

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΟΣ ΑΛΛΟΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΟΥ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟΥ

Μιχάλης Δαμανάκης
Ομότιμος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης

0. Εισαγωγή

Ημαζική είσοδος κυρίως οικονομικών μεταναστών κατά την τελευταία εικοσαετία στην Ελλάδα αποτελεί τον κύριο λόγο ανακάλυψης και θεματοποίησης εννοιών όπως: *διαφορά, διαφορετικότητα, ιδιαιτερότητα, ετερότητα, ετερογένεια, πολυγλωσσία, πολυθρησκευτικότητα, πολυεθνικότητα, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα.*

Οι έννοιες αυτές τόσο στην αναλυτική τους όσο και στην κανονιστική τους έκφραση αναφέρονται σε μια υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση η οποία θα μπορούσε να συμπυκνωθεί στον όρο *πολυπολιτισμικότητα*, με την έννοια ότι στην ελληνική κοινωνία υπάρχουν ομάδες που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων, διαφορετικών ιστορικών μνημών, διαφορετικών θρησκειών και χρήστες διαφορετικών από την Ελληνική γλωσσών και οι οποίες ομάδες επιθυμούν να καλλιεργήσουν και να διατηρήσουν αυτές τις διαφορές τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι απορρίπτουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της κυρίαρχης ελληνικής ομάδας.

Οι εθνοπολιτισμικές ομάδες που απαντώνται σήμερα στην ελληνική κοινωνία δεν δημιουργήθηκαν όμως μόνο μέσα από την πρόσφατη μετακίνηση πληθυσμών, αλλά κάποιες απ' αυτές είναι κατάλοιπα ιστορικών εξελίξεων που συνδέονται άμεσα με τους εθνικισμούς στα Βαλκάνια και με τη συνακόλουθη εθνογένεση και τη δημιουργία των σύγχρονων βαλκανικών εθνικών κρατών. Γι' αυτό κάποιοι κοινωνικοί επιστήμονες συνδέουν και θεματοποιούν την ετερότητα σε άμεση συνάρτηση μ' αυτές τις ιστορικές εθνοπολιτισμικές ομάδες, προσφέροντας συγχρόνως στα μέλη αυτών των ομάδων βήμα για να εκφράσουν τις θέσεις και τις απόψεις τους ως προς τον αυτοπροσδιορισμό τους, την ταυτότητά τους, τη σχέση τους με την κυρίαρχη ομάδα και τη θέση τους στην ελληνική κοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της προσέγγισης αποτελεί η έκδοση του Κέντρου Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων, με τίτλο: «Γλωσσική Ετερότητα στην Ελλάδα. Αρβανιτικά, Βλάχικα, Γλώσσες της Μειονότητας της Δ. Θράκης, Σλαβικές Διάλεκτοι της Μακεδονίας».

Από την άλλη, παρατηρείται μια κινητικότητα μεταξύ των ιστορικών ως προς την επανεξέταση των ιστορικών μειονοτήτων στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια. Ενδεικτικά παραπέμπουμε στις σχετικές εργασίες των Ε. Διβάνη (1995), Μ. Κοππά (1997) και Α. Τούντα-Φεργαδή (1994).

Σε αντίθεση με τις λοιπές κοινωνικές επιστήμες, στην Παιδαγωγική η προσέγγιση των εθνοπολιτισμικών ομάδων, που απαντώνται σήμερα στην Ελλάδα, είναι κατά κανόνα συγχρονική, αποκομμένη από το ιστορικό γίνεσθαι και σε ορισμένες περιπτώσεις επιφανειακή¹.

Σε παλαιότερη μελέτη μας (Δαμανάκης 2000) είχαμε συζητήσει και εν μέρει επικρίνει την πρόσληψη της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης στην Ελλάδα. Από τότε αυξήθηκαν σημαντικά οι δημοσιεύσεις που έχουν ως αντικείμενο τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση»².

Μια νέα γενιά Παιδαγωγών εκδίδει βιβλία με ηχηρούς τίτλους - λες και θέλει να κατοχυρώσει για λογαριασμό της το νέο αντικείμενο- και μεταφέρει άκριτα απόψεις και θεωρίες από a priori πολυπολιτισμικές χώρες, όπως για παράδειγμα από τον Καναδά, τις Η.Π.Α. και την Αυστραλία, στην Ελλάδα η οποία στο πλαίσιο των μεταψυχροπολεμικών εξελίξεων τείνει να εξελιχθεί σε πολυπολιτισμική χώρα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι χάνει τον χαρακτήρα του εθνικού κράτους.

Αυτή η άκριτη πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης τείνει να αναδείξει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε πανάκεια για την επίλυση κάθε προβλήματος που απορρέει από κάθε λογής ιδιαιτερότητα και ετερογένεια στη σχολική τάξη και εν γένει στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πράγμα που με τη σειρά του εγκυμονεί τον κίνδυνο ολίσθησης σε μια νέου τύπου «κανονιστική» Παιδαγωγική στην Ελλάδα.

Από την άλλη, η απλή εισαγωγή θεωριών στην Ελλάδα και η μη ένταξή τους ή τουλάχιστον διασύνδεσή τους με την ιστορία του νεοελληνικού κράτους και της εκπαίδευσης και με την ελληνική παιδαγωγική παράδοση δεν είναι μόνο ανιστόρητη, αλλά διατρέχει και τον κίνδυνο οι θεωρίες αυτές να μείνουν ξένο σώμα και άρα άχρηστες τόσο για την εκπαιδευτική πολιτική όσο και για την εκπαιδευτική πράξη στην Ελλάδα.

Κύριος στόχος της παρούσας μελέτης είναι, λοιπόν, να ερευνηθεί, αν αυτό που αποκαλείται σήμερα «διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση» και «διαπολιτισμικός παιδαγωγικός λόγος» έχει ιστορικό προηγούμενο στην Ελλάδα και άρα μπορεί να διασυνδεθεί και με την ελληνική παιδαγωγική παράδοση³.

Μια πρώτη απάντηση στο παραπάνω ερώτημα προκύπτει από το ίδιο το αντικείμενο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, ως αναλυτική Παιδαγωγική, έχει ως αντικείμενο ανάλυσης την αγωγή και την εκπαίδευση σε καταστάσεις συνάντησης πολιτισμών. Και ως εφαρμοσμένη Παιδαγωγική έχει ως αποστολή να καταθέσει προτάσεις ως προς την κατάλληλη αγωγή και εκπαίδευση σε καταστάσεις και περιόδους διασταύρωσης πολιτισμών.

Ότι στην ιστορία του νεοελληνικού κράτους υπήρξαν τέτοιες περίοδοι και ότι η παρουσία εθνοπολιτισμικών Άλλων δεν είναι καινούργιο φαινόμενο στην ελληνική κοινωνία είναι ιστορικά γνωστό. Και δε θα μπορούσε να είναι και αλλιώς, αφού το νεοελληνικό κράτος αναδύθηκε μέσα από την πολυεθνική, πολυθρησκευτική και πολυγλωσσική Οθωμανική Αυτοκρατορία.

Το ερώτημα, λοιπόν, είναι πώς αντιμετωπίστηκε ο Άλλος από την *κυρίαρχη ελληνική ομάδα* στις διάφορες ιστορικές περιόδους και ποια ήταν εκείνα τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούσαν κάθε φορά τον Άλλο από τον Έλληνα.

Αυτό το διπλό ερώτημα θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε παίρνοντας ως παράδειγμα την περίοδο του μεσοπολέμου. Προηγουμένως όμως κρίνεται αναγκαία η ακόλουθη υπογράμμιση. Ο Άλλος και εν γένει η ετερότητα δεν είναι ένα στατικό μέγεθος, αλλά εξελίσσεται και λαμβάνει διαφορετικές όψεις από περίοδο σε περίοδο. Σε διερεύνηση της ιστορίας του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου (γνωστού και ως Τούρκικου) από συνεργάτιδα του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) του Πανεπιστημίου Κρήτης, διαπιστώθηκε, για παράδειγμα, ότι τα χρόνια της Οθωμανικής κυριαρχίας και κατά την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας η ετερότητα στο εν λόγω σχολείο ήταν θρησκευτική (Μουσουλμάνοι vs. Χριστιανοί). Μετά την ανταλλαγή των πληθυσμών, το 1923, και κυρίως κατά την περίοδο μέχρι τη δεκαετία του 1970, η ετερότητα είχε κοινωνικά χαρακτηριστικά (αστοί-έμποροι vs. προλετάριοι -εργάτες). Και από τις αρχές της δεκαετίας του

1990, οπότε το σχολείο άρχισε να δέχεται αλλοδαπούς μαθητές, κυρίως αλβανικής καταγωγής, η ετερότητα έγινε εθνοπολιτισμική (Έλληνες vs. Αλβανοί) (βλ. τη σχετική μελέτη της Κοντογιάννη 2007α και 2007β).

Με δεδομένο, ότι το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα και το πρώτο μισό του 20^{ου} είναι η περίοδος των βαλκανικών εθνικισμών και της συγκρότησης των βαλκανικών εθνικών κρατών και ότι η περίοδος του μεσοπολέμου είναι η κατ' εξοχήν περίοδος της ελληνικής εθνογένεσης και της εδραίωσης του νεοελληνικού κράτους στη σημερινή του μορφή, ξεκινούμε με την παραδοχή, ότι ο Άλλος σ' αυτή την περίοδο είναι ο εθνικός Άλλος. Μια παραδοχή που είναι αποτυπωμένη και στον τίτλο της μελέτης μας και που συζητείται και παρακάτω.

Επιλέξαμε την περίοδο του μεσοπολέμου όχι μόνο λόγω της ύπαρξης εθνικών μειονοτήτων στο οικοδομούμενο νεοελληνικό κράτος και λόγω της ιστορικής σπουδαιότητάς της στην ολοκλήρωση της ελληνικής εθνογένεσης, αλλά και λόγω του ενδιαφέροντος που παρουσιάζει αυτή η περίοδος και από παιδαγωγικής πλευράς. Η εν λόγω περίοδος χαρακτηρίζεται από το κίνημα του δημοτικισμού και την ίδρυση και δράση του Εκπαιδευτικού Ομίλου που αποτελεί την απαρχή του ελληνικού παιδαγωγικού λόγου.

Τα ερωτήματα, λοιπόν, που αναφύονται από τα παραπάνω δεδομένα είναι, πώς αντιμετωπίζεται ο εθνικός Άλλος στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και του παιδαγωγικού λόγου της εποχής και πώς ο παιδαγωγικός λόγος, με τη σειρά του, εντάσσεται στο γενικότερο ιστορικό γίνεσθαι και στην κοινωνική θεωρία της εποχής.

Από τα παραπάνω δύο ερωτήματα μόνο το πρώτο θα αποτελέσει αντικείμενο της παρούσας μελέτης, οι αναλύσεις της οποίας δεν είναι συστηματικές και εξαντλητικές, αλλά ενδεικτικές. Συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε α) τα σχετικά θεσμικά κείμενα και β) τη θεματοποίηση ή την αποσιώπηση του εθνικού Άλλου στο πλαίσιο του παιδαγωγικού λόγου της εποχής, παίρνοντας ενδεικτικά κείμενα από δύο παιδαγωγούς: τον γνωστό παιδαγωγό Δημήτρη Γληνό, ως εκπρόσωπο του Εκπαιδευτικού Ομίλου και κύριο εκφραστή της «ριζοσπαστικής εκδοχής» του δημοτικισμού και από την άλλη τον λιγότερο γνωστό, αν όχι άγνωστο, Νικόλαο Καραχρίστο. Ο Καραχρίστος έπαιξε ένα σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά δρώμενα της εποχής, ως Διευθυντής Διδασκαλείων, επιμορφωτής εκπαιδευτικών και συγγραφέας βιβλίων που αφορούν στην εκπαίδευση των «ξενόφωνων» και δεν ανήκε στον Εκπαιδευτικό Όμιλο. Από την άλλη, όμως, δεν ήταν πολέμιος του Ομίλου και του δημοτικισμού και τουλάχιστον στα όψιμα έργα του παρουσιάζεται μ' ένα σοβαρό επιστημονικό προφίλ. Και σ' αυτή την περίπτωση οι αναλύσεις μας δεν αφορούν στο συνολικό έργο των εν λόγω δύο παιδαγωγών, αλλά σε επιλεγμένα έργα τους στα οποία γίνεται άμεση ή έμμεση αναφορά στον εθνικό Άλλο. Μ' αυτή την έννοια είναι και αυτές οι αναλύσεις ενδεικτικές και τα όποια συμπεράσματά μας προσωρινά⁴.

Πριν προχωρήσουμε όμως στην ανάλυση του παιδαγωγικού λόγου των εν λόγω παιδαγωγών κρίνεται αναγκαία μια σκιαγράφηση των ιστορικών χαρακτηριστικών της εποχής και μια σύντομη παρουσίαση των θεσμικών μέτρων που αφορούν στην εκπαίδευση των μειονοτήτων κατά την περίοδο του μεσοπολέμου.

1. Ιστορικά χαρακτηριστικά της περιόδου του μεσοπολέμου

1.1. Ιστορική συγκυρία

Όπως αναφέρθηκε ήδη, κατά την περίοδο του μεσοπολέμου ολοκληρώθηκε η διαδικασία της ελληνικής εθνογένεσης και εδραιώθηκε το σύγχρονο ελληνικό εθνικό κράτος. Το κίνημα στο Γουδί το 1909 και η έλευση του Ε. Βενιζέλου, το 1910, από την τότε αυτόνομη Κρήτη στην Αθήνα σηματοδοτούν τη νίκη της αστικής τάξης και την απαρχή της οργάνωσης ενός σύγχρονου αστικού κράτους, ενώ οι βαλκανικοί πόλεμοι οδήγησαν στην επέκταση των ελληνικών συνόρων προς τα βόρεια και στην ένταξη των Νέων Χωρών στο νεοελληνικό κράτος.

Ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος αποτέλεσε αφορμή για τη σύγκρουση μεταξύ Βενιζελικών και Βασιλικών, ή Αντιβενιζελικών, η οποία έμελε να ταλαιπωρήσει για μεγάλο χρονικό διάστημα την ελληνική πολιτική ζωή και την ελληνική κοινωνία, ενώ η Μικρασιατική Καταστροφή και η συνακόλουθη ανταλλαγή των πληθυσμών οδήγησαν στην κατάρρευση της Μεγάλης Ιδέας αλλά και στην ομογενοποίηση του πληθυσμού της Ελλάδας. «Ο πληθυσμός της ελληνικής Μακεδονίας και της Θράκης, μετά την ανταλλαγή των μειονοτήτων και την εγκατάσταση των προσφύγων της Μ. Ασίας, γίνεται εθνικά ομοιογενής (90% Έλληνες έναντι 10% Μουσουλμάνων, Σλαβομακεδόνων και Βλάχων)» (Σβωρόνος, 1981:128).

Η εγκατάσταση των προσφύγων στις Νέες Χώρες δεν ήταν απαλλαγμένη από εντάσεις και συγκρούσεις και οδήγησε σε διαχωρισμούς του τύπου: γηγενείς vs. πρόσφυγες, αλλογενείς γηγενείς vs. Έλληνες πρόσφυγες. Εντούτοις η κυρίαρχη διαφοροποίηση μεταξύ Ελλήνων και Άλλων είναι η εθνική. Γιατί, όπως υποστηρίζει και ο Μαυρογορδάτος (1983:69 κ.ε.), τόσο οι Βενιζελικοί όσο και οι Αντιβενιζελικοί εμφορούνται από τον ίδιο «αστικό εθνικισμό», τη Μεγάλη Ιδέα. Όμως, ο Βενιζελισμός προωθεί δυναμικά την εθνική ολοκλήρωση μέσα από την ανταλλαγή των πληθυσμών και την αφομοίωση των εθνικών μειονοτήτων, ενώ ο Αντιβενιζελισμός συσπειρώνει κάθε λογής αντιδράσεις και χρησιμοποιεί συχνά τις μειονότητες για ίδια πολιτικά οφέλη.

Χαρακτηριστικές ως προς τις πρακτικές που εφαρμόστηκαν για την ομογενοποίηση των πληθυσμών ιδιαίτερα στις Νέες Χώρες είναι οι αναλύσεις της Καρακασιδου στο έργο της «Μακεδονικές Ιστορίες και Πάθη». Ιδιαίτερα την περίοδο του μεσοπολέμου οι αφομοιωτικές πολιτικές του ελληνικού εθνικού κράτους είχαν φτάσει μέχρι το σημείο απαγόρευσης της χρήσης κάθε γλώσσας διαφορετικής από την Ελληνική. Κατά την Καρακασιδου (2000:324) η σχετική κυβερνητική εγκύκλιος χώρισε τον κοινοτικό χώρο σε «δημόσια» και «ιδιωτική σφαίρα».

Καταλυτικό ρόλο στην εθνική ομογενοποίηση των πληθυσμών, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, κλήθηκε να παίξει και η εκπαίδευση. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στόχευαν στον αστικό εκσυγχρονισμό και στη διαμόρφωση μιας «νέας εθνικής συνείδησης» και «ο δημοτικισμός από την αρχή συνδέεται άρρηκτα με τον εθνικισμό και μάλιστα με τον αλτρωτισμό» (Μαυρογορδάτος 1983:80). Ο Κιτρομηλίδης αναφερόμενος στον εθνικοποιητικό ρόλο της εκπαίδευσης στην περίοδο μετά την ανταλλαγή των πληθυσμών το 1923 γράφει: «Στο εσωτερικό (της χώρας, Μ.Δ.), μια αποφασιστικά ομοιόμορφη εθνική παιδεία, την οποία διέδιδε ένα εξαιρετικά συγκεντρωτικό διοικητικό σύστημα, εκρίζωσε τις αποκλίσεις σε περιφερειακό επίπεδο, τις τοπικές ιδιομορφίες και τις διαφορετικές εθνογραφικές παραδόσεις. Είναι αξιοσημείωτο πως περιοχές με τόσο διαφορετική ιστορική εμπειρία και πολιτική εξέλιξη, όπως τα Ιόνια νησιά και τα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου ή η Δυτική Θράκη και η Κρήτη, έφτασαν να μοιάζουν τόσο όμοια από τη στιγμή που ενσωματώθηκαν στο ελληνικό

κράτος» (Κιτρομηλίδης, 1997:102).

Η εθνοποιητική αποστολή του σχολείου δεν είναι ωστόσο εύκολη, δεδομένου ότι στις τοπικές ιδιαιτερότητες των πληθυσμών που μνημονεύονται από τον Κιτρομηλίδη και ιδιαίτερα σ' εκείνες των προσφύγων από τη Μ. Ασία προστίθενται, εκείνες των εθνικών μειονοτήτων οι οποίες υπάρχουν στην ελληνική επικράτεια και πατρонаρόνται «κατά καιρούς από τα υποτιθέμενα συγγενικά κράτη», όπως υπογραμμίζεται από τη Διβάνη (1995:11 & 371).

1.2. Μειονότητες στην ελληνική επικράτεια την περίοδο του μεσοπολέμου

Η Διβάνη καταγράφει και αναλύει τις ακόλουθες «εθνικές μειονότητες» που πατρонаρόνται κατά την περίοδο του μεσοπολέμου από «υποτιθέμενα συγγενικά κράτη»: «Κουτσοβλάχοι», «Σερβίζοντες Σλαβόφωνοι», «Μουσουλμάνοι στη Δυτική Θράκη», «Τσάμηδες στη Θεσπρωτία» και «Βουλγαρόφιλοι Σλαβόφωνοι».

Από «Σημείωμα» του Υπουργείου επί των Εξωτερικών της 16^{ης}-10-1930 (βλ. Τούντα- Φεργανδή 1994:168 κ.ε.) πληροφορούμαστε ότι στα τέλη της δεκαετίας του 1920 αρχές της δεκαετίας του 1930 ζούσαν στην Ελλάδα οι ακόλουθες μειονότητες:

Πίνακας 1: Μειονοτικές ομάδες και μειονοτικά σχολεία στην Ελλάδα του μεσοπολέμου

Όνομασία	Αριθμός μελών	Αριθμός σχολείων
1. Κουτσοβλάχοι	20.000	25
2. Μουσουλμανική μειονότητα	110.000	305
3. Αλβανοί (μουσουλμάνοι)	15-16.000	-
4. Ισραηλίτες	70.000	39

Πηγή: Α. Τούντα-Φεργανδή 1994, 171.

Ας σημειωθεί επίσης, ότι το νεοελληνικό κράτος ανήκει στα κράτη που από την ίδρυσή τους ανέλαβαν δέσμευση έναντι των μειονοτήτων στην επικράτειά τους (σχετικά μ' αυτό το θέμα βλ. τις αναλύσεις της Διβάνη 1995:52 κ.ε.).

Οι Βαλκανικές Διασκέψεις της περιόδου 1930-33, - εμπνευστής των οποίων ήταν ο ηγέτης της Δημοκρατικής Ενώσεως, Αλέξανδρος Παπαναστασίου- αποτέλεσαν την τελευταία προσπάθεια των νεοσύστατων βαλκανικών κρατών να ρυθμίσουν τα μειονοτικά ζητήματα που προέκυψαν στο πλαίσιο των βαλκανικών εθνικισμών και από τη δημιουργία εθνικών κρατών (βλ. τη σχετική μελέτη της Α. Τούντα - Φεργανδή 1994).

Κάποια απ' αυτά τα ζητήματα ήλθαν ξανά στην επιφάνεια μετά τη λήξη του Ψυχρού Πολέμου και παραμένουν λίγο έως πολύ επίκαιρα, όπως προκύπτει από τη σχετική μελέτη της Μ. Κοππά (1997), η οποία αφορά στις «μειονότητες στα μετα- κομμουνιστικά Βαλκάνια», εκτός της Ελλάδας.

Οι παραπάνω μειονοτικές ομάδες, στα βαθμό που υπάρχει ακόμα καθεμιά στην Ελλάδα, αποτελούν κατάλοιπα των εθνογενέσεων και της δημιουργίας εθνικών κρατών στα Βαλκάνια, είναι καθεμιά φορέας ενός συγκεκριμένου ιστορικού φορτίου και το σημαντικότερο έχουν ως σημείο αναφοράς εθνικά κέντρα που συνορεύουν με την Ελλάδα και κατά συνέπεια επηρεάζονται απ' αυτά, όπως υπογραμμίζεται και από τη Διβάνη (1995).

Οι εν λόγω ομάδες δεν είναι, επομένως, συγκρίσιμες μ' αυτές που προέκυψαν μέσα από την είσοδο οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα και άρα τα όποια εκπαιδευτικοπολιτικά μέτρα λαμβάνονται από την ελληνική πολιτεία σήμερα δεν είναι κατ' ανάγκη εφαρμόσιμα σ' όλες τις ομάδες. Αλλά και οι όποιες διαπολιτισμικές θεωρίες αναπτύσσονται και τα όποια διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης προτείνονται δεν είναι οπωσδήποτε εφαρμόσιμα σε όλες.

2. Θεσμικά κείμενα για την προστασία των μειονοτήτων και για την εκπαίδευσή τους κατά την περίοδο του μεσοπολέμου

Όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω, η Ελλάδα ανήκει στα κράτη που δεσμεύτηκαν αρκετά νωρίς διεθνώς έναντι των μειονοτήτων στην επικράτειά της. Ήδη στο 3^ο Πρωτόκολλο του Λονδίνου στις 21.1/ 3.12.1830 υπήρξε μια δέσμευση έναντι των Καθολικών πληθυσμών στην Ελλάδα (βλ. Διβάνη 1995:52). Ιδιαίτερα μετά τους βαλκανικούς πολέμους, τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο και τη Μικρασιατική Καταστροφή ακολούθησαν διεθνείς συνθήκες που διευθετούσαν τις διαφορές μεταξύ των βαλκανικών κρατών και ρύθμιζαν, για την περίοδο που εξετάζουμε, και τα θέματα προστασίας των μειονοτήτων σ' όλα αυτά τα κράτη. Οι σημαντικότερες απ' αυτές τις συνθήκες στις οποίες, για λόγους οικονομίας, δε θα αναφερθούμε, είναι οι ακόλουθες τρεις:

Η Συνθήκη του Νεϊγύ (14-17 Νοεμβρίου 1919) η οποία ρύθμισε τις διαφορές μεταξύ Βουλγαρίας και Ελλάδας καθώς και η Σύμβαση του Νεϊγύ που υπογράφηκε στις 27.11.1919 και στην οποία ρυθμίζονται οι όροι της ανταλλαγής των πληθυσμών μεταξύ των δύο χωρών.

Η Συνθήκη των Σεβρών (28.7/10.8.1920), η οποία δεν εφαρμόστηκε ποτέ και αφορούσε στη ρύθμιση των διαφορών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Αρκετά άρθρα της Συνθήκης των Σεβρών εντάχθηκαν αργότερα στη Συνθήκη της Λωζάνης.

Η Συνθήκη της Λωζάνης (30.1/24.7.1923) η οποία ακολούθησε μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή και η οποία διέπει μέχρι σήμερα το καθεστώς της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Δ.Θράκη και της αντίστοιχης Χριστιανικής στη Τουρκία.

Τα νομοθετικά κείμενα που αφορούν στην εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων και εν γένει των εθνοπολιτισμικών Άλλων κατά την περίοδο του μεσοπολέμου είναι πολυπληθή και αποκαλυπτικά ως προς την υπάρχουσα μειονοτική εκπαίδευση και τη σχέση της με την κύρια εκπαίδευση (mainstream).

Συγκεκριμένα, πρόκειται για τα ακόλουθα κείμενα³:

1. Ν. 568 (ΦΕΚ 15 Α', 12.1.1915) Περί διδασκαλίας της ελληνικής Γλώσσας εν Οθωμανικούς και Ισραηλιτικούς σχολείους των νέων χωρών.
2. Ν.1242 Β' (ΦΕΚ 190 Α', 28.8.1919) Περί Δημοτικής Εκπαιδύσεως.
3. Ν. 2345 (ΦΕΚ 148 Α', 3.7.1920) Περί προσωρινού αρχιμουφτή και μουφτήδων των εν τω Κράτει Μουσουλμάνων και περί διαχειρίσεως των περιουσιών των Μουσουλμανικών Κοινοτήτων.
4. Ν. 2781 (ΦΕΚ 84 Α', 4.6.1922) Περί ενισχύσεως της εκπαιδύσεως των εν Θράκη Μουσουλμανικών, Ισραηλιτικών και Αρμενικών κοινοτήτων.
5. Ν. 3179 (ΦΕΚ 186 Α', 7.8.1924) Περί του προσωπικού των σχολείων Θράκης.
6. Ν. 3578 (ΦΕΚ 111 Α', 30.6.1928) Περί ιδιωτικών σχολείων.

7. Ν. 4862 (ΦΕΚ 2 Α', 7.1.1931) Περί των ξένων σχολείων.
(Εισηγητική Έκθεση προς την Γερουσία του νόμου 4862/ 931 «Περί των ξένων σχολείων»).
8. Ν. 5018 (ΦΕΚ 160 Α', 15.6.1931) Περί τροποποίησης της πρώτης παραγράφου του 6^{ου} άρθρου του νόμου 3578 Περί ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων.
9. Ν. 5045 (ΦΕΚ 165, 23.6.1931) Περί των σχολικών βιβλίων.

