθνοτική και πολυγλωσσική οθωμανική αυτοκρατορία.

Αν μέχρι πρότινος η ελληνική κοινωνία φαινότανε θρησκευτικά και γλωσσικά ομοιογενής, αυτό οφείλεται στις διαδικασίες ομογενοποίησης που έλαβαν χώρα στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα και προπάντων στο πρώτο μισό του 20ού. Στο πλαίσιο της εθνογένεσης – και αυτό δεν ισχύει μόνο για την Ελλάδα – η γλωσσική, θρησκευτική, πολιτισμική ετερότητα παραμελήθηκε, καταπιέστηκε ή καταδιώχθηκε και αφανίστηκε. Το εθνικό παράδειγμα επικράτησε σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό – επομένως και εκπαιδευτικό – επίπεδο και στο όνομά του γράφτηκε τόσο η ιστορία του έθνους, γενικότερα, όσο και η ιστορία του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ειδικότερα.

Πρόθεσή μου, τουλάχιστον στο παρόν άρθρο, δεν είναι να αμφισβητήσω το εθνικό παιδαγωγικό παράδειγμα, αλλά να φωτίσω πτυχές και διαδικασίες της εθνικής εκπαίδευσης μέσα από τη διερεύνηση της τύχης που επεφύλαξε η εθνοπολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα στους εθνοπολιτισμικούς Άλλους ή στους «ξενόφωνους»¹, όπως τους αποκαλούσαν κατά την περίοδο που εξετάζουμε. Συγκεκριμένα, θα προσπαθήσω να αναλύσω τις απόψεις των παιδαγωγών αναφορικά με την προσχολική αγωγή και την πρωτοσχολική εκπαίδευση των «ξενοφώνων ελληνοπαίδων» κατά την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα. Το γνωστικό μου ενδιαφέρον δεν εστιάζεται στον εθνοπολιτισμικό Άλλο καθ'αυτόν, και επομένως δεν επιδιώκω να του δώσω προς το παρόν φωνή, αλλά στο πώς ο εθνοπολιτισμικός Εαυτός διαχειρίζεται τον εθνοπολιτισμικό Άλλο. Αλλά και η διερεύνηση αυτής της διαχείρισης δεν επεκτείνεται στην εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και στη στάση και συμπεριφορά των Άλλων, αλλά περιορίζεται στον παιδαγωγικό λόγο. Αυτό σημαίνει ότι οι αναλύσεις μου δεν επιτρέπουν την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων και πολύ περισσότερο μια συνολική θεώρηση του θέματος².

¹ Διατηρούμε τον όρο «ξενόφωνοι» δεχόμενοι μ' αυτόν τον τρόπο αυτό που 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 θα ήταν δοκιμότερος ο όρος ξενόγλωσσοι.

² Να αποσαφηνίσουμε σ' αυτό το σημείο ότι η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας γενικότερης προσπάθειάς μου η οποία έχει ως αντικείμενο έρευνας την εκπαίδευση των «εθνοπολιτισμικών Άλλων»

Πηγές μου είναι άρθρα και μελέτες συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και παιδαγωγών που ασχολούνται με την προσχολική αγωγή και την πρωτοσχολική εκπαίδευση των ξενόφωνων μαθητών κατά την εν λόγω περίοδο.

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση και στο σχολιασμό των παιδαγωγικών απόψεων των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και παιδαγωγών δύο λόγια για την εξεταζόμενη ιστορική περίοδο.

Το ιστορικό συγκείμενο

Η ιστορική περίοδος εντός της οποίας κινούνται οι αναλύσεις μας τοποθετείται μεταξύ της ήττας του 1897 και της έναρξης των Βαλκανικών Πολέμων. Σύμφωνα με τον Σβορώνο (1981, 110) οι αποτυχίες σε θέματα εθνικής πολιτικής και ιδιαίτερα η ήττα του 1897 επέφεραν ισχυρό πλήγμα στην πολιτική της «Μεγάλης Ιδέας» και ανέδειξαν την αναγκαιότητα μιας γενικής μεταρρύθμισης της πολιτικής ζωής. Η ίδρυση του στρατιωτικού Συνδέσμου, η εξέγερση του 1909 και η έλευση του Ε. Βενιζέλου από την Κρήτη στην Αθήνα χαρακτηρίζουν μια μεταβατική και ταραχώδη περίοδο κατά την οποία η αστική τάξη κερδίζει κοινωνικό έδαφος.

Κατά την ίδια περίοδο η εθνική αφύπνιση των βαλκανικών λαών και οι συνακόλουθοι εθνικοί ανταγωνισμοί δημιουργούν ένα εκρηκτικό κλίμα το οποίο βρίσκει την εκτόνωσή του στους βαλκανικούς πολέμους από τους οποίους η Ελλάδα βγαίνει ενισχυμένη. Ενσωματώνει στον εθνικό κορμό της τις Νέες Χώρες και μπαίνει σε μια νέα φάση και ως προς τα ζητήματα της εκπαίδευσης των ξενόφωνων, η οποία αποτελεί πλέον μέρος της εθνικής εκπαίδευσης. Δεν ισχύει όμως το ίδιο για την περίοδο πριν τους βαλκανικούς πολέμους, την οποία εξετάζουμε. Ιδιαίτερα στη Μακεδονία, στην Ήπειρο και στη Θράκη, περιοχές που εντάχθηκαν μετά τους νικηφόρους πολέμους στην ελληνική επικράτεια, ζουν πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους εθνοπολιτισμικές ομάδες. Με κριτήριο την ομιλούμενη γλώσσα οι ξενόφωνοι πληθυσμοί στις εν λόγω περιοχές, αλλά και στην τότε ελληνική επικράτεια, μπορούν να χωριστούν σε τουρκόφωνους, αλβανόφωνους, βλαχόφωνους, βουλγαρόφωνους και στους ομιλούντες το «σλαβομακεδονικό ιδίωμα». Στη Μακεδονία, όπου και εστιάζουν οι παιδαγωγοί της εποχής η ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι υπό την εποπτεία της Εκκλησίας και τα σημαντικότερα συγγράμματα της εποχής που αφορούν στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό εκδόθηκαν από την Επιθεώρηση των Ελληνικών Σχολείων της Ιεράς Μητροπόλεως Θεσσαλονίκης.

