

ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥΠΟΛΙΤΩΝ

**ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΠΟΥ ΕΚΠΟΝΗΘΗΚΑΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΚΥΚΛΟΥ
ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ :**

«Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ Ο ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΡΩΜΙΩΝ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ»

(2012-2013)

Αθήνα

Δεκέμβριος 2013

Πρόλογος

Το Δ.Σ. της Οικουμενικής Ομοσπονδίας Κωνσταντινουπολιτών, στην διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2012-13, οργάνωσε σειρά σεμιναρίων που αφορούν την «Ιστορία και Πολιτισμό των Ρωμιών της Πόλης». Το σκεπτικό που στηρίχθηκε το Δ.Σ. στην ανάληψη της πρωτοβουλίας αυτής, ήταν η μεταλαμπάδευση στην νέα γενιά των γεγονότων που επηρέασαν τον Ελληνισμό της Πόλης και περισσότερο τα ζωτικά ζητήματα που καθορίζουν το μέλλον του Ελληνισμού που έχει ως αναφορά την Κωνσταντινούπολη. Τα σεμινάρια παρακολούθησαν περίπου 60 συνολικά νέες και νέοι από τους οποίους οι 20 εκτός Αθηνών διαμέσου του διαδικτύου. Ένας αριθμός των συμμετεχόντων ανταποκρίθηκε στην πρόσκληση να εκπονήσει εργασία σε θέματα του σεμιναρίου. Παρακάτω δίνονται πέντε εργασίες που εκπονήθηκαν στα πλαίσια της αναφερόμενης δράσης. Τονίζεται ότι οι απόψεις που διατυπώνονται στις εργασίες απηχούν αυτές των συγγραφέων τους και επομένως θα πρέπει να εξεταστούν υπό το πρίσμα αυτό. Το γεγονός ότι οι 4 από τις 5 εργασίες, επικεντρώνονται σε θέματα παιδείας, θα μπορούσε να πει κανείς ότι απηχεί την σημασία που έχει δώσει το Δ.Σ. της Οι.Ομ.Κω. τα τελευταία χρόνια στα θέματα αυτά.

Το Δ.Σ. συμβούλιο εκφράζει τις ευχαριστίες του προς τις/τους ερευνήτριες που εργάστηκαν και υπέβαλαν τις εργασίες τους.

Εκ μέρους του Δ.Σ. της Οι.Ομ.Κω,

Νικόλαος Ουζούνογλου

Πρόεδρος

- 1) ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΤΟΥ ΤΡΑΥΜΑΤΟΣ ΑΠΩΛΕΙΑΣ ΤΗΣ ΓΕΝΕΤΕΙΡΑΣ ΓΗΣ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΜΕΧΡΙ ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΠΟΜΕΝΕΣ ΓΕΝΙΕΣ

Χριστίνα Γιαννακάκη

- 2) Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟ ΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥΠΟΛΗΣ ΤΟΝ 19Ο ΑΙΩΝΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ

Ελένη Κατσώρα

- 3) ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ (ΜΗ-ΜΗΤΡΙΚΗΣ) ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΜΕΣΩΝ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ

Παναγιώτης Πούτος

- 4) Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟΥΣ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΟΥΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥΣ ΤΗΣ ΟΘΩΜΑΝΙΚΗΣ ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΙΑΣ: ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΙΓΛΩΣΣΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

Ειρήνη Σωτηροπούλου

- 5) ΜΕΛΕΤΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥΣ/Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥΠΟΛΗΣ

Πηνελόπη Τζιώκα

ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΤΟΥ ΤΡΑΥΜΑΤΟΣ ΑΠΩΛΕΙΑΣ ΤΗΣ ΓΕΝΕΤΕΙΡΑΣ ΓΗΣ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΜΕΧΡΙ ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΠΟΜΕΝΕΣ ΓΕΝΙΕΣ

Χριστίνα Γιαννακάκη

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τι σημαίνει τραύμα; Τι σημαίνει γενέτειρα γη για το ψυχικό σύμπαν του ατόμου και πώς η απώλεια της καθορίζει τη μετέπειτα πορεία αυτού ως μεμονωμένου όντος και ως μέλους της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας;

Γενέτειρα γη-Γενέτειρα-Γεννήτωρ- Μάνα. Το τραύμα του εκτοπισμού που ακολουθεί την απώλεια της γενέτειρας γης παρομοιάζεται με το λεγόμενο τραύμα της γέννησης, το τραύμα του εκτοπισμού από το μητρικό σώμα. Η αναγκαιότητα μετάβασης στην επόμενη φάση επιβάλλει την απομάκρυνση από τη δεδομένη κατάσταση ύπαρξης, Το άτομο καλείται να επιβιώσει και να συνεχίσει την ύπαρξη του καταπολεμώντας την συνέπεια της απώλειας' την έλλειψη. Στην πορεία του αυτή, βιώνοντας το τραύμα του, θα διαμορφώσει την ταυτότητα του γύρω από αυτήν την έλλειψη, θα γίνει, θα γεννηθεί ως νέο υποκείμενο.

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΤΡΑΥΜΑ

Ο όρος πολιτισμικό τραύμα αποτελεί έναν σχετικά νέο όρο-εργαλείο της κοινωνιολογίας και των πολιτισμικών σπουδών. Σύμφωνα με τον J.C.Alexander (2004), έναν από τους κυριότερους θεωρητικούς του πολιτισμικού τραύματος, το πολιτισμικό τραύμα δημιουργείται όταν τα μέλη μιας συλλογικότητας αισθάνονται ότι έχουν υποβληθεί σε ένα τρομερό συμβάν το οποίο αφήνει ανεξίτηλα σημάδια στην ομαδική τους συνείδηση, σημαδεύοντας για πάντα τις μνήμες τους και αλλάζοντας την μελλοντική τους ταυτότητα με οριστικό και αμετάκλητο τρόπο. Το πολιτισμικό τραύμα δεν δημιουργείται κατά το βίωμα του φρικτού γεγονότος και δεν ταυτίζεται με το άθροισμα των ατομικών τραυμάτων των μελών της παθούσας συλλογικότητας. Πολιτισμικό τραύμα δημιουργείται όταν διαταράσσεται η αντίληψη μιας συλλογικότητας σχετικά με την ταυτότητα που φέρει, «αποτελεί τη διάρρηξη του κοινωνικού δεσμού, των συλλογικών πλαισίων αναφοράς, των

μηχανισμών αναπαραγωγής των κοινωνικών υποσυστημάτων ή/ και του κοινωνικού συστήματος στην ολότητα του» (Δεμερτζής, 2012). Το πολιτισμικό τραύμα είναι η ρωγμή που εμφανίζεται στο συλλογικό φαντασιακό, το τραύμα που δέχεται το φαντασιακό σώμα της συλλογικότητας. Αυτό σημαίνει ότι το πολιτισμικό τραύμα δεν είναι απαραίτητο να προκύψει ταυτόχρονα ή αμέσως μετά το φρικτό βίωμα. Απαραίτητη προϋπόθεση για την κατασκευή του είναι ο συλλογικός αναστοχασμός επάνω στην εμπειρία του βιώματος και η επικοινωνία του βιώματος στη σφαίρα του συλλογικού. Το πολιτισμικό τραύμα γεννιέται όταν το βίωμα του φρικτού συμβάντος «μιλιέται», γίνεται λόγος, αναπαρίσταται και νοηματοδοτείται από τη συλλογικότητα. Η διαδικασία του συλλογικού αναστοχασμού, η συλλογική απόπειρα να αναπαρασταθεί μέσω του λόγου το τραυματικό γεγονός και να αναγνωριστεί εκ νέου εντός αυτού η συλλογικότητα ως υποκείμενο οδηγεί στη μετατόπιση της θέσης αυτοθεώρησης της συλλογικότητας. Βασικό εργαλείο στη διαδικασία αυτή είναι η συλλογική μνήμη, η κοινή μνήμη της συλλογικότητας που διαφυλάσσει τη συνοχή της, καθορίζει την ταυτότητα της, τη διατήρηση και τη μεταβίβαση της στις επόμενες γενιές μέσα από ποικίλες κοινωνικές πρακτικές.

ΤΡΑΥΜΑ-ΜΝΗΜΗ-ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Οι πρόσφυγες της Μικρασιατικής Καταστροφής και οι απόγονοι τους διαμόρφωσαν και διατηρούν ακόμα μια ταυτότητα που προέρχεται και συμβάλλει ταυτόχρονα στην αντιμετώπιση του τραύματος. Παρά το γεγονός ότι οι άνθρωποι αυτοί ζουν στη μητροπολιτική Ελλάδα για σχεδόν έναν αιώνα εξακολουθούν να αυτοπροσδιορίζονται χρησιμοποιώντας τους όρους «Μικρασιάτες» και «Πόντιοι». Η χρήση του όρου αυτού υποδηλώνει την εικόνα που έχουν για την διαφορετικότητά τους από τους υπόλοιπους Έλληνες βάσει της οποίας αναδιαμόρφωσαν την ταυτότητα τους. Το εργαλείο της συλλογικής μνήμης είναι αυτό που συνέβαλε στη διαμόρφωση της κοινής αλλά και ιδιωτικής τους ταυτότητας ως προσφυγική ομάδα εντός ενός πληθυσμού που μοιράζεται την ίδια γλώσσα, την ίδια θρησκεία, την ίδια ιστορία. Η συλλογική μνήμη συντίθεται από νοητικές αναπαραστάσεις διαμορφωμένες τόσο μέσα από την ατομική όσο και από την κοινή εμπειρία. Είναι η μνήμη του παρελθόντος, της προέλευσης, της ιστορίας της ομάδας,

η μνήμη στην οποία βασίστηκαν οι πρόσφυγες ώστε να συντάξουν την αφήγηση και εξιστόρηση του τραύματος τοποθετώντας εκ νέου εαυτούς ως υποκείμενα και ανασυγκροτώντας την συλλογική τους ταυτότητα.

Η πολιτισμική μνήμη αποτελεί τη δεξαμενή γνώσης από όπου η κοινότητα αντλεί την αίσθηση της ενότητας και της ιδιαιτερότητας της (Assmann, 1995). Οι εκδηλώσεις της πολιτισμικής μνήμης αποτελούν διαδικασίες μέσω των οποίων προσδιορίζεται η ταυτότητα της συλλογικότητας είτε με θετικό («είμαστε έτσι») είτε με αρνητικό τρόπο («δεν είμαστε έτσι»). Οι πρόσφυγες της Μικράς Ασίας με την έλευση τους στην Ελλάδα, πέραν των υπόλοιπων δεινών, έπρεπε να αναδιαμορφώσουν την ταυτότητα τους αντιμετωπίζοντας μια πρόκληση το οικείο που έγινε ξένο. Ο τόπος όπου ήρθαν, η πατρίδα, περιείχε στοιχεία που βρίσκονταν ενσωματωμένα στην αντίληψη για την ταυτότητα τους: κατοικούσαν από Έλληνες που μιλούσαν την ίδια γλώσσα, είχαν την ίδια θρησκεία και μοιράζονταν κοινή ιστορία. Θα ήταν αναμενόμενο λοιπόν πως η ένταξη τους θα γινόταν απροβλημάτιστα καθώς σύμφωνα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά είχαν ήδη τη θέση τους στην προϋπάρχουσα δομή. Παρόλα αυτά γρήγορα αντιλήφθηκαν ότι τα στοιχεία αυτά που εκ πρώτης όψεως δίνουν την εντύπωση μιας κοινής ταυτότητας αποτέλεσαν τα στοιχεία της διαφορετικότητας τους και της ιδιαιτερότητας τους. Συνεπώς ήταν αναγκασμένοι να αναζητήσουν μια θέση και μια ταυτότητα που θα τους επέτρεπε να υπάρξουν εντός της δομής αυτής ως όμοιοι και ως ξένοι, μέσα από τις σχέσεις ομοιότητας και διαφοράς. Έτσι βασιζόμενοι στις μνήμες τους και στις συλλογικές νοητικές αναπαραστάσεις τους παρήγαγαν την ταυτότητα του Μικρασιάτη Έλληνα την οποία διατηρούν έως και σήμερα.

Οι Έλληνες της Μικράς Ασίας είχαν ως σημείο αναφοράς τους το Βυζάντιο. Η Κωνσταντινούπολη αποτελούσε το θρησκευτικό, πολιτισμικό και κοινωνικό τους κέντρο. Η σχέση τους με το Οικουμενικό Πατριαρχείο ενίσχυε την αντίληψη τους για μια οικουμενική χριστιανοσύνη της οποίας ήταν μέρος. Πολλοί από αυτούς ήταν εύποροι, μορφωμένοι και με μεγάλη επιρροή στην Οθωμανική Αυτοκρατορία. Όλοι είχαν αντίληψη της πολιτισμικής τους ανωτερότητας έναντι των υπόλοιπων κοινοτήτων. Η ταυτότητα τους διαμορφώνονταν σε μεγάλο βαθμό στον άξονα της σχέσης διαφοράς της θρησκείας. Ο ρόλος της θρησκείας

τους, των θρησκευτικών τελετουργιών τους υπήρξε σημαντικός στην διατήρηση και μεταβίβαση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και της διαφοράς τους. Η ορθόδοξη θρησκεία, η εθνική κληρονομιά και η κοινοτική ζωή υπήρξαν οι βάσεις για την διαμόρφωση της ταυτότητας τους και την επιβίωσή τους ως ξεχωριστής πολιτισμικής ομάδας εντός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας με την ποικιλία φυλών και θρησκευμάτων. Το σύστημα των μιλλέτ συνέβαλε στην εξομάλυνση των κοινωνικών διαφορών μεταξύ των μελών της κοινότητας ενώ ταυτόχρονα τους παρείχε τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνες στα πλαίσια λειτουργίας των κοινοτήτων τους, γεγονός που ενδυνάμωσε ακόμη περισσότερο την ενασχόληση και την αντίληψη τους περί αναγκαιότητας συμμετοχής στα κοινά της ομάδας τους (Γιαννούλη, 2010). Η Κωνσταντινούπολη και η Σμύρνη ήταν κοσμοπολίτικα κέντρα. Η Σμύρνη αποτελούσε το σημαντικότερο λιμάνια της Μεσογείου (James 2001). Οι ακτές τις Ιωνίας απολάμβαναν οικονομική ευημερία λόγω της πλούσιας παραγωγής σε αγροτικά προϊόντα (σύκα, σταφύλια, καπνός κτλ.) και των εμπορικών δραστηριοτήτων. Συνεπώς η ταυτότητα των Ελλήνων της Ανατολίας όπως είχε διαμορφωθεί πριν το 1922 δομούνταν βάσει εντελώς διαφορετικών συνθηκών από αυτές που θα αντιμετώπιζαν οι πρόσφυγες στην μητροπολιτική Ελλάδα.

Η άτακτη φυγή και η αναγκαιότητα άμεσης αποχώρησης προς χάριν της επιβίωσης επιβάρυναν ακόμη περισσότερο το τραύμα του ξεριζωμού και της απώλειας της γενέτειρας γης. Ο φόβος για τις σφαγές και τις βιαιότητες ώθησαν εκατοντάδες χιλιάδες Μικρασιατών Ελλήνων να αφήσουν τις εστίες τους δίχως να πάρουν μαζί τους ούτε καν τα απαραίτητα. Ολόκληρες περιουσίες χάθηκαν και μαζί οι δυνατότητες για μια καλύτερη ένταξη και προσαρμογή στην χώρα προορισμού τους. Το γεγονός αυτό θα καθόριζε δραματικά το μέλλον τους και την πορεία τους στην μητροπολιτική Ελλάδα προσδιορίζοντας το κοινωνικό και οικονομικό στάτους τους. Ένας επιπλέον επιβαρυντικός παράγοντας ήταν η ανεπάρκεια του ελληνικού κράτους που δεν μπόρεσε να ανταπεξέλθει στο δημογραφικό σοκ και να εντάξει ομαλά τους πρόσφυγες. Οι πρόσφυγες κατά την άφιξη τους στην Ελλάδα βρίσκονταν σε κατάσταση εξαθλίωσης καθώς είχαν εγκαταλείψει όλα τους τα

υπάρχοντα. Η Υποχρεωτική Ανταλλαγή Πληθυσμών το 1924 και το Οικονομικό Σύμφωνο του 1930 σκότωσαν και την τελευταία ελπίδα τους για επιστροφή και επανόρθωση του τρόπου ζωής τους. Επιπλέον ο συγκριτικά μικρότερος αριθμός των ανδρών προσφύγων, καθώς πολλοί από αυτούς είχαν σκοτωθεί ή αιχμαλωτιστεί, δυσχέραινε ακόμη περισσότερο την κατάσταση των προσφύγων καθώς συνεπαγόταν μικρό εργατικό δυναμικό.

Εκτός από τον ξεριζωμό και την οικονομική εξαθλίωση οι πρόσφυγες ήρθαν αντιμέτωποι και με την πολιτισμική διαφορετικότητα των ομοεθνών τους. Η μικρή μητροπολιτική Ελλάδα είχε δομηθεί σύμφωνα με τα δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα, η πολιτική και οικονομική ζωή συνοδοιπορούσε με τα δυτικοευρωπαϊκά συμφέροντα. Επιπλέον οι Έλληνες της μητροπολιτικής Ελλάδας είχαν στραφεί, υπό την επιρροή των Ευρωπαίων, προς το παρελθόν της προχριστιανικής κλασσικής περιόδου αγνοώντας τον πλησιέστερο σε αυτούς κρικό των βυζαντινών χρόνων. Οι πρόσφυγες εκλάμβαναν ότι η στάση των γηγενών απέναντι στη Δύση αποτελούσε απόρροια σχέσεων κατωτερότητας (James, 2001). Επιπλέον η δομή της ελληνικής κοινωνίας συντηρούσε την διάκριση των κοινωνικών τάξεων και των κοινωνικών ανισοτήτων ερχόμενη σε αντίθεση με την περισσότερο εξισορροπητική δομή των μιλλέτ εντός των οποίων είχαν μάθει να λειτουργούν οι πρόσφυγες. Οι διαφορές αυτές ενισχύονταν ακόμα περισσότερο και με τις διαφορές στα εξωτερικά χαρακτηριστικά των Ελλήνων της Ελλάδας και της Ανατολίας. Οι διαφορές στα φυσικά χαρακτηριστικά, την μόρφωση, τις επαγγελματικές ικανότητες, τον τρόπο ζωής, τη γλώσσα, τα θρησκευτικά τελετουργικά επισφράγιζαν τη διαφορετικότητα των προσφύγων ενισχύοντας την αίσθηση της ετερότητας. Ένα μεγάλο ποσοστό Ελλήνων της μητροπολιτικής Ελλάδας πρόβαλαν πάνω στον «ξένο» την εικόνα του στενόμυαλου, αμόρφωτου, άξεστου και κατώτερου πολιτισμικά ατόμου χρησιμοποιώντας υποτιμητικά τον όρο «πρόσφυγας». Οι Έλληνες της Ανατολίας θα κουβαλούσαν για τα επόμενα χρόνια το τραύμα της απώλειας γενέτειρας γης, του ανώτερου πολιτισμικά τρόπου ζωής τους και θα αντιμετώπιζαν την εχθρότητα και την καχυποψία από ένα μεγάλο μέρος των γηγενών. Έχοντας πλήρη επίγνωση της πολιτισμικής ανωτερότητας τους και με εργαλείο τη συλλογική τους μνήμη θα

σφυρηλατούσαν την ταυτότητα του Μικρασιάτη πρόσφυγα αποδίδοντας στον όρο ένα ολότελα διαφορετικό περιεχόμενο, καθιστώντας τον σημαίνον της περηφάνιας, του ανώτερου πολιτισμού, του ένδοξου ιστορικού παρελθόντος, του τραύματος.

Η συλλογική μνήμη βοήθησε τους πρόσφυγες να κατασκευάσουν σιγά σιγά τις αναπαραστάσεις που θα συνέβαλαν στην αφήγηση του τραύματος και να οικοδομήσουν την ζωή τους διασφαλίζοντας τη συνέχεια της ταυτότητας τους στην μητροπολιτική Ελλάδα. Οι πρόσφυγες δημιούργησαν τόπους μνήμης ξεκινώντας με την ονομασία των οικισμών εγκατάστασης τους στους οποίους έδωσαν ονόματα σύμφωνα με τους τόπους από τους οποίους προέρχονταν. Οι οικισμοί αυτοί συστήνονται κυρίως από ανθρώπους κοινής προέλευσης, γείτονες εκεί, γείτονες κι εδώ. Οι ομοιοπαθούντες, οι άνθρωποι που μοιράστηκαν, βιώνοντας μαζί, την συμφορά μοιράζονται τώρα την εμπειρία τους μετατρέποντας την σε λόγο, βάζοντας σε τάξη τα εντός τους χαοτικά συναισθήματα που προκλήθηκαν από το χάος που βίωσαν, προσπαθώντας να δώσουν νόημα στο παράλογο που τους συνέβη μέσα από τις κοινωνικοπολιτικές τους δραστηριότητες. Ο καθορισμός επετείων και ημερών μνήμης, η ανέγερση μνημείων, η δημιουργία ενώσεων, σωματείων και συλλόγων, ερευνητικών κέντρων, μουσείων, η τήρηση αρχείων αποτελούν παράγοντες σημαντικούς για την διατήρηση, την ανα-θεώρηση, την επανεγγραφή της συλλογικής μνήμης και της προσφυγικής ταυτότητας και για την απαραίτητη, συνεχή επεξεργασία του τραύματος.

Οι επόμενες γενιές

Τις περισσότερες φορές οι συνέπειες ενός τραύματος, είτε ατομικού είτε συλλογικού, αλλά και το ίδιο το τραύμα μεταφέρονται και στις επόμενες γενιές. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα επιπλέον στοιχείο που τοποθετεί το τραύμα στη σφαίρα του κοινωνικού και συνεπώς το καθιστά αντικείμενο ενασχόλησης και των κοινωνικών επιστημών, πέραν της ατομικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον Volkan (2001) ο όρος αναφέρεται στην ψυχική αναπαράσταση ενός γεγονότος εξαιτίας του οποίου η ομάδα υπέστη ριζικές απώλειες, βίωσε αδυναμία και ταπεινωτικό τραυματισμό. Η μεταβίβαση του τραύματος

αντικατοπτρίζει την ασυνείδητη επιλογή της ομάδας να ενσωματώσει στην ταυτότητα της την ψυχική αναπαράσταση ενός συμβάντος όπως διαμορφώθηκε από μια προηγούμενη γενιά. Το τραύμα που μεταβιβάζεται συνδέεται με την ανικανότητα της προηγούμενης γενιάς να πενήσει τις απώλειες που βίωσε μετά από κάποιο τραυματικό γεγονός και την αποτυχία της ομάδας να αντιστρέψει το ναρκισσιστικό τραύμα και την ταπείνωση που βίωσε εξαιτίας μια άλλης ομάδας, συνήθως γειτονικής.

Κι ενώ κάθε άτομο που ανήκει στην τραυματισμένη ομάδα έχει την δική του μοναδική ταυτότητα και αντίδραση στο τραύμα, όλα τα μέλη μοιράζονται τις ψυχικές αναπαραστάσεις των τραγωδιών που βιώνει η ομάδα. Οι εικόνες του τραυματισμένου εαυτού που συνδέονται με τις ψυχικές αναπαραστάσεις του κοινά βιωμένου τραυματικού γεγονότος ενσωματώνονται στην αναπτυσσόμενη ψυχική αναπαράσταση του εαυτού των παιδιών της επόμενης γενιάς, σαν να είναι αυτά φορείς της ικανότητας να πενήσουν την απώλεια ή να αντιστρέψουν την ταπείνωση. Η κατάθεση αυτή αποτελεί την διαγενεακή διαβίβαση του τραύματος.

Καθώς το τραύμα περνάει από γενιά σε γενιά, η λειτουργία του αλλάζει. Κάθε φορά η κάθε γενιά έρχεται αντιμέτωπη με τα στοιχεία του τραύματος που δεν αποτέλεσαν αντικείμενο πένθους από την προηγούμενη. Η μετάδοση του τραύματος γίνεται μέσω του μηχανισμού της μετά-μνήμης, μιας μνήμης που δεν στοιχειοθετείται από γεγονότα βιωμένα από τον φέροντα αλλά που μεταφέρεται, μιας μνήμης επίκτητης. Τη μετά-μνήμη συνθέτει κατά βάση η αφήγηση του τραυματικού βιώματος, οι μεμονωμένες ιστορίες επιβίωσης, τρόμου, θανάτου και οργής, οι οικογενειακές εξιστορήσεις των μεμονωμένων δραμάτων αλλά και της συλλογικής συμφοράς.

Τα χαρακτηριστικά του τραύματος που θα βιωθούν από κάθε γενιά καθώς και ο τρόπος που γίνεται αυτό, καθορίζονται και από τους εξωτερικούς παράγοντες. Εάν μια γενιά «αναλαμβάνει» το καθήκον να πενήσει την απώλεια των προγόνων και να βιώσει την τραυματική τους κατάσταση ως θύματα η επόμενη γενιά ίσως «αναλάβει» να εκφράσει την εκδικητικότητα για αυτήν την απώλεια και την θυματοποίηση. Ωστόσο, αναφέρει ο Volkan

(2002), ανεξαρτήτως του τρόπου που η κάθε γενιά θα αναλάβει να εκφράσει τον τραυματισμό, η διατήρηση της ψυχικής αναπαράστασης του τραύματος των προγόνων είναι ζωτικής σημασίας.

Η Μικρασιατική Καταστροφή είναι ένα από τα μεγαλύτερα τραύματα στην συλλογική μνήμη του Έλληνα. Ο ξεριζωμός, η απώλεια των τόπων και του Ελληνισμού της Μικράς Ασίας, η απώλεια τόσων ανθρώπων. Το τραύμα της πρώτης γενιάς μεταφέρθηκε στην δεύτερη γενιά και από αυτήν στην τρίτη γενιά προσφύγων. Και κάθε φορά έμενε και κάτι εκτός. Κάθε φορά, σε κάθε γενιά έμενε όλο και κάτι λιγότερο να βιωθεί σαν τραύμα. Σημαντικό είναι ότι δεν υπήρξε άρνηση του τραύματος και απώθηση του, αλλά ούτε και καθήλωση των προσφύγων και των απογόνων τους σε αυτό. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται από την πορεία των προσφύγων μετά την έλευση τους στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα οι πρόσφυγες της δεύτερης γενιάς (πολλοί πρόσφυγες πρώτης γενιάς δεν κατάφεραν ποτέ να αποκτήσουν νέα ταυτότητα) κατόρθωσαν με εργαλείο τη συλλογική τους μνήμη να διαμορφώσουν μια ταυτότητα που τους εξασφάλισε την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πρόοδο δίνοντας ώθηση μάλιστα στην ανάπτυξη ολόκληρης της χώρας.

Η εξιστόρηση των γεγονότων, οι δεσμοί με τις προηγούμενες γενιές μέσω του οικογενειακού πλαισίου και οι ταυτίσεις που αναπόφευκτα αναδύονται συνέβαλλαν στην μεταφορά του τραύματος αλλά και της συλλογικής μνήμης. Η τρίτη γενιά μέσω της ταύτισης με τους προγόνους βίωσε τον πόνο του διωγμού μέσα από τις αφηγήσεις των προγόνων, αντιδρώντας σε αυτό με ανεπτυγμένο το αίσθημα της δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης προς τους αδύνατους, τους απανταχού πρόσφυγες, τα θύματα διωγμών κτλ. Ταυτοχρόνως φέρει κι αυτή μέσω της συλλογικής μνήμης την ταυτότητα του Μικρασιάτη, την περηφάνια, την ένδοξη ιστορία, την κουλτούρα, την εργατικότητα, την «κιμπαροσύνη» που αυτή συνεπάγεται.

Όσον αφορά τη σχέση με τον Άλλο και στην προκειμένη περίπτωση με τους Τούρκους, όπως αναφέρει η Λίμπυ Τατά Αρσέλ (2012) «...η δεύτερη και η τρίτη γενιά απογόνων των

προσφύγων, έχουν κληρονομήσει το τραύμα της πρώτης γενιάς και αισθάνονται όταν είναι παιδιά μίσος για τους Τούρκους που μεταβάλλεται όμως στην ώριμη ηλικία σε φόβο, επιφύλαξη και καχυποψία», και συνεχίζει ως εξής: «τα υποβόσκοντα συναισθήματα στους απογόνους των Ελλήνων προσφύγων στην Ελλάδα και των Τούρκων προσφυγών στην Τουρκία είναι απόλυτα αναγκαίο να ελέγχονται, για να μην τα εκμεταλλευτούν αδίστακτοι πολιτικοί και οδηγήσουν πάλι τους δυο λαούς σε πόλεμο. Οι τρόποι για να δούμε πιο σφαιρικά το θέμα είναι δύο: Να αναγνωρίσουμε με συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα τα λάθη και τις θηριωδίες που διαπράξαμε εμείς και για τα οποία δεν μαθαίναμε ούτε στο σχολείο ούτε στα διάφορα ιστορικά βιβλία και δεύτερον να βάλουμε εμπρός ή να συνεχίσουμε συμφιλιωτικές διαδικασίες που θα μας εμποδίσουν να κρατήσουμε τη εικόνα του Τούρκου σαν αιώνιου εχθρού...» Συνεπώς απαραίτητα βήματα στην επεξεργασία του τραύματος και την πορεία προς την επιτυχή ίαση του αποτελούν η αναγνώριση και ανάληψη της ευθύνης και της υποχρέωσης για ειλικρινή αναστοχασμό επί όλων των όψεων της ιστορίας και όχι η καθήλωση σε μια θέση άγνοιας, υποτίμησης και θυματοποίησης. Η καθήλωση αποτελεί απειλή για τη διαιώνιση της θυματοποίησης και εχθρότητας. Σε αντίθετη περίπτωση, εάν δηλαδή δεν πραγματοποιείται αναστοχασμός πάνω στο υλικό της ιστορικής μνήμης, η εκδικητικότητα συντηρείται, το αίμα των προγόνων θα ζητά δικαίωση και η ντροπή θα κρύβεται κάτω από τον θυμό και το μίσος για τον (εθνικό, φυλετικό, εθνοτικό, θρησκευτικό) Άλλο (Scheff, 2000). Η τρίτη γενιά σήμερα φαίνεται να έχει ξεπεράσει αρκετά τέτοιου είδους καθηλώσεις, εκφράζει τη δυσαρέσκεια της για τις εχθρότητες, αποφεύγει πολεμοχαρείς ιδεολογίες και ορισμένες φορές μάλιστα στην πορεία της να συνθέσει εκ νέου την μνήμη της αναζητάει και βρίσκει ένα κομμάτι εαυτού στον Άλλον, διευρύνοντας το πεδίο των δυνατοτήτων για ένα μετά-τραυματικό μέλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alexander, Jeffrey C. (2004), "Towards a Theory of Cultural Trauma", Alexander et al. *Cultural Trauma and Collective Identity*, Berkeley, University of California Press.

Assmann J., Czaplicka J. (1995), "Collective Memory and Cultural Identity", *New German Critique*, No.65, Cultural History/ Cultural Studies, USA, Duke University Press.

Δεμερτζής Ν. και Ρουδομέτωφ Β. (2012), "Πολιτισμικό Τραύμα: μια προβληματική της πολιτισμικής κοινωνιολογίας", *Επιστήμη και Κοινωνία-Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, No 28/ 2011-2012.

Giannuli D. (1995), "Greeks or 'Strangers at Home': The Experiences of Ottoman Greek Refugees during their Exodus to Greece, 1922-1923", *Journal of Modern Greek Studies*.

James A. (2001), "Memories of Anatolia: Generating Greek Refugee Identity", *Homelands in question: Paradoxes of memory and exil in South-Eastern Europe*, *Balkanologie*, Vol.V, no. 1-2, <http://balkanologie.revues.org/index720.html>, 01/05/2013.

Scheff T. (2000), "Bloody revenge: Emotions, Nationalism and War", iUniverse.

Τατά-Αρσέλ Λ. (2012), [www. politikalesvos.gr](http://www.politikaesvos.gr), 03/05/2013

Volkan V.D. (2001), "Transgenerational Transmissions and Chosen Traumas: An aspect of Large Group Identity", *Group Analysis*, USA.

Volkan V.D. (2002), "Seçilmiş Travma, Yetkinin Politik İdeolojisi ve Şiddet", Türkiye.

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟ ΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥΠΟΛΗΣ ΤΟΝ 19^ο ΑΙΩΝΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ

Ελένη Κατσώρα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- 1.Εισαγωγή
 - 2.Στατιστική εκτίμηση των σχολείων στην Κωνσταντινούπολη
 3. Κοινωνική διάρθρωση
 - 3.1 Αριστοκρατία
 - 3.2 Αστική τάξη
 - 4.Εκπαίδευση
 - 4.1 Σημαντική εκπαιδευτική δραστηριότητα τον 18^ο αιώνα
 - 4.2 Συστηματική γυναικεία εκπαίδευση (1840-1922)
 - 4.3 Ίδρυση-φυσιογνωμία των ανώτερων παρθεναγωγείων
 - 4.4 Οι πρώτοι φιλεκπαιδευτικοί σύλλογοι τον 18^ο αιώνα
 - 4.5 Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινούπολης
 5. Οι γυναίκες της Πόλης
 - 5.1 Η Γυναικεία δραστηριότητα τον 18^ο -19^ο αιώνα
 - 5.2 Γυναικεία φιλανθρωπία
 - 5.3 Σημαντικές γυναικείες προσωπικότητες της πόλης
 - 6.Γυναικείος τύπος
 - 6.1 Κυψέλη
 - 6.2 Ευρυδίκη
 - 6.3 Η Βοσπορίς
- Συμπεράσματα

Εισαγωγή

Η οικουμενική ιδεολογία της οποίας κύριος εκφραστής ήταν το Φανάρι είχε διαμορφώσει, κατά την περίοδο του 19 αιώνα, την άποψη ότι ο ελληνισμός με το πέρας των χρόνων θα γινόταν η κυρίαρχη δύναμη μέσα στην οθωμανική αυτοκρατορία, η οποία σταδιακά, με τη δύναμη της ελληνικής πνευματικής παράδοσης, αλλά και την ισχυρότατη οικονομική επιρροή του ομογενειακού παράγοντα θα μεταμορφωνόταν σε " οθωμανικό κράτος του ελληνικού έθνους".

Ιδιαίτερα μετά τον κριμαϊκό πόλεμο και την κριτική επανάσταση (1866-1869)η πολιτική του ελληνικού κράτους απέβλεπε, μέσω της διπλωματίας, εκτός από την

καλλιέργεια των αγαθών σχέσεων με την οθωμανική αυτοκρατορία και την τόνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας του ορθόδοξου ελληνισμού. Σημαντική ήταν η συμβολή συλλογικών (φιλεκπαιδευτικών και πολιτιστικών) δραστηριοτήτων στη διάδοση της εκπαίδευσης. Οι σύλλογοι που είχαν έδρα την Ελλάδα, την Πόλη και άλλες περιοχές του υπόδουλου ελληνισμού, ανέλαβαν τη φροντίδα για ίδρυση σχολείων, εκτύπωση βιβλίων και μόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού. Έτσι έχουμε μια πολιτιστική και εκπαιδευτική άνθιση την περίοδο 1878-1912.

Καθοριστική πρέπει να θεωρηθεί και η δυνατότητα που έδινε το μεταρρυθμιστικό διάταγμα χαττι-χουμαγιουν(1856) που επέτρεπε στα "μιλλέτ" να ιδρύουν δημόσια σχολεία επιστημών, διασφαλίζοντας το δικαίωμα της ανώτερης παιδείας μετά τη στοιχειώδη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι συνθήκες μέσα στα όρια της οθωμανικής αυτοκρατορίας ιδίως μετά τα μεταρρυθμιστικά διατάγματα Tanzimat (1839) Islahat(1856) και το Σύνταγμα του Σουλτάνου Abdulhamit (1876) είναι πρόσφορες και το πνεύμα του εξευρωπαϊσμού δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για την ευδοκίμηση της παιδείας στην πόλη.

Ιδιαίτερος το άρθρο δ' του χαττι-χουμαγιουν επέτρεπε την ανοικοδόμηση η την επισκευή κατά το αρχικό σχέδιο σχολείων, ναών, νεκροταφείων, νοσοκομείων και το άρθρο ιδ' όριζε ότι τα δημοτικά σχολεία ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και την εκλογή του διδακτικού προσωπικού ελέγχονταν από το μικτό συμβούλιο της δημόσιας εκπαίδευσης του οποίου τα μέλη διορίζε η τουρκική αρχή.

Όλες οι πηγές που αναφέρονται στην εκπαιδευτική κατάσταση των ελλήνων της πόλης κατά το τέλος του 19 αιώνα και τις αρχές του 20^{ου} συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι δεν υπάρχει καμιά θρησκευτική ή εθνική κοινότητα στην πόλη που να δείχνει τέτοια αγάπη για την ίδρυση σχολείων και την εκπαίδευση των παιδιών .

Κάτω από την καθοδήγηση του πατριαρχείου, τη δράση συλλογικών φιλεκπαιδευτικών κινήσεων, τη γενναία συνδρομή επίλεκτων εκπροσώπων της ελληνικής κοινότητας και τέλος με την πολυποίκιλη συμβολή του ελληνικού στοιχείου θα εξασφαλιστούν οι καλύτερες συνθήκες, θα αναπτυχθούν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί και θα καλλιεργηθούν τα ελληνικά γράμματα σε τέτοιο βαθμό, ώστε θα μπορούσε κανείς να παρουσιάσει την περίοδο και να ονομάσει το φαινόμενο " δεύτερο νεοελληνικό διαφωτισμό ". Τον 19^ο αιώνα τα αναλυτικά προγράμματα και τα περιεχόμενα διδασκαλίας των σχολείων της αρχιεπισκοπής Κωνσταντινουπόλεως σχεδιάζονταν από την πατριαρχική εκπαιδευτική επιτροπή, η οποία συγκροτήθηκε το 1836. Στις εργασίες αυτές συντονιστικό ρόλο είχε ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως (1860) μαζί με μια ομάδα από φιλεκπαιδευτικούς συλλόγους που ιδρύθηκαν στη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα.

2. Στατιστική εκτίμηση των σχολείων στην Κωνσταντινούπολη

Ο πληθυσμός της πόλης σύμφωνα με την επίσημη στατιστική του 1897 κυμαινόταν στους 1.052.000 συνολικά κατοίκους.

Τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος του ελληνισμού της πόλης συνιστούσαν τα κατώτερα ενοριακά σχολεία. Οι ενοριακές σχολές διακρίνονταν σε αλληλοδιδασκτικές σχολές αρρένων, σε ελληνικά σχολεία και σε παρθεναγωγεία. Αρχές του 20^{ου} αιώνα καθιερώθηκαν τα νηπιαγωγεία, που λειτουργούσαν ως τμήμα των παρθεναγωγείων, με σκοπό να βοηθηθούν οι εργαζόμενες μητέρες.

Μια πρώτη εκτίμηση από το 1870 οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα: συνολικός αριθμός σχολείων 104(19 θηλέων, 37 αρρένων, 56 αλληλοδιδασκτικά αρρένων), συνολικός αριθμός διδασκάλων 245(από τους οποίους οι 40 γυναίκες) αριθμός μαθητών 9.730(7.093 αρρένων και 2.638 θηλέων, χωρίς να περιλαμβάνονται 1000 παιδιά που σπουδάζουν σε τουρκικά η σχολεία άλλων θρησκευτικών δογμάτων)

Τρεις δεκαετίες αργότερα το 1902 στην ευρύτερη περιοχή της Κωνσταντινούπολης απαριθμούνταν 185 σχολεία σε 612 δασκάλους και 19.132 μαθητές: ανάμεσα τους συγκαταλέγονταν έξι γυμνάσια (τρία στο Πέρα, ένα στο Φανάρι και δυο στη Χάλκη) με 83 καθηγητές και 1.030 σπουδαστές, 137 σχολεία μέσου τύπου και 42 "γραμματικοδιδασκαλεία" που εντοπιζόνταν στο δυτικό κυρίως τμήμα της πρωτεύουσας.

Με βάση τη διοικητική διαίρεση, τα 83 σχολεία υπάγονταν στη νομαρχία της Κωνσταντινούπολης, τα 27 στο σαντζάκι του Σκουτάρεως, 11 στον καζά των Πριγκηπονήσων και 60 στο σαντζάκι της Τσατάλτζας. Στοιχεία αναφέρουν το 1907 τη λειτουργία συνολικά 237 σχολείων(108 στο σαντζάκι της Κωνσταντινουπολεως, 71 της Τσατάλτζας και 58 του Σκουτάρεως) με 29.929 μαθητες(16.860 στην νομαρχία Κωνσταντινουπολεως, 436 στο σαντζάκι Σκουτάρεως και 7.637 στο σαντζάκι Τσατάλτζας αντίστοιχα)

Τα ελληνικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης διακρίνονταν σε ανώτερα (σχολές και γυμνάσια) και κατώτερα (αστικά και στοιχειώδη σχολεία). Στην πρώτη κατηγορία υπάγονταν η θεολογική σχολή η οποία ιδρύθηκε στη Χάλκη το 1844 και πρόσφερε μαθήματα γενικής παιδείας στα πρώτα επτά και θεολογίας στα υπόλοιπα χρόνια φοίτησης, η Πατριαρχική Μεγάλη του Γένους Σχολή, το αρχαιότερο εκπαιδευτικό ίδρυμα του υπόδουλου έθνους με κατεύθυνση προς τη γενική παιδεία, η ελληνοεμπορική σχολή της Χάλκης, σε λειτουργία από το 1831, το Ζωγράφειον Γυμνάσιον εξειδικευμένο στις

θετικές επιστήμες καθώς και ελληνογαλλικών λύκειον του Χ.Χατζηχρήστου. Το Εθνικόν Ζάππειον Παρθεναγωγείον, το οποίο ιδρύθηκε το 1875 στο Πέραν, το Εθνικόν Ιωακείμιον Παρθεναγωγείον και το Ανώτερον Παρθεναγωγείον "η Παλλάς", το οποίο λειτούργησε από το 1874 ως το 1899, απέβλεπαν στην παροχή γενικής παιδείας αλλά και στην ειδική, επαγγελματική κατάρτιση του σώματος των διδασκαλισσών.

Παράλληλα, πρέπει να μνημονευθούν και τρία τουλάχιστον ειδικά σχολεία, όπως η ελληνοκαθολική σχολή στο Πέραν, η οποία ιδρύθηκε με πρωτοβουλία της ελληνοκαθολικής εταιρείας "Αρμονία", η πατριαρχική σχολή εκκλησιαστικής μουσικής στο Φανάρι και το "Κυριακόν Διδασκαλείον"-είδος εβδομαδιαίου σεμιναρίου για τη μετεκπαίδευση των δασκάλων.

Τα σχολεία διακρίνονταν ακόμη και για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρείχαν με τη συμβολή αξιόλογων δασκάλων με γνωστότερους τους: Γ. Ραψάνη, Ευστ. Κλεόβουλο, Φ. Βρυέννιο, Ι. Φιλαλήλη, Α. Χαριλάο, Η. Τανταλίδη, Βλ. Σκορδέλη, Φ. Αριστόβουλο, Χ. Προδρομίδη.

3. Κοινωνική διάθρωση

3.1 Αριστοκρατία

Τον 19^ο αιώνα, πριν από την ελληνική επανάσταση, η τάξη που κυριαρχούσε στην πολιτική οικονομική και πνευματική ζωή της Κωνσταντινούπολης, ήδη από τον 17^ο αιώνα, ήταν οι Φαναριώτες. Γόνιμοι παλαιών βυζαντινών οικογενειών, μαζί με τα πιο ζωντανά ελληνικά στοιχεία που έχουν εγκατασταθεί εκεί από διάφορες επαρχίες του κράτους, οι Φαναριώτες συγκέντρωσαν στα χέρια τους πλούτο από διάφορες εμπορικές δραστηριότητες και δύναμη εξουσίας, λόγω των διακεκριμένων θέσεων που είχαν κατορθώσει να καταλάβουν στο διοικητικό και πολιτικό ιστό της οθωμανικής αυτοκρατορίας.

Η επιμελημένη τους μόρφωση, η άρτια γνώση των ξένων γλωσσών, η ευφυΐα τους και οι διπλωματικές τους ικανότητες τους επέτρεπαν να διακριθούν σε αξιώματα, όπως του μεγάλου διερμηνέα, καθώς και σε βαθμίδες της πατριαρχικής αυλής. Από τους επιφανείς ήταν οι Παλαιολόγοι, οι Κομνηνοί, οι Ράλληδες, οι Μαυροκορδάτοι, οι Μαυρογένηδες, οι Κατακουζηνοί, οι Σούτσοι, οι Λασκαρήδες, . Μετά την επανάσταση του 1821 με τη φυσική εξόντωση των περισσότερων φαναριώτικων οικογενειών και την απώλεια των αξιωμάτων που κατείχαν, η αριστοκρατική αυτή τάξη παρήκμασε.

Στη θέση της μετά από πολλά χρόνια εμφανίστηκε μια άλλη τάξη, εμπλουτισμένη με νέο αίμα δυναμικών και μορφωμένων Ελλήνων, οι "λογάδες", που λόγω της

πολυμάθειας τους και των διοικητικών τους ικανοτήτων απέκτησαν μεγάλη ισχύ ως ανώτεροι υπάλληλοι του κράτους, ιδίως το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους Αλεξ. Καραθεοδωρή, ιδρυτή της στρατιωτικής ιατρικής ακαδημίας, τον Μάρκο Πιτσιπίο, αρχίατρο των σουλτάνων Μετζίτ Α' και Αβδούλ Αζίζ, το Σπύρο Μαυρογένη, αρχίατρο του σουλτάνου Αβδούλ Χαμίτ Β', τους Κων. Καραθεοδωρή και Αλ. Καμπούρογλου, αρχιχειρουργούς των ανακτόρων, τους Δημ. Ζαμβακό, Αριστείδη Ζώτο, Αλ. Ζωηρό και Παυλάκη Φενερλή, ανακτορικούς γιατρούς και καθηγητές της αυτοκρατορικής στρατιωτικής ακαδημίας, τους ηγεμόνες της Σάμου Κονεμένο, Μιλτ. Αριστάρχη, Ι. Γκίκα, Αλ. και Κωνσταντίνο Καραθεοδωρή, Παύλο και Στεφ. Μουσούρο. Τα μέλη της νέας αυτής τάξης που ονομάστηκαν και νεοφαναριώτες αποτελούσαν την αριστοκρατία του δεύτερου μισού του 19 αιώνα. Διακρίνονταν για την πνευματική τους καλλιέργεια, την κοσμοπολίτικη και εκλεπτυσμένη συμπεριφορά τους.

3.2 Αστική τάξη

Πέρα από τους ανθρώπους του πλούτου, στην αστική τάξη ανήκουν επίσης οι επιστήμονες, οι καταστηματάρχες, οι υπάλληλοι, οι εμπορευόμενοι που δεν διακρίνονταν για την απόκτηση πλούτου. Ζώντας μια ζωή άνετη, αλλά όχι πολυδάπανη, με προσήλωση στην οικογένεια και στη πιστή τήρηση των ηθών και εθίμων, η αστική τάξη συνέβαλε στη διατήρηση της ελληνικής φυσιογνωμίας της ομογένειας και στη δημιουργία ενός πνευματικού φυτώριου, από όπου ξεπήδησαν οι περισσότεροι λόγιοι της εποχής, άνδρες και γυναίκες. Παράλληλα με αναπτυγμένο το αίσθημα του καθήκοντος της κοινωνικής προσφοράς, η τάξη αυτή ενδιαφέρθηκε ζωηρά για την κοινωνική οργάνωση του ελληνικού στοιχείου συμμετέχοντας ενεργά σε διάφορα σωματεία, συλλόγους, συνδέσμους, όπου και πρωτοπόρησε.

4. Εκπαίδευση

4.1 Σημαντική εκπαιδευτική δραστηριότητα τον 18^ο αιώνα

Με του Εθνικούς ή Γενικούς κανονισμούς (1862) συστηθηκε η <<Πατριαρχική Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή>> που αποτέλεσε το επίσημο Υπουργείο Παιδείας για τον αλύτρωτο Ελληνισμό. Η επιτροπή αυτή μαζί με τους ποικιλώνυμους φιλεκπαιδευτικούς συλλόγους και τη βοήθεια πλούσιων ομογενών δημιούργησαν μια πραγματική αναγέννηση.

Ονομαστά σχολεία ιδρύθηκαν τότε :το 1874 το παρθεναγωγείο <<Παλλάς>>, το 1875 το <<Ζάππειον Παρθεναγωγείον >> από το << Σύλλογον υπέρ της Γυναικείας Παιδείσεως >>

που προετοίμαζε τις Ελληνίδες δασκάλες και νηπιαγωγούς, η Ιερατική Σχολή το 1879, και το <<Ιωακείμειον Παρθεναγωγείον>> το 1882, δημιουργήματα του πατριάρχη Ιωακείμ Γ', το " Ζωγράφειον Γυμνάσιον" το 1890 με δωρεά του Χρ. Ζωγράφου, ενώ άλλες αξιόλογες προσπάθειες ήταν το <<Σχολείον του λαού>> (1874) που λειτουργούσε κάθε Κυριακή στη λέσχη " <<Μνημοσυνή>> σε συνεργασία με τη <<Μακεδονικήν Φιλεκπαιδευτικήν Αδελφότητα>> για την εκπαίδευση της εργατικής τάξης.

Χαρακτηριστικό είναι ότι το 1877 σε ελληνικό πληθυσμό 230.000 κατοίκων λειτουργούσαν στην Κωνσταντινούπολη 105 ελληνικά σχολεία δημόσιας εκπαίδευσης (από αυτά τα 22 ήταν παρθεναγωγεία) με 12.000 μαθητές (από αυτούς οι 3.000 ήταν μαθήτριες) και 260 εκπαιδευτικούς. Τέλος, πέρα από τη πληθώρα αυτή των δημοσίων εκπαιδευτηρίων, λειτουργούσαν πολλά ιδιωτικά, όπως ήταν το Παρθεναγωγείο της Αθηνάς Παγκάλου, τα ελληνογαλλικά λύκεια Χατζηχρήστου και Φρυδά στα Ταταύλα, καθώς και σημαντικός αριθμός ξένων σχολείων .

4.2 Συστηματική γυναικεία εκπαίδευση (1840-1922)

Συστηματική λειτουργία σχολείων θηλέων παρατηρείται από το 1840 και εξής χρονολογία που μπορεί συνεπώς να εκληφθεί ως χρόνος έναρξης της γυναικείας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα στην Κωνσταντινούπολη στην περιοχή Βλαχ-Σεράι αναφέρεται ότι λειτουργούσε σχολείο θηλέων στο οποίο δίδασκε κάποιος δάσκαλος με το όνομα Βασίλειος .Επίσης στη συνοικία Ξυλόπορτα αναφέρεται στα τα τέλη του 18^{ου} αιώνα η ύπαρξη διδασκάλισσας (παραδίδεται στις πηγές το όνομα της, Ελέγκω), γεγονός που πιθανόν να καταδεικνύει τη λειτουργία και δεύτερου ενοριακού ή ιδιωτικού σχολείου για τα κορίτσια της πόλης αυτής.

Βάσει όμως των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού δικτύου των θηλέων η ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης μπορεί να χωριστεί σε τρεις περιόδους:

α) Α' περίοδος ,από το 1840 έως και τη δεκαετία του 1860 για τις περιοχές της Κωνσταντινούπολης

β) Β' περίοδος ,από τη δεκαετία του 1870 ή 1880 έως και τα τέλη του 19 αιώνα, όπου έχουμε την εμφάνιση και συστηματοποίηση των ανώτερων παρθεναγωγείων και την ίδρυση διδασκαλείων

γ) η τελευταία περίοδος, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έως και το τέλος, κατά την οποία γενικεύεται το ενδιαφέρον για την επαγγελματική εκπαίδευση και δραστηριοποιείται δυναμικότερα η ιδιωτική πρωτοβουλία.

Ειδικότερα στη εποχή που μας ενδιαφέρει παρατηρείται πραγματικά ένας εκπαιδευτικός οργασμός με τη μεγάλη αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Κύριο χαρακτηριστικό είναι η ένταση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, καθώς και η αύξηση του ενδιαφέροντος για επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών.

Το μόνο που μπορούμε να παρατηρήσουμε είναι ότι η γυναικεία εκπαίδευση, συγκρινόμενη με τα αντίστοιχα δεδομένα της εκπαίδευσης των αρρένων, αποβαίνει "υστέρηση" και αυτό γιατί η ακαδημαϊκή επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών, παρότι ιδιαίτερα επιμελημένη σε κάποια ιδρύματα περιορίζεται στο επάγγελμα της εκπαιδευτικού, ενώ η τεχνική επαγγελματική μαθητεία παρέμενε εκτός του θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού δικτύου, στην προαίρεση των γυναικείων φιλανθρωπικών και φιλεκπαιδευτικών συλλόγων, σε αντίθεση με την των αρρένων την οποία επιλαμβάνονται οι κοινοτικοί φορείς και η ιδιωτική πρωτοβουλία.

Μεταξύ των ιδρυμάτων που συγκροτούν το εκπαιδευτικό δίκτυο των θηλέων, τα ανώτερα παρθεναγωγεία συνιστούν μια "ιδιότυπη" περίπτωση σχολείων, καθώς συμπεριλαμβάνουν στην οργάνωση και στη διάρθρωση τους το σύνολο των σχολικών βαθμίδων (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια) και το σύνολο των κατευθύνσεων (γενική, επαγγελματική, τεχνική) της γυναικείας εκπαίδευσης, όπως και τις επιμέρους εξειδικεύσεις (σπουδές ξένων γλωσσών, καλλιτεχνικές σπουδές, μουσικές σπουδές) της γενικής μέσης εκπαίδευσης.

Τα ανώτερα σχολεία ως πλήρη ιδρύματα μέσης εκπαίδευσης εμφανίζονται στη δεκαετία του 1870 και συνεχίζουν να ιδρύονται έως και την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα.

4.3 Ίδρυση-φυσιογνωμία των ανώτερων παρθεναγωγείων

Τα ιδρύματα λοιπόν που συναπαρτίζουν το δίκτυο των ανώτερων σχολείων θηλέων στις ελληνικές κοινότητες της εξεταζόμενης περιοχής είναι τα τέσσερα ανώτερα παρθεναγωγεία: το Ζάππειον Ανώτατον Ελληνικόν Εκπαιδευτήριον ή Ζάππειον Εθνικόν Παρθεναγωγείον, το Κεντρικόν Ανώτερον-Ελληνικόν-Παρθεναγωγείον της Φιλομούσου Εταιρείας η Παλλάς, το Κεντρικόν Παρθεναγωγείον της ελληνικής κοινότητας Σταυροδρομίου και το Ιωακείμιον Εθνικόν Παρθεναγωγείον.

Τα παραπάνω ανώτερα σχολεία ιδρύονται και λειτουργούν σε κοινότητες με μεγάλη πληθυσμιακή συγκέντρωση του ελληνικού στοιχείου πρόκειται για πόλεις με μακρά εκπαιδευτική παράδοση.

A) Ζάππειον Ανώτατον Παρθεναγωγείον

Το Ζάππειο παρθεναγωγείο υπήρξε το επιφανέστερο, ευκλεότερο και με το υψηλότερο εκπαιδευτικό status ελληνικό εκπαιδευτήριο θηλέων σε όλη την έκταση της οθωμανικής επικράτειας. Χαρακτηρίζεται από το ευρύ περιεχόμενο σπουδών ανά κατεύθυνση, γεγονός που σημειώνει και το υπουργείο εκκλησιαστικών και δημόσιας εκπαίδευσης του ελληνικού κράτους κατά την αναγνώριση της ισοτιμίας του σχολείου με το Αρσάκειο των Αθηνών. Η πρωτοβουλία ίδρυσης του σχολείου ανήκει στο Σύλλογο υπέρ της Γυναικείας Παιδείσεως. Για την υλοποίηση του στόχου αυτού, το Δ.Σ του συλλόγου απευθύνθηκε στον Κ. Ζάππα πλούσιο ομογενή εγκατεστημένο στη Ρουμανία, όπου προς τιμήν του δωρητή το Δ.Σ του συλλόγου αποφάσισε να το ονομάσει <<Ζάππειον Παρθεναγωγείον >>.

Αναφορικά με τη διάρθρωση του και την εκπαιδευτική του διάσταση πρόκειται για το σχολείο που οργανώνει τους περισσότερους κύκλους σπουδών, στοχεύοντας στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των τάξεων και παράλληλα των εθνικών αναγκών, ενώ η συνεχής επανεξέταση της αποτελεσματικότητας της λειτουργιάς του σε σχέση με τους στόχους και τις κοινωνικές-εθνικές ανάγκες οδηγεί αφενός στην πρωτοποριακή διάκριση των διδασκαλισσών από τη μέση εκπαίδευση και αφετέρου στην αναδιάρθρωση των προγραμμάτων και στη διαρκή αύξηση των κύκλων σπουδών.

Το Ζάππειο παρθεναγωγείο, ενώ διαθέτει το μεγαλύτερο οίκημα, δεν είναι το πολυπληθέστερο ανώτερο σχολείο της πόλης. Είναι το τρίτο κατά σειρά ως προς την παράμετρο αυτής μετά το κεντρικό του Σταυροδρομίου και το Ιωακείμειο Παρθεναγωγείο. Το γυμνασιακό του τμήμα ως το 1885 λειτουργεί ως σχολείο μέσης εκπαίδευσης και παράλληλα ως διδασκαλείο, έχοντας εντάξει στο αναλυτικό πρόγραμμα των δυο τελευταίων γυμνασιακών τάξεων, οι οποίες θεωρούνται "ανώτερες τάξεις", μαθήματα απαραίτητα για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στις τάξεις αυτές φοιτά το σύνολο των μαθητριών που επιθυμεί ολοκλήρωση των γυμνασιακών σπουδών, καθώς απολυτήρια τάξη είναι η Ε'.

Για την απόκτηση άσκησης του επαγγέλματος της δασκάλας, οι μαθήτριες υφίστανται επιπλέον εξετάσεις μετά τις απολυτήριες του Γυμνασίου σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής. Κατά την ίδια περίοδο, τέσσερα μόλις χρόνια από την έναρξη της λειτουργίας του, θεσμοθετείται ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης των διδασκαλισσών από τη γενική μέση εκπαίδευση των κοριτσιών, με τη δημιουργία αρχικά ξεχωριστού τμήματος νηπιαγωγικής, στο οποίο οι εγγραφόμενες-απόφοιτες της β' γυμνασιακής τάξης-ασκούνται επί ένα χρόνο στη "νηπιακή μέθοδο".

Το 1885 αναδιαρθρώνονται οι σπουδές σε όλα τα τμήματα του Ζαπτείου και οργανώνονται σε κύκλους. Έτσι ο κύκλος των σπουδών της κατώτερης εκπαίδευσης αυξάνει τα τμήματα του, προσφέροντας νέες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διεξόδους στις μαθήτριες των κατώτερων τάξεων για τις οποίες προορίζεται, ολοκληρώνεται η διάκριση της μέσης από την επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών με τη δημιουργία ιδιαίτερου τμήματος διδασκαλείου και τη διατήρηση του τμήματος νηπιαγωγικής, ενώ παράλληλα εμπλουτίζεται σε κατευθύνσεις και αποκτά αυτοτέλεια η μέση εκπαίδευση. Παράλληλα το 1894-1895 δημιουργούνται στο ίδιο πλαίσιο του ίδιου κύκλου σπουδών τέσσερα επιπλέον τμήματα Γαλλικής, Μουσικής, Καλλιτεχνικών και Εργοχειρών, τα οποία προσφέρουν εξειδίκευση στους αντίστοιχους τομείς σπουδών, αυξάνοντας τις κατευθύνσεις της μέσης εκπαίδευσης και διευρύνοντας τις δυνατότητες επιλογής των μαθητριών. Ο κύκλος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συναπαρτίζεται από το τμήμα νηπιαγωγικής και το νεοσύστατο τμήμα του διδασκαλείου. Στο διδασκαλείο η φοίτηση είναι 1-2 ετών, ανάλογα με το αν επιδιώκεται ο τίτλος της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας διδασκάλισσας.

Με το κανονισμό του 1891 καταργείται ο διαχωρισμός πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων διδασκαλισσών και απαιτείται από όλες τις εγγραφόμενες στο διδασκαλείο ολοκλήρωση των γυμνασιακών σπουδών και δυο χρόνια φοίτησης για την απόκτηση του πτυχίου της δασκάλας, γεγονός που αναβαθμίζει το επίπεδο σπουδών των γυναικών εκπαιδευτικών. Ο κύκλος της κατώτερης εκπαίδευσης οργανώνεται με στόχο να ικανοποιήσει και τις ανάγκες των "θυγατέρων του λαού" με την παροχή σε αυτές κατάρτισης ικανής να τους προσφέρει επαγγελματική απασχόληση, μέσω των προσφερόμενων στο επαγγελματικό τμήμα γνώσεων. Παρατηρείται όμως, πως το επαγγελματικό τμήμα ουσιαστικά λειτουργεί για τις υπότροφες του Ζαπτείου, καθώς λόγω του υψηλού κόστους σπουδών, η μόνη δυνατότητα φοίτησης τους στον κύκλο αυτό των σπουδών συνιστά η συμπερίληψη τους στις υποτρόφους του κατώτερου τμήματος του. Αντιθέτως, ο κύκλος σπουδών της μέσης εκπαίδευσης απευθύνεται στην ανώτερη κοινωνική τάξη, θέση που στηρίζεται στη θεωρητική αρχή/στόχευση της λειτουργίας του και ενισχύεται αφενός από το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των εγγραφόμενων και αφετέρου από την αντιστοιχία ανάμεσα στη γνωστική κατάρτιση που προσφέρεται στο πλαίσιο του και στην απαιτούμενη για την κοινωνική θέση των γυναικών της τάξης αυτής, καλλιέργεια.

Η μετοχή της κατώτερης τάξης στον κύκλο αυτό σπουδών περιορίζεται στον αριθμό των υποτρόφων του Ζαπτείου και στις υποτρόφους των κοινοτήτων και συλλόγων για τις οποίες οι σπουδές δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά είτε προαπαιτούμενες για τις διδασκαλικές σπουδές είτε συνιστούν επαγγελματική εκπαιδευτική εξειδίκευση. Στο διδασκαλείο και στο

τιμήμα νηπιαγωγικής φοιτούν αποκλειστικά μαθήτριες των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων ως υπότροφες με την υποχρέωση να εργαστούν μετά το πέρας των σπουδών τους ως εκπαιδευτικοί, όπου οι χορηγοί των υποτροφιών ορίζουν. Το υψηλό κόστος φοίτησης αποκλείει κάθε άλλη μαθήτρια που δεν έχει εξασφαλίσει πηγή χρηματοδότησης των σπουδών της.

B) Κεντρικόν Ανώτερον Παρθεναγωγείον της Φιλομούσου Εταιρείας " η Παλλάς "

Το Παρθεναγωγείο της Παλλάδας είναι το πρώτο ελληνικό εκπαιδευτήριο θηλέων που ιδρύεται εξ αρχής ως σχολείο μέσης εκπαίδευσης και λειτουργεί στην Κωνσταντινούπολη επιδιώκοντας να ικανοποιήσει τις πνευματικές ανάγκες των γυναικών της ελληνικής κοινότητας αλλά και να υπηρετήσει τις θρησκευτικοπολιτικές και εθνικές επιδιώξεις της .

Η ίδρυση του εν λόγω παρθεναγωγείου υπήρξε έργο της Φιλομούσου Εταιρείας με την επωνυμία <<Παλλάς>> η οποία συστάθηκε στην Κωνσταντινούπολη το Φεβρουάριο του 1874 από επιφανείς επιστήμονες και ανθρώπους της πόλης. Μεταξύ των ιδρυτών της εταιρείας αναφέρονται οι Π. Καλλιβούρης, Αθαν. Δημητριάδης, Ι. Γεωργαντόπουλος, Οδ. Νεγραπόντης, Α.Ηλιάδης ,Ε. Σπηλιωτόπουλος ,Ν. φωτιάδης ,Ι. Βαλσάμος, Β. Σουβατζόγλου, Α.Γ. Πασπάτης.

Από την άποψη του ταξικού προσανατολισμού, αν εξαιρεθούν οι υπότροφες μαθήτριες, το σχολείο απευθύνεται-όπως και το Ζάππειο- στη μέση και ανώτερη κοινωνική τάξη. Μια σημαντική καινοτομία της Παλλάδας είναι ότι διαχωρίζει από τη γενική μέση εκπαίδευση την κατάρτιση των νηπιαγωγών σηματοδοτώντας έτσι την έναρξη του διαχωρισμού της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής από αυτή των δασκάλων/διδασκαλισσών.

Στην παλλάδα δεν διαχωρίζεται –όπως συμβαίνει στο Ζάππειο- η εκπαίδευση των διδασκαλισσών από τη μέση εκπαίδευση των θηλέων, καθώς δε συστήνεται ξεχωριστό τμήμα διδασκαλείου, πιθανόν λόγω ανεπάρκειας πόρων και περισσότερο ίσως λόγω εκπαιδευτικών προτύπων . Το γυμνάσιο δηλαδή λειτουργεί και ως σχολείο προπαρασκευής διδασκαλισσών, εντάσσοντας στο υποχρεωτικό για τις μαθήτριες των δυο τελευταίων γυμνασιακών τάξεων πρόγραμμα μαθημάτων και τα μαθήματα τα αναγκαία για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικό για τους εκπαιδευτικούς στόχους της παλλάδος είναι πως η μέριμνα για την κατάρτιση των νηπιαγωγών αρχίζει το πρώτο έτος της λειτουργίας του

σχολείου, καθώς τα σχετικά μαθήματα εντάσσονται στο πρόγραμμα μαθημάτων της 2^{ης} γυμνασιακής τάξης-μετατίθενται στην τρίτη τάξη του επόμενου σχολικού έτους όταν οργανώνεται η τάξη αυτή-είναι η διδασκαλία των παιδαγωγικών μαθημάτων, αναγκαίων για την κατάρτιση των διδασκαλισσών, εντάσσονται στο πρόγραμμα μαθημάτων της 4^{ης} γυμνασιακής τάξης με τη συμπλήρωση της τάξης αυτής. Η διάρθρωση αυτή της παλλάδας, με αναπτυγμένο το τμήμα της μέσης εκπαίδευσης και σταθερή διατήρηση του κύκλου μαθημάτων της νηπιαγωγικής, καθιστά το σχολείο αυτό ένα καθαρό γυμνασιακό ίδρυμα με εξειδίκευση στην εκπαίδευση των νηπιαγωγών και καθίστα το ίδρυμα " το αντίπαλο δέος " του Ζαππείου.

Γ) Κεντρικόν Παρθεναγωγείον Σταυροδρομίου

Το κοινοτικό αυτό παρθεναγωγείο είναι το πρώτο ενοριακό σχολείο θηλέων της Κωνσταντινούπολης και μεταξύ των πρώτων παρθεναγωγείων που λειτουργούν στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής επικράτειας. Ιδρύεται έτσι το 1844 στην ενορία των εισοδίων της Θεοτόκου με απόφαση της συνέλευσης των ενοριτών, μετά από πρόταση των επιτροπών και ειδικότερα των Ιωάννη Παλαιολόγου και Κωνσταντίνου Σπανδωνή οι οποίοι ανέλαβαν και το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης της σύστασης του σχολείου.

Αξιοπρόσεκτο στοιχείο στη διάρθρωση του σχολείου αυτού είναι το γεγονός, πως μολονότι είναι το πρώτο εκπαιδευτήριο θηλέων που ιδρύεται στην πόλη, τμήμα μέσης εκπαίδευσης δημιουργείται σε χρόνο πολύ υστερότερο, συγκριτικά με τα τρία άλλα ανώτερα σχολεία θηλέων της πόλης, χαρακτηριστικό που ερμηνεύεται, στο πλαίσιο του σκοπού της ίδρυσης και της λειτουργίας του. Το κεντρικό παρθεναγωγείο είναι το σχολείο που ιδρύεται με στόχο την εκπαίδευση των απόρων κοριτσιών " των θυγατέρων του λαού " της πόλης.

Κατά τη δεύτερη δεκαετία του αιώνα το σχολείο αναδιαρθρώνεται αυξάνοντας τα τμήματα του και εξειδικεύοντας περισσότερο στην παρεχόμενη εκπαίδευση των κοριτσιών της κατώτερης κοινωνικής τάξης. Από το σχολικό έτος 1909-1910 το γυμνασιακό τμήμα αυξάνει τις τάξεις του σε τέσσερις και κατά το ίδιο έτος αναγνωρίζεται ως διδασκαλείο, παρέχοντας επιπλέον το δικαίωμα στις απόφοιτες του να μετέρχονται το επάγγελμα της δασκάλας.

Παράλληλα, εισάγεται και η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση με τη σύσταση διτάξιας οικοκυρικής σχολής ως νέας εκπαιδευτικής κατεύθυνσης για τις απόφοιτες της αστικής σχολής, που δεν επιθυμούν να ακολουθήσουν γυμνασιακή εκπαίδευση. Με τη διάρθρωση λοιπόν, νηπιαγωγείο, εξατάξια αστική σχολή, διτάξιο τμήμα οικοκυρικών

σπουδών, τριτάξιο γυμνάσιο και διτάξιο διδασκαλείο το Κεντρικό Παρθεναγωγείο Σταυροδρομίου εξακολουθεί τη λειτουργία του έως το τέλος της εξεταζόμενης περιόδου.

Το Κεντρικό Παρθεναγωγείο είναι το πολυπληθέστερο εκπαιδευτικό ίδρυμα αποτέλεσμα τόσο της συγκέντρωσης μεγάλου αριθμού απόρων και γενικά χαμηλής οικονομικής επιφάνειας οικογενειών όσο και της έλλειψης κόστους για τη φοίτηση στο σχολείο αυτό, καθώς αφενός το σχολείο διατηρεί μεγάλο αριθμό δωρεάν φοιτητών μαθητριών (έως 150 μαθήτριες κατ' έτος) και αφετέρου τα δίδακτρα είναι πολύ χαμηλά και διαβαθμίζονται ανάλογα με τις οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας.

Δ) Εθνικόν Ιωακείμειον Παρθεναγωγείον

Το Ιωακείμειο Παρθεναγωγείο λειτούργησε έως το 1885 ως σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με νηπιακό τμήμα και κάποιες γυμνασιακές τάξεις. Από το σχολικό έτος 1885-1886 και εξής λειτουργεί ως σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης-διατηρώντας όπως και τα λοιπά ανώτερα σχολεία, τα τμήματα του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου- με τριτάξιο γυμνασιακό τμήμα, η αποφοίτηση από το οποίο παρέχει το δικαίωμα άσκησης επαγγέλματος της δασκάλας. Ιδιαίτερο τμήμα διδασκαλείου αποκτά το σχολείο στην πρώτη δεκαετία του 20 αιώνα. Η εγγραφή στο τμήμα αυτό προϋποθέτει την ολοκλήρωση των σπουδών στο γυμνασιακό τμήμα, η δε αποφοίτηση δίδει το δικαίωμα όχι μόνον "διδάσκειν" αλλά και "διευθύνειν" σχολεία θηλέων.

Είναι το τρίτο κατά σειρά ανώτερο παρθεναγωγείο που ιδρύεται και λειτουργεί στην Κωνσταντινούπολη. Ως χρόνος ίδρυσης του Ιωακείμειου λογίζεται το πρώτο έτος της λειτουργίας του 1882-1883 αν και η απόφαση της ίδρυσης του όπως και το κτίριο που οικοδομήθηκε για να στεγάσει το σχολείο είναι προτιμότερα. Η πρωτοβουλία ανήκει στον Πατριάρχη Ιωακείμ τον Γ' ο οποίος αποφάσισε να υλοποιήσει την επιθυμία του προκατόχου του, Ιωακείμ Β' για ίδρυση "Πατριαρχικού Παρθεναγωγείου". Η ίδρυση του Ιωακείμειου στόχο είχε να ικανοποιήσει την ανάγκη για εκπαίδευση-πρωτοβάθμια αρχικά και δευτεροβάθμια στη συνέχεια -των κοριτσιών των λαϊκών συνοικιών (Φαναρίου, Μουχλίου και Φωτηρά) της κυρίως Κωνσταντινούπολης.

Ως στοιχεία της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του σχολείου αυτού μπορούν να σημειωθούν:

1. Πρόκειται για το κοινό σχολείο θηλέων που λειτουργεί εξ αρχής ως πατριαρχικό εκπαιδευτικό ίδρυμα.
2. Το Ιωακείμειο Παρθεναγωγείο αποτελεί το ανώτερο σχολείο θηλέων, που καλύπτει την ανάγκη για μέση εκπαίδευση των κοριτσιών, των κατώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων της Κωνσταντινούπολης

3. Αντίστοιχη προς το κοινωνικό προφίλ παρουσιάζεται και η οικονομική κατάσταση του σχολείου. Πρόκειται για το μόνο ανάμεσα στα λοιπά ανώτερα ιδρύματα που ποτέ δεν κατάφερε να έχει άλλους πόρους σταθερούς.
4. Συνδεδεμένη με την οικονομική καχεξία είναι και η καθυστέρηση στο διαχωρισμό της εκπαίδευσης των διδασκαλισσών από τη μέση εκπαίδευση, καθώς αποκτά τμήμα διδασκαλείου αρκετά αργά κατά την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα.

4.4 Οι πρώτοι φιλεκπαιδευτικοί σύλλογοι τον 18^ο αιώνα

Ο πρώτος φιλανθρωπικός σύλλογος που παρουσιάστηκε ήταν << Η εν των Πέραν Φιλόπτωχος Αδελφότης των Κυριών >> το 1860, που ανέπτυξε μεγάλη κοινωνική δραστηριότητα μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Στο έργο της σημαντική θέση κατέχει το εργαστήριο ραπτικής που δημιουργήθηκε το 1876 για να προσφέρει επαγγελματική αποκατάσταση σε άπορες γυναίκες και η σχολή και το σώμα των νοσοκόμων που ίδρυσε το 1895, με πρωτοβουλία του γιατρού Λ.Μ. Λιμαράκη.

Το 1862 ιδρύθηκε στο Φανάρι η λέσχη << Μνημοσύνη >> με δραστηριότητα πολιτιστική και παράλληλα φιλανθρωπική και ακολούθησαν το 1863 ο << Μουσικός Σύλλογος >> και η Λέσχη Μικρασιατών << Μικρά Ασία >>, το 1865 ο << Σύλλογος των Εφήβων >> και το 1866 η << Κεντρική Φιλεκπαιδευτική Αδελφότης >> και η << Φιλόμουσος Βιβλιακή Εταιρεία >>. Το 1871 ιδρύθηκε ο << Σύλλογος υπέρ της γυναικείας παιδείσεως >>. Το 1873 η φιλεκπαιδευτική αδελφότης << Ζωσιμάς >>

Αδελφότητες με φιλεκπαιδευτικό χαρακτήρα ιδρύθηκαν επίσης από Έλληνες της Κωνσταντινούπολης με κοινό τόπο καταγωγής. Σκοπός τους, η ίδρυση σχολείων σε φτωχές περιοχές της ιδιαίτερης πατρίδας τους και η αλληλοβοήθεια των μελών της. Το 1872 ιδρύεται ο << Ηπειρωτικός Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος >> με ιδρυτικά του μέλη τους Νεόφυτο Δέρκων, Χρηστ. Ζωγράφο, Κ. Καραπάνο, Ηρ. Βασιάδη, Β. Σαρακιώτη, Κ.Θ. Ζήση, Δ. Πασπαλλή, Μ. Παράνικα και σκοπό τη στήριξη της δημοτικής εκπαίδευσης στα χωριά της Ηπείρου. Σημαντικό έργο τα Ζωγράφεια Εκπαιδευτήρια στο χωριό Κεστοράτι.

4.5 Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινούπολης

Η ίδρυση του ΕΦΣΚ όπως και άλλων συλλόγων σηματοδοτούσε κατ' αρχήν μια κίνηση που στην πραγματικότητα κινητοποιούσε λαϊκές οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις στο χώρο που αποτελούσε τότε αποκλειστικό προνόμιο της Εκκλησίας.

Ο ελληνικός φιλολογικός σύλλογος ανέπτυξε σημαντική εκπαιδευτική, φιλολογική και επιστημονική δραστηριότητα για εξήντα περίπου χρόνια με ιδιαίτερη ένταση και αποτελεσματικότητα ανάμεσα στα έτη 1870-1910. Ο σύλλογος συνέβαλε όχι μόνο στον

πολιτισμό και στη διάδοση της γλώσσας, αλλά και με την ίδρυση σχολείων, ανώτερων και κατώτερων, με την οικονομική συνδρομή φτωχών κοινοτήτων για τον ίδιο σκοπό και με την έκδοση και διάθεση διδακτικών βιβλίων.