Στην περίοδο που εξετάζουμε επιχειρήθηκαν φυσικά και μεγάλες μεταρρυθμίσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και συγκεκριμένα εκείνες του 1913 και 1917 καθώς και του 1929 (βλ. Μπουζάκης 1987:59 κ.ε.). Όμως σ' αυτές τις μεταρρυθμίσεις που αφορούν στην κύρια εκπαίδευση της κυρίαρχης ομάδας (mainstream) δεν έχει θέση η εκπαίδευση των μειονοτήτων. Στην καλύτερη των περιπτώσεων προβλέπεται κάτι για τους ετερόδοξους που φοιτούν σε δημόσια σχολεία (βλ. για παράδειγμα το άρθρο 5 του Νόμου 4397/1929, Περί στοιχειώδους εκπαίδευσης). Πρόκειται για μια θεσμοθετική πρακτική που υπάρχει και σήμερα όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σ' άλλα ευρωπαϊκά κράτη.

Αναλυτικότερα, με την ένταξη των Νέων Χωρών στο ελληνικό κράτος (Βασίλειο κατά το νόμο 568/1915) και με δεδομένο ότι σ' αυτές τις νέες περιφέρειες της ελληνικής επικράτειας ζουν, ακόμα πολλοί αλλοεθνείς, αλλόφωνοι και αλλόθρησκοι τίθεται επιτακτικά το ζήτημα της εθνικής ομογενοποίησης. Ο Νόμος 586/1915 έρχεται, λοιπόν, για να εισαγάγει την υποχρεωτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα, με άδεια των κυβερνήσεων, λειτουργούντα Οθωμανικά και Ισραηλίτικα σχολεία στις Νέες Χώρες (άρθρο 1). Από την άλλη, όμως, το άρθρο 2 του ίδιου νόμου προβλέπει τη διδασκαλία της γλώσσας και της θρησκείας των αλλόγλωσσων και αλλόθρησκων μαθητών στα δημόσια σχολεία, εφόσον σ' αυτά φοιτούν τουλάχιστον 20 μαθητές/τριες.

Στο Νόμο 1242 Β' / 1919 ουσιαστικά επαναλαμβάνονται οι διατάξεις του Ν.568/1915 και προστίθενται διατάξεις που αφορούν σε μισθολογικά και υπηρεσιακά θέματα του προσωπικού των Οθωμανικών και Ισραηλίτικων σχολείων και σε αργίες. Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 67 του νόμου είναι δυνατή η ίδρυση μέχρι δύο Υποδιδασκαλείων «προς μόρφωσιν διδασκάλων δια τα στοιχειώδη Μουσουλμανικά σχολεία».

Και ο Νόμος 2345/1920, που θεσπίστηκε ένα χρόνο αργότερα, αφορά στις Μουσουλμανικές κοινότητες στην ελληνική επικράτεια και συγκεκριμένα στο διορισμό και στις αρμοδιότητες του Αρχιμουφτή ο οποίος εδρεύει στην Αθήνα (άρθρο 1) και είναι η «Ανώτατη αρχή» των Μουσουλμάνων στο ελληνικό κράτος. Ο νόμος αναφέρεται επίσης στις αρμοδιότητες των Μουφτήδων οι οποίοι «πλην των καθαρώς θρησκευτικών αυτών καθηκόντων κατά τον ιερόν νόμον εποπτεύουσι τους εν τη περιφερεία των θρησκευτικούς και εκπαιδευτικούς λειτουργούς των Μουσουλμανικών κοινοτήτων» (άρθρο 10). Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 13 του ίδιου νόμου «Ιδρύεται εν Αθήναις Ιερατική Μουσουλμανική Σχολή συντηρούμενη δαπάναις του Κράτους προς μόρφωσιν Ναϊπηδων (Μουφτήδων και Ιεροδικών)».

Ο Νόμος 2781/1922 απλώς ορίζει ότι από το έτος 1922 και εξής θα εγγράφεται στον προϋπολογισμό του Υπουργείου Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαίδευσης πίστωση για την εκπαίδευση των Οθωμανικών, Ισραηλίτικων και Αρμένικων κοινοτήτων στη Θράκη.

Και ο επόμενος νόμος, ο Νόμος 3179/1924, ο οποίος θεσπίστηκε μετά τη Σύμβαση της Λωζάνης, αφορά κυρίως στο προσωπικό των Μουσουλμανικών σχολείων της Θράκης. Με το νόμο (άρθρο 1) αναγνωρίζονται επίσης ως δημόσια σχολεία, τα σχολεία που είχαν ιδρυθεί από κοινότητες στη Μακεδονία και Θράκη. Στο άρθρο 8 του ίδιου νόμου προβλέπεται η

δυνατότητα ίδρυσης Υποδιδασκαλείου στη Δ.Θράκη «προς μόρφωσιν των Μουσουλμάνων υποδιδασκάλων».

Στα Σχολεία των Κοινοτήτων (οθωμανικών, ισραηλίτικων και αρμένικων), τα οποία εμφανίζονται στα θεσμικά κείμενα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, θα πρέπει να προστεθούν τα Ιδιωτικά Σχολεία στα οποία αναφέρεται ρητά ο Νόμος 3578/1928. Σύμφωνα με το άρθρο 2 αυτού του νόμου, Ιδιωτικά Σχολεία που υπήρχαν πριν την 1^η Μαΐου 1913 και τελούσαν υπό την εποπτεία «Σωματείων αλλοδαπών ή προσώπων μη κεκτημένων την Ελληνικήν ιθαγένειαν» μπορούν να συνεχίσουν να λειτουργούν υπ' αυτό το καθεστώς, όμως «υποκείμενα ως προς πάντα τα λοιπά εις τας διατάξεις των νόμων του Κράτους» (άρθρο 2).

Αντίθετα προς την παραπάνω ρύθμιση, στο εξής για την ίδρυση Ιδιωτικού Εκπαιδευτηρίου απαιτείται άδεια του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. «Η άδεια αυτή χορηγείται εις νομικά πρόσωπα ή ιδιώτας απολαύοντας των αστικών και πολιτικών δικαιωμάτων του Έλληνος πολίτου» (άρθρο 1). Ας υπογραμμιστεί επίσης ότι σύμφωνα με το άρθρο 3 του ίδιου νόμου «τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια οφείλουν να ακολουθούν τον τύπον των εν τη αυτή πόλη δημοσίων σχολείων». Δύο χρόνια αργότερα με το Νόμο 5018/1931 θεσπίστηκε, οι διευθυντές των Ιδιωτικών Σχολείων να είναι Έλληνες πολίτες.

Στην ορολογία των Κοινοτικών και των Ιδιωτικών Σχολείων θα πρέπει να προστεθεί και εκείνη των Ξένων Σχολείων, στα οποία αναφέρεται αποκλειστικά ο Νόμος 4862/1931. Ο εν λόγω νόμος προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων στις οποίες θα αναφερθούμε αφού πρώτα υπογραμμίσουμε ότι ο Νόμος 5045 του ίδιου έτους εμπεριέχει μια ειδική διάταξη για τα Αναγνωστικά των διαφόρων τύπων σχολείων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 2 παράγραφος 5 του Ν.5045/1931 «Επιτρέπεται ή έγκρισις Αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου ειδικών δι' ωρισμένης περιοχής του Κράτους ή και δι' ωρισμένον είδος σχολείων».

2.1. Ο Νόμος 4862/1931 «Περί των ξένων σχολείων»

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του νόμου:

1. Ξένα σχολεία θεωρούνται τα ιδιωτικά σχολεία παντός εκπαιδευτικού περιεχομένου, τα οποία είτε ιδρύθηκαν υπό μη Έλληνο πολίτου ή υπό νομικού προσώπου, σωματείου ή οργανισμού μη Ελληνικού ή μη εδρεύοντος εν Ελλάδι, είτε περιήλθον καθ' οιονδήποτε χρονικόν διάστημα εις τοιούτο φυσικόν ή νομικόν πρόσωπον.
2. Λειτουργία ξένου σχολείου άνευ αδείας απαγορεύεται. Εις υφιστάμενα τοιαύτα και στερούμενα εισέτι αδείας παρέχεται προθεσμία δύο μηνών προς υποβολή αιτήσεως δια παροχήν αδείας υπό του Υπουργού της Παιδείας
Τα ήδη εν τω Κράτει δυνάμει νομίμου αδείας λειτουργούντα ξένα σχολεία δύναται να συνεχίσουν την λειτουργίαν των.
3. Χορήγησις εφεξής αδείας προς ίδρυσιν σχολείων γίνεται μόνον δια νόμου.
4. Η άνευ αδείας λειτουργία ξένου εκπαιδευτηρίου συνεπάγεται το κλείσιμο αυτού δι' απόφασιν του Υπουργού της Παιδείας εκτελουμένης υπό της αστυνομικής αρχής.

Σημαντικές είναι επίσης οι διατάξεις του άρθρου 2, παράγραφος 1, και των άρθρων 3 και 6 στις οποίες προβλέπονται τα ακόλουθα:

Άρθρον 2

1. Απαγορεύεται η φοίτησις παιδων Ελληνικής ιθαγενείας αμφοτέρων των φύλων εις ξένα σχολεία στοιχειώδους εκπαιδεύσεως, ως και νηπιαγωγεία. Εις τους παραβάτας γονείς ή

κηδεμόνας επιβάλλεται υπό του επιθεωρητού πρόστιμον συμφώνως προς τα περί υποχρεωτικής φοιτήσεως διατάξεις. Εάν και μετά την υποβολήν του προστίμου εξακολουθούν να στέλλουν τα τέκνα των εις ξένα σχολεία κολάζονται ποινικώς δι' απ' ευθείας κλήσεως επί τη βάσει εκθέσεως του επιθεωρητού άνευ προανακρίσεως με φυλάκισιν μέχρις 6 μηνών (...).

Άρθρον 3

Τα ξένα σχολεία της Μέσης εκπαίδευσως, ως και τα χάριν των μαθητών ξένης υπηκοότητος διατηρούμενα δημοτικά σχολεία υποχρεούνται α) Να μη χρησιμοποιώσι διδακτικά ή άλλα βιβλία, εικόνες ή χάρτας κλπ. περιεχομένου ανακριβούς ή δυσμενούς δια το Ελληνικόν Έθνος ή δια το πολιτειακόν καθεστώς ή δια την επίσημον θρησκείαν του Κράτους. β) Να διδάσκωσιν Ελληνιστί και δι' Ελλήνων την ιθαγένειαν διδασκάλων και καθηγητών έχόντων τα νόμιμα προσόντα το μάθημα των νέων Ελληνικών εν τοις δημοτικοίς σχολείοις, το των νέων και αρχαίων εν τοις της Μέσης, εις μαθητάς δε ταύτης Έλληνας υπηκόους επίσης και τα μαθήματα της Ιστορίας και της Γεωγραφίας εκ των εγκεκριμένων διδακτικών βιβλίων κατά τας ώρας του επίσημου προγράμματος, καθώς και θρησκευτικών εις μεν τους μαθητάς του ορθοδόξου δόγματος δια διδασκάλου πολίτου Έλληνοσ και ορθοδόξου έχοντος τα προσόντα των τοιούτων διδασκάλων του Κράτους, εις δε τους μαθητάς του καθολικού δόγματος διά διδασκάλου καθολικού (...).

Άρθρον 6

Διδασκαλία Θρησκευμάτων

1. Απαγορεύεται εις τα ελληνικά σχολεία δημόσια τε και ιδιωτικά η διδασκαλία του ορθοδόξου Θρησκευτικού μαθήματος εις ετεροδόξους μαθητάς καθώς και ο τούτων εκκλησιασμός εις ορθόδοξον εκκλησίαν. Εφ' όσον υπάρχει ικανός αριθμός ετεροδόξων μαθητών εν τω σχολείω διορίζεται ίδιος διδάσκαλος, έχων τα νόμιμα προσόντα ομόδοξος αυτών δια την διδασκαλίαν του θρησκευτικού μαθήματος, το κήρυγμα και τον εκκλησιασμόν των μαθητών επί αποδοχαίς συμφώνως προς τα εδάφια 3 και 4 του άρθρου 3* του νόμου 4397.
2. Τα αυτά ισχύουν αντιστοίχως και δια τα ξένα σχολεία προκειμένου περί ορθοδόξων μαθητών φοιτώντων εις αυτά ως και δια τα ελληνικά ετερόδοξα σχολεία.

Ιδιαίτερα το άρθρο 2 του **N.4862/1931** προκάλεσε έντονες αντιδράσεις μέσα από τις οποίες αναδείχτηκε το πραγματικό νόημα του νόμου. Οι αντιδράσεις αυτές είχαν αρχίσει ήδη πριν τη ψήφιση του νόμου, όταν, μετά από σχετική απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου, ο τότε Υπουργός Παιδείας, Γεώργιος Παπανδρέου, έστειλε, στις 30 Αυγούστου 1930, επιστολή προς τα Ξένα Σχολεία με την οποία τα καλούσε να μην εγγράφουν πλέον μαθητές ελληνικής ιθαγένειας οι οποίοι δεν είχαν ακόμα αποκτήσει «το απολυτήριον Ελληνικού εξαταξίου δημοτικού σχολείου».

Τον Υπουργό επιδοκίμασαν η Γενική Συνομοσπονδία των Επαγγελματιών Ελλάδος, ο Αρχιεπίσκοπος Αθηνών αλλά και οργανώσεις των εκπαιδευτικών, ενώ έντονες διαμαρτυρίες υπήρξαν από τους καθολικούς επισκόπους Σύρου, Τήνου, Κέρκυρας και γενικά τον καθολικό κλήρο καθώς και από το διευθυντή του Λεόντειου Λυκείου και από τον ιταλικό θρησκευτικό τύπο (βλ. τα σχετικά ντοκουμέντα όπως τα παραθέτει ο Μπουζάκης 1997, 222 κ.ε.).