Πρόκειται για το δίτομο έργο του Ευθύμιου Γ. Μπουντάνου:

ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑΙ ΟΔΗΓΙΑΙ.

- Α' Το Νηπιαγωγείο των Ξενοφώνων Ελληνικών Κοινοτήτων, εν Αθήναις 1908 και

- Β' Το Κοινόν Δημοτικό Σχολείον, Εν Αθήναις, 1909.

Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα στη Μακεδονία κυριαρχεί το πρόβλημα που πέρασε στην ιστορία ως Μακεδονικό Ζήτημα. Η Μακεδονία δεν διεκδικείται μόνο από την Ελλάδα, αλλά από περισσότερους βαλκανικούς λαούς, με κύριο αντίπαλο των Ελλήνων τους Βούλγαρους³. Η βουλγαρική προπαγάνδα φαίνεται να αποτελεί ένα από τα

κατά το πρώτο ήμισυ του 20ού αιώνα και ως απώτερο στόχο να γειώσει ιστορικά αυτό που σήμερα αποκαλούμε στην Ελλάδα «διαπολιτισμική εκπαίδευση».

³ Σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτος στη Μακεδονία και σε σχέση με το μακεδονικό ζήτημα βλέπε τη σχετική εργασία της Σοφίας Ηλιάδου-Τάχου.

σημαντικότερα προβλήματα και στην εκπαίδευση, κάτι που συζητείται έντονα και από τους δασκάλους και παιδαγωγούς της εποχής.

Ως προς τα εκπαιδευτικά πράγματα στην ελληνική επικράτεια βρισκόμαστε σε μια περίοδο έντονων ζυμώσεων. Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι εκείνη που καθιερώθηκε με το νόμο ΒΤΜΘ' του 1895, αφού η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1899 αστόχησε. Δηλαδή 2 χρόνια Νηπιαγωγείο, 4-6 χρόνια Γραμματοδιδασκαλείο ή 4 χρόνια κοινό Δημοτικό για την επαρχία και 6 χρόνια πλήρες Δημοτικό για τις αστικές περιοχές. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίζεται στο τρίχρονο Ελληνικό Σχολείο και στο τετράχρονο Γυμνάσιο (βλ. Μπουζάκης 1986, 46 κ.ε.).

Ο παιδαγωγικός προβληματισμός της εποχής και η φροντίδα για τα εκπαιδευτικά πράγματα του αναδυόμενου εθνικού κράτους βρίσκουν την έκφρασή τους στην ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1910, όπως ο κοινωνικός προβληματισμός και οι επιδιώξεις της αστικής τάξης βρήκαν την έκφρασή τους στην εξέγερση του 1909. Ας σημειωθεί, ωστόσο, ότι τα νομοθετήματα της εποχής αφορούν στην κύρια εκπαίδευση (main stream) και, κατά κανόνα, δεν αναφέρονται ρητά στην εκπαίδευση των ξενόφωνων μαθητών.

Η κυρίαρχη ιδεολογία περί καταγωγής

Κύριο μέλημα των αναδυόμενων βαλκανικών εθνικών κρατών ήταν να αφομοιώσουν τους διαφορετικούς και να αποκαταστήσουν μια εθνική ομοιογένεια, συστατικά στοιχεία της οποίας είναι η κοινή θρησκεία, κοινή γλώσσα, κοινή εθνοτική καταγωγή, κοινά ήθη και έθιμα, κοινή ιστορία.

Στην περίπτωσή μας η γλώσσα ήταν ένα διαφοροποιόν στοιχείο, αντίθετα η θρησκεία ήταν κοινή. Οι εν λόγω ξενόφωνοι πληθυσμοί ήταν κατά κανόνα χριστιανοί. Ένα σημαντικό ζητούμενο, επομένως, ήταν η εθνοτική καταγωγή τους. Γι' αυτό τόσο σε επίπεδο προπαγάνδας και πολιτικού λόγου όσο και σε επίπεδο επιστημονικού λόγου η επιχειρηματολογία επικεντρώθηκε στην εθνοτική καταγωγή⁴.

Κυρίαρχη άποψη, ήταν, ότι οι εν λόγω ξενόφωνοι πληθυσμοί ήταν ελληνικής καταγωγής, που λόγω μακραίωνων ιστορικών συγκυριών απώλεσαν την ελληνική γλώσσα. Η άποψη αυτή κυριαρχεί μέχρι και τη μικρασιατική καταστροφή και τη συνακόλουθη ανταλλαγή των πληθυσμών. Οι τουρκόφωνοι πληθυσμοί της Κεντρικής Μικράς Ασίας για παράδειγμα, - οι λεγόμενοι Καραμανλήδες - γίνονται δεκτοί τη δεκαετία του 1920 στην Ελλάδα ως Έλληνες χριστιανοί.