Επίσης υπογραμμίζεται η σημαντική παρουσία των εκπαιδευτικών και λογίων. Οι τραπεζίτες της πόλης μεταξύ των οποίων ο Λεωνίδας και ο Γεώργιος Ζαρίφης, ο Ευστάθιος Ευγενίδης, ο Θεόδωρος Μαυρογορδάτος, ο Κωνσταντίνος Ηλιάσκος, διετέλεσαν μέλη του Ε.Φ.Σ.Κ. στο επόμενο διάστημα η εκπαιδευτική δράση του συλλόγου θα γνωρίσει το απογειότης, εφόσον, μετά το 1874 θα διαχειριστεί και την ίδρυση δυο διδασκαλείων των Ζαριφείων στη Φιλιππούπολη και των Ζωγραφείων στο Κεστοράτι της Ηπείρου. Μετά το 1932 η τουρκική κυβέρνηση απαγόρευσε τη λειτουργία του συλλόγου και δημεύθηκαν τα περιουσιακά του στοιχεία.

5. Οι γυναίκες της Πόλης

5.1 Η Γυναικεία δραστηριότητα τον 18^ο -19^ο αιώνα

Πολλά ονόματα Φαναριωτισσών είναι γνωστά για το εύρος των γνώσεων τους αλλά και τη λογοτεχνική, συγγραφική, μεταφραστική και γενικά μορφωτική τους δραστηριότητα. Ενδεικτικά θα μπορούσαν να αναφερθούν η Ρωξάνη Μαυροκορδάτου και η Σουλτάνα Χρυσοσκούλου, γνωστές για το εύρος της παιδείας τους, η Αικ. Σούτζου και η Ρωξάνα Σαμουρκάση, η Ραλλού Σούτζου και η Ραλλού Καρατζά-Αργυροπούλου, οι οποίες εκτός των μεταφράσεων γαλλικών και γερμανικών έργων που δημοσίευσαν, έχουν βαθειά γνώση του ευρωπαϊκού θεάτρου και συμμετοχή σε θεατρικούς θιάσους. Επίσης η Μαριώρα Μαυρογένους, η Σμαραγδή Καλλιμάχη και η Ευφροσύνη Νέγρη γνωστές για το έμπρακτο ενδιαφέρον τους στα εκπαιδευτικά πράγματα

5.2 Γυναικεία φιλανθρωπία

Η φιλανθρωπία προβάλλεται ως εγγενής τάση της γυναικείας φύσης και επιβεβαιώνεται και επιστημονικά η ελεητική φύση της γυναίκας και επομένως η φιλανθρωπία καθίσταται πρόπουσα δράση. Παρότι όμως, προβάλλεται ως στοιχείο καθολικό της γυναικείας φύσης ουσιαστικά συνιστά αγωγή, όπου απευθύνεται στη μέση και ανώτερη τάξη των μαθητριών. Συμπεριλαμβάνει βέβαια στο πλαίσιο της και γυναίκες των κατώτερων στρωμάτων.

Η πλειοψηφία των γυναικείων συλλόγων που ιδρύονται έως και την πρώτη δεκαετία του 20αίωνα δραστηριοποιείται στον τομέα της φιλανθρωπίας. Από τους 57 για παράδειγμα γυναικείους συλλόγους της Κωνσταντινούπολης και από τους 45 της Μ. Ασίας-οι 31 και 25 αντίστοιχα είναι φιλανθρωπικοί. Οι ιδρύτριες αλλά και τα άλλα μέλη

των φιλανθρωπικών συλλόγων εκπροσωπούν ουσιαστικά την ανώτερη και μέση τάξη των κοινωνιών στο πλαίσιο των οποίων δραστηριοποιούνται όπως καταδεικνύουν οι κατάλογοι των μελών τους .

Για παράδειγμα ανάμεσα στα μέλη της Φιλοπτώχου Αδελφότητας των Κυριών του Πέραν στην Κωνσταντινούπολη συναντώνται τα ονόματα των συζύγων των επιφανέστερων μελών της ελληνικής Κοινότητας της πόλης όπως η Ελ. Γ. Ζαρίφη, Ελ. Ν. Ζαρίφη, Ελ. Αρχιγένους, Ε. Βαλιάνου, Μ. Γκιουμουσεργεράνη, Α.Κ. Καραθεοδωρή, Μ. Σκυλίτζη, Μ.Συγγρού, Φ. Μαυρογορδάτου. Το ίδιο ισχύει και για τις φιλόπτωχες αδελφότητες των κυριών της Χαλκηδόνας (Αγγελική Ράλλη, Χαρίκλεια Μαυρομάτη, Πολυξένη Χρηστάκη) και της Χάλκης (Λουκία Καραθεοδωρή, Μαριέττα Ευγενίδου, Μαρίσα Ψυχάρη, Ευθαλία Ηλιάσκου)

Η δεύτερη διάσταση του γυναικείου ρόλου με πραγματική κοινωνική συμμετοχή αφορά αποκλειστικά και υπό προϋποθέσεις τις γυναίκες των χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Όντας η εργασία απαγορευτική για τις γυναίκες των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων γίνεται αποδεκτή μόνο για τις αδύναμες οικονομικά ή άπορες γυναίκες. Σε αντιστοιχία με τις κοινωνικές αυτές παραδοχές οργανώνεται και η γυναικεία εκπαίδευση, ελάχιστα δηλαδή προσανατολισμένη στην επαγγελματική κατάρτιση , η οποία στο βαθμό που επιδιώκεται άμεσα (κατάρτιση διδασκαλισσών) ή έμμεσα (μέσω της διδασκαλίας των πρακτικών μαθημάτων, των εργοχείρων, της κοπτικής, της ραπτικής) απευθύνεται μόνο στο μαθητικό πληθυσμό των κατώτερων οικονομικών και κοινωνικών στρωμάτων

5.3 Σημαντικές γυναικείες προσωπικότητες της πόλης

Οι απογευματινές συναντήσεις των λογίων και διανοούμενων της εποχής στα σταυροδρομίτικα σπίτια δημιουργούν ένα νέο πόλο έλξης " τα φιλολογικά σαλόνια " όπου συμμετέχουν και φωτισμένες γυναίκες που θα δώσουν κατευθυντήριες γραμμές στην πνευματική ζωή της πόλης. Οι λόγιες Πολίτισσες που συμμετείχαν στα φιλολογικά σαλόνια του Πέραν ήταν η Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου, η πρώτη ίσως και η καλύτερη διηγηματογράφος της εποχής, η ποιήτρια Βιργινία Ευαγγελίδου, η μουσικολόγος Σοφία Σπανούδη, η Αθηνά Γαϊτάνου-Γιαννιού, διευθύντρια του Παρθεναγωγείου Μακρουχωρίου και από πρώτες ελληνίδες φεμινίστριες, η διανοούμενη Εύα Θεοδωρίδη.

Με την προτροπή του βορειοηπειρώτη Ηρακλή Βασιάδη , γύρω στο 1875, ιδρύεται στην πόλη ο << Υπέρ της Γυναικείας Παιδείσεως Σύλλογος>>. Πρόεδρος του πρώτου Δ. Συμβουλίου που απαρτίζεται από εξέχοντα στελέχη εκλέγεται ο Χρηστάκης Ζωγράφος, ο μετέπειτα ιδρυτής του Ζωγραφείου Λυκείου. Πρώτη μέριμνα του σωματείου είναι η ίδρυση

του <<Ανωτάτου Εκπαιδευτηρίου Θηλέων>>. Έχει ωριμάσει η σκέψη ότι πρέπει να δοθεί η δέουσα σημασία στην εκπαίδευση των θυγατέρων του γένους όπως τονίζει και η πρώτη διευθύντρια του Ζαππειού Καλλιόπη Κεχαγιά, στα εγκαίνια του σχολείου << νυν η γυνή επίκαιρον καταλαμβάνει θέσιν, ου μόνον εν τω οίκω, αλλά και εν τη κοινωνία>>. Από τη δεκαετία του 1860-1870 ο χώρος της γυναικείας εκπαίδευσης γίνεται όλο και περισσότερο το κέντρο, όπου συλλαμβάνονται και προετοιμάζονται τα σχέδια μιας συλλογικής γυναικείας δράσης στον τομέα της φιλανθρωπίας και της κοινωνικής αναμόρφωσης.

Δεν είναι τυχαίο ότι η μακρόχρονη φίλια της Καλλιόπης Κεχαγιά(1839-1905) και της Σωτηρίας Αλιμπέρτη (1849-1930) των δυο παιδαγωγών, που η συνεργασία τους μετέτρεψε κατά κάποιον τρόπο τη φιλανθρωπία σε τομέα συλλογικής παρέμβασης των γυναικών των μεσαίων, ξεκινάει στο Παρθεναγωγείο των Χιλ. Όπως δεν είναι τυχαίο ότι η Καλλιόπη Παρρέν απευθύνεται κυρίως σε πρώην συμμαθήτριες και συναδέλφους της δασκάλας για να τη βοηθήσουν στις πρωτοβουλίες της για τη μόρφωση και την επαγγελματική εκπαίδευση των " γυναικών του λαού ", αλλά και για να δημιουργήσει ένα μόνιμο επιτελείο συνεργατριών της εφημερίδας των κυριών.

Η αναζωπύρωση της μεγάλης ιδέας στα τέλη του αιώνα και η στρατηγική σημασία που αποκτούσε η διάδοση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού για το έθνος, έδιναν αίγλη τόσο στο σύγχρονο πολιτισμό όσο και στο εθνικό και κοινωνικό λειτούργημα της δασκάλας και άνοιγαν σε ένα σημαντικό αριθμό γυναικών μια οδό συμμετοχής στην πολιτική.

Ο εκσυγχρονισμός των παρθεναγωγείων και η εκμάθηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων έδιναν από το τελευταίο τέταρτο του αιώνα την ευκαιρία σε πολλές δασκάλες να φύγουν για μετεκπαίδευση στην Ευρώπη. Μερικές, όπως η Ελένη Λοϊζου και η Ευθαλία Αδάμ, παίρνουν υποτροφίες για να σπουδάσουν παιδαγωγικά σε γαλλικά, ελβετικά και γερμανικά πανεπιστήμια. Γυρίζοντας αναλαμβάνουν τη διεύθυνση παρθεναγωγείων μέσης εκπαίδευσης ή γυναικείων διδασκαλείων. Άλλες, όπως η Καλλιόπη Κεχαγιά, στέλνονται επανειλημμένα να επισκεφθούν ιδρύματα γυναικείας εκπαίδευσης στην Αγγλία, Γαλλία και Αμερική.

Όσες έχουν τη δυνατότητα να ταξιδέψουν με δικά τους έξοδα διακόπτουν την εργασία τους και φεύγουν για πανεπιστημιακές σπουδές στο εξωτερικό, με σκοπό να συμβάλουν στην ανάπτυξη της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Είναι η περίπτωση της Σωτηρίας Αλιμπέρτη που σπουδάζει φιλολογία στην Ιταλία, της Αρσιόνης Παπαδοπούλου που παρακολουθούσε μαθήματα φυσικής ιστορίας στο πανεπιστήμιο της Μασσαλίας, της Αικατερίνης Λασκαρίδου, που μετά από μακρόχρονες σπουδές στη Γερμανία εισάγει τις νηπαγωγικές μεθόδους στην Ελλάδα. Έτσι, ενώ το επάγγελμα της

δασκάλας είχε οριστεί ως προέκταση της γυναικείας φύσης, μετατράπηκε από τις ίδιες τις γυναίκες όχι μόνο σε μέσο για την ανεξαρτησία τους αλλά και σε μοχλό που τους επέτρεπε να μετατοπίσουν τα εμπόδια που τις απέκλειαν από τη δημόσια σφαίρα.

Στη σειρά των "βυζαντινών διηγημάτων" της η Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου προτείνει τη γυναικεία αλληλεγγύη και την κοινή δράση των γυναικών, ως τη μόνη εναλλακτική λύση στον καταστροφικό ανταγωνισμό που χαρακτηρίζει τον αγώνα δρόμου για την ανδρική εύνοια. Κάπου εκεί απέβλεπε η Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου, όταν εξέδιδε το << Ημερολόγιον των Κυριών >> (1888-1889) και κυρίως όταν αργότερα ίδρυσε τον << εν κωνσταντινουπόλει Προοδευτικόν Σύλλογον των Κυριών >> σκοπεύοντας να εκδώσει και σχετικό περιοδικό.

6.Γυναικειος τύπος

Η έρευνα στηρίζεται σε τρία γυναικεία περιοδικά, την Κυψέλη (1845), την Ευρυδίκη (1870-1873) και τη Βοσπορίδα (1899-1906), τα οποία εκδίδονται στην Κωνσταντινούπολη. Η επιλογή των συγκεκριμένων εντύπων υπαγορεύτηκε καταρχάς από το γεγονός ότι και τα τρία έντυπα ανήκουν στην κύρια κατηγορία του γυναικείου τύπου· εκδίδονται δηλαδή από γυναίκες και απευθύνονται αποκλειστικά ή κυρίως στο γυναικείο αναγνωστικό κοινό. Επιπλέον, τα τρία προαναφερόμενα περιοδικά αποτελούν τα μόνα γυναικεία έντυπα της κατηγορίας αυτής που εκδίδονται στο χώρο των ελληνικών κοινοτήτων έως τις αρχές του 20ού αιώνα.

Τέλος, η έκδοση του καθενός από τα τρία προαναφερόμενα περιοδικά συμπίπτει με την έναρξη μιας ξεχωριστής περιόδου στην πορεία ανάπτυξης της ελληνικής γυναικείας εκπαίδευσης στον οθωμανικό χώρο.

Η Κυψέλη εκδίδεται κατά την πρώτη περίοδο της συστηματικής γυναικείας εκπαίδευσης (1840-δεκαετία 1860 ή 1870, ανάλογα με την επιμέρους γεωγραφική περιοχή), κατά την οποία συστήνονται και λειτουργούν, με πρωτοβουλία τόσο των ιδιωτών όσο και των κοινοτήτων, τα πρώτα οργανωμένα πρωτοβάθμια σχολεία θηλέων, όπως και τα πρώτα ατελή 'ανώτερα' (πρωτοβάθμια δηλαδή σχολεία τα οποία συμπεριλαμβάνουν κάποιες 'ανώτερες' τάξεις και σταδιακά τάξεις ελληνικού).

Ο αριθμός των σχολείων, που περιορίζονται στα αστικά και ημιαστικά κέντρα παρότι αυξάνεται στη διάρκεια της περιόδου, παραμένει συνολικά μικρός. Μετά την παύση της κυκλοφορίας της Βοσπορίδος, εκδίδεται στην Κωνσταντινούπολη η Εφημερίς των Κυριών(1909-1911) της Χαρίκλειας Π. Μελανδρινού. Στις αρχές του 1908 κυκλοφορούν στον οθωμανικό χώρο συνολικά 120 εφημερίδες, ενώ επτά μήνες μετά τη συνταγματική αλλαγή: 308 εφημερίδες στην τουρκική γλώσσα, 109 στην ελληνική, 67 στην αραβική, 36 στη γαλλική, 34 στην αρμενική, 19 στην εβραϊκή, 11 στη βουλγαρική, 5 στην αλβανική και 4 στη σερβική γλώσσα.

Η έκδοση της Ευρυδίκης συμπίπτει με την έναρξη της δεύτερης περιόδου (δεκαετία του 1870 ή 1880, σε αντιστοιχία με τα χρονικά όρια της προηγούμενης, έως και τα τέλη του 19ου αιώνα), στη διάρκεια της οποίας το εκπαιδευτικό δίκτυο εξαπλώνεται με ταχύτατους ρυθμούς και στις αγροτικές περιοχές (εξαιρείται το βιλαέτι Μοναστηρίου και το εσωτερικό της Μ. Ασίας) και ολοκληρώνεται ως προς τη διάρθρωση και τις εκπαιδευτικές του κατευθύνσεις. Συμπεριλαμβάνει δε με την ολοκλήρωσή του νηπιαγωγεία, πλήρη σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ξεχωριστά τμήματα διδασκαλείων για την εκπαίδευση των διδασκαλισσών και νηπιαγωγών, ενώ κάνει την εμφάνισή της και η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση είτε με –ελάχιστα– τμήματα επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο των ανώτερων παρθεναγωγείων είτε σε ανεξάρτητα από αυτά ‘εργαστήρια’, τα οποία λειτουργούν με πρωτοβουλία των φιλανθρωπικών γυναικείων συλλόγων.

Τέλος, η Βοσπορίς εκδίδεται στην αρχή της τρίτης περιόδου της γυναικείας εκπαίδευσης (αρχές 20ού αιώνα έως το τέλος της λειτουργίας του θεσμού των κοινοτήτων), όταν το σχολικό δίκτυο εξαπλώνεται σ’ όλες ανεξαιρέτως τις περιοχές του οθωμανικού χώρου και εξομοιώνεται ως προς τη διάρθρωσή του. Βασικά χαρακτηριστικά του αποτελούν η αύξηση των ποσοτικών δεδομένων, η δυναμική δραστηριοποίηση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και το αυξημένο ενδιαφέρον για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών των κατώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, η οποία παραμένει όμως –πλην ελαχίστων εξαιρέσεων– έξω από το τυπικό κοινοτικό εκπαιδευτικό δίκτυο, στην προαίρεση πρωτίστως των γυναικείων φιλανθρωπικών συλλόγων.

6.1 Κυψέλη

Η Κυψέλη, «σύγγραμμα περιοδικόν γυναικείον», όπως αυτοχαρακτηρίζεται, εκδόθηκε στην Κωνσταντινούπολη το Μάιο του 1845 από την Ευφροσύνη Σαμαρτζίδου (1820[;]-1877), γνωστή εκπαιδευτικό, διευθύντρια παρθεναγωγείων αλλά και ποιήτρια – μεταξύ των πρώτων Ελληνίδων ποιητριών. Πρόκειται για ένα βραχύβιο εκδοτικό εγχείρημα· με βάση το σώμα των 208 σελίδων με συνεχή αρίθμηση, το μόνο έως σήμερα υλικό διαθέσιμο στην έρευνα, εκδόθηκαν έξι μόνον τεύχη, παρότι πιθανόν να λανθάνουν και κάποια άλλα, καθώς στο τελευταίο τεύχος του περιοδικού δεν δηλώνεται ούτε διαφαίνεται κάποια πρόθεση διακοπής της έκδοσης. Ακόμη όμως και αν κάποιος αριθμός τευχών λανθάνει, αυτός δεν θα πρέπει να απέχει πολύ από τον αριθμό των τευχών που έχουν ήδη εντοπιστεί· οι περιορισμένες πληροφορίες για το συγκεκριμένο έντυπο στις πηγές και στη βιβλιογραφία, ακόμη και η σύγχυση που απαντάται σ’ αυτές αναφορικά με το χρόνο της έκδοσής του, συνηγορούν υπέρ του πολύ περιορισμένου χρόνου –και πυκνότητας– της κυκλοφορίας του.

Η Κυψέλη φαίνεται ότι εκτεινόταν και έξω από τα όρια της Κωνσταντινούπολης, στην Αθήνα, στη Σύρο, στη Σμύρνη και σε δύο πόλεις της σημερινής Ρουμανίας με ανθηρές για την εποχή ελληνικές κοινότητες, το Βουκουρέστι και το Γαλάτσι.

Η Κυψέλη αποτέλεσε όχι μόνο ένα βραχύβιο, αλλά και ένα πολύ πρώιμο εκδοτικό εγχείρημα, χαρακτηριστικά που μάλλον συνδέονται μεταξύ τους με σχέση αιτίου (το δεύτερο) και αιτιατού (το πρώτο), όχι μόνο για τον γυναικείο τύπο αλλά και για τον τύπο στο σύνολό του, καθώς βραχύβιες υπήρξαν οι περισσότερες εκδοτικές προσπάθειες, ιδιαίτερα του περιοδικού τύπου, στην πρώιμη αυτή φάση της εξέλιξής του στον οθωμανικό χώρο.

Κατά τον χρόνο έκδοσης της Κυψέλης βρισκόταν σε κυκλοφορία ένα μόνο ελληνόγλωσσο έντυπο στην Κωνσταντινούπολη, Ο Τηλέγραφος του Βοσπόρου (1843-1857), ενώ είχαν προηγηθεί τρία άλλα έντυπα, τα περιοδικά Η Μέλισσα του Βοσπόρου (1841-1842) και Περιστέρα του Βυζαντίου (1841 ή 1842) και η εφημερίδα Οθωμανικός Μηνύτωρ (1835[;]-1841[;]), η οποία αποτελούσε μετάφραση της επίσημης κυβερνητικής εφημερίδας Takvim-i Vakayi (1831-1850). Αναφορικά με τον γυναικείο τύπο, η Κυψέλη αποτελεί το πρώτο έντυπο που εκδίδεται στον οθωμανικό χώρο. Το πρώτο αρμένικο γυναικείο έντυπο (Guitar) της κύριας κατηγορίας του γυναικείου τύπου εκδόθηκε το 1863, ενώ το πρώτο τουρκικό το 1886· νωρίτερα, το 1869, είχε εκδοθεί από άνδρα εκδότη το τουρκικό γυναικείο περιοδικό Tarakki-i Muhadderat [Η Πρόοδος των Μουσουλμάνων Γυναικών].

Σκοπός της Κυψέλης, όπως δηλώνεται στο Προοίμιον, αλλά διαφαίνεται και από την Αφιέρωσιν, ένα είδος προλογικών ευχαριστιών «εις την ευκλεεστάτην και χαριεστάτην Σουλτάναν και Βασιλομήτορα», είναι να συμβάλει στην καθολική κοινωνική πρόοδο των λαών της Ανατολής: «Οι πιστοί και αθώοι της Ανατολής λαοί, ανταποκρινόμενοι εις τα υψηλά του Πολυαγαπητού Μονάρχου των αισθήματα αμιλλώνται ήδη περί την παιδείαν [...] όθεν [...] τολμά να εξέλθῃ εις το φῶς και το ευτελές σύγγραμμα τούτο [...] δια να συντελέσῃ ούτω εις το πλήρες του μεγάλου αυτού σκοπού της κοινωνίας».

Για την επίτευξη του στόχου αυτού το έντυπο απευθύνεται κυρίως στο γυναικείο πληθυσμό των λαών της Ανατολής, καθώς, κατά την εκδότρια, ο κοινωνικός αυτός στόχος δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί στο σύνολό του, αν δεν συμπεριλαμβανόταν και «το ατυχές γυναικείον φύλον», «εν μέρος του ανθρωπίνου κόσμου το οποίον έχει επίσης δικαίωμα εις την ηθικήν ζωήν». Στη συνέχεια ο σκοπός της έκδοσης εξειδικεύεται με αναφορά στις μορφωτικές ποιότητες των περιεχομένων του: «[το περιοδικό] αμέτοχον από πολιτικές συζητήσεις, θέλει ενασχολείσθαι εν είδει εγκυκλοπαιδείας περί την εκπαίδευσιν και ηθικήν μόρφωσιν του γυναικείου φύλου δια της πλέον διδακτικής, σεμνοπρεπούς και τερπνής ύλης».

Έτσι, η Κυψέλη αναδεικνύεται μέσα από τους σκοπούς της έκδοσής της σε μορφωτικό εκδοτικό εγχείρημα υπέρ των γυναικών. Στο λόγο του περιοδικού υπερτονίζεται η σπουδαιότητα της παιδείας, τόσο με την έννοια της γενικής καλλιέργειας του ατόμου όσο και της εκπαίδευσης. Η παιδεία προβάλλεται ως ύψιστο αγαθό, τονίζεται εμφατικά η αναμορφωτική της δύναμη για τις κοινωνίες και συνδέεται με την ηθική

βελτίωση του ανθρώπου, παραπέμποντας στη βασική διαφωτιστική αρχή 'η γνώση ηθικοποιεί'.

Η Κυψέλη ασκεί κριτική στις πατριαρχικές αντιλήψεις που αμφισβητούν τις διανοητικές ικανότητες των γυναικών και αποδίδει την περιθωριοποίηση και τη μορφωτική τους κατάσταση στον ιστορικά συγκροτημένο ανδροκρατικό χαρακτήρα των κοινωνιών.

6.2 Ευρυδίκη

Η Ευρυδίκη αποτελεί το δεύτερο χρονολογικά γυναικείο εκδοτικό εγχείρημα στον ίδιο χώρο. Μακροβιότερη της προγενέστερης Κυψέλης, αλλά επίσης βραχύβια, εκδόθηκε στην Κωνσταντινούπολη από την Αιμιλία Κτενά Λεοντιάδα, αδελφή της Σαπφούς Λεοντιάδος, γνωστής παιδαγωγού και διευθύντριας αρθρογραφιών. Η Ευρυδίκη κυκλοφόρησε για τρία περίπου χρόνια, αρχικά 5 εβδομαδιαία έκδοση (21.11.1870-24.3.1871), στη συνέχεια ως πενθήμερη (14.4.1871-30.10.1871) και τέλος ως δεκαπενθήμερη (15.1.1872-20.10.1872 και 8.3.1873-30.5.1873) και εκδόθηκαν συνολικά εβδομήντα έξι τεύχη.

Η έκδοση της Ευρυδίκης απέχει μια εικοσιπενταετία από την έκδοση της Κυψέλης. Στο ένα τέταρτο του αιώνα που μεσολαβεί οι κοινωνικές συνθήκες, οι ιδεολογίες αλλά και η εκδοτική κουλτούρα έχουν διαφοροποιηθεί λόγω τωνσημαντικών κοινωνικοπολιτικών αλλαγών που επέρχονται από τα μέσα του 19ου αιώνα και εξής στο συγκεκριμένο γεωπολιτικό χώρο. Έντυπα εκδίδονται με μεγαλύτερη συχνότητα, όχι τόσο λόγω της ελευθεροτυπίας –που από το 1864 και εξής υφίσταται σταδιακά εντονότερους περιορισμούς–, όσο λόγω της μέγιστης εκμετάλλευσης των δυνατοτήτων που παρέχει το θεσμικό πλαίσιο για τον τύπο η αύξηση του πληθυσμού της ελληνικής κοινότητας της πόλης (230.000- 287.000 κάτοικοι) και της εγγραμματοσύνης των κατοίκων της (το 1870 λειτουργούν 112 σχολεία στην ευρύτερη περιοχή της πόλης –55 στην πόλη και στα προάστια– με 9.731 μαθητές/τριες, μεταξύ των οποίων 19 παρθεναγωγεία με 2.638 μαθήτριες) λειτουργούν ενθαρρυντικά για την ανάληψη εκδοτικών εγχειρημάτων και από τα δυο φύλα.

Έτσι, η έκδοση της Ευρυδίκης δε συνιστά μεμονωμένο εγχείρημα, όπως αυτό της Κυψέλης, αλλά εγχείρημα ενταγμένο σε μια ακμαία και πλουραλιστική –θεματικά και εθνογλωσσικά– εκδοτική και αναγνωστική κουλτούρα, γεγονός που συνδέεται με τη μεγαλύτερη διάρκεια της κυκλοφορίας της και τον αυξημένο αριθμό συνεργασιών. Η κοινωνική ιδεολογία επίσης για τα φύλα έχει διαφοροποιηθεί τις αμφισβητήσεις για την οντολογική και

ηθικο-πνευματική ισοτιμία των γυναικών αντικατέστησε ο φιλογυνικός λόγος και η προβολή του δόγματος της ισότητας στη διαφορά, ενώ η αυξανόμενη πρόσβαση των γυναικών στην εκπαίδευση έστρεψε τη δημόσια συζήτηση στη σχέση των γυναικών με το δημόσιο χώρο.

Ενώ οι συνεργασίες απουσιάζουν από την Κυψέλη (μόνον ένα ποίημα και δύο άρθρα υπογράφονται με αρχικά διαφορετικά από της εκδότριας), στην Ευρυδική εμφανίζεται ένας μεγάλος αριθμός συνεργασιών: 103 συνεργάτες/τριες (μεταξύ των οποίων 37 γυναίκες και 16 που υπογράφουν με αρχικά).

Οι μεταβαλλόμενες ιδεολογικές και πολιτικές συνθήκες αντανακλώνται στους σκοπούς που υπηρετεί η έκδοση του εντύπου, στα περιεχόμενα, στη θεματολογία, στην επιχειρηματολογία, στη φιλοσοφικοπολιτική τεκμηρίωση των προβαλλόμενων θέσεων, αλλά και στα τυπικά εκδοτικά του χαρακτηριστικά.

Η διαφορά των δύο εντύπων είναι ήδη εμφανής στο περιεχόμενο των προλογικών τους ευχαριστιών προς την οθωμανική κυβέρνηση. Ενώ οι ευχαριστίες της Κυψέλης εστιάζονται στη δυνατότητα που της παρασχέθηκε να συμβάλει, μέσω του φωτισμού των γυναικών, στην αναγεννητική προσπάθεια των λαών της Ανατολής, οι ευχαριστίες της Ευρυδικής αφορούν στην ισότιμη αντιμετώπιση των εκπολιτιστικών και μορφωτικών εγχειρημάτων και των δύο φύλων

Στην επιδίωξη των μορφωτικών στόχων του περιοδικού, η θεματική για τη γυναικεία εκπαίδευση παρότι παρουσιάζεται ως ένας μεταξύ άλλων θεματικός άξονας, καταλαμβάνει εν τούτοις σημαντικό μέρος της όλης αρθρογραφίας: άρθρα και μελέτες με καθαρά εκπαιδευτικό περιεχόμενο υπάρχουν σε 25 από τα 76 τεύχη του εντύπου (33% των τευχών). Το θέμα όμως της γυναικείας εκπαίδευσης υπεισέρχεται και σε πολλές άλλες κατηγορίες της ύλης (π.χ. και γυναικεία θέση της γυναίκας, οικιακή οικονομία, βιογραφίες, λογοτεχνία, κ.λπ.), με αποτέλεσμα να διαπερνά ουσιαστικά το σύνολο σχεδόν των τευχών του εντύπου.

Εξάλλου τόσο από το προλογικό σημείωμα της Ευρυδικής όσο και από τη μελέτη της ύλης της προκύπτει ότι, παρότι το μέγιστο μέρος της αρθρογραφίας αφορά στον προβληματισμό για τη φύση και τον κοινωνικό προσορισμό των γυναικών, σκοπός της αρθρογραφίας τείνει να είναι η διεκδίκηση διευρυμένης εκπαίδευσης για τις γυναίκες. Έτσι, είκοσι πέντε χρόνια μετά την έκδοση της Κυψέλης ο λόγος για την εκπαίδευση παραμένει κυρίαρχος και στην Ευρυδική· αλλάζουν όμως οι ποιότητες εκφοράς του· από την προσπάθεια ανάδειξης της αναγκαιότητας και της σπουδαιότητας της γυναικείας εκπαίδευσης και της αδρής σκιαγράφησης των περιεχομένων της, ο λόγος της Ευρυδικής περνά στην εμφατική διεκδίκηση του δικαιώματος των γυναικών στην εκπαίδευση και σε συγκεκριμένα αιτήματα για τα χαρακτηριστικά και το εύρος της.

Καθολικό αίτημα της Ευρυδικής είναι η ουσιαστική και ευρεία παιδεία, που καλλιεργεί τις ικανότητες των γυναικών, οξύνει τη σκέψη και παρέχει πραγματική και ωφέλιμη γνώση. Η ημιμάθεια –αποτέλεσμα της επιπόλαιης και περιορισμένης παιδείας– στηλιτεύεται ως ανθελληνική και προβάλλεται ως διπλά αρνητική στην περίπτωση των γυναικών, οι οποίες αναλαμβάνουν επιπλέον την ανατροφή και τη διαπαιδαγώγηση ολόκληρου του έθνους. Υποστηρίζεται ότι η βαθιά και

ουσιαστική παιδεία θα προκύψει, αν παρασχεθεί στις γυναίκες εκπαίδευση ίση ή σχεδόν ίση με την εκπαίδευση των ανδρών. Στην ισότιμη εκπαιδευτική μέριμνα για τα δύο φύλα – θεμελιωμένη στο δόγμα της ισότητας στη διαφορά που συστηματικά επεξεργάζεται το έντυπο– συμπεριλαμβάνεται το σύνολο των γυναικών, ενώ στηλιτεύεται η άποψη που θεωρεί περιττή την εγγραμματοσύνη των προερχόμενων από τα λαϊκά στρώματα ή την τάξη των απόρων: «Άλλοι πάλιν διατείνονται ότι δεν πρέπει να μανθάνωσιν πάσαι αι γυναίκες γράμματα. Αι πτωχαί λέγουσι δεν έχουσιν ανάγκην αυτών [...] είναι περιττόν ν' αποδείξη τις το γελοίον των επιχειρημάτων».

Το γενικό αυτό αίτημα για ευρεία και ίση με τους άνδρες εκπαίδευση όλων των γυναικών συγκεκριμενοποιείται στο σημαντικό, όπως το αποτιμά το ίδιο το έντυπο, αίτημα για συμμετοχή των γυναικών στην παρεχόμενη 'δημόσια εκπαίδευση': «Εν των σπουδαίων αντικειμένων, εφ' ων επασχοληθήσεται η Ευρυδίκη, καθά και εν τω προγράμματι αυτής διεγράφατο, είναι και η δημοσία εκπαίδευσις των γυναικών, ήτις, ως απόρροια φυσικωτάτη της των ανδρών, δέον να συμβαδίζη μετ' αυτής, προάγηται και τελειοποιήται [...]». Ο όρος φαίνεται ότι δηλώνει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση που οργανώνεται στο δημόσιο χώρο με δαπάνη, μέριμνα ή εποπτεία των κοινοτικών φορέων. Ταυτίζεται δε στην πραγμάτευσή του με την 'εκπαίδευση του λαού', καθώς αποδίδεται και στον όρο αυτό το ίδιο εκπαιδευτικό σημαινόμενο.

6.3 Η Βοσπορίς

Είναι το τρίτο κατά χρονολογική σειρά γυναικείο περιοδικό που εκδίδεται στην Κωνσταντινούπολη και έχει ιδιοκτήτρια και διευθύντρια γυναίκα. Η Βοσπορίς εκδίδεται από την Κορνηλία Πρεβεζιώτου (μετέπειτα Ταβανιώτου) και κυκλοφορεί από το 1899 έως το 1906, διάρκεια κυκλοφορίας πολύ μεγαλύτερη συγκριτικά με τα προγενέστερα γυναικεία έντυπα, την Κυψέλη και την Ευρυδίκη. Αρχικά εκδίδεται ως εφημερίδα (7.4.1899-20.1.1900) και στη συνέχεια ως περιοδικό (10.3.1900-20.2.1906), με εβδομαδιαία κυκλοφορία για το διάστημα των τριών πρώτων μηνών (7.4.1899-26.6.1899) και δεκαήμερη στη συνέχεια, έως το τέλος της έκδοσής της. Συνολικά εκδίδονται 223 τεύχη. Κατά την περίοδο της μεταβολής της σε περιοδικό, το σχήμα αλλάζει από 4ο σε 8ο και αυξάνεται ο αριθμός των σελίδων από οκτώ σε δώδεκα. Μια ενδιαφέρουσα αλλαγή, μεταξύ των λοιπών που χαρακτηρίζουν το έντυπο στα επτά χρόνια της κυκλοφορίας του, είναι οι διαφοροποιήσεις στον υπότιτλο.

Η Βοσπορίς αυτοχαρακτηρίζεται «γυναικεία εικονογραφημένη» ή «περιοδικόν γυναικείον εικονογραφημένον». Στη συνέχεια ο όρος γυναικείο απαλείφεται και συνεχίζει ως «εικονογραφημένον περιοδικόν» (5.9.1900-20.4.1901) και τέλος ως «περιοδικόν οικογενειακόν» (30.4.1901-10.2.1906). Παρά τις αλλαγές όμως στην έμφυλη αυτοαντίληψή της, η Βοσπορίς παραμένει γυναικείο έντυπο. Και τούτο όχι μόνον επειδή εκδίδεται και διευθύνεται από γυναίκα ή δημοσιεύονται σταθερά, σ' όλη την περίοδο της έκδοσής της, γυναικείες συνεργασίες –στοιχείο που δηλώνεται σε δεύτερο υπότιτλο–, αλλά και γιατί τα θέματα γυναικείου ενδιαφέροντος (χειραφέτηση-αντιχειραφέτηση, ηθική, γυναικεία

εκπαίδευση, οικιακή οικονομία) εξακολουθούν να αποτελούν διακριτές θεματικές και κατά την περίοδο που το έντυπο αυτοπροσδιορίζεται ως οικογενειακό περιοδικό, παρότι η πυκνότητα της σχετικής αρθρογραφίας μειώνεται. Χωρίς αλλαγές παραμένουν επίσης βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της έκδοσης, όπως ο έμφυλος ιδεολογικός προσανατολισμός, το ύφος και το είδος των συνεργασιών.

Το γεωγραφικό εύρος της κυκλοφορίας της Βοσπορίδος εκτείνεται σ' ολόκληρη την οθωμανική επικράτεια και έξω από τα όρια αυτής, στα βιλαέτια Ιωαννίνων, Μοναστηρίου, Θεσσαλονίκης και Αδριανούπολης, στη Μικρά Ασία, στα νησιά του Αιγαίου, στην εγγύς Ανατολή, στην περιοχή της Φιλιππούπολης, στα παράλια της Μαύρης Θάλασσας, στη νότια Ρωσία και σε πόλεις του ελληνικού κράτους και της δυτικής Ευρώπης.

Η Βοσπορίς υπήρξε ένα συντηρητικό, όπως αποδεικνύεται, αντιχειραφετικό περιοδικό, με έμβλημα την ηθική μόρφωση των γυναικών και το οικογενειακό ιδεώδες, στο πλαίσιο του ελληνο-ορθόδοξου εθνικού ιδεολογήματος. Με δεδομένη την έξαρση του εθνικισμού και την ανάπτυξη του αλυτρωτισμού, που στρατεύοντας τη γυναικεία συνείδηση σε μια εθνικο/πατριωτική ιδεολογία οδήγησε σε άμβλυνση γενικότερα του φεμινιστικού λόγου στον εν λόγω χώρο, ένα περιοδικό με τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν ήταν αναμενόμενο να βρίσκει μεγαλύτερη απήχηση σε σύγκριση με τα φεμινιστικά.