* Το ορθό είναι 5 και όχι 3.

Η αντίδραση από πλευράς των Καθολικών δημιούργησε αρχικά την εντύπωση ότι επρόκειτο περί διακρίσεως σε βάρος των αλλόδοξων πληθυσμών της Ελλάδας. Όμως, ο Ε. Βενιζέλος ο οποίος και στήριζε τον Υπουργό του δεν άφησε καμία αμφιβολία ότι η απόφαση της κυβέρνησής του είχε «μόνον εθνικόν και ουδ' επ' ελάχιστον θρησκευτικόν χαρακτήρα». Η κυβέρνηση ήταν «διατεθειμένη να επιτρέψη την λειτουργίαν καθολικόν ή ισραηλίτικων ή άλλου θρησκευματος σχολείων, φθάνει μόνον να είναι Ελληνικά σχολεία. Προσέθηκε δε ο κ.Βενιζέλος ότι η έννοια του Ελληνικού σχολείου είναι τόσο σαφής, ώστε να μη γεννώνται αμφιβολία. Το Ελληνικόν σχολείον πρέπει να έχει Έλληνας διδασκάλους και Ελληνικόν πρόγραμμα, να γίνεται δε Ελληνιστί η διδασκαλία. Υπό το αυτό πνεύμα η Κυβέρνησις θα προβή εις την εφαρμογήν των ληφθεισών αποφάσεων» (Νεολόγος Πατρών, όπως παρατίθεται από τον Μπουζάκη 1997:224).

Αποκαλυπτική ως προς τον εθνικό χαρακτήρα του Ν.4862/1931 είναι η εισηγητική έκθεση του Υπουργού Παιδείας προς τη Γερουσία. Απ' αυτή πληροφορούμαστε ότι το 1930 λειτουργούσαν στην Ελλάδα 46 Ξένα Σχολεία με 9.390 μαθητές (βλ. αναλυτικότερα τον πίνακα 2).

Πίνακας 2: Ξένα Σχολεία στην Ελλάδα το 1930

Σχολεία	Μαθηταί	Μαθήτριά	Σύνολον
Αμερικανικά	202	258	460
Γερμανικά	280	300	580
Γαλλικά	2.320	1.850	3.550
Ιταλικά	950	1.850	2.800
Το όλον	3.752	5.638	9.390

Πηγή: Εισηγητική έκθεσις προς τη Γερουσίαν του Νόμου 4862/1931 «Περί των ξένων σχολείων»

Το 1926 είχε θεσπισθεί ο θεσμός του «ειδικού Επιθεωρητού των ιδιωτικών και ξένων σχολείων» του οποίου την τελευταία έκθεση επικαλείται ο Υπουργός Παιδείας για να δείξει ότι μόνο τρία από τα 46 σχολεία εφάρμοζαν την κείμενη νομοθεσία για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών, Ελληνικών, Γεωγραφίας και Ιστορίας, ενώ τα περισσότερα απ' αυτά επέμεναν σε «μεσαιωνικάς αντιλήψεις και συνήθειας». «Είναι ηλίου φαεινότερον ότι καλλιέργεια του Εθνικού συναισθήματος ουδεμία γίνεται εις τα σχολεία ταύτα» υπογραμμίζει ο Υπουργός (στο ίδιο, σελ. 217). Και σε άλλο σημείο της έκθεσης του γράφει: «οσονδήποτε αγρύπνης και αν προς τούτο επιτηρήται δεν είναι εις θέσιν να δύση παιδείαν Ελληνικήν» το ξένο εκπαιδευτήριον (στο ίδιο σελ. 218).

Στο νόμο «Περί των ξένων σχολείων» αναδεικνύεται περισσότερο από κάθε άλλο προηγούμενο νόμο η προσπάθεια του ελληνικού κράτους να «ελληνικοποιήσει» και να «εθνικοποιήσει» τα παντός είδους εκπαιδευτήρια στην επικράτειά του. Τα σχολεία πρέπει να είναι ελληνικά, λέει ο Βενιζέλος, και η απόφαση της κυβέρνησής του για τα Ξένα Σχολεία είχε μόνο εθνικό χαρακτήρα.

Επομένως, ιδιαίτερα μετά το 1922, ο Άλλος δεν είναι πλέον ο θρησκευτικός, αλλά ο **εθνικός Άλλος** και το μέτρο για τα ξένα σχολεία, όπως υπογραμμίζει και ο Υπουργός στην εισηγητική του έκθεση «είναι αποκλειστικώς εθνικόν και δεν περιέχει ουδέ ίχνος προθέσεως μισαλλοδοξίας» (Εισηγ. Έκθεση, όπως παρατίθεται από τον Μπουζάκη 1997:219).

Το πνεύμα της μετά το 1922 περιόδου προκύπτει, εξάλλου, και από άλλα κείμενα του ίδιου του Γ. Παπανδρέου. Σε ομιλία του τον Οκτώβριο του 1931 στη σύνοδο του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, το οποίο συστήθηκε με το Νόμο 4653/1931 «Περί διοικήσεως της εκπαίδευσως» ο Υπουργός μίλησε για τα ιδανικά της δημοκρατικής παιδείας. Στην ομιλία του αυτή, η οποία μάλιστα επικρίθηκε από το Δ. Γληνό (βλ. εκλεκτές σελίδες, τ.3^{ος}, σελ. 99 κ.ε.), ο Παπανδρέου υπογράμμισε μεταξύ των άλλων ότι τα ιδανικά της εθνικής εκπαίδευσως είναι τα ιδανικά της Πολιτείας και της Ελληνικής Δημοκρατίας, ότι «ο Εθνικός Πολιτισμός αποτελεί προ παντός το ιδεώδες των Μικρών Εθνών» και ότι η νέα Μεγάλη Ιδέα συνίσταται στη «δημιουργία Εθνικής Αναγεννήσεως» (Παπανδρέου 1931:8). Κοντολογίς, το νέο περιεχόμενο της Μεγάλης Ιδέας, μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή και τη συνακόλουθη ανταλλαγή των πληθυσμών, είναι η «Εθνική Αναγέννηση» στην επικράτεια του νεοελληνικού κράτους.

Εξάλλου μ' αυτή την έκκληση προς τα μέλη του Α.Ε.Σ. κλείνει ο Υπουργός την ομιλία του, λέγοντας:

«Ας εκπορευθῆ, λοιπόν, και από το Ανώτατον Εκπαιδευτικόν μας Συμβούλιον προς όλους τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς της Ελλάδος, ακόμη μίαν φοράν το σύνθημα: - Με την βαθείαν συνειδησιν της ιστορικής ευθύνης και της ιστορικής αποστολής, εργασθητέ! Εμπνεύσατε εις την Νέαν Γενεάν την πίστιν προς τα ανώτερα ιδανικά, τας 'Αιωνίας Αξίας' της Ζωής. Καλλιεργήσατε την φωτεινήν πρωτοβουλίαν των πνευμάτων και των θελήσεων. Δημιουργήσατε την Αναγέννησιν της Παιδείας! Και η Εκπαιδευτική Αναγέννησις θα γίνῃ ασφαλώς, η πρωτοπορεία της Εθνικής Αναγεννήσεως» (Παπανδρέου 1931:14).

3. Παιδαγωγικός λόγος και εθνικός Άλλος

Από τις παραπάνω αναλύσεις προκύπτουν αδρομερώς η εθνοτική και θρησκευτική σύνθεση του πληθυσμού στην Ελλάδα του μεσοπολέμου, η διαμορφούμενη εκπαιδευτική κατάσταση σε σχέση με τους μειονοτικούς πληθυσμούς καθώς και το διαμορφούμενο γενικότερο πολιτικό κλίμα. Και το ερώτημα που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια είναι, πώς εμφανίζεται ο εθνικός Άλλος στον παιδαγωγικό λόγο της εποχής.

Όπως υπογραμμίστηκε ήδη στην εισαγωγή, η πραγμάτευση του ερωτήματος είναι ενδεικτική και όχι συστηματική-εξαντλητική, με βάση επιλεγμένα έργα των Δ. Γληνού, ο οποίος ανήκει στους πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Ομίλου, και με έργα του Ν. Καραχρίστου, ο οποίος δεν ανήκε στους κόλπους του Εκπαιδευτικού Ομίλου, είναι σχεδόν άγνωστος στους σημερινούς Έλληνες παιδαγωγούς, αλλά ασχολήθηκε συστηματικά με τα ζητήματα της εκπαίδευσης των μειονοτήτων στην Ελλάδα του μεσοπολέμου.

3.1. Ο Δημήτρης Γληνός, ως εκπρόσωπος του Εκπαιδευτικού Ομίλου, και οι απόψεις του για τον εθνικό Άλλο

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μειονοτικών ομάδων στην Ελλάδα του μεσοπολέμου δε φαίνεται να έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, με εξαίρεση την περίοδο αμέσως μετά τους βαλκανικούς πολέμους. Το 1913, για παράδειγμα, δημοσιεύεται στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου μια επιστολή ενός εκπαιδευτικού (;) που ζει στο Μοναστήρι και ο οποίος θέτει επιτακτικά το ζήτημα της διδασκαλίας της καθαρεύουσας ή της δημοτικής ελληνικής γλώσσας στους ξενόφωνους μαθητές και ο ίδιος τάσσεται υπέρ της διδασκαλίας της δημοτικής. Η σύνταξη του Δελτίου εκφράζει την ελπίδα πως η εν λόγω επιστολή «θα γίνῃ αφορμή για να φιλοξενηθούν στο ερχόμενο Δελτίο και άλλες γνώμες έγκυρες» (Δ.τ.Ε.Ο., τόμος 3, Αριθ. 1-4/1913, σελ. 324).

Ως η πλέον έγκυρη «γνώμη» για τους σπαδούς του δημοτικισμού, είναι μια μελέτη του Μ. Τριανταφυλλίδη, η οποία δημοσιεύτηκε στο Δελτίο Ν.1/1915 με τίτλο «*Η γλώσσα μας στα σχολεία της Μακεδονίας*», στην οποία θα αναφερθούμε, αφού πρώτα διατυπώσουμε μια γενική υπόθεση και κάποιες παρατηρήσεις.

Υποθέτουμε, ότι στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Ομίλου ο εθνικός Άλλος περισσότερο αποσιωπάται παρά θεματοποιείται. Βέβαια η υπόθεση αυτή μένει να τεκμηριωθεί, πράγμα όχι εύκολο, δεδομένου ότι οι μέχρι τώρα προσεγγίσεις του Ομίλου και γενικότερα των εκπαιδευτικών πραγμάτων της περιόδου του μεσοπολέμου έχουν γίνει από την οπτική γωνία του εθνικού Εαυτού και της δόμησης της ελληνικής, εθνικής ταυτότητας. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης συνήθως εξετάζονται οι «ρυθμίσεις» και «μεταρρυθμίσεις» των εκπαιδευτικών πραγμάτων της κυρίαρχης ομάδας (βλ. π.χ. Δημαράς, 1984 και Μπουζάκης, 1987), ενώ οι ασχολούμενοι με την εκπαίδευση και την ιδεολογία του μεσοπολέμου εστιάζουν στις διαμάχες μεταξύ «καθαρευουσιάνων» και «δημοτικιστών» ή στη διαμάχη στους κόλπους των δημοτικιστών και ιδιαίτερα του Εκπαιδευτικού Ομίλου (βλ. π.χ. Φραγκουδάκη, 1977 & Νούτσος, 1990). Στις μέχρι τώρα προσεγγίσεις έχει, λοιπόν, παραμεληθεί η ετερότητα ως η άλλη όψη του νομίσματος της εθνογένεσης και της διαδικασίας δόμησης εθνικής ταυτότητας.

Αυτό σημαίνει, ότι πρέπει να ξαναδιαβαστούν τα κείμενα της εποχής από την οπτική των εθνικών Άλλων, οι οποίοι ζουν κατά την περίοδο του μεσοπολέμου στην ελληνική επικράτεια και είτε είναι Έλληνες πολίτες και γίνονται λίγο ως πολύ ως τέτοιοι αποδεκτοί, όπως για παράδειγμα οι Ισραηλίτες και οι Αρμένιοι, είτε ζουν σ' ένα καθεστώς προσωρινότητας ή και καταπίεσης και ως εκ τούτου ανταλλάσσονται ή αποχωρούν (π.χ. Βούλγαροι, Τσάμηδες, Σλαβομακεδόνες) είτε αποκτούν στην πορεία ένα επίσημο μειονοτικό status (π.χ. Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης).

Και θα είχε νόημα μια τέτοια ανάγνωση, γιατί η ταυτότητα δομείται κάθε φορά σε σχέση και αντιπαράθεση με την ετερότητα. Μελετώντας λοιπόν, κανείς τη σχέση των δύο και κατανοώντας τις όψεις και την εξέλιξη της ετερότητας - η οποία δεν είναι στατική, αλλά δυναμική όπως και η ταυτότητα- κατανοεί καλύτερα την ταυτότητα.

Από την άλλη, μια τέτοια μελέτη έχει νόημα και νομιμοποιείται, γιατί ο εθνικός Άλλος, ως άτομο και ως ομάδα, έχει εξίσου δικαιώματα με τον εθνικό Εαυτό.

Κοντολογίς, μια παιδαγωγική προσέγγιση που δεν περιορίζεται στην οπτική του εθνικού Εαυτού, και γενικά στην ταυτότητα, αλλά επεκτείνεται και στον εθνικό Άλλο, στην ετερότητα, συμβάλλει στη διεύρυνση του ερευνητικού και θεωρητικού μας ορίζοντα και άρα έχει νόημα.