Η ίδια άποψη ισχύει σ' ένα βαθμό και μέχρι σήμερα, αν ληφθεί υπόψη ότι οι τουρκόφωνοι πληθυσμοί που μετακινούνται κυρίως από τη Γεωργία στην Ελλάδα γίνονται δεκτοί ως ελληνικής καταγωγής πληθυσμοί⁵.

Γενικότερα ως προς τη εκπαίδευσης στη Μακεδονία κατά την περίοδο της «Τουρκοκρατίας» βλέπε: Τερζής Ν.Π. – Ζιώγου Σ (1997) και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (1994)

⁴ Ο όρος εθνοτική καταγωγή δεν παραπέμπει στη φυλεκτική καταγωγή – χωρίς ωστόσο να αποκλείεται και αυτή η διάσταση – όσο σε πολιτισμικά στοιχεία που έχουν βάθος χρόνου και λειτουργούν συνεκτικά για την εκάστοτε ομάδα. Γι' αυτό κι εμείς χρησιμοποιούμε τον επιθετικό προσδιορισμό εθνοπολιτισμικός-ή-ό.

⁵ Για την πολυπλοκότητα του εν λόγω ζητήματος αρκεί η παραπομπή στην πολιτική διαμάχη που ξέσπασε προ πενταετίας στην Ελλάδα με αφορμή τη λεγόμενη «ελληνοποίηση» των πληθυσμών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και κυρίως από τη Γεωργία.

Προς τεκμηρίωση της θέσης περί ελληνικής καταγωγής των ξενόφωνων πληθυσμών αναπτύσσονται τόσο πολιτικά όσο και επιστημονικά επιχειρήματα τα οποία κατά κανόνα δεν είναι ιδεολογικά ελεύθερα. Ενδεικτικά θ' αναφερθούμε στη μελέτη του Γ. Μπουκουβάλα⁶ με τίτλο «Η Γλώσσα των εν Μακεδονία Βουλγαροφώνων, Κάιρο 1905», αντικείμενο της οποίας είναι η γλώσσα ως ταυτοτικό στοιχείο.

Η γλώσσα ως ταυτοτικό στοιχείο

Θέση του Μπουκουβάλα είναι ότι η γλώσσα δεν είναι το μόνο ούτε ίσως και ασφαλέστερο κριτήριο ως προς την εθνοτική καταγωγή ενός λαού. Εντούτοις, οι Βούλγαροι βασιζόμενοι στη βουλγαροφωνία θεωρούν όλη τη βουλγαρόφωνη Μακεδονία ως 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», εμποτισμένη, ωστόσο, με αρκετή εθνική ιδεολογία.

Συγκεκριμένα, ο Μπουκουβάλας διαπιστώνει ότι οι βουλγαρόφωνοι των συγκεκριμένων περιοχών, απ' όπου και συνέλεξε το εμπειρικό του υλικό, 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 επιδρωμάτων, αλλά και της εν γένει πολύχρονης επαφής μ' άλλους λαούς ανέπτυξαν σταδιακά το ομιλούμενο ιδίωμα, το οποίο είναι ένα «συνοθύλευμα» λέξεων, με κυρίαρχο λεξιλόγιο ωστόσο το ελληνικό (Μπουκουβάλας 1905, 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 επιμιξία», όπως την ονομάζει ο ίδιος. Το εν λόγω επιχείρημα το αντικρούει με μια «κοινωνιογλωσσική» επιχειρηματολογία, υποστηρίζοντας ότι 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 και των οποίων οι κάτοικοι, όμως, 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 του, κατά την άποψή του, ελληνογενούς λεξιλογίου, κατατάσσοντάς το σε πολλούς «κύκλους εννοιών» [α) εκκλησία, β) ζώα, φυτά, ορυκτά, γ) οικιακός-αγροτικός βίος και επαγγέλματα], σε ρήματα, ουσιαστικά, μόρια κ.λπ. (Μπουκουβάλας 1905, 10 κ.ε.).

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 ψυχήν ξενόγλωσσου λαού» (στο ίδιο σελ. 24) συνηγορεί υπέρ της θέσης του συγγραφέα.

Αντιπαρέρχομαι τις περαιτέρω αναλύσεις του Μπουκουβάλα, που αφορούν στην πρόοδο, ή καλύτερα μη-πρόοδο, των βουλγαρόφωνων μαθητών, κατά την εκμάθηση της Ελληνικής, στη μη-κατάρτιση των εκπαιδευτικών να διδάξουν την Ελληνική σε ξενόφωνους και στην ανυπαρξία κατάλληλου γλωσσικού υλικού, και

⁶ Ο Μπουκουβάλας γεννήθηκε το 1864 και πέθανε το 1908. Ήταν ένας από τους δραστήριους εκπαιδευτικούς της εποχής του και διετέλεσε Διευθυντής της Αμπετείου Σχολής στο Κάιρο.

περιορίζομαι στην υπογράμμιση, ότι η άποψη την οποία επιχειρεί να τεκμηριώσει και επιστημονικά ο Μπουκουβάλας είναι η κυρίαρχη της εποχής. Αυτή μάλιστα εντείνεται και κορυφώνεται μετά τους βαλκανικούς πολέμους και τη συνακόλουθη ένταξη των Νέων Χωρών στον εθνικό κορμό.

Μετά απ' αυτή τη σκιαγράφηση του ιστορικού και ιδεολογικού περιβάλλοντος της εποχής, ας στραφούμε προς τις απόψεις των δασκάλων και παιδαγωγών ως προς τη φοίτηση των ξενόφωνων παιδιών στο Νηπιαγωγείο και τη μετάβασή τους στο Δημοτικό.