Η Βοσπορίς, λοιπόν, βρίσκεται στον αντίποδα της Κυψέλης και της Ευρυδίκης, από την άποψη των θέσεων που εκφράζει για τον γυναικείο κοινωνικό προορισμό. Στρέφεται μαχητικά κατά της 'ασθένειας' της εποχής, «του δυσοίωνου κοινωνικού φαινομένου της γυναικείας χειραφετήσεως», όπως δηλώνεται ξεκάθαρα στην προγραμματική δήλωση του πρώτου τεύχους, αλλά και στις αναδιατυπώσεις της σε κάθε ετήσιο επετειακό τεύχος.

Στη συζήτηση για τη γυναικεία εκπαίδευση δεν υπεισέρχεται το θέμα του εύρους του εκπαιδευτικού δικτύου – αίτημα ισχυρό στο λόγο των δύο προηγούμενων εντύπων –, καθώς σχολεία για τη γυναικεία πρωτοβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν πλέον στα τέλη του αιώνα σε όλες σχεδόν τις ελληνικές κοινότητες, η δε δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαθέτει ένα αρκετά εκτεταμένο δίκτυο ανώτερων παρθεναγωγείων/διδασκαλείων, ελληνικών σχολείων και σχολείων με ελληνικές τάξεις. Στην Κωνσταντινούπολη, για παράδειγμα, λειτουργούν τρία ανώτερα παρθεναγωγεία 'δημόσιου' χαρακτήρα και ένας μεγάλος αριθμός κοινοτικών σχολείων με τάξεις ελληνικού και ιδιωτικών με αναπτυγμένο ελληνικό τμήμα. Η δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που παρέχεται στις γυναίκες παρουσιάζεται από το έντυπο ως 'γενναιόδωρη παραχώρηση' του έθνους προς το γυναικείο φύλο και εξισώνεται με την απόδοση πλήρων εκπαιδευτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων.

Αναφορικά όμως με την επαγγελματική εκπαίδευση των κοριτσιών, το περιοδικό, αν και δεν πραγματεύεται ειδικότερα τη θεματική αυτή ούτε προτείνει ίδρυση επαγγελματικών σχολών, φαίνεται έμμεσα να αποδέχεται την αναγκαιότητά της για τα κορίτσια των λαϊκών τάξεων, καθώς αφιερώνονται σύντομες επιδοκιμαστικές αναφορές σε

σχετικές πρωτοβουλίες των γυναικείων συλλόγων. Οι επικριτικές θέσεις του εντύπου για την επαγγελματική απασχόληση των γυναικών δεν αναφέρονται στη γυναικεία εργασία που απορρέει από βιοποριστική ανάγκη, αλλά στην εργασία που επιδιώκεται ή ασκείται από επιθυμία για 'χειραφέτηση' ή που στοχεύει στην ευπορία (σε αντίθεση με τις θέσεις της προγενέστερης Ευρυδίκης που προβάλλουν την ευπορία της οικογένειας ως στοχο της γυναικείας εργασίας).

Έτσι και για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, την ίδια εποχή που η μαχητική Εφημερίς των Κυριών της Καλλιρρόης Παρρέν στο ελληνικό κράτος διεκδικεί το δικαίωμα πρόσβασης των γυναικών σε αυτή, ο λόγος της Βοσπορίδος είναι επικριτικός, πρωτίστως επειδή η τριτοβάθμια εκπαίδευση τείνει να συνδέεται με επαγγελματική αξιοποίηση των γνωστικών της εφοδίων: «Η δεσποινίς δε Βριέζ [...] λαβούσα δίπλωμα διδάκτορος της Ιατρικής εξήτησε και έλαβε άδειαν, όπως υποβάλη ανένσιμον επιστημονικήν θέσιν προς απόκτησιν τίτλου καθηγητριας της ανατομίας και φυσιολογίας. Το αναγράφων ταύτα χειραφετητικόν όργανον συγχαίρει εαυτό δια την νέαν αυτήν κατάκτησιν της χειραφετήσεως. Ημείς δεν το συγχαίρομεν».

Η ύλη του εντύπου η σχετική με θέματα αμιγώς εκπαιδευτικά αφορά κυρίως στην οργάνωση της εκπαίδευσης, στα περιεχόμενα μάθησης, στη διδακτική μεθοδολογία και στην παρουσίαση σύγχρονων για την εποχή παιδαγωγικών αρχών και θεωριών. Η πραγμάτευση των θεματικών αυτών, στην πλειονότητα των άρθρων, γίνεται σε σχέση ή με αναφορές στη λαϊκή εκπαίδευση, τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών. Οι όροι λαϊκή παιδεία και θήλεια λαϊκή παιδεία, που δεν είχαν χρησιμοποιηθεί στα προηγούμενα έντυπα, εμφανίζονται πλέον σταθερά με σαφές και συγκεκριμένο περιεχόμενο. Αναφέρονται πρωτίστως στην εκπαίδευση των λαϊκών τάξεων, παρότι θεωρητικά η έννοια περιλαμβάνει το σύνολο της νεολαίας του έθνους. Η λαϊκή εκπαίδευση νοείται ως δημόσια εκπαίδευση –παρεχόμενη στο δημόσιο χώρο και με δημόσια/κοινωνική μέριμνα– και αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (στα τετρατάξια δηλαδή δημοτικά και στις εξατάξεις/επτατάξεις αστικές σχολές) και σε ένα είδος τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, ως συμπλήρωμα και ολοκλήρωση της πρώτης. Το πρωτοβάθμιο σχολείο θα πρέπει να παρέχει ευρεία εγκύκλια μόρφωση –καθώς οι επιστημονικές γνώσεις ή η κλασική παιδεία δεν πρέπει να αποτελούν, κατά τη Βοσπορίδα, προνόμιο μόνον των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων–, παράλληλα με μια συστηματικά οργανωμένη πρακτική επαγγελματική εκπαίδευση.

Ειδικότερα για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, η οργάνωση της οποίας αποτελεί κατά τη ρητορική του εντύπου ακρογωνιαίο λίθο της δημόσιας εκπαίδευσης, προτείνεται είτε η δημιουργία πρακτικών τμημάτων, προσαρτημένων στα τετρατάξια δημοτικά («χειροτεχνικών» για τα αγόρια και «οικιακών» ή «βιοτεχνικών» [=κοπτικής, ραπτικής, πλεκτικής, ψαθοποιίας κ.λπ.] για τα κορίτσια) είτε η προσθήκη όγδοης τάξης με πρακτικό περιεχόμενο στις αστικές σχολές και των δύο φύλων, αλλά και η ίδρυση

ανεξάρτητων επαγγελματικών σχολών, κυρίως γεωργικών, μόνον για τα αγόρια, εισάγοντας έτσι ένα σημαντικό καινοτομικό στοιχείο στην όλη διάρθρωση του κοινοτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα μέσα που προτείνονται για την επίτευξη των σκοπών του λαϊκού σχολείου, πέραν των διαρθρωτικών αλλαγών, είναι αλλαγές στα περιεχόμενα και στην οργάνωσή του, σε σύνδεση με μια αναγκαία βαθύτερη αλλαγή στην εκπαιδευτική του φιλοσοφία. Προτείνονται, για παράδειγμα, η ίδρυση αναγνωστηρίων και βιβλιοθηκών, ως κέντρων μελέτης και δημιουργίας αναγνωστικών συνηθειών, ο περιορισμός του φόρτου της κατ' οίκον εργασίας ως αντιπαιδαγωγικής πρακτικής, η οργάνωση φιλολογικών εσπερίδων και θεατρικών παραστάσεων σε αντικατάσταση των πανηγυρικών σχολικών εορτών, συζητήσεις με κατηρητισμένους κληρικούς αντί των εκκλησιασμών, η μετάθεση της συστηματικής ενασχόλησης με την αρχαιοελληνική γλώσσα στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, η αύξηση του αριθμού των εκδρομών και των ωρών του μαθήματος της γυμναστικής, κ.λπ. Θέση-κλειδί για τον ίδιο σκοπό αποτελεί η εκπαίδευση και κατάρτιση των δασκάλων και των δύο φύλων, παράμετρος ιδιαίτερα κρίσιμη κατά το έντυπο, για τον επιπρόσθετο λόγο της έλλειψης συστηματικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Από την παραπάνω μελέτη και έρευνα εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι Έλληνες που ζούσαν στις περιοχές της οθωμανικής αυτοκρατορίας αποτελούσαν ζωτικό τμήμα του ελληνισμού. Η Κωνσταντινούπολη θεωρούνταν ένα από τα εθνικά κέντρα καθώς εκεί ήταν η έδρα της κεφαλής της Ορθοδοξίας και στην πόλη αυτή διαβιούσε, αναπτυσσόταν και παρήγαγε πολιτισμό ένα μεγάλο μέρος του υπόδουλου ελληνισμού.

Γι' αυτόν το λόγο στο τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} παρουσιάζεται έντονη εκπαιδευτική και κοινοτική δραστηριότητα στον ελληνισμό της οθωμανικής αυτοκρατορίας με την ίδρυση σωματείων πολιτιστικού και φιλεκπαιδευτικού χαρακτήρα στις περιοχές που κατοικούσαν συμπαγείς ελληνικοί πληθυσμοί.

Στην Κωνσταντινούπολη, εκείνη την περίοδο, ιδιαίτερη άνθηση γνωρίζει και η γυναικεία εκπαίδευση, αφού η εξέλιξη της εκπαίδευσης των κοριτσιών ως την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα φανερώνει την αμφίδρομη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην εκπαίδευση και τις κοινωνική συνθήκες και αλλαγές. Η εκπαίδευση, παρόλες τις παλινωδίες και αγκυλώσεις του παρελθόντος, φάνηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα να βοηθά μια αξιοπρόσεκτη παρουσία των γυναικών στα εκπαιδευτικά – και όχι μόνο – πράγματα. Χρόνο με τον χρόνο οι μορφωμένες γυναίκες πλήθαιναν και έκαναν αισθητή την παρουσία τους σε διάφορους τομείς: στο χώρο της εργασίας (δασκάλες, νηπιαγωγοί, διευθύντριες ιδιωτικών και δημοτικών Παρθεναγωγείων κλπ.), στο χώρο της πνευματικής ζωής (δημοσίευση παιδαγωγικών και λογοτεχνικών μελετών και άρθρων, ομιλίες σε

πολιτιστικούς συλλόγους κλπ.) και στον κοινωνικό χώρο με τη δημιουργία γυναικείων συλλόγων και την έκδοση των πρώτων γυναικείων περιοδικών.

ΟΙ ΠΑΡΑΤΗΡΟΥΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΟΡΘΟΔΟΞΩΝ ΠΛΗΘΥΣΜΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΘΩΜΑΝΙΚΗ ΕΞΟΥΣΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΩΝ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΩΝ ΤΟΥ ΤΑΝΖΙΜΑΤ ΚΑΘΩΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΜΙΛΛΕΤ

Θεοδώρα Παπαδοπούλου

Επιβλέπουσα: καθ. Αιμιλία Θεμοπούλου

Περιεχόμενα

- I. Πρόλογος
- II. Εισαγωγή
- III. Θεωρητικό πλαίσιο:
 - Αποσαφήνιση όρων
 - Ερμηνευτική Προσέγγιση (Θεωρία & Μεθοδολογία)
- IV. Η μετάβαση από την πολυεθνική πραγματικότητα στις εθνικές πραγματικότητες
- V. Συμπεράσματα
- VI. Βιβλιογραφία

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει τις διακυμάνσεις στις σχέσεις ορθοδόξων πληθυσμών και της κεντρικής οθωμανικής εξουσίας κατά την περίοδο των Μεταρρυθμίσεων και τις επιπτώσεις αυτών στην εξελικτική διαμόρφωση του θεσμού των μιλλέτ. Επιχειρείται, δηλαδή, η ανάλυση της μετάβασης από μία πολυεθνική αυτοκρατορία σε ένα κατακερματισμένο κράτος, όπου αναδυόμενοι οι ποικίλοι πολιτικοί και κυρίως ιδεολογικοί σχηματισμοί, ευνοώντας αποσχιστικές-εθνικιστικές τάσεις με αποτέλεσμα την δημιουργία νέων εθνοτήτων εντός της Αυτοκρατορίας. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία επιδιώκει να καταδείξει και να αναλύσει τους παράγοντες εκείνους που συνέτειναν σ' αυτή την εξέλιξη, αλλά και να παρουσιάσει την εξέλιξη αυτή ενταγμένη στον κοινωνικό και πολιτειακό πλαίσιο, όπως υπαγορεύθηκε από τις Μεταρρυθμίσεις. Έμφαση τέλος θα δοθεί στην ανάδυση νέων κοινωνικών τάξεων και ελίτ, ως συνέπεια των κοινωνικών και πολιτικών μεταβολών που παρατηρήθηκαν κατά την περίοδο που ακολούθησε τη Διακήρυξη των Μεταρρυθμίσεων, καθώς και στο ρόλο που διαδραμάτισαν αυτές στα χωροχρονικά πλαίσια της κοινότητας μέσω των αντιλήψεων που πρόσβευαν, αλλά και στην χρήση ορισμένων όρων και θεσμών με απώτερο σκοπό την εξυπηρέτηση της επίσημης κρατικής πολιτικής.

Εισαγωγή

Η περίοδος των Μεταρρυθμίσεων, που εγκαινιάζεται με το διάταγμα Χάττι-Σερίφ του Γκιούλχανε (1839) και διατυπώνεται πληρέστερα με το διάταγμα Χάττι Χουμαγιούν (1856), αποτελεί την έναρξη της υπό εξέταση περιόδου. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές θεωρήθηκαν αποτέλεσμα της προσπάθειας εκσυγχρονισμού της Αυτοκρατορίας και της επιθυμίας των πολιτειακών της οργάνων να αντιμετωπίζεται ως ισότιμο μέλος μεταξύ των κρατών της Ευρώπης, ενώ παράλληλα επιτάχυναν το συγκεντρωτικό χαρακτήρα της διοικητικής οργάνωσης με άμεσο επακόλουθο την επικράτηση της γραφειοκρατίας. Οι ευνοϊκές για τις διαφορετικές εθνότητες της Αυτοκρατορίας ρυθμίσεις περί ισονομίας και προστασίας της ζωής, της τιμής και της περιουσίας όλων των υπηκόων, ενεργοποίησαν μια σειρά εξελίξεων τόσο σε κοινοτικό και δια-κοινοτικό επίπεδο, όσο και σε οικονομικό και πολιτικό επίπεδο. Οι αλλαγές στην εσωτερική οργάνωση των εθνο-θρησκευτικών κοινοτήτων και στις σχέσεις τους με την κυρίαρχη μουσουλμανική κοινότητα εξυπηρετούσαν μια συντονισμένη προσπάθεια ελέγχου των υπηκόων, ελέγχου βασισμένου σε δύο κυρίαρχους πυλώνες. Αφενός, τις μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν στη διοικητική οργάνωση των επαρχιών, την αναδιάρθρωση του στρατού και τον συγκεντρωτισμό των δημοσιονομικών, καθώς στόχευαν στη βελτίωση των δημοσίων εσόδων. Αφετέρου, τις μεταρρυθμίσεις στην εκσυγχρονισμένη και δυτικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, με στόχο τη δημιουργία μιας νέας γενιάς γραφειοκρατών-διανοουμένων, που αποτέλεσε εκτός από διοικητικό φορέα, και υπολογίσιμη πολιτική δύναμη.

Από τα μέσα περίπου του 19^{ου} αιώνα η υιοθέτηση του ελεύθερου εμπορίου και η εισαγωγή ευρωπαϊκών επενδύσεων, με τη μορφή δανεισμού προς την Αυτοκρατορία, και εναρκτήριο σημείο την υπογραφή της Συνθήκης Balta limani με τη Μ. Βρετανία το 1838, είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων μορφών εξάρτησης από τη Δύση, την ενθάρρυνση της μετανάστευσης προς την Κωνσταντινούπολη, με συνακόλουθο αποτέλεσμα την ανάδειξη μιας μεσαίας αστικής τάξης, την οποία συγκροτούν κυρίως Έλληνες και Αρμένιοι. Ειδικότερα, η προώθηση στον εμπορικό και χρηματοπιστωτικό τομέα, η πλειοψηφία των εμπορικών οίκων και των τραπεζών της Κωνσταντινούπολης, που στεγαζόταν στην ευρύτερη περιοχή Πέραν-Γαλατά και η πληθυσμιακή του σύνθεση συνίστατο από Έλληνες, Αρμένιους, Εβραίους, Λεβαντίνους και Αυστριακούς. Η ανάδυση νέων κοινωνικών ομάδων και οι επαφές τους με τη Δύση, επηρεάζουν τις συμπεριφορές και τις αντιλήψεις τους, υιοθετώντας πολύ γρήγορα έναν εξευρωπαϊσμένο και αμιγώς δυκιστικό προσανατολισμό. Κατά συνέπεια η κατοχύρωση από την ανώτερη αστική τάξη ενός θεσμικού ρόλου και προσανατολισμού, δίνει το χώρο στην μεσαία αστική τάξη να αναπτυχθεί και να εδραιωθεί, όχι μόνο δημογραφικά, αλλά κυρίως κοινωνικά και οικονομικά.

Εξίσου σημαντική εξέλιξη για τον εκσυγχρονισμό της Πόλης και της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, αποτέλεσε η θέσπιση πολιτειακών δικαιοκτών κανόνων, ενός συνταγματικού χάρτη δηλαδή, που, αν και εξαιρετικά βραχύβιος, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια πρώτη, σοβαρή ωστόσο απόπειρα πολιτειακής προσαρμογής σύμφωνα με τα δυτικά πρότυπα διακυβέρνησης. Παράλληλα, η αμφιλεγόμενη διακυβέρνηση του Αμπντούλ Χαμίτ Β', που από άλλους μελετητές έχει θεωρηθεί το τέλος των Μεταρρυθμίσεων (Zurcher), ενώ από άλλους η συνέχεια και η ολοκλήρωσή τους (Lewis), χαρακτηρίστηκε από απολυταρχικές τάσεις, αλλά και σημαντική πρόοδο στον τομέα της επικοινωνίας και των συγκοινωνιών. Νέο κύμα επενδύσεων με έμφαση στις συγκοινωνίες, παρατηρείται κατά τα έτη 1888-1896. Η ανάπτυξη του τηλεγράφου και του Τύπου, που όμως λογοκρίθηκε αυστηρά, καθώς επίσης και η ανάπτυξη του σιδηροδρόμου και των ατμοπλοϊκών μετακινήσεων κατόρθωσαν να επιτύχουν μια αρμονική επικοινωνιακή σύζευξη τόσο με την Ευρώπη όσο και με την ενδοχώρα, διακινώντας έτσι ιδέες και εμπορεύματα.

Ωστόσο, το σημαντικότερο σημείο τομής και καταληκτικό χρονικό σημείο για την παρούσα έρευνα, θεωρείται η Επανάσταση των Νεοτούρκων. Το κίνημα αυτό, που με τις φιλελεύθερες διακηρύξεις του αναφορικά με την επαναφορά του Συντάγματος, εξίσωση όλων των υπηκόων ως πολιτών, σ' ένα κοσμικά διαρθρωμένο κράτος, θέτει υπό αμφισβήτηση την υπάρχουσα διακυβέρνηση. Όσον αφορά το καθεστώς των εθνοθρησκευτικών κοινοτήτων της Αυτοκρατορίας, οδήγησε στην κατάργηση του συστήματος των μιλλέτ με την έννοια του διοικητικού φορέα των μη μουσουλμανικών κοινοτήτων και ουσιαστικά προκάλεσε την «εθνικοποίηση» και «πολιτικοποίηση» των κοινοτήτων, δημιουργώντας μια νέα πραγματικότητα, αυτή των εθνών εντός του οθωμανικού χώρου. Μ' αυτή την έννοια, δημιουργεί μια σημαντική τομή με την Αυτοκρατορία, καθώς νέες εθνοτικές ταυτότητες και πολιτικές δυνάμεις αναδύονται, και έτσι ανοίγει ένα δρόμο προς την εγκαθίδρυση της Τουρκικής δημοκρατίας.

Τα βασικότερα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται προς διερεύνηση και καθορίζουν τους τομείς μελέτης διατυπώνονται ως εξής:

A) Ποια υπήρξε η δομή της κεντρικής εξουσίας και πώς διαμορφωνόταν η σχέση της με τους μη μουσουλμάνους υπηκόους της;

B) Ποιες οι βασικές αρχές της προσπάθειας εκδυτικισμού; Ποια τα κίνητρα και οι στόχοι του; Πώς επηρεάζει τις σχέσεις του κράτους με τις κοινότητες;

Γ) Ποια η σημασία των Μεταρρυθμίσεων για το Πατριαρχείο και την Ελληνορθόδοξη κοινότητα; Ποια η στάση της κοινότητας έναντι αυτών; Ποιοι οι ιδεολογικοί προσανατολισμοί που διαμορφώθηκαν;

Δ) Ποια είναι η αρχική έννοια του μιλλέτ και πώς εξελίσσεται; Ποιοι είναι οι φορείς αυτής της αλλαγής; Κατά πόσο είναι συμβατή η έννοια του μιλλέτ με εκείνη της Οθωμανικότητας;

Η ζωή της Ελληνορθόδοξης κοινότητας της Κωνσταντινούπολης έχει αποτελέσει πηγή έμπνευσης, προβληματικής και γενική θεματολογία σε πλήθος ερευνητικών εργασιών, άρθρων, δημοσιευμένων εγχειριδίων και γενικότερα βιβλιογραφικών αναφορών. Περισσότερο συχνή έχει διαπιστωθεί ότι είναι η εστίασή της σε ζητήματα διαμόρφωσης σχέσεων και πολιτικών μεταξύ Ελλάδας και Οθωμανικής Αυτοκρατορίας αρχικά και Ελλάδα-Τουρκίας αργότερα, και μόλις τις τελευταίες δεκαετίες έχει αρχίσει να στρέφεται προς μία κοινωνική και οικονομική ιστορία, ιστορία θεσμών, ιστορία των τάξεων. Καθώς η παρούσα εργασία έχει ως επίκεντρο ακριβώς αυτή την εξέταση των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικών μεταβολών ως συνέπεια των Μεταρρυθμίσεων, θα παρουσιαστούν συνοπτικά οι σχετικές προς την αποσαφήνιση του θέματος μελέτες. Η μελέτη της Σ. Αναγνωστοπούλου «Μικρά Ασία, 19^{ος} αι-1919. Οι Ελληνορθόδοξες Κοινότητες. Από το Μιλλέτ των Ρωμιών στο Ελληνικό Έθνος» καθόρισε σε μεγάλο βαθμό τα ερευνητικά μου ερωτήματα. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει, κυρίως, στις ελληνορθόδοξες κοινότητες της Μ. Ασίας και όχι αποκλειστικά στις αντίστοιχες κοινότητες Ελληνορθόδοξων που διαβιούν στην Κωνσταντινούπολη. Η μελέτη του Δ. Σταματόπουλου «Οθωμανικές μεταρρυθμίσεις και Οικουμενικό Πατριαρχείο: ο πολιτικός ανταγωνισμός για την εφαρμογή των Γενικών Κανονισμών (1858-1878)» μέσα από την ανάδυση των αντικρουόμενων τάσεων εντός της Κοινότητας, αλλά και την επίδραση των Μεταρρυθμίσεων στο ρόλο και το χαρακτήρα του Πατριαρχείου καθόρισε σε κυρίαρχο βαθμό τους τομείς μελέτης της παρούσας εργασίας. Όμως, η μελέτη αυτή ολοκληρώνεται μόλις στο τελευταίο μισό του 19^{ου} αι., χωρίς ωστόσο να περιλαμβάνει τις εξελίξεις που οδήγησαν στην ανάδυση και επικράτηση των Νεότουρκων και συνεπώς του υπό διαμόρφωση αναδυόμενου κράτους. Επιπλέον, ο ίδιος με το άρθρο του "From Milletts to Minorities in the 19th-Century Ottoman Empire: an Ambiguous Modernization" παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την εξέλιξη των μιλλέτ, τους παράγοντες που οδήγησαν στην δημιουργία νέων μιλλέτ, αλλά και στην εξελικτική πορεία των σχέσεων του Οικουμενικού Πατριαρχείου με την Οθωμανική εξουσία. Ο Χ. Εξερτζόγλου, με την πλούσια αρθρογραφία του, αλλά κυρίως με την μελέτη του «The Development of a Greek Ottoman Bourgeoisie: Investment Patterns in the Ottoman Empire, 1850-1914», όπου περιγράφεται η ανάδυση της ανώτερης τάξης στους κόλπους της Ελληνορθόδοξης

κοινότητας και ο πρωταρχικός ρόλος που διαδραμάτισε στα πολιτικο-κοινωνικά «πράγματα» της κοινότητας, σκιαγραφεί με έντονη επιστημονική ματιά το πολιτικο-κοινωνικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, αναφορικά με το ρόλο του Οικουμενικού Πατριαρχείου και ειδικότερα τη θέση και δράση του Πατριαρχείου στα πλαίσια της κοινότητας, ο Π.Κονόρτας μέσα από τις «Οθωμανικές Θεωρήσεις για το Οικουμενικό Πατριαρχείο», όχι μόνο επιτρέπει τον ακριβή προσδιορισμό ορισμένων εννοιών, αλλά και παρέχει σημαντικά στοιχεία όσον αφορά τις σχέσεις Οθωμανικού κράτους- Πατριαρχείου. Στο σημείο αυτό δεν θα πρέπει να λησμονηθεί η μεγάλη συγγραφική προσφορά του Χ. Παπαστάθη με την μελέτη του που αφορά στους Εθνικούς Κανονισμούς. Ο εν λόγω συγγραφέας και καθηγητής του Εκκλησιαστικού Δικαίου παρείχε τη δυνατότητα χρήσης του ίδιου του φερμανιού ως άμεσης πηγής στην παρούσα εργασία και σαφώς εμπλούτισε το περιεχόμενό της. Σχετιζόμενοι άμεσα με τα παραπάνω και αναπόσπαστα συνδεδεμένοι με την έννοια των πηγών, καθώς αποτελούν ερευνητική «πυξίδα» τους και οι Οθωμανικοί κώδικες, όπως δημοσιεύτηκαν από τον Δ. Νικολαΐδη, που αποτελούν εξίσου πρωτογενή πηγή, καθώς παρουσιάζουν την εφαρμογή των διατάξεων των Μεταρρυθμίσεων και των Γενικών Κανονισμών στην πράξη, σε ζητήματα που άπτονται της καθημερινότητας των υπηκόων. Και, κυρίως, ο Michelle Foucault, που μέσα από το έργο του «Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής» αποτέλεσε ένα σημαντικό ερμηνευτικό άξονα όλης της φιλοσοφίας και ιδεολογίας του εκσυγχρονισμού και εξορθολογισμού της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Η παρακμή της Αυτοκρατορίας θεωρήθηκε από πολλούς ότι υπήρξε αποτέλεσμα της αδράνειας εφαρμογής των Ιερών Κανόνων και των παραδόσεων. Συνεπώς μια προσπάθεια εξορθολογισμού θεωρήθηκε επιβεβλημένη και η εφαρμογή αυτής της προσπάθειας πραγματοποιήθηκε ή επιχειρήθηκε να πραγματοποιηθεί μέσα από ένα σύστημα ελέγχου των δράσεων και δραστηριοτήτων των υπηκόων.

Η παρούσα εργασία μετά την αποσαφήνιση των όρων που αφορούν και καθορίζουν την ίδια τη θεματική της και τον καθορισμό του θεωρητικού της πλαισίου, περιλαμβάνει το κυρίως κεφάλαιο της ανάλυσης του θέματος, το οποίο χωρίζεται σε δύο υποκεφάλαια: α) περιλαμβάνει την περίοδο 1839-1876, που θεωρείται η κυρίως περίοδος των Μεταρρυθμίσεων και β) περιλαμβάνει την περίοδο 1876-1908, οπότε διαμορφώνονται και αναδύονται νέες εθνικές και πολιτικές ταυτότητες στην Κωνσταντινούπολη, και γενικότερα στην Αυτοκρατορία. Ακολουθούν τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση του ζητήματος.

Η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει να ερμηνεύσει τη μετάβαση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας από μια πολυεθνική αυτοκρατορία σε εν δυνάμει μικρότερες εθνικές συσσωματώσεις. Θα εξεταστούν οι αιτίες και η σκοπιμότητα των Μεταρρυθμίσεων

ενταγμένες πάντοτε στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό τους πλαίσιο, καθώς και οι αλλαγές που αυτές επέφεραν στις σχέσεις κρατών και μη μουσουλμανικών κοινοτήτων, αλλά και στην οργάνωση και καθημερινή ζωή αυτών. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στην ελληνορθόδοξη κοινότητα σε αντιδιαστολή με τις άλλες μη μουσουλμανικές κοινότητες και επίκεντρο θα αποτελέσει η Κωνσταντινούπολη, καθώς οι Μεταρρυθμίσεις δεν είχαν τον ίδιο αντίκτυπο στην περιφέρεια. Θα μελετηθεί η πορεία ανάπτυξης νέων κοινωνικών τάξεων και συνεπώς ιδεολογικών προσανατολισμών και αναδιαμόρφωσης νέων ελίτ, καθώς και ο ρόλος αυτών στην κοινωνική και πολιτική ζωή της κοινότητας. Τέλος θα διερευνηθεί η συμβατότητα μεταξύ «μιλλέτ» και «οθωμανικότητας» .

Θεωρητικό Πλαίσιο

Αποσαφήνιση όρων

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση του κυρίως θέματος της εργασίας και των επιμέρους ζητημάτων, σκόπιμη θα ήταν μια απόπειρα προσδιορισμού της σημασίας συγκεκριμένων όρων που αποτελούν θεμελιώδεις έννοιες τόσο της εργασίας όσο και της περιόδου υπό εξέταση. Ο όρος «μιλλέτ» συναντάται για πρώτη φορά στα τέλη του 17^{ου} αι. ,αν και επικράτησε από τις αρχές του 19^{ου} αι. (Konortas P., 1999, p. 171). Αρχικά του αποδιδόταν η έννοια της θρησκευτικής κοινότητας των μη Μουσουλμάνων και όχι του εθνο-θρησκευτικού χώρου προετοιμασίας και ανάπτυξης των εθνικιστικών κινημάτων (Stamatoroulos D., 2006, p. 254), δηλαδή σήμαινε την αναγνωρισμένη από το κράτος θρησκευτική κοινότητα, στην οποία ανήκουν όσοι πιστεύουν σε μια συγκεκριμένη θρησκεία, ενώ σταδιακά περιόρισε τον θρησκευτικό της χαρακτήρα τείνοντας περισσότερο προς ένα πολιτικό φορέα που εκπροσωπεί αυτούς τους πολίτες, έναντι του κράτους (Stamatoroulos D., 2006, p. 254) (Κονόρτας Π., 1998, σ. 299). Ο όρος «μιλλέτ» κατά τον Benjamin Braude αποδιδόταν αρχικά σε Οθωμανούς, Χριστιανούς και Εβραίους υψηλούς αξιωματούχους και όχι γενικότερα στις μη Μουσουλμανικές κοινότητες της Αυτοκρατορίας (Braude B., 1982, p. 71). Κατά τον 15^ο και 16^ο αι. στα επίσημα έγγραφα οι μη Μουσουλμάνοι αναφέρονται ως «άπιστοι» (kefere ή kafirler), κατά τον 18^ο αι. ως zimmi (μη-μουσουλμάνος που πληρώνει κεφαλικό φόρο) και σε ορισμένα έγγραφα του 19^{ου} αι. ως te' aya (μη-μουσουλμάνος και κυρίως χριστιανός που πληρώνει κεφαλικό φόρο) και μετά την διακήρυξη των Μεταρρυθμίσεων ως Rum («Ορθόδοξος») (Κονόρτας Π., 1998, pp. 302-303). Κατά τον 16^ο και 17^ο αι. όσοι υπάγονταν σε μια ορισμένη ανώτατη εκκλησιαστική αρχή, χαρακτηρίζονταν συνολικά ως «ομάδα» (ta' ife) και δεν υποδήλωνε αποκλειστικά τη θρησκευτική κοινότητα (Konortas P., 1999, p. 171). Εξάλλου ο Πατριάρχης σε επίσημα έγγραφα της ίδιας περιόδου αποκαλείται «Πατριάρχης των «απίστων» Κωνσταντινουπόλεως και εξαρτημένων περιοχών» (Κονόρτας Π., 1998, p. 301). Μόνο κατά τον 18^ο αιώνα , που ο Πατριάρχης Κωνσταντινουπόλεως έλαβε την επικυριαρχία τριών

Πατριαρχείων της Ανατολής και της Αρχιεπισκοπής Αχρίδας και Ιπεκίου, θεωρήθηκε από το Οθωμανικό κράτος εθνάρχης (Κονόρτας Π., 1998, pp. 299-300), (Konortas P., 1999, p. 176). Ο Πατριάρχης αποκαλείται έκτοτε «Πατριάρχης των «Ρωμαίων» Κωνσταντινουπόλεως» (Κονόρτας Π., 1998, p. 302). Να σημειωθεί, επίσης, ότι μετά την αναγνώριση της Βουλγαρικής Εξαρχίας από το Οθωμανικό κράτος ο όρος Rum , υποδηλώνει τον υπαγόμενο πνευματικά στο Οικουμενικό Πατριαρχείο και όχι τον Ορθόδοξο γενικότερα (Κονόρτας Π., 1998, p. 308) (Konortas P., 1999, p. 169) . Κατά την ερμηνευτική προσέγγιση από τον Σταματόπουλο (Stamatoroulos D., 2006, p. 254), η εμφάνιση του όρου συνδέεται με την παραχώρηση προνομίων προς το Οικουμενικό Πατριαρχείο την ίδια περίοδο. Ως αποτέλεσμα αυτής της παραχώρησης το μιλλέτ αποκτά θεσμική υπόσταση , λαμβάνει δηλαδή, το χαρακτήρα της διοικητικής μονάδας βάση της οποίας οργανώνονται μη-μουσουλμανικοί πληθυσμοί και εξυπηρετεί έτσι την ορθολογικότερη διοίκησή του από το κράτος. Τέλος, μετά την Επανάσταση των Νεότουρκων, ο όρος παύει επί της ουσίας να υφίσταται, καθώς όλοι οι πολίτες είναι απολύτως ίσοι και δεν υπόκεινται σε κανέναν διαχωρισμό λόγω θρησκείας, αλλά και για κανέναν άλλο λόγο, ταυτόχρονα όμως έχουν όλοι τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις, χωρίς να υπάρχει κάποια προνομιούχα ομάδα έναντι των άλλων. Ο όρος «Οθωμανός» που υποδήλωνε τον υπήκοο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ανεξάρτητα από θρησκεία, γλώσσα ή προέλευση, που ανήκει σε ένα κοινό έθνος το «οθωμανικό», όμως κατά το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα συνδέθηκε με την ιδεολογία του Πανισλαμισμού. Επιχειρούσε, δηλαδή, επιχειρούσε να ενώσει τους πολίτες κάτω από μια κοινή ταυτότητα την «Οθωμανική», που έδινε έμφαση στα ισλαμικά κοινά στοιχεία των υπηκόων, καθώς αποτελούσαν πλέον την κυρίαρχη πληθυσμιακά ομάδα (Stamatoroulos D., 2006, p. 265). Ο όρος «Ελληνορθόδοξη» αναφέρεται στην κοινότητα των Ορθοδόξων , που ενώ αρχικά περιελάμβανε ορθόδοξους πληθυσμούς από διάφορες εθνότητες λόγω του σχηματισμού νέων μιλλέτ, αλλά και τη δημιουργία νέων εθνών-κρατών προερχομένων από την Οθωμανική Αυτοκρατορία και την ορθόδοξη κοινότητα, περιόρισαν το εύρος της κοινότητας αυτής, που αποτελούνταν στο κλείσιμο του 19^{ου} αιώνα κυρίως από ελληνικό πληθυσμό και εντός της κοινότητας η διαμόρφωση της κυρίαρχης ιδεολογίας στηρίχθηκε στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και παιδεία, καθώς και η σημασία του ελληνισμού ως προς την διάδοση και διαφύλαξη του Χριστιανισμού, που αποτέλεσε εκτός από κριτήριο διοικητικής οργάνωσης, όπως στα μιλλέτ, συνεκτικό στοιχείο πληθυσμού.

Ερμηνευτική Προσέγγιση

Η παρούσα εργασία εξετάζει την αλληλεπίδραση των σχέσεων μεταξύ της Ορθόδοξης Κοινότητας και του Οθωμανικού Κράτους μέσα στο πλαίσιο των Μεταρρυθμίσεων και τον αντίκτυπο αυτών στην εξέλιξη των μιλλέτ. Μεθοδολογικά η

προσέγγιση και ανάλυση του θέματος στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του Michelle Foucault, όπως διατυπώνεται στο έργο του «Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής». Θα επιχειρηθεί μια αντιπαραβολή των Οθωμανών υπηκόων με τα «πειθήνια όργανα», όπως ερμηνεύονται στην σχετική μελέτη του Foucault, πρόσωπα αυστηρώς περιορισμένα στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου χώρου και νομιμοποιούνται μέσω της ένταξής τους σ' αυτόν τον χώρο (Foucault M., 1976, σσ. 188-189), στην προκειμένη περίπτωση η ένταξη ομάδων ή ατόμων σε ένα μιλλέτ νομιμοποιεί την υπόστασή τους και τους δίνει ορισμένο ρόλο. Το «Πανοπτικό», εκτός από χρήσιμο εργαλείο για τους σκοπούς των κυβερνήσεων, ώστε να υποβάλλουν ένα σύστημα ελέγχου, που θα λειτουργεί μέσω μηχανισμών επιτήρησης με αποτέλεσμα να μην είναι απαραίτητη η φυσική τους παρουσία καθιστώντας αποτελεσματικότερη την άσκηση της εξουσίας τους (Foucault M., 1976, σσ. 266,270-272), αποτελεί επίσης και «ένα ολόκληρο πρότυπο κοινωνίας» (Foucault M., 1976, σ. 284). Οι Μεταρρυθμίσεις της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στηρίζονται ακριβώς στη δημιουργία μίας τέτοιας κοινωνίας βασιζόμενης στη λογική του ελέγχου, που ενισχύει τον συγκεντρωτισμό του κράτους, ο οποίος θεωρήθηκε το «κλειδί» για τον εκσυγχρονισμό του κράτους και συνεπώς την εύρυθμη λειτουργία του. Σχεδόν όλα τα άρθρα των Κανονισμών όπως υπαγορεύθηκαν από τα διατάγματα του Χάττι-Σεριφ του Γκιούλχανε (1839) και του Χάττι Χουμαγιούν (1856) αναφέρονται σε οδηγίες, νόμους, ποινές για την μη τήρηση αυτών, επιτροπές για την διασφάλιση της ορθής λειτουργίας θεσμών και υπηρεσιών, εσωτερικούς κανονισμούς υπηρεσιών, ιδρυμάτων και φορέων. Η δημιουργία ενός παγιωμένου συστήματος απαρέγκλιτων κανόνων και απαγορεύσεων, υπογραμμίζει τα πλαίσια δράσης του κάθε ευνομούμενου (Foucault M., 1976, σ. 244), «ορθού» πολίτη, ενώ η ποινή έχει «επανορθωτικό» χαρακτήρα (Foucault M., 1976, σ. 238). Επιπλέον, το Οθωμανικό κράτος επιτρέποντας τη λειτουργία κοινοτικών οργανώσεων και ιδρυμάτων στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου νομικού πλαισίου, όχι μόνο ελέγχει τη δράση τους, αλλά και τα καθιστά ωφέλιμα προς το ίδιο το κράτος (Foucault M., 1976, σ. 227), αποτρέποντας οποιασδήποτε παρεκτροπές (Foucault M., 1976, σσ. 279,288). Η ένταξή τους σε ένα συγκεκριμένο οργανισμό τους καθιστά «αριθμήσιμη και ελέγξιμη» ομάδα (Foucault M., 1976, σ. 266). Ταυτόχρονα όμως, όλοι οι Οθωμανοί υπήκοοι Μουσουλμάνοι και μη, διατηρούν ή επιχειρείται από το κράτος να δημιουργήσουν μια κοινή «οθωμανική ταυτότητα», έναντι της οποίας μετέχουν όλοι εξίσου, απώτερος στόχος είναι η επίτευξη ομοιογένειας εντός της αυτοκρατορίας, η δημιουργία ενός κοινού πατριωτικού αισθήματος ή νομιμόφρονα συμπεριφορά (Foucault M., 1976, σ. 242). Η κανονικοποίηση, κατά τον Foucault (Foucault M., 1976, σ. 244), «λειτουργεί με μεγάλη ευκολία στο εσωτερικό ενός συστήματος τυπικής ισότητας, αφού στο εσωτερικό μιας ομοιογένειας, που είναι και ο Κανόνας, εισάγει...όλο το ξεθώριασμα των ατομικών διαφορών».