Σ' αυτό το πνεύμα, λοιπόν, θα επιχειρηθεί μια πρώτη ανάγνωση επιλεγμένων κειμένων του Δημήτρη Γληνού. Προηγουμένως όμως υπενθυμίζεται ότι ο δημοτικισμός, ταυτίστηκε με τον εθνικισμό και ότι η εταιρεία «*Εθνική Γλώσσα*», ο «*Εκπαιδευτικός Όμιλος*» και η «*Φοιτητική Συντροφιά*» ιδρύθηκαν και πήραν μέρος στις αναθεωρητικές-μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του Βενιζέλου με σύνθημα «*εθνική γλώσσα και εθνική εκπαίδευση*» (βλ. Σβαρόνος 1981:134). Έτσι ερμηνεύεται γιατί ο Τριανταφυλλίδης στη μελέτη του «*Η γλώσσα μας στα σχολεία της Μακεδονίας*» προσεγγίζει το θέμα εθνοκεντρικά.

Ο Τριανταφυλλίδης, βασιζόμενος σε άρθρα και γράμματα δασκάλων, εκθέσεις επιθεωρητών καθώς και γνώμες και κρίσεις ειδικών, διατυπώνει τη θέση-πρόταση, ότι «*Η γλωσσική αφομοίωση δεν μπορεί να γίνη παρά με τη ζωντανή γλώσσα, και η γλώσσα αυτή πρέπει να καθιερωθή στα σχολεία της Μακεδονίας, παντού όπου υπάρχουν ξενόφωνοι, τουλάχιστο για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού*» (Τριανταφυλλίδης 1915:16).

Για τον Τριανταφυλλίδη η γλωσσική αφομοίωση ισοδυναμεί με πολιτισμική αφομοίωση και η επιτυχία της εξαρτάται από τη διδασκαλία της ζωντανής, της δημοτικής γλώσσας και όχι της καθαρεύουσας. Αποδίδει μάλιστα την αποτυχία της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη Μακεδονία κατά κύριο λόγο στη σχολική γλώσσα. «Ο κυριώτατος όμως λόγος που αποτύχαμε στον εξελληνισμό είναι η γλώσσα μας, είναι η γλώσσα η σχολική» (Τριανταφυλλίδης 1915:13).

Τις θέσεις του Τριανταφυλλίδη υιοθέτησαν πολλοί εκπαιδευτικοί, λόγιοι, πολιτικοί και παιδαγωγοί οι απόψεις των οποίων δημοσιεύτηκαν επίσης στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου (τόμος 5, αριθ. 3-4, 1915, σελ. 331-334).

Στη μελέτη του Τριανταφυλλίδη τοποθετήθηκε και ο Γληνός, αλλά επιφυλακτικά. Σε αντίθεση με τις ενθουσιώδεις τοποθετήσεις των άλλων, ο Γληνός υπογραμμίζει ότι η σχετική συζήτηση περιορίζεται στα όρια «της αρνητικής μόνον εργασίας, της επικρίσεως και των μεμψιμοιριών», ενώ το ζητούμενο είναι η «θετική εργασία» που θα απέβλεπε: στη μελέτη του γλωσσικού ζητήματος καθ' εαυτόν, στην κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας και στα κατάλληλα βιβλία για ξενόφωνους, στη μελέτη των αναγκών των σχολείων και τέλος στην κατάρτιση του κατάλληλου διδακτικού προσωπικού (βλ. τοποθέτηση του Γληνού στο Δ.τ.Ε.Ο., τόμος 5, αριθ. 3-4, 1915:331 κ.ε.).

Στην τοποθέτησή του ο Γληνός πιστεύει, ότι το ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας δε μπορεί να λυθεί «μονομερώς δια τους ξενοφώνους... Το ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας είναι εκπαιδευτικόν πρόβλημα φλέγον και ζωτικώτατον δι' όλην την Ελλάδα. Προσπαθούντες να το λύσωμεν μονομερώς δια τους ξενοφώνους, επειδή εκείνων ο κίνδυνος είναι αισθητότερος εις τους πολλούς και εις τους ολίγους ακόμη, αποδεικνύομεν άλλην μίαν φοράν την αδυναμίαν μας εις το να ενατενίζωμεν την πραγματικότητα και τα προβλήματα που μας θέτει και εξακολουθούμεν να παίζωμεν με αυτό το μέλλον της φυλής μας το παιγνίδι της στρουθοκαμήλου» (Γληνός, στο Δ.τ.Ε.Ο., τόμος 5, αριθ. 3-4/1915:332).

Αυτή είναι μια από τις ελάχιστες, ίσως η μοναδική άμεση τοποθέτηση του Γληνού πάνω στη γλωσσική εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων. Βέβαια, η επιφυλακτική, ή καλύτερα κριτική, τοποθέτηση του Γληνού απέναντι στη μελέτη του Τριανταφυλλίδη δεν σημαίνει ότι διαφωνεί με τον Τριανταφυλλίδη ως προς το δια ταύτα. Αντίθετα, σε δική του μελέτη που δημοσιεύεται στον ίδιο τόμο με τη μελέτη του Τριανταφυλλίδη με τίτλο «Έθνος και Γλώσσα» (βλ. Δ.τ.Ε.Ο., τόμος 5, αριθ. 1-2/1915:47 κ.ε.). Ο Γληνός υποστηρίζει επίσης ότι για τη διασφάλιση της «εθνικής ενότητας» «καλύτερη γλώσσα» είναι η δημοτική και ότι είναι «η μόνη που μπορεί να δυναμώσει την ελληνική συνείδηση στους ξενοφώνους και να τους αφομοιώσει γλωσσικά» (στο ίδιο, σελ. 62).

Από μια πρώτη ανάγνωση άλλων εργασιών του Γληνού που είναι συγκεντρωμένες και δημοσιευμένες στους τέσσερις τόμους των «εκλεκτών σελίδων», αλλά και στο Δελτίο του Ε.Ο., προκύπτει, ότι ιδιαίτερα πριν τη διάσπαση του Ομίλου ο Γληνός δεν ασχολείται ξεχωριστά με την εκπαίδευση των ξενοφώνων πληθυσμών στην ολοένα επεκτεινόμενη ελληνική επικράτεια ούτε και αναφέρεται άμεσα στους εθνικούς Άλλους.

Η έγνοια του Γληνού μετά τους Βαλκανικούς πολέμους είναι η «αναγέννησις της ελληνικής παιδείας» και γενικότερα του ελληνικού έθνους (βλ. εκλ. σελ., τόμος 3^{ος}, σελ. 114 κ.ε.). Κι αν το 1927 ένας από τους λόγους διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου ήταν η «έννοια της εθνικής αγωγής», αυτό δεν σημαίνει ότι και ο Όμιλος είναι «αντεθνικός» και ότι ο Γληνός κινείται εκτός του εθνικού παιδαγωγικού παραδείγματος της εποχής. Ο Γληνός δεν ενατιώνεται στην αναγκαιότητα και τη νομιμότητα της «εθνικής αγωγής», αλλά στο περιεχόμενό της. Ήδη

στο κείμενο της «διακήρυξης της Διοικητικής Επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου» ο Γληνός προσδίδει ένα άλλο περιεχόμενο στις έννοιες «έθνος», «εθνική αγωγή», «εθνικό σύνολο» και «εθνική αυτοσυντήρηση» και κάνει επίσης λόγο για «υπερεθνικές ενότητες» (βλ. εκλ. σελ., τόμος 3, σελ 42). Στο θέμα των «υπερεθνικών» ενοτήτων και στις ελευθερίες των εθνοτήτων επανέρχεται αργότερα ο Γληνός, κάθε φορά που αναφέρεται στο σοσιαλιστικό σύστημα της Σοβιετικής Ένωσης. Σε άρθρα και μελέτες του όπως: «Η σοσιαλιστική επανάσταση στον πολιτισμό» (1932), «Το γλωσσικό ζήτημα» (1934) και «Η οχτωβριανή επανάσταση και το εθνικό πρόβλημα» (1943) (βλ. εκλ. σελ., τόμος 4^{ος}, σελ. 33 κ.ε., 109 κ.ε. και 179 κ.ε. αντιστοίχως) υπογραμμίζει την καταπίεση των εθνοτήτων στην Τσαρική Ρωσία και εξάρει την ελευθερία τους στη Σοβιετική Ένωση, όπου «όλες οι εθνότητες αποχτήσανε το αλφάβητό τους, όλοι μαθαίνουνε στο σχολείο τη μητρική τους γλώσσα» (εκλ. σελ., τόμος 4^{ος}, σελ. 41). Πριν την επανάσταση το κράτος προσπαθούσε να επιβάλει τη «ρούσικη γλώσσα». «Ύστερα από την επανάσταση αναγνωρίστηκαν όλες οι εθνικές γλώσσες έγιναν βάση για τη μόρφωση των λαών, έγιναν όργανο για το ξύπνημα της συνείδησης των μαζών (...). Εκεί οι Έλληνες προλετάριοι και κολχόζνικοι έλυσαν με μιας το γλωσσικό πρόβλημα. Πήρανε τη δημοτική γλώσσα και την έκαναν φωνητική, γράψανε τα βιβλία τους όλα σ' αυτή, τις εφημερίδες τους, τα περιοδικά τους, το θέατρό τους. Τη βάλανε στα σχολιά. Πρόβλημα εθνικής δηλωσσίας μέσα στο πλαίσιο του σοσιαλιστικού πολιτισμού δεν υπάρχει. Κάθε λαϊκή ομάδα μορφώνεται με τη γλώσσα που μιλάει» (εκλ. σελ. τόμος 4^{ος}, σελ. 110 κ.ε.).

Συνεχίζοντας τις αναλύσεις του, το 1934, για το «γλωσσικό ζήτημα», ο Γληνός υποστηρίζει, ότι και στην περίπτωση της Ελλάδας «Από τη στιγμή που η πολιτική εξουσία θα περάσει στα χέρια της εργατοαγροτικής μάζας το γλωσσικό πρόβλημα θα έχει λυθεί οριστικά και τελειωτικά. Γιατί όλος ο κρατικός μηχανισμός, όλες οι κοινωνικές λειτουργίες και όλη η μόρφωση θα μεταχειρίζονται τη λαϊκή γλώσσα και μόνο αυτή» (εκλ. σελ., τόμος 4^{ος}, σελ.111). Σ' αυτό το σημείο θα περίμενε κανείς, ότι ο Γληνός θα έκανε έστω μια μνεία στις γλωσσικές μειονότητες της Ελλάδας. Όμως,, αυτός τις αποσιωπά και είναι προφανές, ότι κάνοντας λόγο για «λαϊκή γλώσσα» εννοεί την ελληνική δημοτική. Αυτή η αντιφατική συμπεριφορά του Γληνού οφείλεται μάλλον στο γεγονός, ότι από τη μία έχει υιοθετήσει μια εξιδανικευμένη υπερεθνική σοσιαλιστική ιδεολογία και από την άλλη δεν έχει απαλλαγεί από το ελληνικό εθνικό παράδειγμα.

Η μάλλον άκριτη - του κατά τ' άλλα κριτικού Γληνού - υιοθέτηση των σοσιαλιστικών ιδεών και ιδιαίτερα πρακτικών προκύπτει και από το γεγονός, ότι ο Γληνός στα τέλη του 1943 εκθειάζει τον Στάλιν για τη λύση που έδωσε στο πρόβλημα των εθνοτήτων, ενώ στην πραγματικότητα ο Στάλιν ήδη το 1937 είχε δρομολογήσει σχέδιο καταπιέσεων και διώξεων των εθνοτήτων, μεταξύ αυτών και της ελληνικής. «Τον τύπο για τη λύση του προβλήματος τον έδωκεν από μιας αρχής η μεγαλοφυΐα του Στάλιν: Ο σοσιαλιστικός πολιτισμός είναι εθνικός στη μορφή και σοσιαλιστικός στο περιεχόμενο» (εκλ. σελ. τόμος 4^{ος}, σελ. 182).

Καταλήγοντας μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι οι εθνικές και γλωσσικές μειονότητες της Ελλάδας δεν απασχολούν τον Γληνό. Και γενικά ο εθνικός Άλλος παρουσιάζεται σπάνια στο έργο του και τότε, κατά κανόνα, είτε ως ιδανικό πρότυπο π.χ. σοσιαλιστική Ρωσία, είτε ως εχθρός, όπως για παράδειγμα οι Βούλγαροι στους Βαλκανικούς πολέμους και οι Ιταλοί και Γερμανοί στο Β' Παγκόσμιο πόλεμο, αλλά και οι συνοδοιπόροι τους «οι Βούλγαροι φασίστες», καθώς και οι επιδιδόμενοι στο «πατροπαράδοτο πλιάτσικο» Αρβανίτες και τέλος τα

* Η υπογράμμιση είναι του ίδιου του συγγραφέα.

«θρασύδειλα, σιχαμερά σαλιγκάρια που λέγονται Ρουμανόβλαχοι» (βλ. *Τι είναι και τι θέλει το Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο*, στις εκλ. σελ. τόμος 4^{ος}, σελ. 141 κ.ε.).

Οι παραπάνω χαρακτηρισμοί και το όλο γλωσσικό στυλ δε ταιριάζουν στον παιδαγωγικό και πολιτικό λόγο του Γληνού. Ότι εντούτοις τους χρησιμοποιεί οφείλεται μάλλον στο ότι μ' αυτούς τους όρους χαρακτηρίζει τους οπαδούς του φασισμού, οι οποίοι έρχονται ως άλλοι «βάρβαροι της Ασίας», «Ούνοι», «Μογγόλοι του Ταμερλάνου και του Τσιγγισχάν» και «Τούρκοι του Μουχαμέτη» να επιβάλλουν μια νέα τάξη (στο ίδιο, σελ. 143).