Η φοίτηση των ξενόφωνων στο Νηπιαγωγείο και η μετάβασή τους στο Δημοτικό

Η θέση που επαναλαμβάνεται στην εποχή είναι, ότι η εκμάθηση της Ελληνικής από τους ξενόφωνους στη νηπιακή ηλικία διευκολύνει την ένταξή τους στο Δημοτικό. Επομένως, η δημιουργία Νηπιαγωγείων και η φοίτηση των ξενόφωνων σ' αυτά επιβάλλονται εκ των πραγμάτων. Από μια τέτοια επιχειρηματολογία μπορεί να συναχθεί το λογικό συμπέρασμα, ότι οι ελληνόφωνοι, που διαθέτουν επικοινωνιακή επάρκεια ερχόμενοι στο δημοτικό σχολείο, δεν χρειάζεται να φοιτήσουν στο Νηπιαγωγείο. Μια τέτοια άποψη υπάρχει πράγματι στις αρχές του 20ού αιώνα στην Ελλάδα.

Αλλά ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή και ας εξετάσουμε ενδεικτικά τις απόψεις δύο εκπροσώπων της εποχής. Πρόκειται α) για τον προβληματισμένο και με πλούσια εμπειρία στην εκπαίδευση των ξενόφωνων δάσκαλο Βασίλειο Αθ. Μοίρα [Το Σχολείον των Αλβανοφώνων (και γενικώς των ξενόφωνων) Εν Αθήναις 1911] και β) τον Ευθύμιο Μπουντώνα στον οποίο αναφερθήκαμε ήδη παραπάνω.

Πριν προχωρήσουμε στους Μοίρα και Μπουντώνα, ας υπογραμμιστεί ότι και ο Μπουκουβάλας υπογραμμίζει τη χρησιμότητα του Νηπιαγωγείου ως μια μορφή γέφυρας μεταξύ της ξενόφωνης οικογένειας και του ελληνόγλωσσου δημοτικού σχολείου. Πιστεύει μάλιστα, ότι θα έπρεπε να αλλάξει η μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής σ' αυτό, να αποφεύγονται οι παπαγαλιστί απαγγελίες και η Πραγματογνωσία και Ιερά Ιστορία «ψιττακιστί» και να διδάσκονται οι μαθητές τη ζωντανή ελληνική γλώσσα, έτσι ώστε «οι παίδες αποφοιτώντες από των νηπιαγωγείων θα ήσαν παρεσκευασμένοι να εννοήσουν επαρκώς την διδασκαλίαν εν τω δημοτικώ σχολείω» (Μπουκουβάλας 1905, 42).

Ο Μοίρας (191, 8) διαπιστώνει ότι «είναι δύσκολος η μετάπτωσης του Αλβανόφωνου παιδός από της μητρικής του γλώσσας στην Ελληνικήν», γι' αυτό και υιοθετεί τη θέση του Μπουκουβάλα. Επιχειρεί μάλιστα να καταθέσει μια συνολικότερη πρόταση ως προς τη σχολική ένταξη των αλβανόφωνων παιδιών. Επειδή διαπιστώνει ότι η ίδρυση Νηπιαγωγείων προσκρούει στην έλλειψη πόρων, προτείνει την εγγραφή των αλβανόφωνων στο «κοινόν σχολείον» από της ηλικίας των πέντε ετών⁷. Ένας επιπρόσθετος λόγος για μια πρώιμη σχολική ένταξη είναι, ότι τα παιδιά από «απορωτέρας τάξεις», στις οποίες ανήκουν κατά κανόνα και οι αλβανόφωνοι μαθητές, εγκαταλείπουν στο 10^ο έτος της ηλικίας το σχολείο. Σκόπιμο, επομένως, είναι να αξιοποιηθεί ο χρόνος μεταξύ του 5^{ου} και του 10^{ου} έτους με κύριο στόχο τη γλωσσική εκπαίδευση, η οποία ιδιαίτερα κατά το πρώτο έτος επιτυγχάνεται μέσω ποιημάτων, ωδικής,πραγματογνωσίας και παιδιών.

⁷ Ηλικία εγγραφής στο Δημοτικό ήταν τότε, βάσει του νόμου 1834, Αύγουστος 1910 Β, το 7^ο έτος.

Ο Μοίρας εισηγείται μια ενιαία προσχολική και δημοτική εκπαίδευση για τους αλβανόφωνους μαθητές, προτείνοντας συγχρόνως μορφές οργάνωσης αυτής της ενιαίας εκπαίδευσης. Οι «παρείσακτοι» μαθητές όπως τους ονομάζει – δηλαδή εκείνοι που είτε λόγω ηλικίας είτε λόγω γνώσεων δεν μπορούν να παρακολουθήσουν την κυρίως διδασκαλία στην κυρίως τάξη - «αποτελούν τμήμα ιδιαίτερον, το οποίο υπάγεται, εν μέρει, εις τα παιδονομικά διατάξεις, τας ισχύουσας δια το κυρίως τμήμα, την κυρίως τάξιν» (Μοίρας 1911, 32)⁸.

Η προτεινόμενη εσωτερική διαφοροποίηση οδηγεί στη δημιουργία ενός «προκαταρκτικού» και ενός «κυρίως τμήματος» στην Α' τάξη, πρακτική ήδη γνωστή. Το νέο στοιχείο στην πρόταση Μοίρα είναι ότι στο προκαταρκτικό Τμήμα της Α' τάξης δεν φοιτούν μόνο οι επταετούς ηλικίας μαθητές που δεν ομιλούν την ελληνική, αλλά και οι μικροί αλβανόφωνοι ηλικίας πέντε και έξι ετών, για τρεις ώρες κάθε μέρα.