Η μετάβαση από μια πολυεθνική πραγματικότητα σε εθνικές πραγματικότητες

Η Οθωμανική Αυτοκρατορία εμφανίζει σημάδια πτώσης ήδη από τα τέλη του 16^{ου} αι. Η ναυμαχία της Ναυπάκτου θεωρήθηκε ίσως η αρχή του τέλους της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, καθώς κατέστησε σαφείς τις αδυναμίες του κράτους και είχε ως αποτέλεσμα την απώλεια του ελέγχου της Μεσογείου (Inalcik H., 1995, σ. 86) και του δυσάρεστου συνακόλουθου φαινομένου έξαρσης της πειρατείας. Την περίοδο 1578-1606 η Οθωμανική Αυτοκρατορία προσπαθούσε να αντισταθεί σε διμέτωπο αγώνα (Πέρσες, Αψβούργοι). Η εναντίωση των Βαλκανίων σ' αυτήν και η προσχώρησή τους με την πλευρά της Αυστρίας, αλλά και οι κατοπινές διαβουλεύσεις του Ιράν με ευρωπαϊκές δυνάμεις έδωσαν το τελειωτικό «χτύπημα» στους Οθωμανούς. Αλλά η κατάσταση για την Οθωμανική Αυτοκρατορία έναν αιώνα μετά ήταν δυσχερέστερη, έχοντας υποστεί βαρύτατο πλήγμα στην πολιορκία της Βιέννης και σε άλλα ευρωπαϊκά εδάφη. Η συνθήκη του Κάρλοβιτς (1699) που ήρθε σαν φυσική κατάληξη της πορείας αυτής, αφαίρεσε από την Αυτοκρατορία τον άλλοτε ηγετικό της ρόλο και τη μετέτρεψε σε έρμαιο διαθέσεων, συμφερόντων και φιλοδοξιών των ευρωπαϊκών δυνάμεων που εδραιώνονται εκείνη την περίοδο. Η συνθήκη του Πασσάροβιτς (1718) συνεπαγόταν σημαντικές εδαφικές απώλειες, ενώ εκείνη του Βελιγραδίου (1739) εκπλήρωνε εν μέρει τα όνειρα της Αυστρίας και της Ρωσίας για αναγνώριση και κυριαρχία στον ευρωπαϊκό χώρο. Τέλος, η συνθήκη του Κιουτσούκ Καϊναρτζή (1774) παρέχει προνομιακές ρυθμίσεις για τους χριστιανικούς πληθυσμούς της Αυτοκρατορίας, παρεμβαίνοντας μ' αυτό τον τρόπο σε ζητήματα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Αυτές οι αλληπάλληλες «εκπτώσεις» της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ενίσχυαν την ήδη δεινή θέση της. Με κοινό στόχο οι αναδειχθείσες ευρωπαϊκές δυνάμεις - Αγγλία, Γαλλία, Αυστρία, Ρωσία κ.α. - επιχειρούν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο να διασφαλίσουν τα συμφέροντά τους και τα εδαφικά τους κεκτημένα σε περίπτωση κατάρρευσης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Από την πλευρά της, η τελευταία αδρανούσε εγκλωβισμένη στο φαύλο κύκλο που στήριζε την οθωμανική ιδεολογία. Με έναν πρόσθετο επερχόμενο και ήδη αισθητά διαφαινόμενο κίνδυνο, την οικονομική κρίση, που αν και μετά τα μέσα του 16^{ου} αι. ήταν Ευρωπαϊκό φαινόμενο, έπληξε, ωστόσο, σοβαρά την ήδη κλονισμένη Οθωμανική οικονομία.

Η πορεία αυτή προκάλεσε την δυσλειτουργία σε ευρύ φάσμα των δραστηριοτήτων και των θεσμών που συγκροτούν το κράτος, όπως ο στρατός, το τιμαριωτικό σύστημα, η δομή και οργάνωση των κοινοτήτων (Karpal K., *Millets and Nationality: The Roots of the Incongruity of Nation and State in the Post-Ottoman Era*, 1982, p. 152). Συνεπώς η ανάγκη αναδιάρθρωσης του κράτους, δεν υπήρξε αποκλειστικά φαινόμενο του 19^{ου} αι. Οι επιζήμιοι για το Οθωμανικό κράτος Ρωσο-τουρκικοί πόλεμοι του 18^{ου} αι. κατέδειξαν τα μειωμένα

«αντανακλαστικά» του κράτους και συνεπώς την περιορισμένη ισχύ του. Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες μικρότερης εμβέλειας και απήχησης προηγήθηκαν των μεγάλων «Ευεργετικών Μεταρρυθμίσεων» τόσο από τον Σελίμ Γ' (1789-1807), που επιχείρησε τη συγκρότηση ενός ανανεωμένου, περισσότερο ισχυρού και αποτελεσματικού στρατεύματος, όσο και από τον Μαχμούτ Β' (1808-1839), που κατάργησε το γενιτσαρικό σώμα και δημιούργησε μια νέα γραφειοκρατία. Ευθύς εξαρχής έγινε μια προσπάθεια προς τη δημιουργία ενός περισσότερο συγκεντρωτικού κράτους (Karpat K., *The transformation of the ottoman state, 1789-1908*, 1972, pp. 28-29,35,38,41-42). Αυτό που υπήρξε, όμως, αξιοσημείωτο όσον αφορά τις Μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1839-1876, ήταν η διακήρυξη της ισότητας όλων των υπηκόων έναντι του νόμου (Κονόρτας Π., 1998, p. 43).

Η περίοδος των Μεταρρυθμίσεων (1839-1876)

Η περίοδος των Μεταρρυθμίσεων, που εγκαινιάζεται με το διάταγμα *Χάττι Σερίφ του Γκιούλχανε* (1839) και επισφραγίζεται θεσμικά με το διάταγμα *Χάττι Χουμαγιούν* (1856), θεωρήθηκε αποτέλεσμα της προσπάθειας εκσυγχρονισμού της Αυτοκρατορίας και της επιθυμίας της να αντιμετωπίζεται ως ισότιμο μέλος μεταξύ των κρατών της Ευρώπης, ενώ επιτάχυνε το συγκεντρωτικό χαρακτήρα της διοίκησης και την επικράτηση της γραφειοκρατίας (Karpat K., *The transformation of the ottoman state, 1789-1908*, 1972, pp. 45-46). Οι ευνοϊκές για τις διαφορετικές εθνότητες της Αυτοκρατορίας ρυθμίσεις περί ισονομίας και προστασίας της ζωής, της τιμής και της περιουσίας όλων των υπηκόων, ενεργοποίησαν μια σειρά εξελίξεων τόσο σε κοινοτικό και δια-κοινοτικό επίπεδο, όσο και σε οικονομικό και πολιτικό επίπεδο, τις οποίες η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει να εξετάσει.

Οι υπήκοοι της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας διαχωρίζονταν αρχικά σε Μουσουλμάνους και μη Μουσουλμάνους και σε δεύτερο επίπεδο σε Χριστιανούς Ορθόδοξους και Καθολικούς, Αρμενίους και Εβραίους. Αρχικά αναγνωρίζονταν από την Οθωμανική Αρχή τρία μιλλέτ: α) των Ορθοδόξων που περιελάμβανε όλους τους Χριστιανούς της Οθωμανικής Επικράτειας, που υπάγονταν στο Ορθόδοξο Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως, β) το Αρμενικό μιλλέτ, που περιελάμβανε τους Γρηγοριανούς Αρμενίους και γενικά όσους χριστιανούς δεν υπάγονταν στο Ορθόδοξο Πατριαρχείο και γ) το Εβραϊκό μιλλέτ, που περιελάμβανε τους εβραϊκούς πληθυσμούς της Κωνσταντινούπολης (Konortas P., 1999, p. 171), ενώ θα ακολουθήσει στις αρχές του 19^{ου} αι. η αναγνώριση του μιλλέτ συνολικά στην επικράτεια της Αυτοκρατορίας. Όσον αφορά στο Ορθόδοξο μιλλέτ, που περιελάμβανε σημαντικό μέρος του πληθυσμού, η πρωτοκαθεδρία του Πατριάρχη Κωνσταντινούπολης ήταν αναγνωρισμένη ήδη από την εποχή του Μωάμεθ Β' του Πορθητή, όμως ως ηγέτη και εκφραστή μιας θρησκευτικής κοινότητας, καθώς το Πατριαρχείο δεν είχε κατά το Οθωμανικό κράτος νομική υπόσταση (Stamatoroulos D., 2006, p. 254). Ειδικότερα η κυρίαρχη παρουσία που είχε το ελληνικό

στοιχείο σε ζητήματα του Πατριαρχείου, αλλά και της κοινότητας, υπήρξε μια εξέλιξη που ευνοήθηκε σημαντικά από το αποτέλεσμα των Ρωσο-τουρκικών πολέμων στο β' μισό του 18^{ου} αιώνα και των αντίστοιχων συνθηκών που υπεγράφησαν, με σημαντικότερη τη Συνθήκη του Κιουτσούκ Καϊναρτζή, που αφορούσε στους Ορθόδοξους πληθυσμούς της Αυτοκρατορίας και κατέστησε την Ελληνική ως επικρατούσα γλώσσα του εμπορίου, αλλά και παράγοντα αναγνώρισης εντός της κοινότητας (Stamatoropoulos D., 2006, p. 255) (Issawi C., 1999, pp. 2-3). Παράλληλα το προνομιακό καθεστώς του Πατριαρχείου, όπως είχε διαμορφωθεί, είχε αναλάβει και την πνευματική καθοδήγηση του ποιμνίου του, εξυπηρετούσε παράλληλα τους σκοπούς του Οθωμανικού κράτους, καθώς αποτελούσε έναν κρατικό φορέα, που με κάθε ευκαιρία εξέφραζε την πίστη του στο Οθωμανικό κράτος.

Σημαντικό παράγοντα αλλά και ρυθμιστή ζητημάτων της κοινότητας αποτέλεσαν οι **Φαναριώτες**, μια εξαιρετικά ισχυρή ομάδα που έχοντας λόγο στην εκλογή Πατριάρχη και των κατά τόπους μητροπολιτών, είχαν τη δυνατότητα να επηρεάζουν το πολιτικό πλαίσιο της κοινότητας, λειτουργώντας συχνά και ως διαμεσολαβητής μεταξύ αυτής και της επίσημης κρατικής εξουσίας. Έως τουλάχιστον την Ελληνική Επανάσταση, υπήρξαν υπολογίσιμος πολιτικός παράγοντας όσον αφορά στη διοίκηση και ήταν υπεύθυνοι για την νομιμοφροσύνη των Παραδουνάβιων Ηγεμονιών απέναντι στο κράτος με την υποστήριξη και εν ονόματι του Πατριαρχείου (Stamatoropoulos D., 2006, p. 255). Η εμφανής εμπλοκή τους σε ζητήματα διοίκησης της Εκκλησίας αφενός προσπόριζε στους ίδιους κύρος και σημαντικές οικονομικές απολαβές και αφετέρου έδινε την δυνατότητα στην Εκκλησία να τους καθιστά «ενδιάμεσους» μεταξύ αυτής και της Ανώτατης κρατικής εξουσίας για ζητήματα που αφορούσαν είτε την ίδια άμεσα, είτε την κοινότητα γενικότερα. Επιπλέον, η ηθική και υλική υποστήριξη συγκεκριμένων υποψηφίων από μέρους των Φαναριωτών υπήρξε εξαιρετικά σημαντική ενίσχυση τόσο των ίδιων των υποψηφίων Πατριαρχών, αλλά και των οικονομικών του Πατριαρχείου σε ευρύτερο επίπεδο (Κονόρτας Π., 1998, p. 144). Μία άλλη ομάδα, που επίσης επηρέαζε την εκλογή Πατριάρχη και κυρίως σχετιζόνταν με τα οικονομικά ζητήματα του Πατριαρχείου υπήρξαν οι **συντεχνίες**, που αποτέλεσαν το αντίπαλο δέος για τους Φαναριώτες. Ενώ η σταδιακή επικράτηση του Πατριάρχη Κωνσταντινούπολης έναντι των άλλων Ορθοδόξων Πατριαρχών, τον κατέστησε «Εθνάρχη» και αρμόδιο για την εκδίκαση, επίλυση και διαμεσολάβηση, αναφορικά με δικαιοδοτικές και δικαστικές αρμοδιότητες σε ζητήματα οικογενειακού και κληρονομικού δικαίου.

Η έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης στο πρώτο μισό του 19^{ου} αι. έμελλε να μεταβάλει δραματικά την κατάσταση αυτή. Ως συνέπεια της ανεπάρκειας του πατριάρχη να αποτρέψει μία τέτοια ενέργεια, το προνομιακό καθεστώς που απολάμβανε το

Πατριαρχείο, η επικράτηση των Φαναριωτών στις Παραδουνάβιες Ηγεμονίες, αλλά και η επικράτηση του μιλλέτ των Ρωμιών έναντι των άλλων μη-μουσουλμανικών μιλλέτ, τέθηκαν υπό αμφισβήτηση. Σε συνάρτηση με τις εν λόγω εξελίξεις η μετέπειτα δημιουργία ανεξάρτητου Ελληνικού κράτους και αυτοκέφαλης Εκκλησίας προκάλεσε μεγάλη καχυποψία από μέρους του Οθωμανικού κράτους που επιθυμούσε να προλάβει οποιοδήποτε φυγόκεντρες τάσεις (Ortayli I., 2010, p. 87). Την ίδια περίοδο, η ύπαρξη του σώματος των Γενιτσάρων, το οποίο είχε αποκτήσει υπέρμετρη ισχύ στα πλαίσια της Αυτοκρατορίας, οδηγήθηκε σε ολοσχερή κατάργηση, μία κατάργηση που ανέτρεψε ουσιαστικά την υφιστάμενη ισορροπία στις συντεχνίες και την φορο-εκμίσθωση. Όλα τα παραπάνω συνέτειναν στην αποδυνάμωση του ελληνικού στοιχείου και του Ορθοδόξου μιλλέτ, ενώ έδωσαν σημαντική ώθηση στο μιλλέτ των Αρμενίων (Stamatoropoulos D., 2006, p. 256) (Issawi C., 1999, p. 3) (Ortayli I., 2010, p. 91). Επιπλέον την ίδια περίοδο αναγνωρίστηκε το εβραϊκό μιλλέτ ως φορέας συνολικά των Εβραίων της αυτοκρατορίας καθώς και το Καθολικό μιλλέτ, που αποδυνάμωσε εν μέρει το Αρμενικό μιλλέτ (Stamatoropoulos D., 2006, p. 258).

Οι Μεταρρυθμίσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπήρξαν μία σημαντική προσπάθεια εκσυγχρονισμού της Αυτοκρατορίας κατά τα πρότυπα της ανεπτυγμένης Δύσης, και αποσκοπούσαν όχι μόνο στην «εσωτερική ευημερία» και «ευδαιμονία όλων των υπηκόων» (Παπαστάθης Χ., 1984, σ. 21), αλλά και στην εξάλειψη των φυγόκεντρων τάσεων που είχαν εμφανιστεί από τις ενέργειες ανεξαρτητοποίησης λαών των Βαλκανίων, όπως η Σερβία και η Ελλάδα. Επίσης, η πίεση που δεχόταν η Οθωμανική Αυτοκρατορία από τον ευρωπαϊκό παράγοντα για αναδιαμόρφωση των συνθηκών για τους μη-μουσουλμάνων υπηκόους, αποτέλεσε έναν υπολογίσιμο παράγοντα στην θέσπιση αυτών των Μεταρρυθμίσεων, καθώς ήταν εξαιρετικά δυσάρεστη η ωμή παρέμβαση των Δυνάμεων στα εσωτερικά της Αυτοκρατορίας (Σταματόπουλος Δ., 1998, σσ. 4,9-11) (Stamatoropoulos D., 2006, σ. 258) (Παπαστάθης Χ., 1984, σ. 10) (Zürcher E., 2004, σ. 100). Ως εκ τούτου διακηρύχθηκαν το διάταγμα του *Χάττ-ι Σερίφ του Γκιούλχανε* (1839), που δεν έτυχε ιδιαίτερης αποδοχής από την κοινωνία (Παπαστάθης Χ., 1984, σ. 10) και του *Χάττι Χουμαγιούν* (1856), που διατύπωναν το πνεύμα, τις αρχές και εν μέρει την σκοπιμότητα των Μεταρρυθμίσεων. Τα διατάγματα αυτά διακήρυτταν το σεβασμό και την προστασία της ζωής, της τιμής και της περιουσίας, αλλά και την ισονομία όλων των υπηκόων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (Παπαστάθης Χ., 1984, σσ. 9,21). Επιπλέον, διασφάλιζαν την ελεύθερη έκφραση της θρησκείας του κάθε υπηκόου, την κατάργηση των διακρίσεων σε βάρος των πολιτών, την αξιοκρατία στο διορισμό κρατικών υπαλλήλων, προέβλεπαν την κατάργηση των βασανισμών, την κατάργηση των φορο-εκμισθώσεων, την ισότητα όλων των πολιτών στην φορολόγηση –γεγονός που υπαγόρευε την συμμετοχή των Χριστιανών στο στράτευμα-, την καταβολή ορισμένη επιχορήγηση στον Πατριάρχη και τον ανώτερο

κλήρο καθώς και την καταβολή τακτικής μισθοδοσίας για τον κατώτερο κλήρο. Παρείχαν τη δυνατότητα στις θρησκευτικές κοινότητες για ίδρυση κοινοτικών εκκλησιών, νοσοκομείων, σχολείων, νεκροταφείων στα πλαίσια της οθωμανικής νομιμότητας και κατόπιν αδείας από την Υψηλή Πύλη. Σχεδόν όλα τα άρθρα των Κανονισμών όπως υπαγορεύθηκαν από τα διατάγματα του Χάττ-ι Σερίφ του Γκιούλχανε (1839) και του Χάττι Χουμαγιούν (1856) αναφέρονται σε οδηγίες, νόμους, ποινές για την μη τήρηση αυτών (Νικολαΐδης Δ., Οθωμανικοί Κώδικες. Ήτοι Συλλογή απάντων των νόμων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, διαταγμάτων, κανονισμών, οδηγιών και εγκυκλίων, 1891), επιτροπές για την διασφάλιση της ορθής λειτουργίας θεσμών και υπηρεσιών, εσωτερικούς κανονισμούς υπηρεσιών, ιδρυμάτων και φορέων (Νικολαΐδης Δ., 1890). Στα πλαίσια των Μεταρρυθμίσεων δημιουργήθηκαν νέα υπουργεία, συμβουλευτικά σώματα και επιτροπές, επίσης, επιχειρήθηκε αναδιάρθρωση στον τομέα της **δικαιοσύνης**, με τη δημιουργία του Ανώτατου Συμβουλίου Νομοθετικών Κανονισμών και στον τομέα της **εκπαίδευσης** και κατάρτισης, με τη δημιουργία Ακαδημίας Δημόσιας Διοίκησης και Κανονισμού για την Δημόσια Εκπαίδευση (Zürcher E., 2004, σσ. 107,111-112).

Η κυρίαρχη ιδεολογία των Μεταρρυθμίσεων ήταν ο **Οθωμανισμός**, η δημιουργία δηλαδή μιας κοινής Οθωμανικής ταυτότητας, που αποσκοπούσε στην ομοιογένεια της κοινωνίας και επεδίωκε την ανάπτυξη ενός κοινού Οθωμανικού πατριωτισμού (Karpat K., *Millets and Nationality: The Roots of the Incongruity of Nation and State in the Post-Ottoman Era*, 1982, σσ. 144,162). Η απόπειρα ενσωμάτωσης ετερόκλητων πληθυσμιακών ομάδων σε ένα «κοινό» σύνολο εξυπηρέτούσε την ανάγκη των ιθυνόντων της Αυτοκρατορίας για συγκράτηση, υπολογισμό και έλεγχο των μαζών αυτών, ενώ το αίσθημα ομοιογένειας εξασφάλιζε την σταδιακή απίσχναση των διαφορών τους, καθώς και την αποτροπή οποιονδήποτε αντιδραστικών προς τις Αρχές ενεργειών (Foucault M., 1976, σσ. 244,266,288). Το Χάττι Χουμαγιούν επέφερε σημαντικές αλλαγές στην οργάνωση και λειτουργία των μη-μουσουλμανικών κοινοτήτων, καθώς σύμφωνα με τις διατάξεις του προβλεπόταν η δημιουργία ενός μικτού συμβουλίου με κληρικούς και λαϊκούς που θα διαχειριζόταν τα ζητήματα του μιλλέτ πάντα στα πλαίσια της οθωμανικής νομιμότητας, νομιμοποιώντας με αυτό τον τρόπο μια ήδη υφιστάμενη κατάσταση (Stamatoropoulos D., 2006, σ. 259) (Παπαστάθης Χ., 1984, σ. 22) (Εξερχζόγλου Χ., 2000, σ. 115). Προς επίρρωση, μάλιστα, των διαφαινόμενων πολιτειακών και θεσμικών εν γένει αλλαγών, όπως υιοθετήθηκαν μέσα από την διακήρυξη του διατάγματος κατοχυρωνόταν η ισότητα των πολιτών απέναντι στον νόμο και ο θρησκευτικός διαχωρισμός με βάση το μιλλέτ αποτέλεσε στοιχείο της οργάνωσης των κοινοτήτων για το Οθωμανικό κράτος (Αναγνωστοπούλου Σ., 1998, σσ. 25, 28). Μια συναφή οπτική προσέγγιση διατυπώνει σε μελέτη του ο Kemal Karpat υπογραμμίζοντας ότι παρόλο που τα μιλλέτ ήταν ενταγμένα στο σύστημα οργάνωσης ενός μουσουλμανικού κράτους, τους αναγνωρίζονταν ορισμένες

θησκευτικές και πολιτιστικές ελευθερίες (Karpal K., *Millets and Nationality: The Roots of the Incongruity of Nation and State in the Post-Ottoman Era*, 1982, σ. 149). Κατά τον Σταματόπουλο (Stamatoroulos D., 2006, σ. 259) η αναδιοργάνωση των μιλλέτ, στα πλαίσια των μεταρρυθμίσεων, αποσκοπούσε αφενός στην μείωση της απόλυτης ισχύος των κληρικών στα πλαίσια της κοινότητας, τον ασφυκτικό έλεγχο των δραστηριοτήτων τους και αφετέρου στον διαχωρισμό πολιτικού και θρησκευτικού πεδίου δράσης (Stamatoroulos D., 2006, σ. 259).

Ωστόσο, η έντονη πληθυσμιακή κινητικότητα που παρατηρείται κατά τον 18^ο και 19^ο αι. πυροδότησε σημαντικές εξελίξεις σε πολιτικό, κοινωνικό και ιδεολογικό επίπεδο, καθώς προκύπτουν νέες κοινωνικές ομάδες και οικονομικά μεγέθη.

Από τα μέσα περίπου του 19^{ου} αιώνα η υιοθέτηση του ελεύθερου εμπορίου και η εισαγωγή ευρωπαϊκών επενδύσεων (Αναγνωστοπούλου Σ., 1998, σ. 105), με μορφή δανεισμού προς την Αυτοκρατορία, και εναρκτήριο σημείο την υπογραφή της Συνθήκης Balta limani με τη Μ. Βρετανία το 1838 δημιουργούν νέες μορφές εξάρτησης από τη Δύση, ενισχύοντας τις εισαγωγές και αγνοώντας κάθε προσπάθεια διακίνηση των οθωμανικών προϊόντων εντός και εκτός της Οθωμανικής Επικράτειας. Επιπλέον, ενθαρρύνουν την μετανάστευση προς την Κωνσταντινούπολη, αναδεικνύοντας μια μεσαία αστική τάξη, την οποία συγκροτούν κυρίως Έλληνες και Αρμένιοι, προωθώντας σημαντικά τον εμπορικό και τραπεζικό τομέα (Karpal K., *The transformation of the ottoman state, 1789-1908*, 1972, σ. 48) (Αναγνωστοπούλου Σ., 1998, σσ. 307-308). Αξιοσημείωτη, επίσης, είναι η ανάδυση μεγάλων εμπορικών οίκων, προερχόμενων από μικροεμπόρους ή μικροπλοιοκτήτες (Exertzoglou H., 1999, pp. 90-91), οι οποίοι αρχικά επένδυσαν μέρος των απολαβών που είχαν στον τραπεζικό τομέα (Exertzoglou H., 1999, pp. 91-92), διαδραματίζοντας επίσης ενεργό ρόλο στην διαχείριση του Οθωμανικού Χρέους (Exertzoglou H., 1999, pp. 92-95), αλλά και επενδύοντας αργότερα σε ποικίλους τομείς οικονομικής δραστηριότητας, όπως η βιομηχανία, η μεταλλουργία και οι μεταφορές (Exertzoglou H., 1999, pp. 90,93,96-97). Η ανάδυση νέων κοινωνικών ομάδων και οι επαφές τους με τη Δύση, επηρεάζουν τις συμπεριφορές και τις αντιλήψεις τους, ως αποτέλεσμα υιοθέτησης ενός εξευρωπαϊσμένου προσανατολισμού. Η ανάδειξη της περιοχής του Πέραν ως οικονομικό κέντρο οφειλόταν τόσο στην ευρωπαϊκή επιρροή που δεχόταν η περιοχή, καθώς αποτελούσε τόπο διαμονής των διπλωματών και των ακολούθων τους, όσο και στην γενικότερη προσπάθεια εκσυγχρονισμού της Αυτοκρατορίας. Όλες οι τεχνολογικές καινοτομίες και τα έργα υποδομής εφαρμόζονταν πρώτα στην περιοχή του Πέραν και στη συνέχεια σε άλλα σύγχρονα προάστια. Η πλειοψηφία των εμπορικών οίκων και των τραπεζών της Κωνσταντινούπολης στεγαζόταν στην ευρύτερη περιοχή Πέραν-Γαλατά, ενώ ο ποικίλλος πολύ-εθνοτικός πληθυσμός του συνίστατο από Έλληνες,

Αρμενίους, Εβραίους, Λεβαντίνους και Αυστριακούς. Η ανάδειξη της περιοχής ως οικονομικό κέντρο ήταν και απόρροια των μετακινήσεων του μη-μουσουλμανικού πληθυσμού από τις παραδοσιακές τους συνοικίες σε νέες, λιγότερο «κακόφημες» και «σύγχρονες». Ο ταξικός διαχωρισμός και η συνεπαγόμενη οικονομική ευρωστία των γραφειοκρατών, τραπεζιτών, εμπόρων και καταστηματαρχών, και κυρίως η έδρα εργασίας στην περίπτωση των τελευταίων, καθόριζε και τον τόπο διαμονής τους.

Παρόλο που οι υφιστάμενες πηγές δεν μας επιτρέπουν να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα όσον αφορά την εκπροσώπηση των κοινοτήτων της Πόλης (Karpav K., Ottoman Population Records and the Census of 1881/82-1893, 1978, p. 256), ωστόσο παρατηρείται μια σταθερή και αδιάλειπτη παρουσία του Ελληνικού στοιχείου στην περιοχή, που εν μέρει αιτιολογεί την επικράτησή του στα πλαίσια της ορθόδοξης κοινότητας.

Όσον αφορά τις νέες κοινωνικές ομάδες που δημιουργήθηκαν, παρατηρείται η ανάδυση μιας νέας ομάδας «**Νέο-Φαναριωτών**», που συγκροτήθηκε από οικογένειες Φαναριωτών, οι οποίοι επέστρεψαν στην Κωνσταντινούπολη κατά τα μετεπαναστατικά χρόνια και δημιούργησαν μία νέα αριστοκρατία, εκείνη των γραφειοκρατών, λαμβάνοντας σημαντικές θέσεις στον κρατικό διοικητικό μηχανισμό. Η ομάδα αυτή υπήρξε θερμός υποστηρικτής των Μεταρρυθμίσεων, καθώς αφενός όφειλαν να κρατήσουν αυτή τη στάση, που αποτελούσε αδιάκοπο στήριγμα συντήρησης της επίσημης κρατικής πολιτικής και αφετέρου οι μεταρρυθμίσεις αυτές αποτελούσαν μια επίσημη αναγνώριση του ρόλου τους στα ζητήματα της κοινότητας (Αναγνωστοπούλου Σ., 1998, σ. 304). Προς αυτή την κατεύθυνση είχαν την υποστήριξη των τραπεζιτών και των μεγαλεμπόρων, που αναδύθηκαν κατά την ίδια περίοδο και επηρέασαν εμμέσως τα πολιτικά «πράγματα».

Το ιδεολογικό πλαίσιο της πολιτικής τους υπήρξε ο λεγόμενος «**Ελληνοθωμανισμός**», που αποτέλεσε την εκδοχή του Οθωμανικού πατριωτισμού, όπως έγινε αντιληπτός από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις. Ο Ελληνοθωμανισμός σε πολιτικό επίπεδο ερμηνευόταν μέσα από την αντίληψη για διατήρηση της ακεραιότητας της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (Ortaylı I., 2010, p. 90) (Σκοπετέα Ε., 1988, σσ. 311, 313), καθώς μέσω αυτής θα μπορούσαν να διασφαλίσουν τα πολιτικά και οικονομικά τους συμφέροντα. Επιπλέον, έχοντας αντιληφθεί την φθίνουσα πορεία της θρησκείας ως στοιχείο αναγνώρισης και επικράτησης εντός της κοινότητας, και την παράλληλη ανάδειξη της εκπαίδευσης ως στοιχείου συνοχής μεταξύ των μελών της κοινότητας, προώθησαν την «Ελληνοποίηση» του Ορθόδοξου μιλλέτ μέσω της εκπαίδευσης. Προς αυτή την κατεύθυνση προέβησαν και σε δωρεές και φιλανθρωπίες δημιουργώντας ένα δίκτυο φιλανθρωπικών ιδρυμάτων προς όφελος της κοινότητας. Στην περίπτωση αυτή δημιουργείται μία άλλου είδους κατηγοριοποίηση των ατόμων που αποσκοπεί, όμως, και πάλι στον αριθμητικό

προσδιορισμό τους και τον έλεγχο τους, στην προκειμένη περίπτωση για να εξασφαλιστεί η υποστήριξή τους προς τα πρόσωπα που επιχειρούν την κατηγοριοποίηση τους (Foucault M., 1976, σ. 266) (Εξερχτζόγλου Χ., 2000, σσ. 120-121).

Ο Ελληνοθωμανισμός αποτέλεσε, εξάλλου, το αντίπαλο δέος του Ελληνικού Αλυτρωτισμού, που εκφράστηκε μέσω της «Μεγάλης Ιδέας» (Σκοπετέα Ε., 1988, σ. 351) δημιουργώντας ένα δίπολο ανταγωνισμού Κωνσταντινούπολης-Αθήνας. Στον αντίποδα αναδεικνύεται και μια άλλη κοινωνική ομάδα που είχε περισσότερο εθνοκεντρικά ερείσματα, η **μεσαία αστική τάξη**, που στελεχωνόταν από την ηγεσία των συντεχνιών, από γιατρούς, δικηγόρους, αρχιτέκτονες, μηχανικούς, αλλά και υπαλλήλους τραπεζών, σιδηροδρόμων, βιομηχανιών και δημόσιων υπηρεσιών, ως αποτέλεσμα των αυξανόμενων αναγκών για εξειδικευμένο προσωπικό στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού της Αυτοκρατορίας. Τα μέλη αυτής της ομάδας είχαν σπουδάσει είτε στην Ευρώπη είτε στην Ελλάδα και υπήρξαν έτσι οι θιασώτες των εθνικιστικών ιδεολογιών στους κύκλους των διανοουμένων (Κονόρτας Π., 1998, σσ. 149,159-160). Πολύ συχνά προέβαιναν σε επιγαμίες μεταξύ των οικογενειών που ανήκαν στην οικεία τάξη, αλλά και με μέλη της τάξης των Νέο-Φαναριωτών ενισχύοντας έτσι την κοινωνική και πολιτική ισχύ τους και επιδιώκοντας την ενδυνάμωση του ρόλου τους σε ζητήματα διαχείρισης της κοινότητας (Εξερχτζόγλου Χ., 2000, σ. 116).

Σημαντική υπήρξε η συμβολή τους στην ίδρυση και δραστηριότητα ιδρυμάτων, σωματείων, σχολείων για την διάδοση και επικράτηση της Ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού (Εξερχτζόγλου Χ., 2000, σ. 115). Η Ελληνοκεντρική τους ιδεολογία ήταν σαφώς αντίθετη με τη διατήρηση της Αυτοκρατορίας και ως συνεπακόλουθο της επιθετικής αυτής ιδεολογικής διεκδίκησης, επεδίωκε την ανατροπή αυτής, με στόχο είτε τη δημιουργία ενός ανεξάρτητου ρωμέϊκου κράτους είτε την προσάρτηση από το Ελληνικό κράτος. Καθοριστικό σημείο ωστόσο υπήρξε η επιρροή που άσκησε η μεσαία τάξη μεταλαμπαδεύοντας την πολιτική και ιδεολογική της στάση απέναντι στο ζήτημα των Μεταρρυθμίσεων στη μεγάλη μάζα του πληθυσμού που ανήκε στην κατώτερη τάξη.

Έντονη υπήρξε και η αντίδραση του Οικουμενικού Πατριαρχείου, καθώς οι Μεταρρυθμίσεις είχαν ως αποτέλεσμα την αποδυνάμωση της απόλυτης πολιτικής και πνευματικής δικαιοδοσίας του Πατριάρχη επί του ποιμνίου του (Κονόρτας Π., 1998, σ. 295) (Stamatoropoulos D., 2006, σ. 259) και τον κρατικό έλεγχο των εσόδων του Πατριαρχείου (Σταματόπουλος Δ., 1998, σσ. 64-65). Το Οθωμανικό κράτος προκειμένου να προωθήσει τις μεταρρυθμίσεις, έστειλε «Οδηγίες» στην κάθε κοινότητα, όπου εξέφρασαν το γενικό πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων, βάση των οποίων όφειλαν μέσω μικτών συνελεύσεων να ορίζουν τον Οργανισμό εσωτερικής διοίκησης της κάθε κοινότητας. Στην περίπτωση των Ορθοδόξων ο Οργανισμός αυτός ονομάστηκε «Εθνικοί» ή «Γενικοί Κανονισμοί», που

εκτός των άλλων όριζε ότι η κοινότητα θα διοικούνταν από τη Σύνοδο και το Διαρκές Εθνικό Μικτό Συμβούλιο (Κονόρτας Π., 1998, σ. 149).