Σε γενικές γραμμές, η σκέψη του Γληνού κινείται ιδιαίτερα πριν τη διάσπαση του Ομίλου σε μια εθνική λογική και το αργότερο μετά το 1927 σε μια κοινωνική - ταξική λογική. Στην πρώτη περίπτωση ο εθνικός Άλλος αποσιωπάται ή θεματοποιείται στα πλαίσια μιας αφομοιωτικής διαδικασίας, όπως το κάνει και ο Τριανταφυλλίδης. Στη δεύτερη περίπτωση ο εθνικός Άλλος δεν θεματοποιείται, γιατί το ζητούμενο είναι μια υπερεθνική και ταξική ταυτότητα. Και από την άλλη υποτίθεται ότι στο «σοσιαλιστικό έθνος»- όπως το αποκαλεί ο Γληνός το 1943 στη μελέτη του «Ο Διεθνιστικός Χαρακτήρας της Οχτωβριανής Επανάστασης. Το Σοσιαλιστικό Έθνος» (εκλ. σελ., τόμος 4^{ος}, σελ. 184 κ.ε.)- οι εθνότητες είναι ελεύθερες και άρα δεν υπάρχει «εθνικό πρόβλημα» για συζήτηση.

3.2. Οι παιδαγωγικές απόψεις του Νικολάου Καραχρίστου για τη Διδακτική των Ξενοφώνων Σχολείων

Ο Ευθύμιος Μπουρντώνας και ο Νικόλαος Καραχρίστος είναι μάλλον οι μοναδικοί παιδαγωγοί που ασχολήθηκαν συστηματικά και εκτεταμένα με την εκπαίδευση των αλλόφωνων πληθυσμών στις Νέες Χώρες. Ιδιαίτερα για τον δεύτερο δεν γνωρίζουμε πολλά, δεδομένου ότι το έργο του δεν έχει μέχρι σήμερα αναλυθεί ή έστω σχολιασθεί επαρκώς.

Με δεδομένο ότι η περίοδος που εξετάζουμε είναι ιδεολογικά φορτισμένη, τίθεται θέμα ως προς την ιδεολογική τοποθέτηση του Καραχρίστου, σε σχέση με εκείνη του Γληνού, καθώς και ως προς τη συγκρισιμότητα των έργων τους. Προς αποφυγή, λοιπόν, πιθανών παρεξηγήσεων υπογραμμίζουμε ότι δεν προχωρούμε στην παρούσα μελέτη σε σύγκριση των έργων τους, αλλά περιοριζόμαστε στο σχολιασμό τους και στα όποια άμεσα συμπεράσματα προκύπτουν απ' αυτόν.

Ως προς την ιδεολογία του Καραχρίστου κρίνεται σκόπιμη η ακόλουθη παρατήρηση. Ο Καραχρίστος ξεκινά στη δεκαετία του 1920 το συγγραφικό του έργο με προοδευτικές για την εποχή του παιδαγωγικές ιδέες⁶. Οι ιδέες αυτές είναι εμφανείς και στη μονογραφία που εξετάζουμε στην παρούσα μελέτη μας: «*Διδακτική των Σχολείων των Ξενοφώνων ως και παντός Είδους Σχολείων*» (1923).

Η εν λόγω μονογραφία του Καραχρίστου αποτελείται από 139 σελίδες και χωρίζεται σε τρία μέρη. Το Μέρος Α' τιτλοφορείται «Ιστορική και Κριτική Έρευνα» και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια, στα οποία αποσαφηνίζονται έννοιες και οριοθετούνται τα είδη σχολείων και ο σκοπός της διδασκαλίας σ' αυτά. Επίσης παρουσιάζονται σύγχρονες για την εποχή του μέθοδοι «προς διδασκαλία των ξένων γλωσσών» και ασκείται κριτική σ' αυτές. Το Μέρος Β' τιτλοφορείται «Ψυχολογική και Γενετική Έρευνα» και αποτελείται από δύο κεφάλαια που αναφέρονται στις Ψυχολογικές αρχές «*επί των οποίων πρέπει να στηρίζεται η όλη εργασία των σχολείων των ξενοφώνων, ως και εν γένει η εργασία παντός σχολείου*» καθώς και στις «*απαιτήσεις*» που απορρέουν «*εκ της διακρίσεως βαθμίδων εις την ανάπτυξιν του πνεύματος των παιδων, δια την εργασίαν των σχολείων των ξενοφώνων, ως και δια την εργασίαν παντός σχολείου*».

Το Μέρος Γ΄ τιτλοφορείται «Ειδική Διδακτική των Σχολείων των Ξενοφώνων» και, όπως ήταν αναμενόμενο, αποτελεί εφαρμογή των θεωρητικών αναλύσεων των δύο προηγούμενων μερών. Αρκετά ενδιαφέροντα είναι η «προσθήκη» με την οποία κλείνει το βιβλίο: «*Ουσιώδης προσθήκη: Μεταξύ των άλλων Ξενοφώνων πληθυσμών του Κράτους μας, οι οποίοι αναφέρονται εις την 7 σελ. του παρόντος συγγράμματος, πρέπει να συγκαταλεχθούν και οι εκ Προύσης, Καισαρείας και εξ άλλων μερών του εσωτερικού της Μικράς Ασίας Έλληνες τουρκόφωνοι πρόσφυγες, οι οποίοι κατά το 1922 κατέφυγον εις το Κράτος μας. Ούτοι εγκατεστάθησαν κατά το πλείστον εις Μακεδονίαν. Προφανώς δε και εις τα σχολεία αυτών πρέπει να εφαρμοσθούν τα αυτά διδακτικά μέτρα, τα οποία ανωτέρω υπεδείξαμεν δια τα άλλα σχολεία Ξενοφώνων.*» (Καραχρίστος 1923:127).

Οι δικές μας αναλύσεις θα περιοριστούν στο Α΄ και Γ΄ μέρος του βιβλίου και θα εστιάσουν: στα είδη των ξενόφωνων σχολείων, στα χαρακτηριστικά των μαθητών τους και στη σκοποθεσία της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας σ΄ αυτά τα σχολεία. Καταρχάς, ο Καραχρίστος κάνει ένα διαχωρισμό μεταξύ των «Ξένων Σχολείων» και των «Σχολείων των Ξενοφώνων» που αποτελούν και το κύριο αντικείμενο των αναλύσεών του. Τα Ξένα Σχολεία είναι τα Αμερικάνικα, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά (βλ. πίνακα 2).

Τα «ουσιώδη γνωρίσματα» των δεύτερων είναι: α) να υπάρχουν ένα ή περισσότερα τμήματα (περιοχές) σ΄ ένα κράτος όπου οι κάτοικοι μιλούν μια γλώσσα διαφορετική από εκείνη της πλειοψηφίας - στην περίπτωση μας της Ελληνικής, β) αυτοί οι κάτοικοι να αποτελούν αριθμητικά «μειονότητα» και γ) να λειτουργούν σ΄ αυτές τις περιοχές «ειδικά σχολεία» προς «διάδοσιν...της γλώσσης, την οποία ομιλεί η μεγαλύτερα ομάδα του Κράτους» (Καραχρίστος 1923:5).

Τα Σχολεία των Ξενοφώνων λειτουργούν κατά τον συγγραφέα σε χωριά ορεινών περιοχών και ανήκουν στις κοινότητες των Αλβανοφώνων, των Βλαχοφώνων και των ομιλούντων το «*σλαουανάμεικτον ιδίωμα*». Στα Σχολεία των Ξενοφώνων εντάσσει ο συγγραφέας και τα σχολεία των Ισραηλίτικων και Αρμενικών Κοινοτήτων της Θεσσαλονίκης, Δράμας, Καβάλας, Ξάνθης και αλλού, τα οποία όμως λειτουργούν σε πόλεις (όχι σε χωριά) και στα οποία διδάσκουν πολλοί δάσκαλοι ξενόφωνοι και κάθε φορά και ένας ελληνόφωνος. Αντίθετα, στα ξενόφωνα σχολεία των χωριών διδάσκει μόνο ένας ελληνόφωνος δάσκαλος. Επίσης, τα σχολεία για τις ομάδες των Αλβανόφωνων, Βλαχόφωνων και Σλαβόφωνων είναι δημόσια, ενώ εκείνα των Ισραηλιτών και των Αρμενίων είναι κοινοτικά. Με βάση, λοιπόν τα παραπάνω, ο Καραχρίστος διακρίνει τα Σχολεία των Ξενοφώνων σε δύο κατηγορίες:

«*Αον) Εις το σχολείον των μικρών Ξενοφώνων χωριών και Βον) Εις το σχολείον των Ξενοφώνων κοινοτήτων τον πόλεων*» (Καραχρίστος, 1923:9). Οι διαφορές μεταξύ αυτών των δύο κατηγοριών ξενόφωνων σχολείων δεν συνίσταται μόνο στο ότι: τα πρώτα λειτουργούν ως μονοθέσια στα χωριά, ενώ τα δεύτερα ως πολυθέσια στις πόλεις, τα πρώτα είναι δημόσια ενώ τα δεύτερα κοινοτικά, τα πρώτα είναι ανοργάνωτα ενώ τα δεύτερα είναι καλά οργανωμένα, λόγω της καλής οργάνωσης των φορέων τους, οι γονείς των πρώτων δείχνουν απροθυμία για τη μόρφωση των παιδιών τους, ενώ οι δεύτεροι ενδιαφέρονται και έχουν μάλιστα να επιδείξουν και «ευρυτάτην κοινωφελή δράσιν» (σελ. 8), αλλά και στο ότι οι μαθητές των δεύτερων έρχονται με ελληνόφωνα ακούσματα ή και γνώση της ελληνικής στο σχολείο, ενώ οι μαθητές των ξενόφωνων χωριών μιλούν μόνο τη μητρική τους γλώσσα.

Ως εκ τούτου και η αποστολή του ελληνόφωνου δασκάλου διαφοροποιείται από περίπτωση σε περίπτωση. Στα ξενόφωνα σχολεία των πόλεων η αποστολή του περιορίζεται στη μετάδοση «*εις τους Ξενοφώνους μαθητάς του οργάνου της κοινής συνεννοήσεως, ήτοι*

της ελληνικής γλώσσας» (σελ. 10), μιας και το θέμα της «μορφώσεως και αγωγής των μαθητών» το αναλαμβάνουν οι ξενόφωνοι δάσκαλοι.

Αντίθετα, στα ξενόφωνα σχολεία των χωριών ο δάσκαλος πρέπει να διδάσκει από την αρχή την ελληνική ως ξένη γλώσσα, αλλά και να μεριμνήσει δια «την ανάπτυξιν του πνεύματος και της καρδιάς των εις το σχολείον αυτού φοιτούντων ξενοφώνων μαθητών» (Καραχρίστος 1923:10).

Ήδη σ' αυτό το σημείο των αναλύσεων του Καραχρίστου διαφαίνεται καταρχάς ένας διαχωρισμός μεταξύ Ελλήνων και Άλλων με φαινομενικό κριτήριο τη γλώσσα. Συγχρόνως όμως υπάρχει και ένας διαχωρισμός μεταξύ των ίδιων των Άλλων που δεν είναι μόνο γλωσσικός και εθνοτικός, αλλά και κοινωνικός -πολιτισμικός: αμόρφωτοι, φτωχοί χωριάτες vs. μορφωμένοι, ευημερούντες αστοί. Όμως, το βαθύτερο νόημα της διάκρισης μεταξύ Ελλήνων και Άλλων και η σχέση που πρέπει να έχει ο Άλλος με την ελληνική κοινωνία και το ελληνικό κράτος και έθνος αναδύεται όταν διερευνηθεί η σκοποθεσία των Σχολείων των Ξενοφώνων.

Στα ξενόφωνα, κοινοτικά σχολεία των πόλεων η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας έχει, κατά τον συγγραφέα, καταρχάς «πρακτικόν σκοπόν». Δηλαδή, την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές με στόχο την κάλυψη των οικονομικών (εμπορικών κατά τον συγγραφέα) και επικοινωνιακών τους αναγκών. Από την άλλη μέσω της ελληνόγλωσσας διδασκαλίας πρέπει να επιχειρηθεί μια εισαγωγή των μαθητών «εις τον βαθύτερον πολιτισμόν ημών» ώστε οι μαθητές «να γνωρίσουν ούτω καλύτερον το Έθνος» και τέλος «να αρθρούν όλα αι προκαταλήψεις, υπό των οποίων, ατυχώς, πολλοί των εν λόγω ξενοφώνων σήμερον κατέχονται» (Καραχρίστος 1923:11). Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων δεν αρκεί μόνο η διδασκαλία της Ελληνικής, αλλά θα πρέπει να διδάσκονται και Ιστορία, Φιλοσοφία και Λογοτεχνία. Επίσης οι μαθητές πρέπει να γνωρίσουν τα «ήθη μας, τας παραδόσεις μας, την τέχνην μας, έτι δε και τας καλλονάς διαφόρων μερών της πατρίδος μας (...). Μόνο ούτω θα κατορθωθή να σχηματίσουν οι μικροί παιδες των Ισραηλιτών, Αρμενίων και των άλλων ξενοφώνων κατοίκων των πόλεων ημών ακριβή εικόνα του πνευματικού βίου του Έθνους μας και μόνον ούτω υπάρχει ελπίς να εξεγερθή η αγάπη και ο θαυμασμός αυτών υπέρ Έθνους, έχοντος να επιδείξη τοσαύτας προς την ανθρωπότητα υπηρεσίας» (Καραχρίστος 1923:12).