Θα κλείσουμε τις αναφορές μας στον Μοίρα με δύο παρατηρήσεις, η πρώτη αφορά στη γλώσσα διδασκαλίας και η δεύτερη στην πρώιμη εγγραφή των παιδιών στο σχολείο. Ως προς τη γλώσσα-διδασκαλία, εκμάθησης ο Μοίρας είναι σαφής, αυτή πρέπει να είναι η δημοτική, η γλώσσα της ελληνόφωνης οικογένειας και σε καμία περίπτωση η καθαρεύουσα. Από την άλλη, όπως στην περίπτωση της γλωσσικής μελέτης του Μπουκουβάλα έτσι και στη διδακτική-μεθοδολογική μελέτη του Μοίρα κεντρικό σημείο αναφοράς αποτελεί το λεξιλόγιο. Κύριος σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι ο εμπλουτισμός της γλώσσας του μαθητή με λέξεις και φράσεις στην Ελληνική (Μοίρας 1911 23 κ.ε. και 34 κ.ε.). Ως προς την πρώιμη εγγραφή των αλβανόφωνων στο σχολείο, ο Μοίρας αντικρούει τα επιχειρήματα, περί «ελλείψεως προσοχής» των μικρών μαθητών και «σωματικής βλάβης» λόγω ακινησίας, επικαλούμενος, από τη μια, τις απόψεις έγκυρων παιδαγωγών και ψυχολόγων της εποχής, καθώς και τις δικές του θετικές εμπειρίες από την εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου στη Μάνδρα Αττικής, και υπογραμμίζοντας, από την άλλη, ότι οι μικροί μαθητές θα παραμένουν μόνο τρεις ώρες ημερησίως στο σχολείο⁹.

Αναλυτικότερες και συστηματικότερες είναι οι απόψεις του φιλόλογου, γυμνασιάρχη και παιδαγωγού Ευθύμιου Μπουντώνα, ο οποίος με εντολή της Μητροπόλεως Θεσσαλονίκης κατάρτισε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα Νηπιαγωγεία των «ξενόφωνων Ελληνικών Κοινοτήτων». Και ο Μπουντώνας ξεκινά από την παραδοχή, ότι οι ξενόφωνοι είναι ελληνικής καταγωγής και θεωρεί τη φοίτηση των ξενόφωνων παιδιών στο Νηπιαγωγείο ως αναγκαία προϋπόθεση για την ομαλή ένταξή τους στο Δημοτικό. Στην εισαγωγή κιόλας του Α' τόμου που αφορά στο Νηπιαγωγείο (ο δεύτερος αφορά στο κοινό δημοτικό) ο Μπουντώνας κάνει μερικές επισημάνσεις αποφασιστικής σημασίας για την κατάρτιση του Προγράμματός του.

Η πρώτη αφορά στο σύστημα Fröbel, το οποίο υιοθετεί μεν ο Μπουντώνας και το θεωρεί πολύ χρήσιμο, υπογραμμίζει δε ότι το σύστημα δεν λύνει τα γλωσσικά προβλήματα των ξενόφωνων, επειδή αυτό δεν έχει «κυρίως γλωσσικόν σκοπόν, επιτυγχάνει δε από της απόψεως ταύτης μόνον, **διότι και εφ' όσον** τα μεθοδικά του μέσα συμπίπτουν προς τα του **άμεσου ή φυσικού** λεγόμενου τρόπου της γλωσσικής διδασκαλίας» (Μπουντώνας 1908, ε' - οι υπογραμμίσεις είναι δικές του).

⁸ Επομένως, σχηματικά έχουμε: προκαταρκτικό τμήμα ↔ παρείσακτοι μαθητές
κυρίως τμήμα ↔ κυρίως μαθητές

⁹ Υπενθυμίζεται ότι το προτεινόμενο από τον Μοίρα μοντέλο δεν αποκλείει την ίδρυση και λειτουργία Νηπιαγωγείων, αλλά έρχεται να καλύψει το κενό σε περιοχές που δεν είναι δυνατή η ίδρυση και λειτουργία Νηπιαγωγείου.

Δεύτερη επισήμανση, επειδή πολλές «Νηπιαγωγοί των ξενόφωνων μερών» νομίζουν ότι πρέπει να εφαρμόσουν την πλήρη σειρά των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων Fröbel, αλλά για διάφορους λόγους αδυνατούν να το πράξουν, παραιτούνται της προσπάθειας και «καταφεύγουν εις τα ανέτους εργασίας της αναγνώσεως και της γραφής» (στο ίδιο, σελ. γ').

Η Τρίτη επισήμανση αφορά στην πρακτική κάποιων ελληνόφωνων κοινοτήτων, οι οποίες, κατ' απομίμηση των ξενόφωνων στις οποίες λειτουργεί «προκαταρκτικό τμήμα» στο Δημοτικό, ιδρύουν Νηπιαγωγείο χωρίς να διαθέτουν ούτε τους απαιτούμενους πόρους ούτε το κατάλληλο προσωπικό (Μπουντώνας 1908, γ'). Η «απομίμησης» αυτή είναι κατά τον Μπουντώνα και «άσκοπος» και «επιβλαβής», γιατί κάτω απ' αυτές τις συνθήκες τα νήπια «τυραννούνται παραλόγως υπό της διδασκαλίσσης διδασκόμενα αξιοθρήνητον τινά πραγματογνωσίαν, αριθμητικήν, θρησκευτικά, ανάγνωσιν και γραφήν, άσματα και χορούς και διαλόγους αηδείς και ανοήτους» (στο ίδιο, σελ. δ').