Ο ανταγωνισμός των δύο ελίτ έγινε αισθητός κατά την διαδικασία κατάρτισης και επικύρωσης των «Γενικών Κανονισμών» (Stamatoroulos D., 2006, σ. 260) , του Συντάγματος της Ορθόδοξης Κοινότητας της Αυτοκρατορίας (Κονόρτας Π., 1998, σ. 45) από το Εθνικό Προσωρινό Συμβούλιο, που ήταν επιφορτισμένο με την εφαρμογή αυτών των «Κανονισμών» και απαρτιζόταν κυρίως από εκπροσώπους της ανώτερης τάξης και συνεπώς υποστηρικτές των Μεταρρυθμίσεων. Αντίθετα, στην παραπάνω επιχειρούμενη μεταρρυθμιστική προσπάθεια αποκλείστηκαν οι συντεχνίες από την διαδικασία αυτή, καθώς θεωρήθηκε ότι πιθανόν να υποστήριζαν ιδεολογίες αντίθετες από εκείνες των Μεταρρυθμίσεων (Σταματόπουλος Δ., 1998, σ. 159). Όσον αφορά τον έλεγχο της οικονομικής και διοικητικής λειτουργίας του Πατριαρχείου, αλλά και την εκλογή Πατριάρχη , εμφανής ήταν η πρόθεση των υποστηρικτών των μεταρρυθμίσεων για την δημιουργία θεσμικού τους ρόλου, κάτι που προκάλεσε την αντίδραση των κληρικών (Σταματόπουλος Δ., 1998, σσ. 43-44). Τελικά επικράτησε μία συμβιβαστική λύση, όπου οι λαϊκοί θα είχαν δικαίωμα συμμετοχής στην εκλογή Πατριάρχη, αλλά η τελική απόφαση εναπόκειτο στην Ιερά Σύνοδο (Σταματόπουλος Δ., 1998, σσ. 89-91) (Stamatoroulos D., 2006, σ. 264). Όμως, μια τροποποιημένη κατόπιν σθεναρών πιέσεων διάταξη των «Γενικών Κανονισμών» αποτελούσε ουσιαστικό βήμα και απέβη εξαιρετικά κρίσιμη, καθώς έδινε τη δυνατότητα στην Υψηλή Πύλη να αποκλείει υποψήφιους Πατριάρχες, αν δεν ήταν σύμφωνη (Stamatoroulos D., 2006, σ. 260) (Κονόρτας Π., 1998, σ. 157). Αναγνωριζόταν , δηλαδή, η διακριτική ευχέρεια της Πύλης να αμφισβητήσει και συνεπακόλουθα να διαγράψει από την τελική λίστα των υποψηφίων Πατριαρχών πρόσωπα που αποδοκίμαζε δικαιολογημένα ή μη. Κατά τον Κονόρτα (Κονόρτας Π., 1998, σ. 151) «το Οθωμανικό κράτος θέλει να εμφανίζεται ότι έχει τον τελευταίο λόγο στην ανάδειξη του Πατριάρχη, γιατί σύμφωνα με το κείμενο, ο Σουλτάνος είναι αυτός που τελικά «προχειρίζεται» τον προκαθήμενο της Μεγάλης Εκκλησίας». Ο ορισμός , αλλά και η παύση Πατριάρχη, του οποίου η θητεία είναι πλέον ισόβια (Σταματόπουλος Δ., 1998, σ. 28), πραγματοποιείται στα πλαίσια της οθωμανικής έννομης τάξης, καθώς οι «Εθνικοί Κανονισμοί» που ρυθμίζουν όλα αυτά τα ζητήματα, μετά την έγκρισή τους έχουν λάβει ισχύ νόμου του Κράτους, γεγονός που αναφέρεται με κάθε δυνατή ευκαιρία από τις Αρχές (Κονόρτας Π., 1998, σσ. 151,162) (Παπαστάθης Χ., 1984, σ. 13). Η νομική επίφαση των ενεργειών του κράτους αποτελεί μια προσπάθεια ελέγχου των δραστηριοτήτων και της λειτουργίας ενός σημαντικού αριθμητικά και πνευματικά φορέα σημαντικής πληθυσμιακής μονάδας της Αυτοκρατορίας. Συνεπώς, ελέγχοντας τη λειτουργία του φορέα αυτού, ελέγχει έμμεσα και σημαντικό τμήμα των υπηκόων που υπάγονται και εκπροσωπούνται από το Πατριαρχείο (Foucault M., 1976, σσ. 270-272). Οι λαϊκοί εξάλλου λόγω της πλειοψηφίας

τους είχαν ενεργό ρόλο τόσο στην ανάρρηση, μέσω της αντιπροσώπευσής τους στην Εκλογική Συνέλευση, όσο και στην παύση ενός Πατριάρχη (Κονόρτας Π., 1998, σ. 160). Επιπλέον, σύμφωνα με τους «Γενικούς Κανονισμούς» η Ιερά Σύνοδος και το Διαρκές Εθνικό Μικτό Συμβούλιο, αποτελούμενο από κληρικούς και λαϊκούς, με τους δεύτερους να πλειοψηφούν, ήταν επιφορτισμένο με την επίβλεψη των σχολείων, των νοσοκομείων και όλων των ευαγών ιδρυμάτων, καθώς επίσης και με τον οικονομικό έλεγχο και διαχείριση αυτών, αλλά και ναών και μοναστηριών που υπάγονταν στο Οικουμενικό Πατριαρχείο, στα πλαίσια πάντα της οθωμανικής νομιμότητας και αφού είχαν λάβει άδεια από την Υψηλή Πύλη. Άλλωστε, η θέσπιση των «Κανονισμών» αποτέλεσε το πρότυπο για την σύσταση τέτοιων ευαγών ιδρυμάτων και των αντίστοιχων εσωτερικών τους κανονισμών (Παπαστάθης Χ., 1984, σ. 14). Ενώ το ζήτημα της απόδοσης μηνιαίου μισθού, καθιστώντας τον κλήρο δημόσιο υπάλληλο, έτυχε κοινής αντιμετώπισης –έντονη αντίδραση- και από τις δύο πλευρές της «Εθνοσυνέλευσης» (Σταματόπουλος Δ., 1998, σσ. 54-55) (Stamatoroulos D., 2006, σ. 261) (Κονόρτας Π., 1998, σ. 161). Σύμφωνα με τους Εθνικούς Κανονισμούς ορισμένες διοικητικές και διαχειριστικές αρμοδιότητες του Ανώτατου κλήρου ανατέθηκαν στο Διαρκές Εθνικό Μικτό Συμβούλιο, ορίστηκε τελικώς επιχορήγηση για τον Πατριάρχη και τους Μητροπολίτες, ενώ προσδιορίστηκε η σύνθεση της Συνόδου και τα προσόντα εκλογιμότητας των Μητροπολιτών (Κονόρτας Π., 1998, σ. 161). Κατά τον Κονόρτα (Κονόρτας Π., 1998, σ. 197) το Οθωμανικό Κράτος εντάσσοντας τον Ανώτατο Κλήρο στον διοικητικό μηχανισμό της Αυτοκρατορίας, δημιουργεί μια σχέση εξάρτησης μεταξύ της ομάδας αυτής και του συστήματος διοίκησης του Κράτους. Άλλωστε είναι σημαντικό να τονισθεί ότι για το Οθωμανικό κράτος η ύπαρξη του Πατριαρχείου ήταν άρρηκτα συνυφασμένη με οικονομικά κυρίως ζητήματα (Κονόρτας Π., 1998, σ. 197).

Παρόμοιες εξελίξεις παρατηρούνται τόσο στο Αρμενικό, όσο και στο Εβραϊκό μιλλέτ, όπου η αντίθεση συντηρητικών και μεταρρυθμιστών επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη των κοινοτήτων αυτών από θρησκευτικές κοινότητες σε εθνικές συσσωματώσεις (Stamatoroulos D., 2006, σσ. 262-263). Ειδικότερα στο θεσμικό πλαίσιο του Αρμενικού μιλλέτ, ως τα μέσα του 19^{ου} η κυριαρχία των αμιράδων ήταν αδιαμφισβήτητη, όμως και εντός του ίδιου αυτού λαϊκού στοιχείου υπήρχε μία διάκριση όμοια μ' εκείνη του Ορθόδοξου μιλλέτ, μεταξύ της ανώτερης τάξης των τραπεζιτών και των μεγαλεμπόρων, που υπήρξε η συντηρητική πτέρυγα και υποστήριζε την διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης και των υψηλών κρατικών αξιωματούχων, που υπήρξαν υποστηρικτές του προγράμματος των Μεταρρυθμίσεων (Stamatoroulos D., 2006, σ. 262). Ο διπολισμός του Αρμενικού μιλλέτ εμφανίστηκε ήδη από τη δεκαετία του 1830. Η καθιέρωση ενός «Κανονισμού» αντίστοιχου μ' εκείνου της Ορθόδοξης Κοινότητας, σύμφωνα με τον οποίο ο Πατριάρχης θα εκλεγόταν από Εθνοσυνέλευση και θα λάμβανε συγκεκριμένη

επιχορήγηση και η δημιουργία δύο Συμβουλίων, ενός κληρικών και ενός λαϊκών, οδήγησαν σε μια επικράτηση του λαϊκού στοιχείου. Η κατάργηση της φορο-εκμίσθωσης, αλλά και το μονοπώλιο του Αρμενικού μιλλέτ για δανεισμό προς το Οθωμανικό κράτος, ενίσχυσαν τον ρόλο των συντεχνιών στις υποθέσεις της κοινότητας. Η αναδυόμενη αστική τάξη της Αρμενικής κοινότητας συνέδραμε τόσο στην πνευματική καθοδήγηση της κοινότητας, όσο και στην δημιουργία μια κοινής «ταυτότητας» στα πλαίσια αυτής.

Από την άλλη πλευρά, το Εβραϊκό μιλλέτ, επίσης, διαχωρίστηκε σε συντηρητική και μεταρρυθμιστική πτέρυγα. Μάλιστα, στο συγκεκριμένο μιλλέτ, η διοικούσα ελίτ συγκροτούνταν κυρίως από τραπεζίτες και μεγαλέμπορους, όπως και στο Ορθόδοξο μιλλέτ. Αντίθετα στην περίπτωση του Εβραϊκού μιλλέτ, το Οθωμανικό κράτος δεν αποσκοπούσε στον περιορισμό των αρμοδιοτήτων του Αρχι-ραβίνου, αλλά των λοιπών κληρικών. Ως εκ τούτου, αναγνώρισε στο αξίωμα του Αρχι-ραβίνου την δυνατότητα εκπροσώπησης όλων των Εβραίων της Αυτοκρατορίας και όχι μόνο της Κωνσταντινούπολης. Η αναγνώριση αυτή βέβαια ήλθε πολύ αργότερα σε σχέση με τα άλλα μιλλέτ, καθώς το εβραϊκό μιλλέτ ήταν μικρότερο αριθμητικά και αρχικά δεν εμφάνιζε μεγάλες αντιθέσεις στο εσωτερικό του, ώστε να καθίσταται επιτακτική η ανάγκη ελέγχου του. Η άνοδος των Αρχι-ραβίνων Υά'ακον Avigdor και Yakir Geron συνέβαλε στην προώθηση για κάποιο διάστημα των μεταρρυθμιστικών ενεργειών, όμως τελικά επικράτησε η συντηρητική πτέρυγα αποτρέποντας την περαιτέρω προώθηση των Μεταρρυθμίσεων. Όμως, οι δράσεις ενός Συλλόγου προς ανάπτυξη της παιδείας του Εβραϊκού μιλλέτ αναδιαμόρφωσε την εβραϊκή ταυτότητα, όπου το κυρίαρχο στοιχείο δεν ήταν πια η θρησκεία, αλλά η γλώσσα και η ιστορία.

Οι Μεταρρυθμίσεις επέτειναν τον ανταγωνισμό μεταξύ των ελίτ και εντός των ελίτ, μετατρέποντας την Ορθόδοξη κοινότητα σταδιακά σε «Ελληνορθόδοξη» κοινότητα. Η εξέλιξη αυτή επιταχύνθηκε κατά τις διεργασίες της Εθνοσυνέλευσης, καθώς η Βουλγαρία αιτήθηκε αυτόνομης εκκλησίας, γεγονός που προκάλεσε την σφόδρα αντίθεση του Πατριαρχείου (Κονόρτας Π., 1998, σσ. 304-306) . Απόρροια αυτού υπήρξε και η δημιουργία της Βουλγαρικής Εξαρχίας, η οποία αναγνωρίστηκε από την κρατική εξουσία με Σουλτανικό φερμάνι το 1870 (Κονόρτας Π., 1998, σ. 307), ενώ δύο χρόνια αργότερα η Ιερά Σύνοδος του Οικουμενικού Πατριαρχείου αναθεμάτισε τον Εθνο-φυλετισμό και την Βουλγαρική εξαρχία ως σχισματική. Με αυτό τον τρόπο δημιουργήθηκε το Βουλγαρικό μιλλέτ. Η δημιουργία της Βουλγαρικής Εξαρχίας σε συνδυασμό με την ανακήρυξη αυτοκέφαλης εκκλησίας από το Ελληνικό κράτος και το κράτος της Ρουμανίας μετασχημάτισαν σημαντικά την εθνολογική σύνθεση του μιλλέτ των Ρωμιών, λαμβάνοντας περισσότερο ελληνικό χαρακτήρα και διαμορφώνοντας την έννοια της «ελληνορθόδοξης» κοινότητας και του «οικουμενισμού» (Stamatoroulos D., 2006, σσ. 261-

262). Όποιος δε δεχόταν την επικράτηση του Ελληνικού στοιχείου σε εκκλησιαστικό, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο θεωρούνταν «σχισματικός» (Σταματόπουλος Δ., 1998, σσ. 297-299). Ως εκ τούτου, προέκυψε ισχυρός ανταγωνισμός μεταξύ Πατριαρχείου και Βουλγαρικής Εξαρχίας, ιδιαίτερα στον Βαλκανικό χώρο. Εν όψει των διαφαινόμενων αυτών απειλών, το Ελληνορθόδοξο στοιχείο καλούντα να αναζητήσει τα χαρακτηριστικά που θα απέτρεπαν τον πλήρη κατακερματισμό του. Η λύση αναζητήθηκε στην παιδεία.

Η πολιτισμική αυτή αναγέννηση θα γινόταν μέσω της παιδείας, μιας παιδείας κοσμικής, αλλά και κατακερματισμένης, και κυρίως αποδιοργανωμένης, καθώς δεν υπήρχε ένα ενιαίο σύστημα εκπαίδευσης (Foucault M., 1976, σ. 190). Στην περίπτωση του Ορθόδοξου μιλλέτ το ρόλο της οργάνωσης και προώθησης αυτής της εκπαίδευσης ανέλαβε η μεσαία τάξη. Προς αυτή την κατεύθυνση αξιοσημείωτη υπήρξε η συμβολή του «Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινούπολης», που ιδρύθηκε το 1861 και αποτέλεσε το πρότυπο οργάνωσης ανάλογων οργανώσεων δίνοντας ώθηση για μια «άνθιση» των μορφωτικών και πολιτιστικών συλλόγων στην Κωνσταντινούπολη, δημιουργώντας το φαινόμενο της «Συλλογο-μανίας», καθώς έως τις αρχές του 20^{ου} αι. είχαν δημιουργηθεί 500 Σύλλογοι μόνο στην Κωνσταντινούπολη. Ο «Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος» υποστήριξε ηθικά και οικονομικά τα Ελληνικά σχολεία και τους συλλόγους εντός όλης της Οθωμανικής επικράτειας. Επιπλέον, πρόσφερε επιστημονικές ή και δημόσιες διαλέξεις, που αποσκοπούσαν στην αναγέννηση του εθνικού αισθήματος και την ανακάλυψη εκ νέου του Ελληνικού παρελθόντος (Εξερτζόγλου Χ., 1996, σ. 9). Παρόλο που αρχικά είχε την υποστήριξη της κυρίως της εθνοκεντρικής πτέρυγας, σταδιακά υποστηρίχθηκε εξίσου και από όλες τις ομάδες της μεσαίας (δάσκαλοι και καθηγητές, γιατροί, δικηγόροι, αρχιτέκτονες, υπάλληλοι πρεσβειών) και της ανώτερης τάξης (Ζωγράφος, Ζαρίφης). Επιπλέον και προς στήριξη της αναδυόμενης αρχαιολατρίας, η ανώτερη τάξη προσέφερε επιπλέον υποτροφίες για σπουδές στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Εξερτζόγλου Χ., 1996, σ. 9).

Η περίοδος του απολυταρχισμού (1876-1908)

Μετά την ολοκλήρωση των μεταρρυθμίσεων, το Οθωμανικό κράτος δημογραφικά (παρόλο που σύμφωνα με την κρατούσα άποψη, αν και οι εθνότητες καταγράφονται ήδη στις απογραφές της περιόδου, ωστόσο ανιχνεύεται η τάση δημιουργίας αυτών των εθνότητων, που μόλις αρχίζουν να συνειδητοποιούν εαυτούς εθνικά) συγκροτείται από διαφορετικές εθνότητες περισσότερο, παρά από διαφορετικές θρησκευτικές ομάδες. Οι διαφορές μεταξύ των μιλλέτ ενίσχυσαν την εθνική ταυτότητα των μη μουσουλμανικών κοινοτήτων, ενώ οι ενδοκοινοτικές προστριβές διαμόρφωσαν νέα πολιτικά ρεύματα. Οι Μεταρρυθμίσεις δεν έγιναν δεκτές χωρίς αντιδράσεις, ειδικότερα στα πλαίσια της μουσουλμανικής κοινότητας η εξίσωσή τους με τους «απίστους» προκάλεσε έντονες

αντιδράσεις, όμως και στους κόλπους των νέων γραφειοκρατών-διανοουμένων υπήρχαν αντιρρήσεις, παρόλο που δεν απέρριπταν την έννοια του «Οθωμανισμού» και ήταν ένθερμοι υποστηρικτές του Κοινοβουλευτισμού (Αναγνωστοπούλου Σ., 1998, σσ. 274-275). Η περίοδος αυτή ξεκινά με την υιοθέτηση Συντάγματος και την ίδρυση Κοινοβουλίου, που άρχισε τις εργασίες του την 19^η Μαρτίου 1877, όμως αποδείχθηκε εξαιρετικά βραχύβιο, και έδωσε τη θέση του σε μια περίοδο που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί απολυταρχική. Οι αντιπρόσωποι είχαν εκλεγεί από σώματα εκλεκτόρων, που είχαν οριστεί από επαρχιακά και περιφερειακά συμβούλια (Karal E., 1982, p. 393). Αφενός, μπορεί να θεωρηθεί ως μια αξιόλογη προσπάθεια εκδημοκρατισμού (Karal E., 1982, p. 395) και εκσυγχρονισμού της Αυτοκρατορίας, αφετέρου, όμως, δίνοντας τη δυνατότητα στον Σουλτάνο και τους υπουργούς του να διοικούν με διατάγματα (Karpal K., The transformation of the ottoman state, 1789-1908, 1972, p. 61) (Zürcher E., 2004, p. 128), αποδυνάμωνε την ισχύ του. Κατά τη διακυβέρνηση του Αμπντούλ Χαμίτ Β΄ οι προσπάθειες εκσυγχρονισμού της Αυτοκρατορίας μέσω της βελτίωσης των υποδομών συνεχίστηκαν, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε μάλιστα στα μέσα επικοινωνίας και συγκοινωνιών, όπως ο τηλεγράφος, ο σιδηρόδρομος, τα ατμόπλοια (Zürcher E., 2004, pp. 129-130). Η διαρκής προσπάθεια ενίσχυσης του επαγγελματισμού και βελτίωσης της κατάρτισης της γραφειοκρατίας, οδήγησε σταδιακά στη δημιουργία μιας νέας ομάδας διανοουμένων, που καθόρισαν εν πολλοίς τις μελλοντικές πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις (Karpal K., The transformation of the ottoman state, 1789-1908, 1972, pp. 67-68). Επιπλέον, η βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης των υπηκόων συνέβαλε εκτός των άλλων και στην διάδοση του Τύπου, παρά την επιβολή με νόμο του κράτους αυστηρής λογοκρισίας στον Τύπο, η οποία είχε σαν συνέπεια να προκαλέσει την έντονη αντίδραση τόσο των μουσουλμανικών, όσο και των μη-Μουσουλμανικών πληθυσμών. Κατά την οπτική της Σ. Αναγνωστοπούλου, η διακυβέρνηση του Αμπντούλ Χαμίτ Β΄ υπήρξε ένας συγκερασμός της απόπειρας εκδυτικισμού της Αυτοκρατορίας και της προσαρμογής στα νέα πολιτικά δεδομένα της περιόδου (Αναγνωστοπούλου Σ., 1998, σ. 273). Ωστόσο, διαφαίνεται και μέσω αυτού ότι η κυρίαρχη Οθωμανική ιδεολογία υπήρξε στο εξής ο Πανισλαμισμός (Stamatoropoulos D., 2006, p. 265). Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε το γεγονός ότι η Αυτοκρατορία είχε χάσει μεγάλο μέρος των χριστιανικών της κτίσεων, καθιστώντας έτσι τον μουσουλμανικό πληθυσμό κυρίαρχο (Karpal K., The transformation of the ottoman state, 1789-1908, 1972, pp. 63-64). Εκτός από το «Προνομιακό Ζήτημα» (Stamatoropoulos D., 2006, p. 265), που ανέκυψε στο τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα, το 1890 καταργήθηκαν τα Ελληνικά σχολεία και η εκδίκαση ζητημάτων οικογενειακού δικαίου έχει υπαχθεί πλέον στα Οθωμανικά Δικαστήρια.

Σε αυτή την κρίσιμη ιστορικά καμπή, εμφανίζεται η επανάσταση των Νεότουρκων με αρχικό και βασικό στόχο τη διαφύλαξη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, κάτι που

επιχειρήθηκε μέσω της επαναφοράς του Συντάγματος του 1876 (Αναγνωστοπούλου Σ., 1998, σ. 454). Δύο ιδεολογικοί άξονες επικρατούσαν εντός της ομάδας των Νεότουρκων, ο ένας εστιάζει σε ένα σύστημα περιφερειακών διοικήσεων, όπου οι κοινότητες διατηρούν τα δικαιώματά τους και διοικούνται μέσω τοπικών διοικήσεων, ενώ ο άλλος εστίαζε σε μια μορφή Οθωμανισμού, που θα επιτύγχανε την ενότητα μέσω ενός ενιαίου κρατικού συστήματος εκπαίδευσης και οικονομίας, όπου τα προνόμια και τα δικαιώματα των κοινοτήτων θα καταργούνταν, καθώς όλοι οι πολίτες θα ήταν ίσοι απέναντι στο νόμο. Ιδεολογικές αντιλήψεις που δυσαρέστησαν έντονα το Οικουμενικό Πατριαρχείο. Παράλληλα, αναδύθηκαν νέα πολιτικά μορφώματα εντός του μιλλέτ των Ρωμιών, η «Κοινωνία Κωνσταντινουπόλεως» και το πολιτικό της όργανο «Ελληνικός Πολιτικός Σύνδεσμος Κωνσταντινουπόλεως», που εξέφραζε περισσότερο εθνοκεντρικές απόψεις, όμως παρασυρμένοι από τον αρχικό ενθουσιασμό που δημιούργησε η Επανάσταση των Νεοτούρκων άρχισαν να υιοθετούν την αντίληψη ενός πολυεθνικού «Ανατολίτικου» κράτους, μέσω του Εξελληνισμού της Αυτοκρατορίας. Ενώ, ο αντίλογός του διατυπώθηκε από μια ομάδα Ελλήνων βουλευτών, που ήταν θετικά προσκείμενη στην προοπτική μιας κοινής αντιμετώπισης του Σλαβικού κινδύνου. Κατά την περίοδο αυτή αναδεικνύεται η μεσαία τάξη, ενώ η ανώτερη τάξη του «Ελληνοθωμανισμού» περιορίζεται. Η επικράτηση της πτέρυγας των Νεότουρκων «Επιτροπή Ένωση και Πρόοδος» σηματοδότησε τον κατακερματισμό της Οθωμανικής κοινωνίας, καθώς έθεσε άμεσα σε εφαρμογή την πολιτική εκτουρκισμού αυτής.

Συμπεράσματα

Με βάση τον περιγραφόμενο σύμφωνα με το Σαρία «κύκλο της δικαιοσύνης», η οθωμανική πολιτική ιδεολογία βασιζόταν στην εξής αρχή : «Ο έλεγχος του κράτους απαιτεί πολυάριθμο στράτευμα, η συντήρηση των στρατιωτών απαιτεί υπέρογκο πλούτο. Για να προκύψει αυτός ο πλούτος πρέπει ο λαός να ευημερεί. Για να ευημερεί ο λαός πρέπει οι νόμοι να είναι δίκαιοι. Αν παραμεληθεί οποιοδήποτε απ' αυτά το κράτος θα καταρρεύσει». Η δικαιοσύνη προστατεύει τους πληθυσμούς από τις αυθαιρεσίες των αντιπροσώπων της εξουσίας και την καταχρηστική φορολογία. Πολλοί θεώρησαν ότι αυτή υπήρξε η βαθύτερη αιτία της πτωτικής πορείας της Αυτοκρατορίας και αναζήτησαν τη λύση στην αναδιοργάνωση του κράτους ή καλύτερα τον επανακαθορισμό του συστήματος ελέγχου του κράτους.

Ο μετασχηματισμός της Οθωμανικής κοινωνίας από τις θρησκευτικές κοινότητες, μιλλέτ, σε εθνικές συσσωματώσεις υπήρξε το παράγωγο των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, που κορυφώθηκαν κατά τον 19^ο αι. Οι Μεταρρυθμίσεις, ανέδειξαν νέες τάξεις και ιδεολογίες, ειδικότερα στην Ορθόδοξη κοινότητα: α) μία ανώτερη τάξη, που υποστήριζε την ιδέα του Ελληνο-Οθωμανισμού,

δηλαδή, της διατήρησης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και επικράτησης του ελληνικού στοιχείου εντός του μιλλέτ και της Αυτοκρατορίας μέσω της παιδείας β) μία μεσαία τάξη, που είχε ελληνοκεντρικό προσανατολισμό και αποσκοπούσε στην αυτονομία ή ένωση με το Ελληνικό κράτος εστιάζοντας στην αναγέννηση του έθνους μέσα από δραστηριότητες, συλλόγους, ιδρύματα, οργανώσεις, σχολεία. Επιπλέον, μία ακόμη αντίθεση παρατηρείται εντός της ανώτατης τάξης και κυρίως όσον αφορά στο ρόλο του Πατριαρχείου επί του ποιμνίου του μεταξύ αυτών που υποστήριζαν την διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης και εκείνων που επιθυμούσαν την εφαρμογή των Μεταρρυθμίσεων και στο χώρο του Πατριαρχείου, γεγονός που θα εξασφάλιζε τη ενίσχυση του κοσμικού στοιχείου στην λήψη αποφάσεων. Η υπεροχή των Κωνσταντινοπολιτών σε ζητήματα διοίκησης και εκπροσώπησης της κοινότητας υπήρξε μια από τις αφορμές για τη απόσχιση της Βουλγαρίας από τον κορμό του Οικουμενικού Πατριαρχείου μέσω της δημιουργίας της Βουλγαρικής Εξαρχίας και επιπλέον ενεργοποίησαν ορισμένες πρώιμες εθνικιστικές τάσεις. Την ίδια περίοδο, αναπτύχθηκε η ιδέα του Ελληνορθόδοξου πολιτισμού, τόσο ως φορέα της παιδείας στα πλαίσια της Ορθόδοξης κοινότητας, όσο και ως ιδεολογικού υποβάθρου της ελληνοκεντρικής πτέρυγας της κοινότητας.

Παρόμοιες εξελίξεις παρατηρήθηκαν και στα άλλα δύο, «μεγάλα» μιλλέτ, το Εβραϊκό και το Αρμενικό από το οποίο προήλθαν το Καθολικό και Προτεσταντικό Μιλλέτ. Και σε αυτά τα μιλλέτ οι αντιθέσεις εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά: η επικράτηση των Κωνσταντινουπολιτών έναντι των περιφερειακών οργάνων ήταν εμφανής, η επιθυμία για ενίσχυση του κοσμικού στοιχείου ήταν επίσης κοινή-όμως λιγότερο εφικτή στην περίπτωση του Εβραϊκού μιλλέτ-και επιπλέον επιχειρήθηκε αναγέννηση του μιλλέτ και αυτοσυνειδησία-αυτοπροσδιορισμός αυτού μέσω της παιδείας.

Μετά την ολοκλήρωση των μεταρρυθμίσεων, το Οθωμανικό κράτος απαρτίζεται από διαφορετικές εθνότητες περισσότερο, παρά από διαφορετικές θρησκευτικές ομάδες. Οι διαφορές μεταξύ των μιλλέτ ενίσχυσαν την εθνική ταυτότητα των μη μουσουλμανικών κοινοτήτων, ενώ οι ενδοκοινοτικές προστριβές διαμόρφωσαν νέα πολιτικά ρεύματα. Η περίοδος αυτή ξεκινά με την υιοθέτηση Συντάγματος, που αποδείχθηκε όμως εξαιρετικά βραχύβιο, και έδωσε τη θέση του σε μια περίοδο που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί απολυταρχική. Κατά τη διακυβέρνηση του Αμντούλ Χαμίτ Β' οι προσπάθειες εκσυγχρονισμού της Αυτοκρατορίας μέσω της βελτίωσης των υποδομών συνεχίστηκαν, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε μάλιστα στα μέσα επικοινωνίας και συγκοινωνιών, όπως ο τηλεγράφος, ο σιδηρόδρομος, τα ατμόπλοια. Επιπλέον, η έμφαση που δόθηκε στην βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου τόσο της κοινωνίας, όσο και των κρατικών υπαλλήλων και αξιωματούχων, οδήγησε σταδιακά στη δημιουργία μιας νέας ομάδας διανοουμένων, που καθόρισαν εν πολλοίς τις μελλοντικές πολιτικές και κοινωνικές

εξελίξεις . Ως αποτέλεσμα των γεωγραφικών και δημογραφικών ανακατατάξεων εντός της Αυτοκρατορίας, την παρούσα περίοδο, διαφαίνεται ότι η κυρίαρχη Οθωμανική ιδεολογία υπήρξε στο εξής ο Πανισλαμισμός. Εκτός από το «Προνομιακό Ζήτημα», που ανέκυψε στο τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα, το 1890 καταργήθηκαν τα Ελληνικά σχολεία και η εκδίκαση ζητημάτων οικογενειακού δικαίου έχει υπαχθεί πλέον στα Οθωμανικά Δικαστήρια.

Η επανάσταση των Νεότουρκων αρχικά αποσκοπούσε στην διαφύλαξη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, κάτι που επιχειρήθηκε μέσω της επαναφοράς του Συντάγματος του 1876. Δύο ιδεολογικοί άξονες επικρατούσαν εντός της ομάδας των Νεότουρκων, από την μια πλευρά ο πρώτος άξονας εστίαζε σε ένα σύστημα περιφερειακών διοικήσεων, όπου οι κοινότητες διατηρούν τα δικαιώματά τους και διοικούνται μέσω τοπικών διοικήσεων, από την άλλη πλευρά ο λιγότερο φιλελεύθερος άξονας εστίαζε σε μια μορφή Οθωμανισμού, που θα επιτύχανε την ενότητα μέσω ενός ενιαίου κρατικού συστήματος εκπαίδευσης και οικονομίας, όπου τα προνόμια και τα δικαιώματα των κοινοτήτων θα καταργούνταν, καθώς όλοι οι πολίτες θα ήταν ίσοι απέναντι στο νόμο. Παράλληλα, αναδύθηκαν νέα πολιτικά μορφώματα εντός του μιλλέτ των Ρωμιών, η «Κοινωνία Κωνσταντινουπόλεως» και το πολιτικό της όργανο «Ελληνικός Πολιτικός Σύνδεσμος Κωνσταντινουπόλεως», υποστηρικτής αρχικά εθνοκεντρικών απόψεων, όμως παρασυρμένοι από τον αρχικό ενθουσιασμό που δημιούργησε η Επανάσταση των Νεοτούρκων, υιοθετούν την αντίληψη ενός πολυεθνικού κράτους, μέσω του Εξελληνισμού της Αυτοκρατορίας. Ενώ, ο αντίλογός του διατυπώθηκε από μια ομάδα Ελλήνων βουλευτών, που ήταν θετικά προσκείμενη στην προοπτική μιας κοινής αντιμετώπισης του Σλαβικού κινδύνου. Η επικράτηση της πτέρυγας των Νεότουρκων «Επιτροπή Ένωση και Πρόοδος» σηματοδότησε τον κατακερματισμό της Οθωμανικής κοινωνίας, καθώς έθεσε άμεσα σε εφαρμογή την πολιτική εκτουρκισμού αυτής.

Οι θρησκευτικές κοινότητες που διαβιούσαν εντός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας πριν από τις Μεταρρυθμίσεις, παρόλο που αποτελούσαν μέρος του γενικότερου συστήματος οργάνωσης της Αυτοκρατορίας, ωστόσο διατηρούσαν ορισμένες ελευθερίες σε θρησκευτικό, πνευματικό, πολιτιστικό επίπεδο. Η απόπειρα εκσυγχρονισμού από το επίσημο Οθωμανικό κράτος, που προσανατολιζόταν προς ένα εξαιρετικά συγκεντρωτικό μηχανισμό, αποτέλεσε και μια προσπάθεια ελέγχου, τυποποίησης, συμμόρφωσης του Οθωμανού πολίτη σε συγκεκριμένα πρότυπα δραστηριοτήτων, μόρφωσης, συμπεριφοράς. Υπήρξε η προσδοκία από πλευράς του κράτους ότι η ομοιογένεια θα επιφέρει ισορροπία και ευημερία στο κράτος, μη λαμβάνοντας όμως υπ' όψιν τον ανθρώπινο παράγοντα, τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των κοινοτήτων, τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, αλλά και τον αυτοπροσδιορισμό τους. Η «άνωθεν» υπαγορευμένη κατάκτηση αυτής της ομοιογένειας

αποτέλεσε δυσβάστακτο καθήκον που μετατοπίστηκε εν μέρει στις ηγεσίες και τα διοικητικά όργανα των θρησκευτικών κοινοτήτων. Επιχειρώντας δε οι κοινότητες αυτές να συνθέσουν μια κοινή «Οθωμανική» ταυτότητα, ανακάλυψαν και ανέπτυξαν τα στοιχεία που συγκροτούν μια άλλη ταυτότητα, την εθνική, εξαιτίας των διαφαινόμενων ιδεολογικών και πολιτικών διαφορών που ανέκυψαν όχι μόνο μεταξύ εκείνων, αλλά και εντός των πλαισίων της κάθε κοινότητας ξεχωριστά. Ως εκ τούτου, οι Μεταρρυθμίσεις παρέμειναν μια άνωθεν κίνηση εκδυτικισμού των οθωμανικής κοινωνίας, που δεν έτυχαν της αναμενόμενης απήχησης. Για τους λόγους αυτούς, δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για μια ουσιαστική επικράτηση της «οθωμανικότητας» στην Οθωμανική κοινωνία της ύστερης Οθωμανικής περιόδου.

Βιβλιογραφία

Braude B. (1982). Foundation Myths of the Millet System. Στο B. B. B., *Christians and Jews in the Ottoman Empire* (Τόμ. I: The Central Lands, σσ. 69-88). New York , Holmes & Meier Publishers.

Exertzoglou H. (1999). The Development of a Greek Ottoman Bourgeoisie: Investment Patterns in the Ottoman Empire, 1850-1914. Στο & I. Gondicas D., *Ottoman Greeks in the Age of Nationalism: politics, economy and society in the nineteenth century* (σσ. 89-114). Darwin Press, Princeton.

Foucault M. (1976). *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. (-P. I. Χατζηδήμου Κ., Μεταφρ.) εκδ. Ράππα , Αθήνα.

Inalcik H. (1995). *Η Οθωμανική Αυτοκρατορία. Η κλασική εποχή, 1300-1600* (3 εκδ.). (Κοκολάκης Μ., Μεταφρ.) Αλεξάνδρεια , Αθήνα.

Issawi C. (1999). Introduction. Στο & I. Gondicas D., *Ottoman Greeks in the Age of Nationalism: politics, economy and society in the nineteenth century* (σσ. 1-16). Darwin Press, Princeton.

Karal E. (1982). Non-Muslim Representatives in the First Constitutional Assembly, 1876-1877. Στο & L. Braude B., *Christians and Jews in the Ottoman Empire. The Functioning of a Plural Society* (Τόμ. I: The Central Lands, σσ. 387-400). Holmes & Meier Publishers, New York.

Karpat K. (1982). Millets and Nationality: The Roots of the Incongruity of Nation and State in the Post-Ottoman Era. Στο & L. Braude B., *Christians and Jews in the Ottoman Empire. The Functioning of a Plural Society* (Τόμ. I: The Central Lands, σσ. 141-184). Holmes & Meier Publishers, New York.

- Karpat K. (1978, October). Ottoman Population Records and the Census of 1881/82-1893. *International Journal of Middle East Studies* , 9 (3), σσ. 237-274.
- Karpat K. (1972). The transformation of the ottoman state, 1789-1908. Στο Karpat K., *International Journal of Middle East Studies* (Τόμ. 3, σσ. 27-74).Cambridge University Press, Cambridge.
- Konortas P. (1999). From Ta' ife to Millet: Ottoman Terms for the Ottoman Greek Orthodox Community. Στο G. D. C., *Ottoman Greeks in the Age of Nationalism* (σσ. 169-179). Darwin Press, Princeton .
- Ortayli I. (2010). The Greeks and ottoman administration during the Tanzimat period. Στο Ortayli I., *Studies on Ottoman transformation* (Τόμ. Analecta Isisiana , σσ. 87-92).Gorgias Press & The Isis Press, Istanbul.
- Stamatopoulos D. (2006, January). From Millets to Minorities in the 19th-Century Ottoman Empire: an Ambiguous Modernization. *Citizenship in historical perspective* , 323.6 (21), σσ. 253-273.
- Zürcher E. (2004). *Σύγχρονη ιστορία της Τουρκίας* (1 εκδ.). (Πετμεζάς Σ., Επιμ., & Κεχρωίτης Β., Μεταφρ.) Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Αναγνωστοπούλου Σ. (1998). *Μικρά Ασία, 19ος αι.-1919* (2 εκδ.). Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Εξερχζόγλου Χ. (1996). *Εθνική ταυτότητα στην Κωνσταντινούπολη τον 19ο αιώνα. Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως, 1861-1912*. Νεφέλη, Αθήνα.
- Εξερχζόγλου Χ. (2000, Δεκέμβριος). Η ορθόδοξη κοινότητα της Κωνσταντινούπολης: Από το Τανζιμάτ μέχρι τον Μεγάλο Πόλεμο. *Σύγχρονα Θέματα* , 74-75, σσ. 114-123.
- Κονόρτας Π. (1998). *Οθωμανικές Θεωρήσεις για το Οικουμενικό Πατριαρχείο. Βεράτια για τους προκαθημένους της Μεγάλης Εκκλησίας (17ος-αρχές 20ου αιώνα)*.Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Νικολαΐδης Δ. (1890). *Οθωμανικοί Κώδικες. Ήτοι Συλλογή απάντων των νόμων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, διαταγμάτων, κανονισμών, οδηγιών και εγκυκλίων*. ΑΦΟΙ Νικολαΐδη, Κωνσταντινούπολη.
- Νικολαΐδης Δ. (1891). *Οθωμανικοί Κώδικες. Ήτοι Συλλογή απάντων των νόμων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, διαταγμάτων, κανονισμών, οδηγιών και εγκυκλίων*. ΑΦΟΙ Νικολαΐδη, Κωνσταντινούπολη.

Παπαστάθης Χ. (1984). *Οι Κανονισμοί των Ορθόδοξων Ελληνικών Κοινοτήτων του Οθωμανικού κράτους και της Διασποράς Τόμ. Α'*, εκδ.ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, Θεσσαλονίκη.

Σκοπετέα Ε. (1988). *Το "Πρότυπο Βασίλειο" και η Μεγάλη Ιδέα. Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα (1830-1880)*, Πολύτυπο, Αθήνα.

Σταματόπουλος Δ. (1998). *Οθωμανικές μεταρρυθμίσεις και Οικουμενικό Πατριαρχείο. Ο πολιτικός ανταγωνισμός για την εφαρμογή των Γενικών Κανονισμών 1858-1878*. Θεσσαλονίκη.

ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ (ΜΗ-ΜΗΤΡΙΚΗΣ) ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΜΕΣΩΝ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ

Παναγιώτης Πούτος

1. ΠΛΑΙΣΙΟ

Η Ελληνορθόδοξη (Rum Ortodoks) κοινότητα της Κωνσταντινούπολης, αφού συρρικνώθηκε πληθυσμιακά, τα τελευταία χρόνια έχει ενισχυθεί από την προσέλευση (λόγω εσωτερικής μετανάστευσης) αραβόφωνων ορθοδόξων από την περιοχή της Αντιόχειας (Antakya - επαρχία Hatay). Η κοινότητα των αραβόφωνων ορθοδόξων αριθμεί περίπου 8 χιλιάδες άτομα¹ σε όλην την Τουρκία (αν και άλλες πηγές ανεβάζουν τον αριθμό στις 10 χιλιάδες²). Η εσωτερική μετανάστευση (για οικονομικούς λόγους) έχει οδηγήσει αρκετές οικογένειες αραβόφωνων ορθοδόξων στην Κωνσταντινούπολη, όπου συμμετέχουν στη ζωή της Ομογένειας, εργαζόμενοι σε σχολεία και εκκλησίες και στέλνοντας τα παιδιά τους στα σχολεία της Ομογένειας.

Η παρουσία των παιδιών στα σχολεία είναι έντονη: αναφέρεται ότι τα παιδιά των αραβόφωνων αποτελούν το 47,2% των μαθητών στα ελληνικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης, ενώ το 6,5% προέρχεται από μεικτούς γάμους, με αποτέλεσμα η ελληνική γλώσσα να μην μιλιέται στο σπίτι³. Το ευεργετικό αποτέλεσμα της παρουσίας τους είναι η ενίσχυση τόσο της κοινότητας όσο και των σχολείων, τα οποία συνεχίζουν να λειτουργούν. Ωστόσο, η δίγλωσση εκπαίδευση (σε ελληνική και τουρκική γλώσσα), που είναι σχεδιασμένη για τις ανάγκες της Ελληνορθόδοξης κοινότητας της

¹ *Οι Αντιοχείς της Πόλης και η πορεία προς τον «οικουμενικό Ελληνισμό»*, Αλέξανδρος Μασσαβέτας. Δημοσιογραφικό Συγκρότημα Μακεδονία, 15 Νοεμβρίου 2009. <<http://www.makthes.gr/news/world/47117/>> (ανακτήθηκε 1^η Ιουνίου 2013).

² *Rum Orthodox Christians*, World Directory of Minorities and Indigenous Peoples. <<http://www.minorityrights.org/4412/turkey/rum-orthodox-christians.html>> (ανακτήθηκε 1^η Ιουνίου 2013).

³ Βλ. υποσημείωση 1

Κωνσταντινούπολης, δημιουργεί σοβαρά προβλήματα τόσο στην ενσωμάτωση αυτών των μαθητών στη σχολική κοινότητα όσο και στις επιδόσεις τους στα μαθήματα.

Καθίσταται επομένως απαραίτητη η φροντίδα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας προκειμένου να προσαρμοστούν τα σχολεία της Ομογένειας στις νέες μαθησιακές ανάγκες που προκύπτουν. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας και ορισμένες προτάσεις διδασκαλίας, τόσο μέσα στο πλαίσιο της αίθουσας όσο και σε εξωσχολικές δραστηριότητες.

2. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η διδασκαλία της γλώσσας (και εν προκειμένω της δεύτερης γλώσσας) εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (σχετικούς με την ηλικία και τις γνωστικές ικανότητες που τη συνοδεύουν κυρίως). Ακόμα και ανάμεσα στις διάφορες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας είναι αποδεκτή η ιδέα πως δεν υπάρχει κάποια προσέγγιση που να θεωρείται ως ο «καλύτερος» τρόπος για να διδάξει κάποιος τη γλώσσα στόχο. Διαφορετικές προσεγγίσεις έχουν πλεονεκτήματα ανάλογα με τις περιστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, η τέχνη της διδασκαλίας δεν βρίσκεται στο να έχει ο εκπαιδευτικός συγκεκριμένες δεξιότητες ή «χαρίσματα», αλλά στο να γνωρίζει ποια προσέγγιση να υιοθετήσει ανάλογα με τους μαθητές, τη διδακτέα ύλη και το πολιτισμικό περιβάλλον⁴.

Σε γενικές γραμμές οι πιο γνωστές μέθοδοι διδασκαλίας μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες:

Η **γραμματικομεταφραστική μέθοδος (Grammar-translation method)**: πρόκειται για την παλαιότερη μέθοδο, που διαμορφώθηκε πολύ νωρίς, προκειμένου να διδάσκονται τα αρχαία ελληνικά και τα λατινικά. Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι τα εξής:

- α) τα μαθήματα γίνονται στη μητρική γλώσσα,
- β) δίνεται έμφαση στη διδασκαλία του λεξιλογίου και της γραμματικής,
- γ) οι μαθητές διδάσκονται απαιτητικά κείμενα από νωρίς,

⁴ σελ. 17, *Teaching Languages in Higher Education*. Klapper, J. (ed) (2001), London: CILT.

δ) δεν δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο, στην επικοινωνιακή διάσταση, ούτε στη διδασκαλία της προφοράς

ε) οι πιο συχνές, αν όχι αποκλειστικές, ασκήσεις είναι αυτές που αφορούν την μετάφραση από τη γλώσσα-στόχο στη μητρική γλώσσα⁵.

Είναι προφανές ότι η γραμματικομεταφραστική μέθοδος δεν προσφέρει στον μαθητή δεξιότητες ώστε να καταφέρει να αντεπεξέλθει σε επικοινωνιακές ανάγκες ή να εκτιμήσει το σωστό κειμενικό είδος, ύφος και λεξιλόγιο που χρειάζεται σε κάθε περίπτωση. Επιπλέον, η έμφαση στη διδασκαλία ορολογίας και μορφοσυντακτικών κανόνων καθιστά αυτή τη μέθοδο άχρηστη για μαθητές μικρής ηλικίας, κυρίως πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η άμεση μέθοδος (Direct method): ο βασικός κανόνας που την διέπει είναι το ότι η γλώσσα στόχος πρέπει να διδάσκεται όπως η μητρική γλώσσα. Κύρια χαρακτηριστικά:

α) η διδασκαλία γίνεται σχεδόν αποκλειστικά στη γλώσσα στόχο,

β) διδάσκονται λεξιλόγιο και φράσεις που ανήκουν στον καθημερινό λόγο,

γ) η διδασκαλία της γραμματικής γίνεται επαγωγικά,

δ) το λεξιλόγιο που αφορά συγκεκριμένα αντικείμενα διδάσκεται με επίδειξη των αντικειμένων ή φωτογραφίες τους, ενώ το λεξιλόγιο των αφηρημένων εννοιών διδάσκεται μέσω της σύνδεσής τους με άλλες έννοιες,

ε) δίνεται έμφαση στη σωστή προφορά και στη σωστή –γραμματικά- εκφορά του λόγου⁶.

Η οπτικοακουστική μέθοδος (Audiovisual method): βασίζεται στην συμπεριφοριστική ψυχολογία και δίνει προτεραιότητα στην εκμάθηση διαφόρων γλωσσικών δομών και τυπικών διαλόγων και όχι στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Κύρια χαρακτηριστικά:

⁵ σελ. 3, "An outline of language teaching approaches." Prator, C.H. and Celce-Murcia, M. 1979. στο: Celce-Murcia, M. and McIntosh, L. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House.

⁶ σελ. 12, *Approaches and Methods in Language Teaching*. Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S. 2001 (2nd edition) Cambridge: Cambridge University Press

α) το υλικό παρουσιάζεται σε μορφή διαλόγου και δίνεται έμφαση στη μίμηση και στην απομνημόνευση εκφράσεων,

β) η εκμάθηση γίνεται μέσω επαναλαμβανόμενων ασκήσεων,

γ) δεν δίδεται γραμματική εξήγηση, αλλά η γραμματική διδάσκεται επαγωγικά,

δ) το λεξιλόγιο διδάσκεται μέσα στο πλαίσιο του περιεχόμενου,

ε) γίνεται ευρεία χρήση οπτικοακουστικών μέσων,

στ) δίνεται προτεραιότητα στη σωστή προφορά,

ζ) στα μαθήματα δε χρησιμοποιείται η μητρική γλώσσα των ομιλητών⁷.

Η **προφορική προσέγγιση και μέθοδος εκμάθησης μέσα από καταστάσεις (The Oral Approach and Situational Method)**: μοιάζει με την οπτικοακουστική μέθοδο, αλλά δίνει έμφαση στο νόημα που εκφράζεται μέσα από γλωσσικές δομές και δεν περιορίζεται απλά στις δομές, αλλά στην περίσταση για την οποία χρησιμοποιούνται.

Η **φυσική προσέγγιση (The natural approach)**⁸: δίνει έμφαση στην επικοινωνία και λιγότερο στην εκμάθηση μορφολογίας και σύνταξης, ενώ αποφεύγει την εντατική εκπόνηση ασκήσεων και στην συνεχή διόρθωση των λαθών. Βασική αρχή της λοιπόν είναι η έμφαση στην απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων· επιπλέον, η παραγωγή λόγου έρχεται με καθυστέρηση και ποτέ δεν ασκείται πίεση στους μαθητές προς αυτήν την κατεύθυνση. Τέλος, η παραγωγή λόγου ακολουθεί «φυσικά» στάδια ανάπτυξης, που σε κάποιο βαθμό αντανakλούν την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας: π.χ. μονολεκτικές απαντήσεις, απαντήσεις με «ναι»/«όχι», σύντομες φράσεις, ολοκληρωμένες προτάσεις.

⁷ "An outline of language teaching approaches." Prator, C.H. and Celce-Murcia, M. Σε: Celce-Murcia, M. and McIntosh, L. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 1979 New York: Newbury House.

⁸ *The Natural Approach*. Krashen, S.D. , & Terrell, T.D. (1983). Hayward, CA: The Alemany Press.

3. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΗ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥΠΟΛΗΣ⁹

Σήμερα, οι μαθητές των ελληνορθόδοξων σχολείων της Κωνσταντινούπολης σε μεγάλο ποσοστό (που αγγίζει το 50%) προέρχονται από την κοινότητα των ορθοδόξων της Αντιοχείας, οι οποίοι είναι αραβόφωνοι. Τα παιδιά τους, επειδή μεγαλώνουν στο τουρκόφωνο περιβάλλον της Πόλης, είναι κυρίως τουρκόφωνα ή δίγλωσσα (στην αραβική και στην τουρκική γλώσσα). Στα ελληνορθόδοξα σχολεία η διδασκαλία παρέχεται σε δύο γλώσσες, την ελληνική και την τουρκική. Στην ελληνική γλώσσα οι μαθητές διδάσκονται: Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Μαθηματικά, Μουσική, Καλλιτεχνικά, Φυσική Αγωγή. Στην τουρκική γλώσσα διδάσκονται: Τουρκική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Τουρκική Ιστορία, Τουρκική Γεωγραφία, Σύγχρονη Τουρκική Ιστορία, Αγωγή του Πολίτη, Κοινωνιολογία.

Είναι προφανές ότι η δυσκολία αφορά τα μαθήματα στην Ελληνική Γλώσσα, καθώς οι μαθητές όχι μόνο δεν τη γνωρίζουν, αλλά επιπλέον καλούνται να αφομοιώσουν γνώσεις και δυσνόητη ορολογία ακόμα και για φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας. Η προσπάθειά τους επομένως είναι διπλή και είναι υψηλός ο κίνδυνος τόσο της σχολικής αποτυχίας όσο και της αποξένωσης από το σχολικό περιβάλλον, κάτι το οποίο δυσχεραίνει την ίδια την παιδευτική διαδικασία.

Επειδή είναι αδύνατη οποιαδήποτε αλλαγή στο σχολικό πρόγραμμα (π.χ. η προσθήκη επιπλέον μαθημάτων της Ελληνικής ως ξένης), οι παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν είναι αναγκαστικά περιορισμένες εκτός σχολικού πλαισίου. Αυτό βέβαια δεν μειώνει την αποτελεσματικότητα των προτεινόμενων παρεμβάσεων, ούτε αποκλείει την πιθανότητα οργάνωσης φροντιστηριακών μαθημάτων από την κοινότητα της Κωνσταντινούπολης· επομένως, μολονότι αποκλείεται η θεσμική σύμπραξη του σχολείου

⁹ Τα στοιχεία αυτής της ενότητας έχουν ληφθεί από διάλεξη της υποψήφιας δρ. Ρίκας Ρομποπούλου με τίτλο «Το εκπαιδευτικό σύστημα των Ρωμίων της Πόλης μετά από την Συνθήκη της Λωζάννης» (Τρίτη 22 Ιανουαρίου 2013) – στο πλαίσιο του σεμιναρίου «Ιστορία και Πολιτισμός των Ρωμίων της Πόλης», το οποίο οργανώθηκε από την Οικουμενική Ομοσπονδία Κωνσταντινουπολιτών.

και των θεσμών που το πλαισιώνουν, πρέπει να θεωρείται δεδομένο «εφόδιο» για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας η σχολική αίθουσα.

3.1 ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Το διαδίκτυο προσφέρει ανεξάντλητες πηγές που μπορούν να χρησιμεύσουν στην εκμάθηση κάποιας γλώσσας, ενώ παράλληλα υπάρχει πλούσιο υλικό για εξάσκηση σε υπολογιστές· προκειμένου όμως για μαθητές είναι αναγκαία η καθοδήγηση από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και η χρήση ειδικά σχεδιασμένων εφαρμογών. Ορισμένο από το διαθέσιμο ψηφιακό υλικό, είτε βρίσκεται online είτε offline, παρουσιάζεται παρακάτω:

-Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου (ΙΕΛ): από το ΙΕΛ έχει δημιουργηθεί και διατεθεί στο διαδίκτυο για ελεύθερη πρόσβαση το πρόγραμμα «Φιλολογασία¹⁰», το οποίο απευθύνεται στο επίπεδο των αρχαρίων μαθητών και περιλαμβάνει 15 κεφάλαια με επικοινωνιακό προσανατολισμό. Σε κάθε κεφάλαιο, έπειτα από το οπτικοακουστικό υλικό, παρέχονται γνώσεις (λεξιλόγιο, φράσεις) που αφορούν συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες καθώς και πληροφορίες σχετικά με την γραμματική. Ο επισκέπτης της ιστοσελίδας έχει την ευκαιρία να εξασκήσει τις γνώσεις που απέκτησε κάνοντας τις ασκήσεις που αντιστοιχούν στο κάθε κεφάλαιο και να διαβάσει τις απαντήσεις προκειμένου εντοπίσει τα λάθη του.

Πρέπει να σημειωθεί ότι το υλικό συνοδεύεται από μεταφράσεις των διαλόγων στα αγγλικά καθώς και ότι το τμήμα της γραμματικής είναι επίσης στην αγγλική γλώσσα, κάτι που καθιστά απαραίτητη τη συνδρομή κάποιου εκπαιδευτικού για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του υλικού. Το πλεονέκτημα που προσφέρουν τα διαθέσιμα μαθήματα στην ιστοσελίδα είναι η δυνατότητα πρόσβασης από οποιοδήποτε ηλεκτρονικό υπολογιστή ο οποίος είναι συνδεδεμένος στο διαδίκτυο. Ωστόσο, το πρόγραμμα «Φιλολογασία+» περιλαμβάνει περισσότερο ψηφιακό υλικό διαθέσιμο σε cd, το οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε φροντιστηριακά μαθήματα.

¹⁰ Διεύθυνση: <<http://www.xanthi.ilsp.gr/filog/>>, ανακτήθηκε 30/6/2013.

Έργο του ΙΕΛ διαθέσιμο online είναι και το *Άκουσμα – διαδικτυακό λογισμικό για την κατανόηση προφορικού λόγου*¹¹. Σύμφωνα με την περιγραφή που δίνει το ΙΕΛ: «περιέχει δραστηριότητες για την εξάσκηση στη δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου. Απευθύνεται στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, δημοτικού και γυμνασίου, εισαγωγικού, μέσου και προχωρημένου επιπέδου γλωσσομάθειας.» Οι δραστηριότητες είναι διαβαθμισμένες ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους σε 6 επίπεδα· περιλαμβάνει ασκήσεις από απλή κατανόηση προτάσεων και αντιστοίχισή τους με εικόνες μέχρι ακρόαση εκτενούς προφορικού κειμένου (π.χ. ρεπορτάζ) και επιλογή των σωστών απαντήσεων.

Το ΙΕΛ προσφέρει επίσης ανοιχτή πρόσβαση στο ελληνοτουρκικό λεξικό¹² του, το οποίο εκτός από τη μετάφραση των λέξεων στα τουρκικά περιλαμβάνει εικόνες στα περισσότερα λήμματα και παραδείγματα στην ελληνική γλώσσα. Σύμφωνα με την κεντρική ιστοσελίδα των λεξικών τού ΙΕΛ, τα λεξικά είναι υπό συνεχή ανάπτυξη και εμπλουτισμό.

-Εφόσον κάποιοι μαθητές βρίσκονται σε προχωρημένο επίπεδο εκμάθησης της γλώσσας και το ελληνοτουρκικό λεξικό τού ΙΕΛ δεν καλύπτει τις μαθησιακές τους ανάγκες, είναι απαραίτητη η χρήση ενός ερμηνευτικού λεξικού της ελληνικής. Στο διαδίκτυο είναι διαθέσιμο για ελεύθερη πρόσβαση το Λεξικό τής Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας που εκδόθηκε από το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών τού Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης¹³. Το λεξικό αυτό αποτελεί την πληρέστερη λεξικογραφική πρόταση που θα καλύψει πλήρως τις ερμηνευτικές και ορθογραφικές απορίες των μαθητών· επιπλέον, η φόρμα αναζήτησης λημμάτων συμπληρώνεται αυτόματα με λέξεις που ξεκινούν από τον συνδυασμό γραμμάτων που πληκτρολογεί ο χρήστης, κάτι το οποίο μπορεί να διευκολύνει τους μαθητές στην εκμάθηση της ορθογραφίας.

¹¹ Διεύθυνση: <<http://www.xanthi.ilsp.gr/akoustikh/>>, ανακτήθηκε 30/6/2013.

¹² Διεύθυνση: <http://www.xanthi.ilsp.gr/dictionaries/turkish_new.asp>, ανακτήθηκε 30/6/2013.

¹³ Διεύθυνση: <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html>, ανακτήθηκε 30/6/2013.

-Χρήσιμο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό έχει παραχθεί από το πρόγραμμα εκπαίδευσης των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη· το πλαίσιο είναι το ίδιο, καθώς το πρόγραμμα αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και απευθύνεται σε μαθητές με μητρική γλώσσα την τουρκική. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια «Ένας ιππότης στο κάστρο των γραμμάτων» και «Ο σεβντάς του σεντουκιού»¹⁴ αξιοποιούν παιδαγωγικά το παιχνίδι και –όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα του προγράμματος- «είναι σχεδιασμένα με βάση τις γλωσσικές ανάγκες των παιδιών και τις παιδαγωγικές αρχές του Προγράμματος».

3.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ

Αναγνωρίζοντας πως η εκμάθηση της ελληνικής είναι απαραίτητη για τη φοίτηση στα ελληνικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης, καθώς και ότι η πρόσθετη διδασκαλία δεν μπορεί να στηριχθεί μέσω του αναλυτικού προγράμματος των εν λόγω σχολείων, είναι απαραίτητη η εθελοντική συνδρομή καταρτισμένων επιστημόνων (με την παράλληλη αποστολή εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και με την ανάληψη ποικίλων δράσεων με στόχο την καλλιέργεια και ενίσχυση της ελληνομάθειας). Οτιδήποτε μπορεί να συμβάλλει στην επαφή με την ελληνική γλώσσα, είναι χρήσιμο: εξωσχολικές δραστηριότητες με μαθητές που έχουν ως μητρική την ελληνική γλώσσα· εκπαιδευτικές εκδρομές στην Ελλάδα· δημιουργία δανειστικών βιβλιοθηκών· επαφή των μαθητών με τον ελληνικό πολιτισμό (μουσικά εργαστήρια, ομάδες δημιουργικής γραφής, ομάδες θεατρικής έκφρασης).

Είναι χρήσιμο η διδασκαλία της Ελληνικής να ξεκινάει από όσο το δυνατόν μικρότερη ηλικία. Η πρόσφατη δημιουργία προνηπιακού παιδικού σταθμού στον παρακείμενο χώρο του Ι. Ν. Αγίας Τριάδας στην Κωνσταντινούπολη μπορεί να βοηθήσει

¹⁴ Διεύθυνση:

<<http://www.museduc.gr/el/%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CE%BA%CF%84%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B1-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%B1>>, ανακτήθηκε 1/7/2013.

σημαντικά σε αυτήν την κατεύθυνση. Στις ηλικίες 4 ως 6 ετών (προνήπια κ. νήπια) είναι σημαντική η βιωματική προσέγγιση της γλώσσας κ. της γραφής. Τα παιδιά χρειάζεται να έχουν ερεθίσματα που να κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και να τους δίνουν κίνητρα για μάθηση. Για τη δημιουργία περιβάλλοντος λειτουργικής ανάγνωσης στην τάξη είναι απαραίτητη η χρήση πινάκων αναφοράς με εικόνες που αφορούν φυσικά φαινόμενα (π.χ. εποχές) και την καθημερινή ζωή (π.χ. ψώνια) και συνοδεύονται από τις αντίστοιχες λέξεις στα ελληνικά¹⁵. Παράλληλα, διάφορες δραστηριότητες μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής λόγου (με σύντομους τυποποιημένους διαλόγους), όπως για παράδειγμα με την αναπαράσταση σκηνών της καθημερινότητας (π.χ. ψώνια· για το σκοπό αυτό είναι απαραίτητη η ύπαρξη μίας δημιουργικής «γωνιάς» εφοδιασμένης με τα κατάλληλα παιχνίδια.

Για τους μαθητές δημοτικού και γυμνασίου υπάρχει αρκετό εκπαιδευτικό υλικό από το αντίστοιχο πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και θα ήταν χρήσιμο να εμπλουτίσει τις σχολικές βιβλιοθήκες των σχολείων της ομογένειας.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στα παραμύθια για την εκμάθηση της ελληνικής ορολογίας των Μαθηματικών¹⁶, το οποίο έχει γραφτεί για μαθητές των μειονοτικών σχολείων που διδάσκονται τα μαθηματικά στην Τουρκική, αλλά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνεχίζουν στην Ελληνική. Είναι μείζονος σημασίας η εκμάθηση του τεχνικού λεξιλογίου των μαθημάτων των οποίων η διδασκαλία γίνεται στην Ελληνική· ελλείψει άλλων εκπαιδευτικών βιβλίων εκμάθησης ορολογίας για μαθητές, θα ήταν χρήσιμη η κατάρτιση ενός βασικού λεξιλογίου των εν λόγω μαθημάτων, το οποίο θα μπορούσαν να διδαχθούν σε σειρά εισαγωγικών φροντιστηριακών μαθημάτων εκτός σχολικού πλαισίου, πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

¹⁵ σελ. 118, *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Δαφέρμου Χαρά, Κουλούρη Πηνελόπη, Μπασαγιάννη Ελευθερία. 2006. Αθήνα, ΟΕΔΒ.

¹⁶ *Ο εξερευνητής και το σοφό παπαγαλάκι* (3 βιβλία). Ευγένιος Τριβιζάς 2004 Αθήνα, ΕΚΠΑ. και: *Οι περιπέτειες του Κούκη Μπιμπικούκη: Το μυστήριο με το γλειφιτζούρι που δεν λιώνει ποτέ*. Ευγένιος Τριβιζάς 2004 Αθήνα, ΕΚΠΑ.

Τα υπόλοιπα σχολικά βιβλία (για το δημοτικό και το γυμνάσιο – διαθέσιμα σε ψηφιακή μορφή στο διαδίκτυο) που προορίζονται για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων και είναι βασισμένα στη μέθοδο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, καθώς και η «Βασική γραμματική της Ελληνικής¹⁷», μπορούν να αξιοποιηθούν επίσης, καθώς είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες τουρκόφωνων μαθητών. Η χρησιμότητά τους έγκειται στο ότι η κατάκτηση ειδικού λεξιλογίου στα επιμέρους μαθήματα θα ενισχύσει τις επιδόσεις των μαθητών σε αυτά και επιπλέον θα δώσει ένα επιπλέον κίνητρο για την εκμάθηση της γλώσσας.

3.2.1 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΞΑΣΚΗΣΗΣ ΣΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ¹⁸

Ακολουθούν ενδεικτικά ορισμένες προτάσεις για δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών και να συνδυάσουν την εκμάθηση της ελληνικής με την ψυχαγωγία και τη δημιουργική έκφραση.

Αφήγηση (ηλικίες 6-12 ετών): η αφήγηση (με ή χωρίς χρήση πολυμέσων) παραμυθιών, μύθων (από τον Αίσωπο, την αρχαία ελληνική μυθολογία, αλλά και τη νεοελληνική παράδοση – π.χ. Διγενής Ακρίτας) ενισχύει την κατανόηση του λόγου και λόγω της φύσης της κεντρίζει το ενδιαφέρον. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως αφορμή για την παραγωγή λόγου από τα παιδιά, τα οποία με την κατάλληλη ενθάρρυνση (χωρίς να διορθώνονται τα γλωσσικά λάθη τους) θα αφηγηθούν παραμύθια που έχουν μάθει ή κάποια από αυτά που άκουσαν. Με αυτόν τον τρόπο θα εξασκήσουν τις ικανότητές τους στην παραγωγή λόγου. Παράλληλα, μπορούν να ενθαρρυνθούν να δημιουργήσουν ένα παραμύθι συλλογικά (και έπειτα να το αναπαραστήσουν με ζωγραφική ή θεατρικό σκετς), κάτι το οποίο θα ενισχύσει τις ικανότητές τους στην ελεύθερη παραγωγή λόγου στα ελληνικά.

Θέατρο (για όλες τις ηλικίες, κυρίως 10-15 ετών): η συμμετοχή σε θεατρικά έργα με διαλόγους γραμμένους στην ελληνική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί επίσης για την

¹⁷ Διεύθυνση: <<http://www.museduc.gr/docs/gymnasio/grammatiki.pdf>>, ανακτήθηκε 2/7/2013.

¹⁸ Οι προτάσεις συνοψίζουν την εμπειρία του γράφοντος ως εθελοντή στην Παιδόπολη της νήσου Πρώτης (Α΄ περίοδος, 4 Ιουλίου – 23 Ιουλίου 2013).

εκμάθηση της γλώσσας. Ειδικότερα, η μετάφραση θεατρικών σκετς από την τουρκική γλώσσα στην ελληνική μπορεί να ωφελήσει διπλά: αφενός οι μαθητές θα έχουν ένα κείμενο με το οποίο είναι εξοικειωμένοι και το οποίο έχουν ήδη αναπαραστήσει στην τουρκική γλώσσα και αφετέρου θα εξασκηθούν μεταφράζοντας τα κείμενα από την τουρκική στην ελληνική γλώσσα.

Ποίηση – Τραγούδι (12+ ετών) : η εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα είναι εξίσου αποτελεσματική δραστηριότητα όταν γίνεται μέσω της μουσικής και της ποίησης. Η ενθάρρυνση των μαθητών να εκτελέσουν ελληνικά κομμάτια ή να απαγγείλουν ποιήματα ή να συμμετάσχουν σε διαγωνισμό με δικά τους ποιήματα στην ελληνική θα συνδυάσει την εξάσκηση της δημιουργικότητας και των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Γλωσσικά παιχνίδια (όλες οι ηλικίες): τα παιχνίδια στην ελληνική γλώσσα (π.χ. Scrabble, Taboo, κρεμάλα) είναι πιο απαιτητικά ως προς τις γνώσεις της ελληνικής, αλλά η συμβολή του ελληνόφωνου συντονιστή των παιχνιδιών μπορεί να παρακάμψει τα εμπόδια. Τα παιχνίδια ενισχύουν διάφορες γλωσσικές δεξιότητες, όπως αυτές του προφορικού λόγου, της ορθογραφίας, και του λεξιλογίου.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ¹⁹:

Αμπάτη, Αναστασία, Ντάλλα, Μαρίνα, Ριζικόβα, Ελένη, Σεκερτζή, Κυριακή, Τούρα, Κατερίνα & Τουτουδάκη, Αφροδίτη (2000/2003). *Μαζί*, βιβλίο του μαθητή 1/2, Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, εντατικά μαθήματα για παιδιά και νέους. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Αμπάτη, Α., Αντωνίου, Μ., Γαλαζούλα, Μ., Θωμαδάκη, Ε, Κατσιμαλή, Γ., Μιχαλακοπούλου, Π. & Πουλοπούλου, Μ. (2001). *Ελληνικά από κοντά, 20 (γλωσσικά) μυστήρια για τον επιθεωρητή Σαχίνη...κι εσένα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Εργαστήριο Διαπολιτισμικών & Μεταναστευτικών Μελετών (Ε. ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.).

¹⁹ Πηγή: < <http://www.greekcourses.uoa.gr/biblia/egxeiridia.html> >, ανακτήθηκε 1/7/2013. Στην παρούσα βιβλιογραφία δεν περιλαμβάνεται ό,τι έχει ήδη αναφερθεί στο κυρίως μέρος της εργασίας και στις υποσημειώσεις.

Αμπάτη, Αναστασία, Δημητράκου, Σταυρούλα, Ιακώβου, Μαρία, Καββαδά, Ανθή, Μαγγανά, Αναστασία, Μπέλλα, Σπυριδούλα, Ντάλλα, Μαρίνα, Σεκερτζή, Κυριακή, Τούρα, Κατερίνα & Τουτουδάκη, Αφροδίτη (2003). *Υπόθεση Γλώσσα: Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, γραμματική και ασκήσεις για παιδιά και νέους: Επίθετο/Ουσιαστικό/Υποτακτική/Παρελθόν, Ρήματα σε -μαι/Αντωνυμίες*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Αντωναράκου, Ειρήνη, Μαλμέν, Ευάγγελος & Τσίπου Δημήτρα (2003/2004). *Κείμενα για νέους σε απλά ελληνικά 1/2/3/4*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Βιβλιοσυνεργατική ΑΕΠΕΕ.

Γαλίτη, Λυδία, Λαβίδας, Νίκος & Μαγγανά, Νατάσα (2004). *Υπόθεση Γλώσσα: Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, γραμματική και ασκήσεις για παιδιά και νέους: Ονοματική Φράση, Άρθρο, Πτώσεις, Λειτουργίες, Σημασίες, Χρήσεις*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής

Γεωργαντζή, Ευαγγελία (1997). *Αστερίας: μέθοδος ελληνικής γλώσσας για παιδιά: A/B μέρος*. Αθήνα : Μαυρούλια-Γεωργαντζή.

Γεωργαντζή, Ευαγγελία (1998). *Αστερίας 2: μέθοδος ελληνικής γλώσσας για παιδιά*. Αθήνα: Μαυρούλια-Γεωργαντζή.

Γεωργαντζή, Ευαγγελία (2000). *Αστερίας 3/4: μέθοδος ελληνικής γλώσσας για παιδιά*. Αθήνα: "NEOHEL".

Κάντζου, Βίκυ, Σταμούλη, Σπυριδούλα & Τζεβελέκου, Μαρία (2007). *Βασική Γραμματική της ελληνικής*. Αθήνα: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου - Ε.Κ. «Αθηνά».

Κασιής, Μιχάλης, Κουτσούγερα, Γεωργία, Λουκά, Μαργαρίτα, Παπουτσίδου Σοφία & Τέγος, Αριστείδης (2004). *Νέα ελληνικά για το GCSE I*, τεύχος πρώτο (Βιβλίο Μαθητή και CD-ROM). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.).

Κασιής, Μιχάλης, Κουτσούγερα, Γεωργία, Λουκά, Μαργαρίτα, Παπουτσίδου Σοφία & Τέγος, Αριστείδης (2004). *Νέα ελληνικά για το GCSE I*, τετράδιο δραστηριοτήτων, τεύχος

πρώτο. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Εργαστήριο
Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.).

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟΥΣ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΟΥΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥΣ ΤΗΣ ΟΘΩΜΑΝΙΚΗΣ ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΙΑΣ: ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΙΓΛΩΣΣΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

Ειρήνη Σωτηροπούλου

irene.sotiropoulou@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία εξετάζει το ζήτημα της ελληνικής γλώσσας όπως αυτό διαμορφώθηκε μέσω της διδασκαλίας της κατά τον τελευταίο αιώνα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, στους χριστιανικούς πληθυσμούς της αυτοκρατορίας. Διερευνώνται τα κίνητρα των φορέων που υποστήριζαν την εξάπλωση της διδασκαλίας, καθώς και οι προεκτάσεις των επιλογών όλων των εμπλεκομένων μερών στην εκπαιδευτική αυτή προσπάθεια. Τέλος, εξετάζονται επίσης διάφορα ερωτήματα για τις συνέπειες της διδασκαλίας αυτής, ειδικά επειδή ήταν ενταγμένη στις εθνικές πολιτικές της εποχής.

Λέξεις κλειδιά: ελληνική γλώσσα, οθωμανική αυτοκρατορία, εθνικισμός.

Ευχαριστίες

Η εργασία βασίστηκε σε μια πρόταση για μελέτη από την καθ. Ευθυμία Κάννεο (Πανεπιστήμιο Αθηνών), την οποία ευχαριστώ πολύ για τις συμβουλές σχετικά με τη βιβλιογραφία και την προσέγγιση του θέματος. Ευχαριστώ επίσης τον Δρα Stefo Benlisoy (Πολυτεχνείο της Κωνσταντινούπολης) που μου έστειλε αντίγραφο της διδακτορικής διατριβής του.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:

1. Εισαγωγή
2. Τί ξέρουμε ήδη από τις ιστορικές αναφορές
 - 2.1. Οι πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα
 - 2.2 Η ελληνική γλώσσα ως εργαλείο εμπέδωσης της εθνικής ταυτότητας
3. Τα κίνητρα πίσω από την ελληνική γλωσσική εκπαίδευση στην Οθωμανική Αυτοκρατορία
 - 3.1. Τα κίνητρα των αρχών του ελληνικού κράτους
 - 3.2. Τα κίνητρα του Πατριαρχείου Κωνσταντινουπόλεως
 - 3.3. Τα κίνητρα των συλλόγων της Κωνσταντινούπολης και του Διαρκούς Εθνικού Μικτού Συμβουλίου

- 3.4. Τα κίνητρα των ορθόδοξων πληθυσμών που εκπαιδεύονταν στην ελληνική γλώσσα
4. Η γλωσσική εκπαίδευση ως εργαλείο ταξικής και κοινωνικής διαμάχης
 - 4.1. Η ελληνική γλώσσα ως μια από τις πολλές που μιλούσαν οι ορθόδοξοι πληθυσμοί στην Οθωμανική Αυτοκρατορία
 - 4.2. Οι αναδυόμενοι εθνικισμοί ως ανεπαρκής αιτιολογία της επιμονής στην εκπαίδευση της ελληνικής γλώσσας
 - 4.3. Η γλώσσα και η γλωσσική εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής και πολιτικής ιεράρχησης
 - 4.4. Γλωσσικές αντιστάσεις και γλωσσικές απώλειες
5. Αντί επιλόγου: Η διγλωσσία και πολυγλωσσία ως ανταρσία
6. Βιβλιογραφία

«...δεν πρέπει να συμμορφωνόμαστε με τις δηλώσεις των κατοίκων παρεκτός μέχρι ενός ορισμένου ορίου».

Λάμπρος Κορομηλάς, Γενικός Πρόξενος της Ελλάδας στην Θεσσαλονίκη, 1903

1. Εισαγωγή

Η γλώσσα που μιλάμε είναι μέρος του πολιτισμού μας, αλλά και δήλωση της θέσης μας σε μια κοινότητα – ταυτόχρονα είναι και δήλωση της δομής της κοινότητας στην οποία ανήκουμε. Κάπως έτσι το ζήτημα της γλωσσικής γνώσης και της γλωσσικής εκπαίδευσης των χριστιανών ορθοδόξων πληθυσμών στην Οθωμανική Αυτοκρατορία δεν μπορεί να ξεφύγει ούτε από τα πλαίσια του πολιτισμού μέσα στον οποίο εξελίσσεται, ούτε από τα πλαίσια των διαφόρων κοινωνική εντάσεων που κάθε κοινωνία εμπεριέχει σε μια δεδομένη χρονική στιγμή.

Η παρούσα εργασία δεν θα μπορούσε να καλύψει ένα τόσο μεγάλο ζήτημα και γι' αυτό η προσπάθειά μου περιορίζεται στο να εντοπισθούν οι άξονες πάνω στους οποίους έχει γίνει αντιληπτή η γλωσσική γνώση και η γλωσσική εκπαίδευση των χριστιανικών πληθυσμών της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Δεδομένης μάλιστα της έλλειψης πηγών και της έλλειψης μαρτυριών από την πλευρά των ίδιων των πληθυσμών καθώς ελάμβαναν αυτήν την εκπαίδευση, σε πολλά σημεία η εργασία απλώς διερευνά κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα και πιθανές υποθέσεις εργασίας.

Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να ενημερώσω τον αναγνώστη και την αναγνώστρια ότι ανήκω ως τρίτη γενιά σε αυτούς τους πληθυσμούς που μέσα σε μια Αυτοκρατορία με επίσημη γλώσσα την οθωμανική τουρκική, μιλούσαν και την ελληνική και την τουρκική γλώσσα. Θεωρώ αναπόφευκτο ότι επηρεάζομαι με διάφορους τρόπους, τόσο από τα ευρήματά μου στη σχετική βιβλιογραφία, όσο και από την δική μου μικρή προσωπική εμπειρία στο θέμα αυτό. Να ξεκαθαρίσω λοιπόν ότι ακριβώς επειδή ανήκω σε μια οικογένεια, όπου από τη μητρική γραμμή κατάγεται από πρόσφυγες, δηλαδή ανθρώπους που «ανταλλάχθηκαν» με τη Συνθήκη της Λωζάννης, πάντοτε μου φαινόταν αυτονόητο ότι κάποιοι άνθρωποι μιλούν δυο γλώσσες, ή και περισσότερες, από γενιά σε γενιά. Επίσης ήταν αυτονόητο ότι αν κάποιος ξέρει και την «άλλη» γλώσσα, εύκολα θα βρεις και αυτούς που επίσης μιλούν αυτήν την «άλλη» γλώσσα, που επίσης κατάγονται από πρόσφυγες, που επίσης μιλούσαν αυτές τις δυο γλώσσες από τη μια γενιά στην άλλη και που επίσης θα έχουν να διηγηθούν τη γλωσσική ιστορία της δικής τους οικογένειας.