Ένα τρίτο σημείο που υπογραμμίζεται από τον συγγραφέα, και που είναι θεωρητικά πολύ προχωρημένο για την εποχή του, είναι η αξία της «διγλωσσίας» (ο ίδιος δεν χρησιμοποιεί τον όρο) για τη γνωστική ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου. Ο Καραχρίστος υποστηρίζει ότι μέσω της παράλληλης διδασκαλίας της ελληνικής και της μητρικής γλώσσας των μαθητών και της σύγκρισης «τύπων και κανόνων της ελληνικής γλώσσας προς τοιούτους εκ της μητρικής γλώσσας των ξενοφώνων μαθητών» (συγκριτική - αντιπαραβολική μέθοδος) αναπτύσσεται «το πνεύμα των μαθητών τούτων και ειδικώτερον η κρίσις αυτών αναπτύσσεται εις ύψιστον βαθμόν» (Καραχρίστος 1923:12).

Ως προς τα σχολεία «των μικρών ξενοφώνων χωριών» ο συγγραφέας προτείνει ότι η ελληνόγλωσση διδασκαλία σ' αυτά τα σχολεία εκτός των παραπάνω σκοπών, «αποβλέπει και εις έτερον κύριον και ουσιώδη σκοπόν, προέχοντα μάλιστα πάντων των άλλων. Είναι δε ούτος όδε:

Εφ' όσον εις τα σχολεία των μικρών τούτων χωριών διδάσκεται μόνο η ελλ.γλώσσα, σκοπός της διδασκαλίας ταύτης είναι ου μόνον η υπό των μικρών ξενοφώνων μαθητών ακριβής εκμάθησις αυτής, αλλά κυρίως και προ παντός η δια ταύτης μόρφωσις και αγωγή των τροφίμων των σχολείων τούτων» (Καραχρίστος 1923:13).

Κατά τον συγγραφέα η ελληνόγλωσση διδασκαλία σ' αυτά τα σχολεία των ξενόφωνων χωριών δεν έχει «ταπεινούς προπαγανδιστικούς σκοπούς, προς δήθεν απορρόφηση των πληθυσμών τούτων...προς αφομοίωσιν δήθεν αυτών. Όλως του- ναντίον: δια της ιδρύσεως σχολείων εις τα χωρία ταύτα επιδιώκεται άλλος ευγενέστερος και υψηλότερος σκοπός, **σκοπός εξανθρωπιστικός**». Σκοπός είναι η μόρφωσις και ο εκπολιτισμός των ξενόφωνων μαθητών ακριβώς, όπως επιδιώκεται η μόρφωση και ο εκπολιτισμός «και όλων των άλλων τέκων της Πατρίδος ημών» (στο ίδιο σελ, 13 κ.ε.).

Ο εξανθρωπισμός και εκπολιτισμός των ξενόφωνων είναι, λοιπόν, ο υψηλός και ευγενής σκοπός. «Και περί τούτου πρέπει να πεισθούν πάντες οι εις το Κράτος ημών συμβιούντες ξενόγλωσσοι. Και ας μη ερωτήση τις εξ αυτών, διατί δεν λαμβάνεται φροντίς υπό της Πολιτείας προς αποστολήν εις τους μικρούς ξενοφώνους συνοικισμούς και **δευτέρου διδασκάλου*** ξενογλώσσου, προς διδασκαλίαν εις τους ξενοφώνους μαθητάς και της κατά τόπους μητρικής γλώσσας και προς μόρφωσιν τούτων επ' αυτής. Η απόκρισις εις την ερώτησιν ταύτην είναι όλως προφανής και αυτονόητος. Εις ουδένα μικρόν οικισμόν του Κράτους ημών αποστέλλονται πλείονες του ενός διδάσκαλοι. Εις ουδέν ολιγάνθρωπον χωριών υπηρετούν ταυτοχρόνως δύο διδάσκαλοι, προφανώς δι' οικονομικούς λόγους» (Καραχρίστος 1923:14 κ.ε.).

Αξιοσημείωτος είναι ο τρόπος που αντιπαρέχεται ο Καραχρίστος το ζήτημα της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών. Η θεωρητική κατάρτιση, ο κατά τ' άλλα συγκροτημένος παιδαγωγικός λόγος του και το δεδομένο ότι ο ίδιος υπογραμμίζει στο ίδιο κεφάλαιο την αξία της διγλωσσίας για τους μαθητές των Ισραηλίτικων και Αρμένικων σχολείων δεν αφήνουν καμία αμφιβολία ότι η στάση του απέναντι στις εθνοτικές και γλωσσικές μειονότητες των Νέων Χωρών είναι διαφορετική από εκείνη έναντι των Ισραηλίτικων και Αρμένικων κοινοτήτων των πόλεων. Προφανώς, ο συγγραφέας θεωρεί τους δεύτερους ενταγμένους στην ελληνική κοινωνία, προσφέροντας μάλιστα «ευρυτάτην κοινωφελή δράσιν», ενώ οι δεύτεροι, σύμφωνα με το πνεύμα της εποχής, μπορούν να αποτελέσουν απειλή και επομένως θα πρέπει να ενταχθούν το συντομότερο στον εθνικό κορμό.

Αυτή η έγνοια του Καραχρίστου προκύπτει και από τις αναλύσεις του Μέρους Γ' του βιβλίου του, οι οποίες αφορούν στην Ειδική Διδακτική των ξενόφωνων σχολείων στα χωριά. Ο συγγραφέας παρουσιάζει καταρχάς τη μέθοδο του Γερμανού Γυμνασιάρχη M.Walter «*Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts*», η οποία αποτελεί σύνθεση και επέκταση των μεθόδων των Frank και Gouin. Οι εν λόγω δύο μέθοδοι παρουσιάζονται και σχολιάζονται σε προηγούμενα κεφάλαια του βιβλίου, αλλά δεν υιοθετούνται από τον Καραχρίστο. Υιοθετεί, όμως, τις βασικές αρχές⁷ της μεθόδου Walter, τις διαφοροποιεί εν μέρει και προτείνει - μέσω και παραδειγμάτων - την εφαρμογή τους για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στα δημόσια σχολεία των μικρών ξενόφωνων χωριών. Αναφερόμενος στη «*διδασκτική εργασίαν των σχολείων των ξενοφώνων εν τοις καθ' έκαστον*» ο Καραχρίστος (1923:102 κ.ε.) υπογραμμίζει ότι νηπιαγωγοί και δάσκαλοι «*οφείλουν να εκμαθάνουν την γλώσσαν, που ομιλούν οι ξενοφώνοι μαθηταί των*» (σελ.102). Όχι όμως για να τη χρησιμοποιούν στο διάλειμμα ή εκτός σχολείου, αλλά για να τη χρησιμοποιούν επικουρικά στη διδασκαλία τους (λειτουργική χρήση της μητρικής/πρώτης γλώσσας). Και δεν επιτρέπεται, κατά το συγγραφέα, η χρήση της μητρικής γλώσσας εκτός της σχολικής τάξης, γιατί μπορεί να δημιουργηθεί αρχικά η εντύπωση και να εδραιωθεί «*βαθμιδόν...η γνώμη, ότι δήθεν υπάρχουν δύο γλώσσα: μια όλως ξένη προς την καθημερινήν ζωήν αυτή είναι η ελληνική γλώσσα: ταύτη*

* Η υπογράμμιση είναι του ίδιου του συγγραφέα.

γίνεται χρήσις μέσα εις το σχολείον δια την γραμματικήν και την άλλην διδασκαλίαν υπάρχει όμως και μία άλλη γλώσσα δια τας εκτός του σχολείου ανάγκας, δια την καθημερινήν ζωήν αυτών αυτή είναι η μητρική των γλώσσα» (Καραχρίστος 1923:102).

Η (λειτουργική) χρήση της μητρικής γλώσσας των ξενόφωνων μαθητών είναι επιτρεπτή και σκόπιμη στις ακόλουθες περιπτώσεις στην τάξη: α) κατά τις πρώτες μέρες (ημέραι μεταβάσεως) των μαθητών στο Νηπιαγωγείο ή στο Δημοτικό έτσι ώστε «η μετάβασις των εν λόγω παιδιών... καθίσταται ολιγώτερον απότομος», β) για την επεξήγηση δύσκολων «αφηρημένων εννοιών» (όπως αλήθεια, ευσεβεία, ευγνωμοσύνη κ.τ.τ.) ή λέξεων έκφρασης ανθρωπινων συναισθημάτων (π.χ. χαρά, ελπίς, ενθουσιασμός, φόβος, φθόνος κ.τ.τ.) (σελ. 103).

Εκτός του σχολείου επιτρέπεται και είναι αναγκαία η γνώση και χρήση της γλώσσας των μαθητών, για τη διασφάλιση της επικοινωνίας μεταξύ του δασκάλου και των οικογενειών των μαθητών του. Μέσω της χρήσης της γλώσσας των ξενόφωνων ο δάσκαλος «θα δυναθθή να επεκτείνει το εξανθρωπιστικόν έργον του σχολείου και εκτός των τεσσάρων τοίχων αυτού. Δια ταύτης δηλ. θα εισέλθη ο δ. μέσα εις την ξενόφωνον οικογένειαν, δια να πολεμήσει εκεί μέσα, εις την ρίζαν του, με τρόπον γλυκύν και ήπιον, κάθε ασχημίαν, δια να αναβιβάση και την ξενόφωνον οικογένειαν υψηλότερα, εις την σφαιράν της αληθείας, της ευμορφίας και του αγαθού, δια να εξασφαλίση ούτω το έργον του σχολείου του» (Καραχρίστος 1923, 104).

Μετά από τις εισαγωγικές βασικές αρχές, ο Καραχρίστος προχωρεί στη διατύπωση μιας σειράς μεθοδολογικών προτάσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής στα σχολεία των ξενόφωνων χωριών εστιάζοντας κυρίως στην ανάγνωση, αλλά και στη χειροτεχνία, στα ιχνογραφήματα και στα άσματα ως υποστηρικτικά μέτρα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Ας σημειωθεί ότι παρόλο που ο Καραχρίστος δεν τοποθετείται άμεσα και ρητά στη διδασκαλία της δημοτικής ή της καθαρεύουσας στα Σχολεία των Ξενοφώνων, από τα παραδείγματα που δίδει προκύπτει, ότι κάνοντας λόγο για διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, μάλλον εννοεί τη δημοτική (βλ. Καραχρίστος 1923:108 κ.ε., 112 κ.ε.).

Αναφερόμενος στη «διδασκαλία εις τας ανωτέρας τάξεις του δημοτικού σχολείου ξενοφώνων» (σελ. 119 κ.ε.), ο Καραχρίστος επανέρχεται στη συγκριτική- αντιπαραβολική μέθοδο (βλ. παραπάνω) και παροτρύνει τους δασκάλους να φροντίσουν για την ανάπτυξη των ξενόφωνων μαθητών «προς συνειδητήν εφαρμογήν του νόμου **της αναλογίας**». Η μετ' επιγνώσεως χρήση του νόμου τούτου υπό των ξενοφώνων μ. θα υποβοηθήσει αυτούς εις την εύκολον, ταχείαν και ασφαλή πρόσκτησιν του πλείστου μέρους της γραμματικής της ελληνικής γλώσσας. Εκτός τούτου πρέπει διαρκώς να εθίζωνται οι ξενοφώνοι μ. των τάξεων τούτων εις την δι' ιδίων δυνάμεων σύγκρισιν των εκάστοτε εκμανθανομένων γραμματικών τύπων και κανόνων της ελληνικής γλώσσας προς τα φαινόμενα και τους τύπους της μητρικής αυτών γλώσσας δια των τοιούτων συγκρίσεων και η κατανόησις των τύπων και κανόνων της ελληνικής γλώσσας αποβαίνει βαθύτερα και αι νοητικά ικανότητες των μ., των επιτελούντων τας εν λόγω συγκρίσεις, προάγονται κατά τρόπον έξοχον» (Καραχρίστος 1923:121 κ.ε.).

Παρόλο που και σ' αυτή την περίπτωση η χρήση της μητρικής (πρώτης) γλώσσας έχει λειτουργικό και επικουρικό ρόλο και στοχεύει στη γρήγορη και συστηματική εκμάθηση της δεύτερης (ελληνικής) γλώσσας, γεγονός παραμένει ότι ο Καραχρίστος δεν αγνοεί ως Παιδαγωγός και Διδακτολόγος τη γλώσσα των παιδιών. Ο Καραχρίστος, την αντιμετωπίζει μάλλον

* Η υπογράμμιση είναι του ίδιου του συγγραφέα.

θετικά και αναφέρεται και στα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας για τη γνωστική (νοητική) ανάπτυξη του παιδιού. Και αν περιορίζεται σε μια μεταβατική διγλωσσία και σε μια επικοινωνιακή χρήση της πρώτης γλώσσας με απώτερο στόχο τη μονογλωσσία, αυτό υποθέτουμε ότι το κάνει υπακούοντας στα μηνύματα των καιρών και ακολουθώντας το ρεύμα της εποχής, το οποίο είναι έντονα «εθνοποιητικό».

Γεγονός επίσης είναι, ότι ο Καραχρίστος είναι μάλλον ένας από τους ελάχιστους Έλληνες Παιδαγωγούς του μεσοπολέμου που ασχολήθηκε συστηματικά με τη μειονοτική εκπαίδευση αυτής της περιόδου. Ότι ασχολήθηκε συστηματικά ενισχύεται και από το γεγονός ότι το 1923 εξέδωσε και ένα δεύτερο βιβλίο με τίτλο «*Ψυχολογική εξέταση του προβλήματος των ξενοφώνων*», το οποίο μάλιστα προηγήθηκε του βιβλίου που εξετάζουμε⁸.