Ο Μπουντώνας ασκεί επίσης κριτική στην πρακτική κάποιων διδασκάλων/ισσών να κρατούν τα παιδιά και μετά το έκτο έτος της ηλικίας τους στο Νηπιαγωγείο, επειδή τα κρίνουν μη «προβιβάσιμα»¹⁰. Κατά τον Μπουντώνα, η κατάσταση, έτσι όπως έχει, είναι «αξιοθρήνητος» και η λειτουργία τέτοιων Νηπιαγωγείων για ελληνόφωνους «άσκοπος» και «επιβλαβής». Διαφορετικά έχουν τα πράγματα για τους «ξενόφωνους ομογενείς». Σ' αυτή την περίπτωση έρχεται το Νηπιαγωγείο να προετοιμάσει γλωσσικά τα παιδιά για το Δημοτικό και επομένως η λειτουργία νηπιαγωγείου έχει νόημα (Μπουντώνας 1908, δ').

Το περιεχόμενο του Προγράμματος και των Διδακτικών Οδηγιών για το Νηπιαγωγείο υπερβαίνουν τα όρια της παρούσας μελέτης, όμως χάρη πληρότητας αλλά και για καλύτερη κατανόηση των απόψεων του Μπουντώνα θα επιχειρηθεί μια σκιαγράφησή τους.

Τα μαθήματα του διετούς Νηπιαγωγείου, στα οποία αναφέρεται ο Μπουντώνας, είναι τα ακόλουθα:

ΩΡΟΛΟΓΙΟΝ

1. Θρησκευτικά (μόνο το 2 ^ο έτος).....	1/2
2. Γλωσσικά ασκήσεις.....	2/2
πρώτος κύκλος (1 ^ο έτος)	
δεύτερος κύκλος (2 ^ο έτος)	
3. Άσματα.....	4/2
4. Ιχνογραφία.....	5/2
5. Παίγνια χειρός.....	4/2
6. Ρυθμικά παίγνια.....	6/2
7. Σφαίραι.....	6/2
8. Διπλωματική εργασία.....	4/2
9. Όσπρια.....	4/2
10. Αριθμητική.....	2/2
Εν όλω ώραι καθ' εβδομάδα.....	28

Πηγή: Μπουντώνας 1908, 14.

¹⁰ Ο Μπουντώνας παραπέμπει σε σχολεία της Θεσσαλονίκης που βρήκε παιδιά ηλικίας 8 ετών στο Νηπιαγωγείο μη προβιβασθέντα μετά διετή ή τριετή φοίτηση και σε σχολεία της επαρχίας όπου βρήκε ακόμα μεγαλύτερα παιδιά (Μπουντώνας 1908, δ').

Κύριο μέλημα του Μπουντώνα, όπως και των λοιπών παιδαγωγών της εποχής, είναι η γλώσσα, αφού κύρια αποστολή του Νηπιαγωγείου είναι, η μέσω καταλλήλων γλωσσικών ασκήσεων εκμάθηση της Ελληνικής, από τους ξενόφωνους, και η ομαλή μετάβασή τους στο Δημοτικό.

Τις Γλωσσικές ασκήσεις τις χωρίζει σε:

- λεκτικές ασκήσεις (λεξιλόγιο)
 - διαρθρωτικές ασκήσεις (φωνολογία)
 - γραμματικές ασκήσεις (μορφολογία, σύνταξη)
- (στο ίδιο, σελ. 9 κ.ε.)

Ο Μπουντώνας καταθέτει μια συνολική πρόταση ως προς τη στοχοθεσία, τα περιεχόμενα και τη μέθοδο «της πρώτης γλωσσικής διδασκαλίας των ξενόφωνων», από την οποία, για λόγους οικονομίας, θα σχολιάσουμε μόνο στα στοιχεία που υπηρετούν τις ανάγκες της παρούσας μελέτης. Ως προς τη χρήση και εκμάθηση της καθαρεύουσας ή της δημοτικής προτείνει τη ζωντανή γλώσσα της καθημερινότητας, δεδομένου μάλιστα ότι σκοπός του Νηπιαγωγείου είναι η άσκηση των παιδιών στον προφορικό λόγο (Μπουντώνας 1908, 20 κ.ε.). Επανερχόμενος σ' αυτό το ζήτημα στο Β' τόμο του έργου του, ο Μπουντώνας ασκεί κριτική στη χρήση της καθαρεύουσας, ως γλώσσας διδασκαλίας, και θεωρεί την Α' και Β' τάξη του δημοτικού ως γέφυρα για τη μετάβαση από τον προφορικό λόγο στον γραπτό. Σ' αυτή τη διαδικασία μετάβασης οι ελληνόφωνοι υπερέχουν λεξιλογικά ενώ οι ξενόφωνοι μορφολογικά εφόσον έχουν διδαχθεί επί δύο χρόνια στο Νηπιαγωγείο την κοινή ελληνική και όχι κάποια διάλεκτο, που συνήθως ομιλούν οι ελληνόφωνοι μαθητές της Α' τάξης (Μπουντώνας 1909, 15)¹¹.

Εξετάζοντας συνδυαστικά το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό στη Μακεδονία της πρώτης δεκαετίας του 20ού αιώνα ο Μπουντώνας (1909, 76) καταγράφει τους εξής πέντε παρακτούς τύπους:

«Α' Δημοτικό σχολείον μετά νηπιαγωγείου.

Διδάσκαλοι τρεις (δύο διδάσκαλοι και μία διδασκάλισσα ή εις διδάσκαλος και δύο διδασκάλισσαι).

Β' Δημοτικό σχολείον άνευ νηπιαγωγείου.

Δύο Διδάσκαλοι ή εις διδάσκαλος μία διδασκάλισσα.

Γ' Δημοτικό σχολείον μετά νηπιαγωγείου.

Διδάσκαλος και διδασκάλισσα.

Δ' Δημοτικόν σχολείον άνευ νηπιαγωγείου.

Διδάσκαλος εις.

Ε' Δημοτικόν σχολείον μετά νηπιαγωγείου.

Διδάσκαλος εις».

Το Δημοτικό με Νηπιαγωγείο απαντάται στους ξενόφωνους οικισμούς, ενώ στους ελληνόφωνους, κατά κανόνα, δεν λειτουργούν Νηπιαγωγεία, λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων. Ενδεχομένως και για θεωρητικούς παιδαγωγικούς λόγους, δεδομένου ότι κατά την εν λόγω περίοδο φαίνεται να μην είναι προφανής η

¹¹ Ο Μπουντώνας δεν το λέει, προκύπτει όμως έμμεσα από τις αναλύσεις του, ότι ο ξενόφωνος που ολοκλήρωσε επιτυχώς δύο χρόνια διδασκαλίας της Ελληνικής στο Νηπιαγωγείο είναι καλύτερα προετοιμασμένος απ' ό,τι ο ελληνόφωνος που ομιλεί διάλεκτο, για τη μετάβαση από τον προφορικό στον γραπτό λόγο.

ωφελιμότητα του Νηπιαγωγείου για τους ελληνόφωνους. Αντίθετα, ο ρόλος του Νηπιαγωγείου για την ένταξη των ξενόφωνων στο Δημοτικό δεν αμφισβητείται από κανένα και προωθείται απ' όλους τους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγούς της εποχής.

Τι μπορούμε να μάθουμε από το παρελθόν;

Μετά από τις παραπάνω περιγραφικές αναλύσεις ας επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα, αν η εμπειρία αυτή από το παρελθόν μιας πολυεθνικής και πολυγλωσσικής Ελλάδας έχει νόημα για το παρόν της σύγχρονης και ωστόσο ξανά πολυεθνικής, πολυθρησκευτικής και πολυγλωσσικής Ελλάδας. Προς απάντηση του ερωτήματος θα κινηθούμε σε δύο άξονες, στον ιδεολογικό και στον παιδαγωγικό¹².

Η ιδεολογία των συγγραφέων, που εξετάσαμε, συνάδει με την εθνική ιδεολογία του αναδυόμενου ελληνικού εθνικού κράτους. Οι ξενόφωνοι είναι Έλληνες στην καταγωγή που απώλεσαν τη μητρική τους γλώσσα. Η νέα ιστορική συγκυρία επιτρέπει την επανένταξή τους στον εθνικό κορμό και προς επίτευξη αυτού του στόχου οφείλει να συμβάλει πρωτίστως η εκπαίδευση. Όπως προκύπτει έμμεσα από τα έργα των εν λόγω συγγραφέων και όπως αποτυπώνεται ρητά περίπου μια δεκαετία αργότερα από έναν άλλο παιδαγωγό, τον Νικόλαο Καραχρίστο (1923), η ένταξη των ξενόφωνων πληθυσμών στον εθνικό κορμό δεν συμβαίνει μόνο για χάρη της εθνικής ομογενοποίησης, αλλά και της κοινωνικής δικαιοσύνης - χάρη της ισότητας των ευκαιριών θα λέγαμε σήμερα.

Η εκπαιδευτικοπολιτική πρόταση που διατυπώνεται από τους παιδαγωγούς της εποχής και που υλοποιείται σ' ένα βαθμό από την πολιτεία είναι σαφής. Η ένταξη των ξενόφωνων παιδιών στο κοινό σχολείο, πρέπει να προετοιμαστεί είτε σε νηπιαγωγεία είτε σε προκαταρκτικά τμήματα, στα οποία πρέπει να διδάσκουν κατά το δυνατό έμπειροι και προσοντούχοι νηπιαγωγοί/δάσκαλοι και να χρησιμοποιείται κατάλληλο υλικό και κατάλληλη μεθοδολογία.

Ιδιαίτερα ο Μπουντινάς καταθέτει μια συνολική πρόταση ως προς τα Προγράμματα Σπουδών και τη μεθοδολογία διδασκαλίας της Ελληνικής στο Νηπιαγωγείο και στο κοινό σχολείο. Για λόγους οικονομίας δεν αναφερθήκαμε σε ζητήματα μεθοδολογίας - αυτά θα αποτελέσουν αντικείμενο μιας άλλης μελέτης- πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι υπάρχει έντονος παιδαγωγικός προβληματισμός και ως προς αυτά. Στις αρχές του 20ού αιώνα παρατηρείται μάλιστα μια εντονότατη διαμάχη, αν όχι πολεμική, ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας της Ελληνικής στους τουρκόφωνους έλληνες μαθητές στη Μικρά Ασία.

Για λόγους που εξηγήθηκαν παραπάνω η παρούσα μελέτη δεν προσφέρεται για την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Προκύπτουν, ωστόσο, επιμέρους συμπεράσματα που μπορεί να έχουν νόημα για το παρόν.

Πριν έναν αιώνα, τόσο σε επίπεδο πολιτικού λόγου όσο και παιδαγωγικού, η ιδεολογία και η στοχοθεσία της εκπαίδευσης των ξενόφωνων μαθητών διατυπώνονται με σαφήνεια. Σήμερα είναι και τα δύο ασαφή και συγκεκριμένα.