Σε αντίθεση με τον Καραχρίστο, οι γνωστοί Παιδαγωγοί της εποχής του μεσοπολέμου οι οποίοι είτε δραστηριοποιούνται στον Εκπαιδευτικό Όμιλο είτε τον αντιμάχονται, δε φαίνεται να ασχολούνται άμεσα με την εκπαίδευση των μειονοτήτων στην Ελλάδα, με εξαίρεση τον Ε. Μπουντώννα, ο οποίος μάλιστα προηγήθηκε του Καραχρίστου⁹. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι ο εθνικός Άλλος δεν εμφανίζεται έμμεσα ή και άμεσα στο έργο τους. Εξάλλου η αποσιώπηση και μόνο του εθνικού Άλλου και η διατύπωση γενικών παιδαγωγικών προταγμάτων και γενικών διδακτικών αρχών που ισχύουν για όλους ανεξαιρέτως τους κατοίκους της Ελλάδας έχει το δικό της σημαίνόμενο και εκπέμπει το δικό της μήνυμα. Στη χειρότερη περίπτωση, ο εθνικός Άλλος αποσιωπάται και δεν υπάρχει, γιατί δεν επιτρέπεται να υπάρξει.

4. Επίλογος¹⁰

Συνοψίζοντας και σχηματοποιώντας τις μέχρι τώρα αναλύσεις μας μπορούμε να καταλήξουμε στα ακόλουθα προσωρινά συμπεράσματα.

Κατά την περίοδο του μεσοπολέμου η κυρίαρχη πολιτική και παιδαγωγική σκέψη έχει εθνικά χαρακτηριστικά. Και δε θα μπορούσε να είναι και αλλιώς, αφού είναι μια περίοδος εθνογένεσης και εδραίωσης του νεοελληνικού εθνικού κράτους. Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 2, τόσο οι Βενιζελικοί όσο και οι Αντιβενιζελικοί εμφορούνται από τον ίδιο αστικό εθνικισμό.

Τις πρώτες δύο δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, είναι ακόμα παρών και σημαντικός και ο θρησκευτικός Άλλος, πράγμα που αποτελεί προέκταση και συνέχεια της θρησκευτικής ετερότητας που ήταν η κυρίαρχη όψη της ετερότητας στην πολυθρησκευτική, πολυγλωσσική και πολυεθνοτική Οθωμανική Αυτοκρατορία.

Το αργότερο, όμως, μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή, η όψη της ετερότητας που κυριαρχεί στην Ελλάδα είναι η εθνική (Έλληνες vs. εθνικοί Άλλοι). Το έτος 1931 μπορεί να θεωρηθεί έτος σταθμός, όχι μόνο επειδή με το Ν. 5018/1931 θεσπίζεται οι διευθυντές των Ιδιωτικών Σχολείων να είναι Έλληνες πολίτες και με το Ν. 4862/1931 ρυθμίζεται αυστηρά η λειτουργία των Ξένων Σχολείων, αλλά κυρίως επειδή μ' αφορμή τον τελευταίο νόμο, αναδείχτηκε ο εθνικός χαρακτήρας της παντός είδους εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Ο παιδαγωγικός λόγος κινείται επίσης στο πλαίσιο του εθνικού παραδείγματος. Και όπως υπογραμμίζεται και από τον Γληνό στο κείμενο της «*Διακήρυξης της Διοικητικής Επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου*», ο Όμιλος μέχρι τη διάσπασή του «*δεν είχε βγει από το πλαίσιο του αστικού εθνισμού*» (εκλ. σελ., τόμος 3^{ος}, σελ.41). Όλες οι πλευρές συμφωνούν στην αναγκαιότητα «εξελληνισμού» του εθνικού Άλλου, η διαφορά τους εστιάζεται κυρίως στα μέσα και στη μέθοδο. Οι δημοτικιστές επιμένουν ότι μόνο μέσω της καθομιλουμένης δημοτικής γλώσσας μπορεί να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος, ενώ οι καθαρευουσιάνοι επιμέ-

νουν στην καθαρεύουσα ως γλώσσα του σχολείου και για τους ξενόφωνους.

Στο πλαίσιο του εθνικού παραδείγματος ο εθνικός Άλλος είτε αποσιωπάται και αφομοιώνεται σιωπηρά είτε θεματοποιείται για να γίνει μέσα απ' αυτή τη διαδικασία στον ίδιο τον εθνικό Άλλο σαφές, ότι η επιβίωσή του και η πρόδοός του στο πλαίσιο του εθνικού κράτους περνά μέσα από την αφομοίωσή του.

Αν δεχτούμε ότι και η αποσιώπηση έχει το δικό της σημαίνόμενο που ως προς τη στοχοθεσία ουσιαστικά δε διαφοροποιείται από τη θεματοποίηση του εθνικού Άλλου (και τις δύο περιπτώσεις στόχος είναι η αφομοίωση), τότε η περίοδος του μεσοπολέμου έχει να μας πει πολλά ως προς τον Άλλο, τα χαρακτηριστικά του και τη σχέση του με τους Έλληνες, αλλά και τους ομοεθνείς του στα γειτονικά, βαλκανικά εθνικά κράτη.

Μ' αυτή την έννοια, λοιπόν, η περίοδος αυτή είναι από ερευνητικής απόψεως αρκετά ενδιαφέρουσα και σημαντική και για τους ασχολούμενους με τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση.

Ο εθνοπολιτισμικός Άλλος, λοιπόν, δεν αποτελεί καινούργιο φαινόμενο στην Ελλάδα, αλλά είναι παρών από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους μέχρι σήμερα. Μ' αυτή την έννοια αυτά που σήμερα αποκαλούμε «διαπολιτισμική αγωγή», «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική» έχουν τα ιστορικά προηγούμενά τους και στην Ελλάδα.

Σημειώσεις

1. Προεγγίσεις που αγνοούν ή παραμελούν την ιστορία διατρέχουν τον κίνδυνο να ολισθήσουν στο λάθος και να εντάξουν κάτω από τη «διαπολιτισμική ομπρέλα» κάθε διαφορετική ομάδα, ανεξάρτητα αν αυτή είναι προϊόν της μετανάστευσης ή λειτουργεί ως εθνική ή θρησκευτική μειονότητα βάσει διεθνών συνθηκών. Για τη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή για τις εθνικές μειονότητες, η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν είναι η καλύτερη, όταν μάλιστα η εθνική μειονότητα λειτουργεί ως το μακρύ χέρι ενός εθνικού κέντρου.
2. Ο όρος αποτελεί μετάφραση του αγγλόγλωσσου όρου intercultural education και χρησιμοποιείται από πολλούς επιστήμονες, σε αντίθεση με την ελληνική παιδαγωγική παράδοση και ορολογία, για να εκφράσει συγχρόνως τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και τον παιδαγωγικό λόγο.
3. Προσπάθειες ανάδειξης της ιστορικής διάστασης της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης γίνονται και σ' άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως για παράδειγμα από την Krüger-Potratz (2005) στη Γερμανία.
4. Μια πληρέστερη απάντηση ως προς τις όψεις της ετερότητας στην περίοδο του μεσοπολέμου και ως προς την αντιμετώπιση του Άλλου στο πλαίσιο του παιδαγωγικού λόγου της εποχής ελπίζουμε να καταθέσουμε στο προσεχές μέλλον, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης μελέτης, μέρος της οποίας θα αποτελέσει και το παρόν κείμενο.
5. Σ' αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω τον πρώην φοιτητή μου και σημερινό συνάδελφο Κώστα Βιολέτη, ο οποίος στο πλαίσιο της πτυχιακής του εργασίας συγκέντρωσε το μεγαλύτερο μέρος των νομοθετικών κειμένων που ακολουθούν, καθώς και τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια Έφη Παπαλεξοπούλου που ολοκλήρωσε τη συλλογή.
6. Η πραιτέρω εξέλιξη των παιδαγωγικών αντιλήψεων και των πολιτικών συμπεριφορών του Καραχρίστου, ιδιαίτερα στις κρίσιμες δεκαετίες του 1930 και 1940, παραμένει προς διερεύνηση.
7. Οι αρχές αυτές αφορούν κυρίως στη φωνητική της ξένης γλώσσας, στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, στα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, αλλά και στη χρήση ή μη χρήση της μητρικής γλώσσας κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση της ξένης.
8. Το βιβλίο αυτό μαζί με το λοιπό έργο του Καραχρίστου θα αποτελέσουν αντικείμενο ανάλυσης μιας επόμενης μελέτης μας. Στην παρούσα μελέτη επιλέξαμε να εστιάσουμε στο βιβλίο «Διδακτική των Σχολείων των Ξενόφωνων ως και παντός είδους Σχολείων» επειδή εξυπηρετούσε καλύτερα τους στόχους της συγκεκριμένης μελέτης.

9. Ο Μπουρντάνας είναι μάλλον ο πρώτος Έλληνας εκπαιδευτικός, παιδαγωγός που ασχολήθηκε συστηματικά, ήδη το 1908, με την εκπαίδευση των ξενόφωνων μαθητών στα Νηπιαγωγεία. Σ' αυτόν μάλιστα παραπέμπει και ο Γληνός.
10. Το παρόν κείμενο είχε γραφτεί πριν από τρία και πλέον χρόνια, προκειμένου να συμπεριληφθεί σε έναν συλλογικό τόμο προς τιμή μιας συναδέλφου. Επειδή, ωστόσο, για λόγους άγνωστους σε μένα, η δημοσίευση του τιμητικού τόμου δεν φαίνεται να προχωρεί, το δημοσιεύω σήμερα αυτούσιο, πάλι προς τιμή της συναδέλφου.

Βιβλιογραφία

- Βερέμης, Θ. (επιμ.) (1997) Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη νεότερη Ελλάδα. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα.
- Γληνός, Δ. (1915) Έθνος και γλώσσα, στο Δ.τ.Ε.Ο. τόμος 5, αριθ. 1-2/1915, 47-62) και τόμος 10, αριθ. 1-4/1922, 47-93.
- Γληνός, Δ. (1971, 1973, 1975) Εκλεκτές σελίδες. Στοχαστής, Αθήνα (τέσσερις τόμοι, χρ. έκδοσης: Α+Β 1971, Γ' 1973, Δ' 1975).
- Δαμανάκης, Μ. (2000) Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, στο περιοδικό: Επιστήμες Αγωγής, τεύχος 1-3/2000, 3-23.
- Δημαράς, Αλ. (1984) Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας 1895-1967 (τόμος Β'). Ερμής, Αθήνα.
- Διβάνη, Λ. (1995) Ελλάδα και μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών. Νεφέλη, Αθήνα.
- Καρακασίδου, Αν. (2000) Μακεδονικές ιστορίες και πάθη 1870-1990. Οδυσσέας, Αθήνα.
- Καραχρίστος, Ν. (1923) Διδακτική των Σχολείων των Ξενόφωνων ως και παντός είδους Σχολείων. Εκδοτικό κατάστημα Σ. Παπανέστορος, Θεσσαλονίκη.
- Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων (2001) Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα. Αρβανίτικα, Βλάχικα, Γλώσσες της μειονότητας της Δ. Θράκης, Σλαβικές διάλεκτοι της Μακεδονίας. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Κιτρομηλίδης, Π. (1997) «Νοερές κοινότητες» και οι απαρχές του εθνικού ζητήματος στα Βαλκάνια, στο: Βερέμης Θ. (1997) (σελ. 53-131).
- Κοντογιάννη, Δ. (2007α) 1^ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου: όψεις της ετερότητας, στα πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση», Φλώρινα, 12,13 και 14 Μαΐου 2006, 366-381.
- Κοντογιάννη, Δ. (2007β) Όψεις της ετερότητας: διαχείριση του «Άλλου», στα πρακτικά του συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας», Ιωάννινα 17-20 Μαΐου 2006, επιμέλεια: Γ.Καψάλης, Α.Κατσίκης, 1084-1092.
- Κοττά, Μ. (1997) Οι μειονότητες στα μετακομμουνιστικά Βαλκάνια. Πολιτικές του κέντρου και μειονοτικές απαντήσεις. Νέα Σύνορα, Αθήνα.
- Μαυρογορδάτος, Γ. Θ. (1983) Ο Διχασμός ως κρίση Εθνικής Ολοκλήρωσης, στο: Τσαούσης (1983), σελ. 69-80.

- Μπουζάκης, Σ. (1987) Νεοελληνική εκπαίδευση (1821- 1985). Gutenberg, Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (1994) Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Μεταρρυθμιστικές Προσπάθειες 1913-1929 (τόμος Α'). Gutenberg, Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (1995) Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959-1964-1976/77-1985 (τόμος Β'). Gutenberg, Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (1997) Γεώργιος Α. Παπανδίου 1888-1968. Ο πολιτικός της Παιδείας (τόμος Α': 1888-1932). Gutenberg, Αθήνα.
- Νούτσος, Χ. (1990) Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία. Όψεις του Μεσοπολέμου. Ο Πολίτης, Αθήνα.
- Παπανδρέου, Γ. (1931) Τα Ιδανικά της Δημοκρατικής Παιδείας. Αθήναι.
- Σβορώνος, Γ. Ν. (1981) Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας. Θεμέλιο, Αθήνα.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1915) Η γλώσσα μας στα σχολεία της Μακεδονίας, στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, τόμος 5., αριθ. 1-2, 11-46 .
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1983) Ελληνισμός Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και βιωματικοί Άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας. Εστία, Αθήνα.
- Τούντα-Φεργάδη, Α. (1994) Μειονότητες στα Βαλκάνια. Βαλκανικές Διασκέψεις 1930-1934. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Φραγκουδάκη, Α. (1977) Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι Διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο. Κέδρος, Αθήνα.
- Clogg, R. (2003) Συνοπτική ιστορία της Ελλάδας 1770-2000. Κάτοπτρο, Αθήνα.
- Krüger-Potratz (2005) Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Waxmann, Münster.