Πριν έναν αιώνα με πρακτικό και ρεαλιστικό τρόπο επιχειρείται -αν αυτό επιτυγχάνεται είναι άλλο ζήτημα- η αξιοποίηση του Νηπιαγωγείου για την ομαλή ένταξη των ξενόφωνων στο Δημοτικό. Σήμερα η προσχολική αγωγή των αλλοεθνών

¹² Δεν θα αναφερθούμε ρητά και διεξοδικά στον πολιτικό, επειδή δεν αποτέλεσε άμεσα αντικείμενο της μελέτης μας.

αλλόγλωσσων παιδιών δεν αποτελεί αντικείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής και μόλις που άρχισε να συζητείται στους κύκλους των παιδαγωγών.

Ποιοι ήταν άραγε οι λόγοι που οδήγησαν πριν ένα αιώνα στη διατύπωση σαφών ιδεολογικών θέσεων και στοχοθεσιών και για ποιους λόγους αδυνατούμε σήμερα να καταλήξουμε σε αντίστοιχες διατυπώσεις;

Το ερώτημα δεν μπορεί να απαντηθεί με πληρότητα και λεπτομερειακά από το εμπειρικό υλικό που αναλύθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Μπορεί όμως να απαντηθεί από την ανάλυση του υπάρχοντος ιστορικού και συγχρονικού υλικού, πράγμα αναγκαίο, γιατί έτσι θα γειωθεί ιστορικά αυτό που σήμερα αποκαλούμε «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και θα συναρτηθεί με την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης.

Στην περίπτωση που εξετάζουμε - κι έτσι απαντώ εν μέρει, αλλά και εξειδικεύω το τεθέν ερώτημα- πρόκειται για δυο ιστορικές περιόδους στην πορεία του ελληνικού κράτους σημαντικά διαφορετικές μεταξύ τους¹³.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η πολιτισμική ετερογένεια στην ελληνική επικράτεια είναι - για λόγους που εξηγήσαμε παραπάνω - a priori δεδομένη και το αναδυόμενο ελληνικό εθνικό κράτος επιζητεί να διαμορφώσει εθνική ομοιογένεια μέσα από τη αφομοίωση των διαφορετικών.

Αντίθετα, στις αρχές του 21^{ου} αιώνα η επιτευχθείσα - ή κατ' άλλους η δήθεν επιτευχθείσα - εθνική ομοιογένεια απειλείται, λόγω της μαζικής εισόδου μεταναστών στην ελληνική επικράτεια. Και το ερώτημα που ανακύπτει είναι, αν η ομοιογένεια μπορεί να διατηρηθεί μέσα από μια επίσης αφομοιωτική πολιτική. Δηλαδή, αν ένα λιγότερο ή περισσότερο επιτυχημένο ιστορικό μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας μπορεί να μεταφερθεί και να εφαρμοσθεί στο παρόν.

Αυτά και παρόμοια ερωτήματα προκύπτουν από τη διερεύνηση των μοντέλων διαχείρισης της ετερότητας κατά το παρελθόν και τη σύγκρισή τους με το παρόν. Οι απαντήσεις αυτών των ερωτημάτων εμπλουτίζουν τη γνώση μας και φωτίζουν πτυχές του παρόντος και μ' αυτή την έννοια λειτουργούν επικουρικά.

Η μέχρι τώρα αποκλειστικά συγχρονική προσέγγιση της εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών στη σύγχρονη Ελλάδα είναι ελλιπής και πρέπει να συμπληρωθεί με την ιστορική διάσταση.

Πηγές και βιβλιογραφία:

Καραχρίστος, Ν.Γ. (1923). *Διδακτική των Σχολείων των Ξενοφώνων ως και παντός είδους σχολείων*. Θεσσαλονίκη: Σ. Παπανέστορος.

Μοίρας, Β.Α. (1911). *Το Σχολείον των Αλβανοφώνων (και γενικώς των ξενοφώνων)*. Εν Αθήναις: Εκ του τυπογραφείου Ιωαν.Β.Βάρτσου.

Μπουκουβάς, Γ. (1905). *Η Γλώσσα των εν Μακεδονία Βουλγαροφώνων*. Εν Καϊρώ.

Μπουντάνας, Ε.Γ. (1908). *Σχολικά Προγράμματα και Διδακτικά Οδηγία. Α' Το Νηπιαγωγείον των Ξενοφώνων Ελληνικών Κοινοτήτων*. Εν Αθήναις.

Μπουντάνας Ε. Γ. (1909). *Σχολικά Προγράμματα και Διδακτικά Οδηγία. Β' Το Κοινόν Δημοτικό Σχολείον*. Εν Αθήναις.

¹³ Λόγω των σημαντικών διαφορών θα μπορούσε κανείς να θέσει το ερώτημα, αν οι δύο περίοδοι - αρχές του 20^{ου} και αρχές του 21^{ου} αιώνα- είναι συγκρίσιμες. Με δεδομένο, ωστόσο, ότι τα διαδραματιζόμενα κατά τις εν λόγω περιόδους λαμβάνουν χώρα στην ίδια επικράτεια, στο ίδιο κράτος και με πρωτοβουλία της ελληνικής κυρίαρχης ομάδας δεν τίθεται, κατά την άποψή μας, ζήτημα συγκρισιμότητας.

- 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.
- Δημαράς, Α. (1984). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας 1895-1967* (τόμος Β'). Αθήνα: Ερμής.
- Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2006). *Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτος στη Μακεδονία στο πλαίσιο του μακεδονικού ζητήματος. Το παράδειγμα της Δυτικής Μακεδονίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (1986). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821- 1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σβορώνος, Γ.Ν. (1981). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τερζής, Ν.Π. & Ζιώγου Σ. (επιμ.) (1997). *Η εκπαίδευση στη Μακεδονία κατά την Τουρκοκρατία. Πρώτη προσέγγιση και απογραφή*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.