Κάπως έτσι, ίσως και αυθαίρετα, γνωρίζοντας αρκετούς ανθρώπους που είναι τρίτης γενιάς δίγλωσσοι όπως κι εγώ, θεωρώ ότι μας ενδιαφέρει η πολιτική της γλωσσικής εκπαίδευσης των ορθοδόξων πληθυσμών στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, έστω και αν

μετά την «ανταλλαγή των πληθυσμών» το ζήτημα έχει περιπέσει σε μια ιδιότυπη λήθη. Θεωρώ επίσης ότι η έλλειψη μελετών για τις άτυπες γλωσσικές γνώσεις των «ανταλλαγέντων» πληθυσμών απλώς συσκοτίζει ακόμη περισσότερο την σημασία των πολιτικών αυτών και τις συνέπειες που μπορεί να έχουν για τις αντιλήψεις μας σήμερα σχετικά με τη γλωσσική γνώση των πληθυσμών στη Βαλκανική Χερσόνησο και στην Ανατολία.

Σε αυτήν λοιπόν την μικρή μελέτη επιχειρώ να αναδείξω αφ' ενός τα κίνητρα των εμπλεκομένων στη γλωσσική εκπαίδευση των ορθοδόξων οθωμανικών πληθυσμών και αφ' ετέρου να εξετάσω την εθνική ρητορική στην οποία αυτή η εκπαίδευση βασίστηκε. Το ενδιαφέρον μου, ωστόσο βρίσκεται πέρα όμως από την εθνική ρητορική, και γι' αυτόν το λόγο εξετάζω και ποιές άλλες συνέπειες είχε αυτή η εκπαίδευση και πώς λειτούργησε ώστε να κατασκευάσει ή να εντείνει πολιτισμικές και κοινωνικές ιεραρχήσεις μεταξύ των ορθοδόξων πληθυσμών της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Σε μια απόπειρα κριτικής προσέγγισης της ιεραρχικής αντίληψης για τη γλώσσα και τις γλώσσες, η διγλωσσία ή πολυγλωσσία των οθωμανικών πληθυσμών θα μπορούσε να τεθεί σε τελείως διαφορετικά πλαίσια από την εθνική ρητορική της κάθε πλευράς.

2. Τί ξέρουμε ήδη από τις ιστορικές αναφορές

Στην πραγματικότητα, γνωρίζουμε για την εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα των πληθυσμών της Ανατολίας και της Οθωμανικής Μακεδονίας και Θράκης, μέσα από κείμενα που προέρχονται από τους ίδιους τους φορείς που παρείχαν την εκπαίδευση αυτή. Δηλαδή οι πληροφορίες που έχουμε προέρχονται από τους συλλόγους της Κωνσταντινούπολης, τους δασκάλους ή αξιωματούχους που ήταν αναμεμειγμένοι στη διαχείριση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τους αξιωματούχους του ελληνικού κράτους, οι οποίοι σε συνεργασία με τους προηγούμενους συμμετείχαν στον σχεδιασμό των προγραμμάτων και στην εκπαίδευση των δασκάλων.

Ελάχιστα γνωρίζουμε για την άποψη των ίδιων των πληθυσμών που «έπρεπε» να εκπαιδευτούν, είτε αυτών που έμαθαν τη διδασκόμενη γλώσσα, είτε αυτών που δεν είχαν κατορθώσει τελικά να μάθουν τη γλώσσα αυτή. Για αυτό το ζήτημα, δυστυχώς, μπορούμε μόνο να βασιστούμε στις ελάχιστες πληροφορίες για την επιτυχία ή όχι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων – οι οποίες επίσης δόθηκαν από τους διαχειριστές των προγραμμάτων και όχι από τους ίδιους τους εκπαιδευομένους.

2.1. Οι πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα

Με την ίδια ευκολία που αποφασίστηκε ότι προέχει η διδασκαλία της επίσημης ελληνικής γλώσσας (δηλαδή της γλώσσας που είχε οριστεί ως επίσημη από το τότε ελληνικό κράτος), είχε προαποφασιστεί ότι όσοι κάτοικοι της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ανήκαν στο ορθόδοξο μιλλέτ, δηλαδή στην θρησκευτική εξουσία του Πατριαρχείου της Κωνσταντινούπολης, ήταν πληθυσμοί ελληνικοί. Αυτή ήταν μια απόφαση στην οποία συμφωνούσαν κυρίως το Διαρκές Εθνικό Μικτό Συμβούλιο στην Κωνσταντινούπολη και το ελληνικό κράτος. Το Πατριαρχείο όμως δεν υστερούσε στο να στηρίζει μια τέτοια θέση, από τη στιγμή μάλιστα που παρά τους διαφορετικούς στόχους της κάθε ομάδας, όλοι συμφωνούσαν ότι ο ορισμός των ορθοδόξων χριστιανών της αυτοκρατορίας ως ελληνικών πληθυσμών σαφώς αύξανε τα όρια της εξουσίας και των τριών αυτών φορέων, ειδικά σε μια εποχή που οι εθνικοί ανταγωνισμοί είχαν ενταθεί μέσα και γύρω από την Οθωμανική Αυτοκρατορία .

Η ελληνικότητα των ορθόδοξων πληθυσμών δεν είχε βεβαίως σαφώς οριστεί. Εξάλλου η γλώσσα που οι πληθυσμοί αυτοί μιλούσαν ήταν από μόνη της ένα μεγάλο ζήτημα για όσους υποστήριζαν την ελληνικότητα των πληθυσμών, ιδίως αυτών που δεν ζούσαν στα μεγάλα αστικά κέντρα της αυτοκρατορίας. Σε αρκετές περιπτώσεις λοιπόν, οι θεωρούμενοι ελληνικοί πληθυσμοί αγνοούσαν την ελληνική γλώσσα και μιλούσαν άλλες γλώσσες της περιοχής, όπως Τουρκικά, Σλάβικα, Βλάχικα, Αλβανικά ή Αραβικά . Σε πολλές άλλες περιπτώσεις μιλούσαν ελληνικά, αλλά η διάλεκτος των κοινοτήτων τους, η ντοπιολαλιά τους, κρινόταν ως παραφθαρμένη ελληνική γλώσσα, επομένως και αυτές οι κοινότητες έπρεπε να εκπαιδευτούν στην ελληνική γλώσσα στην οποία εκπαιδεύονταν και οι μη ελληνόφωνοι ορθόδοξοι πληθυσμοί. Για αυτές τις κοινότητες είναι που έχουμε τις λιγότερες πληροφορίες, ακριβώς γιατί σε μια εποχή έντονων εθνικών ανταγωνισμών, το μεγαλύτερο βάρος της πολιτικής, αλλά και η εστίαση της εθνικής διαμάχης προσανατολίστηκε στους μη ελληνόφωνους πληθυσμούς. Με άλλα λόγια, έχουμε περισσότερες πληροφορίες και ιστορικές μελέτες για τις γλωσσικές γνώσεις των μη ελληνόφωνων πληθυσμών από ό,τι για τους ελληνόφωνους πληθυσμούς, για τους οποίους η εθνική αμφισβήτηση ήταν μικρότερη .

Την εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα των ορθόδοξων πληθυσμών ανέλαβαν ως προς τη διοικητική διαχείριση οι ενορίες και το δίκτυο των ορθόδοξων κοινοτήτων υπό τη ηγεσία του Διαρκούς Εθνικού Μικτού Συμβουλίου και του ίδιου του Πατριαρχείου . Το κόστος όμως της εκπαίδευσης αναλάμβαναν αφ' ενός οι ίδιες οι κοινότητες και αφ' ετέρου το Δ.Ε.Μ. Συμβούλιο και πολλά μέλη της ανώτερης ορθόδοξης αστικής τάξης της Κωνσταντινούπολης, μέσω δωρεών. Από την πλευρά του ελληνικού κράτους η προσπάθεια στηρίχθηκε στην παροχή εκπαίδευσης στους δασκάλους και στην εκπαίδευση σπουδαστών

από τις υπό ενδιαφέρον περιοχές, οι οποίοι αναλάμβαναν να μεταφέρουν τις νέες τους γνώσεις στις κοινότητές τους .

Τα σχολεία για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας κάλυπταν την εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών από τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου μέχρι την δευτεροβάθμια ή τεχνική εκπαίδευση. Τα κορίτσια δεν αποκλείστηκαν, τυπικά τουλάχιστον, από την εκπαίδευση, αντιθέτως η εκπαίδευσή τους θεωρήθηκε βασικό στοιχείο για την εξασφάλιση της ανάπτυξης του ελληνικού στοιχείου. Εξίσου δεν αποκλείστηκαν τα παιδιά που προέρχονταν από πολύ φτωχές οικογένειες, δηλαδή έγινε προσπάθεια να λάβουν εκπαίδευση, μέχρι τουλάχιστον μια ορισμένη βαθμίδα, και τα έξοδα της εκπαίδευσής τους καλύπτονταν με δωρεές .

2.2 Η ελληνική γλώσσα ως εργαλείο εμπέδωσης της εθνικής ταυτότητας

Όπως και στο ελληνικό κράτος την ίδια εποχή, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στην οθωμανική αυτοκρατορία, εθεωρείτο βασικό μέσο για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης των πληθυσμών που υπάγονται στο Πατριαρχείο της Κωνσταντινούπολης. Αυτό συμβαίνει σε μια εποχή που η έννοια της εθνικής συνείδησης δεν έχει καθόλου την έννοια που έχει σήμερα, αλλά βρίσκεται συνεχώς υπό διαμόρφωση μέσα σε ένα πλαίσιο όπου οι ανταγωνισμοί διαφόρων ομάδων μέσα στην Οθωμανική Αυτοκρατορία αλλά και οι ανταγωνισμοί των νεοσύστατων ή υπό σύσταση εθνικών κρατών στα Βαλκάνια βρίσκονται σε έξαρση .

Σε αντίθεση με την θεωρητική αντίληψη για το έθνος-κράτος, το οποίο έχει μια γλώσσα, η ελληνικότητα των πληθυσμών της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, που αγνοούσαν την γλώσσα του έθνους στο οποίο χρειαζόταν να ενταχθούν, έπρεπε να αποτελέσει αντικείμενο ειδικής διαχείρισης. Το πρώτο βήμα ήταν να γίνει δεκτό ότι μπορεί ένας πληθυσμός να ανήκει σε ένα έθνος αλλά να έχει λησμονήσει για λόγους ιστορικούς τη γλώσσα του έθνους αυτού, οπότε θα πρέπει αυτός ο πληθυσμός να διδαχθεί εκ νέου τη γλώσσα που «θα έπρεπε» να μιλεί. Δεν ήταν ποτέ αρκετό όμως εάν χωρίς να μάθουν οι πληθυσμοί αυτοί την ελληνική γλώσσα, αρκούσε να ασχοληθούν με τον ελληνικό πολιτισμό μέσω μιας άλλης γλώσσας ή να δηλώσουν οι ίδιοι αυτό που αισθάνονταν σε σχέση με τις εθνικές διαμάχες στα Βαλκάνια και την Οθωμανική Αυτοκρατορία . Στην πραγματικότητα, η άποψη των πληθυσμών δεν είχε την πρωτεύουσα σημασία για τους διαμορφωτές των διαφόρων πολιτικών, εξάλλου οι φορείς που οργάνωναν την ελληνόφωνη εκπαίδευση παρουσίαζαν και εξέφραζαν τη βούληση των εκπαιδευομένων πληθυσμών ως «διακαώς επιθυμούντων» να μάθουν την γλώσσα των προπατόρων τους . Η δε διστακτικότητά των ίδιων αυτών πληθυσμών να ενστερνιστούν τη μια ή την άλλη εθνική ταυτότητα, είχε πείσει τα εμπλεκόμενα εθνικά κράτη ότι χρειάζονταν

«αντικειμενικά» στοιχεία, δηλαδή ποσοτικά δεδομένα (πόσοι μιλούσαν μια γλώσσα, πόσοι φοιτούσαν στα σχολεία της μιας ή της άλλης πλευράς), για να εντάξουν τους πληθυσμούς σε ένα συγκεκριμένο έθνος .

Ήταν απαραίτητο λοιπόν να μάθουν την ελληνική γλώσσα όσοι ορθόδοξοι πληθυσμοί δεν τη μιλούσαν και όσοι ορθόδοξοι πληθυσμοί μιλούσαν οποιαδήποτε μορφή της ελληνικής που δεν ήταν η επίσημη εκδοχή της, δηλαδή η εκδοχή του ελληνικού κράτους. Στο ζήτημα της επίσημης εκδοχής, ετίθετο εκείνη την εποχή, δηλ. τον 19ο και στις αρχές του 20ού αιώνα, και το ζήτημα της διάκρισης καθαρεύουσας και δημοτικής – με πρόκριση της πρώτης, η οποία συνήθως ήταν και αυτή που διδασκόταν στα ορθόδοξα οθωμανικά σχολεία .

Όσο και αν ακούγεται παράξενο σήμερα, η έννοια του έθνους τον 19ο αιώνα στους πληθυσμούς που βρίσκονταν μακριά από τα μεγάλα αστικά κέντρα ήταν άγνωστη, ή τουλάχιστον αυτό μαθαίνουμε από τις προσπάθειες εμπέδωσης της εθνικής ταυτότητας των πληθυσμών. Δηλαδή, για να υπάρχει αυτή η προσπάθεια, συμπεραίνουμε η εθνική συνείδηση ήταν προς δημιουργία και όχι αυθύπαρκτη μέσα στις κοινότητες αυτές. Δεν έχουμε πληροφορίες, ή μάλλον δεν υπάρχουν μελέτες για τη γνώση που οι πληθυσμοί της οθωμανικής αυτοκρατορίας είχαν σχετικά με τις έννοιες του έθνους και της εθνικής συνείδησης και συνειδητά διατηρούσαν μια στάση απόμακρη ή κριτική επί του ζητήματος. Το πρόβλημα με τις πηγές, που είναι πάντοτε αφηγήσεις αξιωματούχων, ταξιδευτών και διανοουμένων, και το πρόβλημα με την αποικιοκρατική αντίληψη ότι οι αναλφάβητοι ή/και αγροτικοί πληθυσμοί δεν μπορούσαν απλώς να κατανοήσουν τέτοιες έννοιες που προέρχονταν από την Ευρωπαϊκό Διαφωτισμό, κατά βάση δυσκολεύει οποιαδήποτε ιστορική μελέτη και ανάλυση της ανάπτυξης των εθνικών ιδεολογιών στην υπό διάλυση Οθωμανική Αυτοκρατορία .

Τυπικά όμως, οι πολιτικές που υιοθετήθηκαν τόσο από την ορθόδοξη αστική τάξη της Κωνσταντινούπολης και από το ελληνικό κράτος στηρίζονταν στην αντίληψη αφ' ενός ότι χωρίς την επίσημη ελληνική γλώσσα δεν είναι δυνατόν να αναπτυχθεί εθνική συνείδηση στους ορθόδοξους πληθυσμούς. Και αφ' ετέρου βασιζόνταν στην πεποίθηση ότι ακόμη και οι πληθυσμοί που αγνοούσαν παντελώς την ελληνική γλώσσα δεν είχαν άλλη λύση από το να τη μάθουν .

Προς επίρρωση της προσπάθειας αυτής επιστρατεύτηκαν διάφορα επιχειρήματα, όπως ότι η ελληνική γλώσσα είναι η γλώσσα του Πατριαρχείου της Κωνσταντινούπολης, επομένως και της ορθόδοξης θρησκείας. Η θρησκευτική πίστη και ευλάβεια δεν ήταν αρκετές εάν εκδηλώνονταν μεταφρασμένες σε άλλες γλώσσες (πράγμα που συνέβαινε σε πολλές κοινότητες). Επίσης, η ελληνική γλώσσα προτάθηκε (επιβλήθηκε) ως μέσο

επικοινωνίας ενός ανώτερου πολιτισμού και μάλιστα ως μέσο επικοινωνίας ελεύθερων ή προς ελευθέρωση ορθόδοξων, σε αντίθεση με τις άλλες γλώσσες, ειδικά όμως την τουρκική, που εθεωρούντο απόδειξη της δουλείας στην οποία βρισκόταν το ορθόδοξο μιλλέτ που μεταλλασσόταν σε έθνος .

Τα ίδια επιχειρήματα χρησιμοποιούνται και για τις διάφορες μορφές της ελληνικής γλώσσας που ομιλούντο στην Οθωμανική Αυτοκρατορία από διάφορες κοινότητες. Δηλαδή, η ορθόδοξη πίστη επέβαλλε να κατανοεί κανείς τη γλώσσα της ορθόδοξης θρησκευτικής λειτουργίας. Συνεπώς, η βούληση απελευθέρωσης από τα οθωμανικά δεσμά προϋπέθετε την εκμάθηση της επίσημης ελληνικής γλώσσας και την αποκάθαρση της κάθε ντοπιολαλιάς από οποιαδήποτε στοιχεία την είχαν «φθείρει» στα χρόνια της σκλαβιάς .

Ειδικά το τελευταίο φαινόμενο, δηλαδή της εκδίωξης των ελληνικών διαλέκτων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας από τους ίδιους φορείς που πάσχιζαν για την εμπέδωση της εθνικής συνείδησης των ορθόδοξων πληθυσμών, δημιουργεί πολλά ερωτηματικά τα οποία θα προσπαθήσω να αναλύσω στις επόμενες ενότητες. Ποια είναι τα κίνητρα για την διδασκαλία της επίσημης ελληνικής τελικά, αν αυτή αρνείται την ιστορικότητα και την ελληνικότητα όλων των άλλων εκδοχών της ίδιας γλώσσας; Γιατί επιβάλλεται μια τέτοια ιεραρχία ακόμη και μέσα στην ίδια την ελληνική γλώσσα, αν μοναδικός στόχος είναι να τονωθεί το εθνικό αίσθημα του πληθυσμού;

3. Τα κίνητρα πίσω από την ελληνική γλωσσική εκπαίδευση στην Οθωμανική Αυτοκρατορία

Δεν είναι τόσο εύκολο να ανιχνευθούν τα κίνητρα όλων αυτών των φορέων, οι οποίοι πολύ συχνά διέπονταν και από τις εσωτερικές αντιθέσεις τους αλλά και τις διαμάχες μεταξύ τους. Ωστόσο, στην ενότητα αυτή, θα γίνει μια πρώτη απόπειρα προσέγγισής τους, ιδίως επειδή η εθνική ρητορική ως λόγος καθολικός δεν βοηθά καθόλου στο να τεθούν ερωτήματα σχετικά με τους στόχους μιας τόσο φιλόδοξης πολιτικής, δηλαδή της μεταβολής του κύριου επικοινωνιακού εργαλείου ολόκληρων κοινοτήτων.

3.1. Τα κίνητρα των αρχών του ελληνικού κράτους

Το ελληνικό έθνος-κράτος βρισκόταν σε φάση επέκτασης, δηλαδή εφάρμοζε ιδέες αλυτρωτισμού στις γειτονικές με αυτό περιοχές. Για να μπορεί να διεκδικεί εδάφη λοιπόν, έπρεπε αφ' ενός να εξασφαλίσει επιχειρήματα για την ελληνικότητα των περιοχών που διεκδικούσε ή θα διεκδικούσε, και αφ' ετέρου να δημιουργήσει στενούς δεσμούς με τους πληθυσμούς, ή μεγάλο μέρος των πληθυσμών των περιοχών αυτών, ώστε η επέκταση να

μπορεί να είναι σταθερή και από την άποψη την διαχείρισης των υπό ένταξη πληθυσμών από το ίδιο το κράτος .

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ήταν από μόνη της ένα τέτοιο επιχείρημα, ή κατέληξε να είναι, παρά την διαφορετική μητρική γλώσσα κάποιων πληθυσμών - την οποία επικαλούντο ως επιχείρημα άλλες πλευρές, όπως για παράδειγμα το βουλγαρικό εθνικό κίνημα. Ειδικά το τελευταίο, δηλαδή η βουλγαρική εθνική ρητορική, επικαλείτο την γλώσσα (σλαβική ή βουλγαρική, για αυτό το επιχείρημα δεν είχε καμμία σημασία μια τέτοια διαφορά!) που ήδη μιλούσαν οι πληθυσμοί της Οθωμανικής Μακεδονίας σε σχέση με την ελληνική που ήδη αγνοούσαν . Επομένως, η διασπορά των σχολείων και η προσέλευση σε αυτά των παιδιών της περιοχής ήταν επιχείρημα για την ελληνικότητα του πληθυσμού ανεξαρτήτως της γλώσσας που τα παιδιά μπορεί να μιλούσαν στο σπίτι με τους γονείς τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι για τους ίδιους διεκδικούμενους πληθυσμούς, η βουλγαρική πλευρά έδινε αριθμό «βουλγαροφώνων» και η ελληνική πλευρά αριθμό «μαθητών στα ελληνικά σχολεία» .

Όπως σε κάθε εθνική διεκδίκηση, η διαμάχη δεν αφορούσε ούτε στα αιτήματα και στις ανάγκες καθ' αυτού του πληθυσμού, πολύ δε λιγότερο στα συμφέροντα και τις επιδιώξεις των κοινοτήτων αυτών που τύχαινε να κατοικούν στα διεκδικούμενα εδάφη . Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους διεκδικούμενους πληθυσμούς ήταν μια ανάγκη του ελληνικού κράτους και ως τέτοια ανάγκη, οι τρόποι κάλυψής της, όπως για παράδειγμα, η μορφή της ελληνικής που θα διδαχθεί, και οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν μπορούσαν να είναι κάτι άλλο από αυτό που κρινόταν απαραίτητο για την κάλυψη αυτής της ανάγκης σε σχέση με τις επιδιώξεις του ελληνικού κράτους .

3.2. Τα κίνητρα του Πατριαρχείου Κωνσταντινουπόλεως

Παρά τη γενική συνεργασία με το ελληνικό κράτος, το Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως είχε δική του ημερησία διάταξη στο πώς θα έπρεπε να διαχειριστεί τα ζητήματα τόσο της εκπαίδευσης του ορθόδοξου πληθυσμού, όσο και τα ζητήματα της εθνοτικής ένταξης αυτού του ίδιου πληθυσμού. Κατά πρώτο λόγο, το Πατριαρχείο δεν ήταν ιδιαίτερα θετικό στους Βαλκανικούς εθνικισμούς, ιδίως επειδή οι τελευταίοι όχι μόνο λειτουργούσαν ως ζήτημα τριβής του Πατριαρχείου με τις Οθωμανικές αρχές, αλλά και διότι τα εθνικά κινήματα επιδίωκαν τη δημιουργία αυτοκεφάλων ή ανεξάρτητων ορθόδοξων εκκλησιών – πράγμα που σήμαινε ότι πότε με συγκρούσεις με την Πύλη, πότε με συγκρούσεις με το σε απελευθερωτικούς αγώνες ποιμνίο, το Πατριαρχείο έχανε και σε εξουσία και σε επιρροή εντός Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και εκτός αυτής .

Κατά δεύτερο λόγο, το Πατριαρχείο δεν ήταν ιδιαίτερα θετικό στην εκκοσμίκευση της εκπαίδευσης, η οποία συντελείτο στα πλαίσια της επέκταση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και στην παράλληλη καλλιέργεια των εθνικών ιδεών με τις ιδέες του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης. Μολονότι για την κεντρική Ευρώπη, ο Διαφωτισμός και η έννοια του κοσμικού έθνους-κράτους νοούνται μαζί, το Πατριαρχείο θεωρούσε ότι η ελληνική εκπαίδευση του ορθόδοξου ποιμνίου θα έπρεπε να έχει μεγαλύτερη απόσταση από τις νεωτερικές ιδέες που μείωναν το κύρος της ορθόδοξης εκκλησίας.

Στο τέλος βρέθηκε μια μέση λύση, δηλαδή, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας προτάθηκε ως εργαλείο για την ενίσχυση της ορθόδοξης πίστης των χριστιανικών πληθυσμών και επομένως για την ενίσχυση της επιρροής του Πατριαρχείου. Το Πατριαρχείο είχε τόσο άμεσα, με το δίκτυο των ενοριών, όσο και έμμεσα, μέσω του Δ.Ε.Μ. Συμβουλίου, ρόλο παρεμβατικό στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Και φυσικά δεν ήταν από τους φορείς που θα προέτασσαν την διδασκαλία της δημοτικής ελληνικής γλώσσας. Σε αυτό άλλωστε συμφωνούσε με το ελληνικό κράτος, ότι η επίσημη εκδοχή της ελληνικής ήταν ακριβώς αυτό που χρειαζόταν η περίπτωση των ορθοδόξων χριστιανών στην αυτοκρατορία.

3.3. Τα κίνητρα των συλλόγων της Κωνσταντινούπολης και του Διαρκούς Εθνικού Μικτού Συμβουλίου

Μεγάλα ερωτήματα αφορούν στους λόγους που οδήγησαν τα μέλη των συλλόγων της Κωνσταντινούπολης και άλλων μεγάλων οθωμανικών πόλεων, να συνδράμουν και εν τέλει να πρωτοστατήσουν στην οργάνωση της εκπαίδευσης των ορθόδοξων πληθυσμών στην ελληνική γλώσσα. Η συνδρομή δεν είχε μόνο θεωρητικό ή οργανωτικό χαρακτήρα, αλλά περιελάμβανε και την υλική στήριξη εκ μέρους αυτών των ίδιων ανθρώπων, οι οποίοι ήταν στην πραγματικότητα μέλη της αστικής τάξης της αυτοκρατορίας, κυρίως της ανώτερης αστικής τάξης (τραπεζιτών και εμπόρων) αλλά και κάποιων της μεσαίας τάξης, όπως των συντεχνιών.

Τα ερωτήματα που υπάρχουν για την ελληνικότητα (και πώς την ορίζομε) των ορθοδόξων πληθυσμών της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, ισχύουν και για τα μέλη της αστικής τάξης, πολύ δε περισσότερο γιατί μερικά έως αρκετά μέλη της κατάγονταν από οικογένειες που αρχικά ούτε την ελληνική γλώσσα μιλούσαν, ούτε εθεωρούντο ελληνικής καταγωγής. Δηλαδή, αρκετές οικογένειες ήταν «αριστοκράτες» ή μεγαλο-αστοί από τα Βαλκάνια που είχαν ενστερνιστεί την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό και είχαν συνενωθεί με τους υπόλοιπους Κωνσταντινοπολίτες της τάξης τους. Κάποιοι άλλοι κατάγονταν από τις κοινότητες των μη ελληνόφωνων ορθοδόξων και με εσωτερική

μετανάστευση στα οθωμανικά αστικά κέντρα, αφού μάλιστα κατόρθωσαν να καταστούν μέλη της αστικής τάξης ως έμποροι ή επαγγελματίες, υιοθέτησαν την ελληνική γλώσσα, ακριβώς γιατί η αστική τάξη της πόλης τους ήταν ελληνόφωνη ή κατά κύριο λόγο ελληνόφωνη .

Εντούτοις, στο ζήτημα της εκπαίδευσης στην ελληνική γλώσσα, δεν τέθηκε ποτέ ζήτημα ελληνικότητας των ανθρώπων της αστικής τάξης που στήριζαν την εκπαίδευση αυτή – αντιθέτως η ελληνικότητα είναι μονίμως πρόβλημα των πληθυσμών που «πρέπει» να μάθουν και όχι των πληθυσμών που «μιλούν» την ελληνική. Αντ' αυτού, η ελληνική γλώσσα των συλλόγων της Κωνσταντινούπολης και των άλλων μεγάλων πόλεων, καθώς και οι αποφάσεις του Δ.Ε.Μ. Συμβουλίου για την γλωσσική εκπαίδευση θεωρήθηκαν ως αυτονόητα ελληνικές και αυτονόητα ωφέλιμες για τους εκπαιδευόμενους πληθυσμούς.

Με άλλα λόγια, αυτόνομο ήταν ότι οι σύλλογοι και το Δ.Ε.Μ. Συμβούλιο ήξεραν τι έπρεπε να διδαχθεί, πώς και σε ποιούς. Δεν είναι καθόλου αυτονόητο όμως γιατί ήθελαν να επεκταθεί αυτή η γλωσσική εκπαίδευση, τη στιγμή μάλιστα που οι ίδιοι ήταν όχι μόνο Οθωμανοί υπήκοοι αλλά και επιχειρηματίες, που δεν είχαν κανένα συμφέρον στην διατάραξη των καλών τους σχέσεων με τις οθωμανικές αρχές.

Στην πραγματικότητα, οι οθωμανοί ορθόδοξοι αστοί δεν ήθελαν να διαταράξουν τις καλές τους σχέσεις με καμμία αρχή: ούτε με την Οθωμανική Αυτοκρατορία, ούτε με το Πατριαρχείο, ούτε με το ελληνικό κράτος, πιθανότατα ούτε με τα άλλα νεοσύστατα ή υπό σύσταση βαλκανικά κράτη. Αυτό εξυπακούεται από το ότι είχαν εμπορικές συναλλαγές σε όλον τον ευρύτερο χώρο των Βαλκανίων και της Ανατολικής Μεσογείου και η ασφάλεια των συναλλαγών τους προέτασσε την στήριξη όλων των επιδιώξεων, αλλά όχι σε σημείο αναταραχής ή αντίθεσης μεταξύ τους.

Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ήταν λοιπόν μια χρυσή τομή για να είναι όλοι ευχαριστημένοι. Και στο εθνικό σχέδιο της αναγέννησης του ελληνισμού συμμετείχαν, αφού μέσο για τις αλυτρωτικές διεκδικήσεις ήταν η ελληνική γλώσσα, μεταξύ άλλων. Και στην εμπέδωση των σχέσεων του Πατριαρχείου με το ποίμνιό του βοηθούσαν. Και στην παροχή εκπαίδευσης στους οθωμανούς υπηκόους συνέβαλλαν χωρίς να χρειάζεται να βρεθούν κονδύλια από το οθωμανικό δημόσιο ταμείο που βρισκόταν σε κακή οικονομική κατάσταση. Και τέλος, αποδείκνυαν ότι δεν είχαν κανέναν λόγο να χρηματοδοτούν άλλες, πιο βίαιες ή ανατρεπτικές ενέργειες των ορθοδόξων υπηκόων, αφού χρηματοδοτούσαν τόσο έντονα μια καθ' όλα ειρηνική και κοινωνική δραστηριότητα όπως η εκπαίδευση .

Πέρα όμως από την διατήρηση καλών σχέσεων με όλους τους ισχυρούς φορείς, η αστική τάξη των ορθοδόξων χριστιανών είχε και δικούς της λόγους να εκπαιδεύσει στην

ελληνική γλώσσα τους πληθυσμούς της αυτοκρατορίας. Πρώτα από όλα, η εκπαίδευση γινόταν μέσα στα πλαίσια αξιών αυτής της αστικής τάξης, δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι εντάσσονταν σε ένα πλαίσιο κοινωνικής διαστρωμάτωσης και συμπεριφοράς το οποίο έλεγχε απόλυτα η αστική τάξη που χρηματοδοτούσε την εκπαίδευσή τους. Ακόμη και η ένταξη των κοριτσιών και γυναικών στην εκπαίδευση, ακόμη και η ένταξη των ελληνόφωνων πληθυσμών γινόταν μέσα σε αυτό το πλαίσιο ιεραρχίας .

Έπειτα, σε μια εποχή όπου η εκβιομηχάνιση της αυτοκρατορίας μόλις ξεκινούσε, οι αλλόφωνοι πληθυσμοί, ανεξαρτήτως του πόσο Έλληνες μπορεί αισθάνονταν, ήταν πολύ πιο χρήσιμοι αν μπορούσαν να συνεννοούνται με τους προϊσταμένους και τους εργοδότες τους στα ελληνικά – ακόμη δε πιο χρήσιμοι αν αυτήν την επικοινωνία την θεωρούσαν ως τη μόνη θεμιτή .

Τέλος, η κατασκευή των εργατικών τάξεων, αλλά και των μικρο-αστικών τάξεων, δεν μπορούσε να είναι εφικτή παρά μέσα από τα συστήματα πειθαρχίας που τα ελληνικά εκπαιδευτήρια επέβαλλαν στους μαθητές και μαθήτριες. Δηλαδή, εκτός από την επίσημη ελληνική γλώσσα – και ό,τι πειθαρχία χρειαζόταν αυτή για να ομιληθεί – η όλη εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργούσε με στόχο τη δημιουργία των ανθρώπων εκείνων που η ανώτερη αστική τάξη έκρινε ότι θα έπρεπε να αποτελούν το ελληνορθόδοξο μιλλέτ και αργότερα έθνος, μέσα στην Οθωμανική Αυτοκρατορία .

3.4. Τα κίνητρα των ορθόδοξων πληθυσμών που εκπαιδευόνταν στην ελληνική γλώσσα

Οι πληροφορίες που έχουμε για το τί σκέφτονταν οι κοινότητες που εκπαιδευόνταν στην ελληνική γλώσσα για αυτήν τους την εκπαίδευση, αν την ήθελαν οι ίδιες, με ποιους όρους, με ποιά αιτήματα και με ποιές διαδικασίες, είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Ωστόσο, το να παρουσιαστούν οι εκπαιδευόμενοι πληθυσμοί ως άβουλα θύματα των πολιτικών θα ήταν εξίσου λάθος. Πρώτο, διότι η έλλειψη στοιχείων δεν αποδεικνύει παθητικότητα στις πολιτικές. Και δεύτερο, διότι στον ίδιο μεταβαλλόμενο κόσμο που δρούσαν οι οθωμανικές αρχές, οι εθνικισμοί εντός και εκτός αυτοκρατορίας, οι θρησκευτικές αρχές και οι διάφορες κοινωνικές τάξεις, στον ίδιο κόσμο δρούσαν και οι εκπαιδευόμενοι – επομένως έχουμε κάθε λόγο να πιστεύουμε ότι και αυτοί είχαν τόσο ατομική όσο και συλλογική ημερησία διάταξη για την εκπαίδευσή τους.

Φυσικά, λόγω της έλλειψης στοιχείων, μόνο εικασίες ή υποθέσεις εργασίας επιτρέπει να διατυπώσει κανείς σε αυτήν την περίπτωση. Γνωρίζουμε ότι η χρηματοδότηση της γλωσσικής εκπαίδευσης από τις ίδιες τις κοινότητες δεν ήταν εύκολη υπόθεση, ακριβώς

γιατί οι κοινότητες που δεν είχαν μεγάλη οικονομική ευμάρεια, δεν είχαν και δυνατότητες να αποφασίσουν για την εκπαίδευσή τους.

Υπό αυτές τις συνθήκες, και δεδομένου του γενικότερου αναλφαβητισμού στις αγροτικές περιοχές, η εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα, έστω και την καθαρεύουσα, έστω και στα πλαίσια ενός εθνικού σχεδίου και μιας αστικής ιεραρχίας, ήταν προτιμότερη για πολλούς από την επιλογή να μην λάβουν οι νέοι καμμία εκπαίδευση. Σε πολλές περιπτώσεις βέβαια τα προβλήματα που αυτή η γλωσσική εκπαίδευση δημιουργούσε ήταν άλυτα, δηλαδή, σε ένα κράτος όπου επίσημη γλώσσα ήταν η οθωμανική τουρκική (με την αραβοειδή γραφή της), οι μη μουσουλμάνοι πολίτες μάθαιναν μια γλώσσα που ομιλείτο μόνο στα σαλόνια της Κωνσταντινούπολης, της Σμύρνης και της Ελλάδας.

Την ίδια στιγμή όμως, μια και η αστική τάξη στην οθωμανική αυτοκρατορία ήταν κατά βάση ελληνόφωνη, για πολλές οικογένειες η εκπαίδευση των παιδιών στην επίσημη ελληνική έδινε ελπίδα για μια καλύτερη ζωή αυτών των παιδιών σε ένα αστικό κέντρο. Δηλαδή, ήταν σαφές ότι η ένταξη στην ορθόδοξη αστική τάξη περνούσε μέσα από την εκμάθηση της ελληνικής – πράγμα που σημαίνει ότι για κάποιους τουλάχιστον αυτή η εκπαίδευση ήταν έτσι και αλλιώς στόχος της οικογένειας ή της κοινότητας .

Αυτό δεν σημαίνει φυσικά ότι όποιος μάθαινε ελληνικά γινόταν αυτομάτως αστός, κάθε άλλο. Σήμαινε όμως ότι σε μια οθωμανική αυτοκρατορία υπό διάλυση και σε μια οικονομία που κεφαλαιοποιείτο με ταχείς ρυθμούς, αρκετοί ορθόδοξοι οθωμανοί είδαν την εκμάθηση της επίσημης ελληνικής ως ένα άλλο εργαλείο για να αντιμετωπίσουν αυτές τις ραγδαίες εξελίξεις και να μπορέσουν να ενταχθούν σε παραγωγικές διαδικασίες που απαιτούσαν αυτήν ακριβώς τη γνώση .

Δεν υπάρχει τίποτε όμως να μας πείσει ότι τα κίνητρα των εκπαιδευομένων πληθυσμών, όπως και όλων των άλλων εμπλεκόμενων πλευρών στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση συμπίπτουν. Αυτό οδηγεί στα ερωτήματα: α) πώς οι αντιθέσεις που υπήρχαν σε διάφορα επίπεδα επηρέαζαν αυτήν την εκπαίδευση και β) τί σήμαινε πρακτικά η ελληνική γλώσσα μέσα σε ένα πλέγμα επιδιώξεων τόσων πολλών ανθρώπων και κοινωνικών ομάδων.

4. Η γλωσσική εκπαίδευση ως εργαλείο ταξικής και κοινωνικής διαμάχης

Είναι προφανές ότι η ελληνική γλώσσα χρησιμοποιήθηκε στην προκειμένη περίπτωση ως μέσο για ποικίλους σκοπούς, που πολλές φορές έρχονταν σε αντίθεση μεταξύ τους. Η έλλειψη κειμένων και μαρτυριών από την πλευρά των εκπαιδευομένων δημιουργεί μια στρεβλή εικόνα για την επιτυχία ή την αποτυχία της εκπαίδευσης, καθώς και για την τυχόν μετάλλαξη των αποτελεσμάτων της, σε όφελος των εκπαιδευομένων και

όχι των εκπαιδευτών . Εκτός αυτού, η Μικρασιατική εκστρατεία και καταστροφή καθώς και η ανταλλαγή πληθυσμών, δημιούργησε την εντύπωση ότι οι πληθυσμοί, είτε ήταν ήδη ελληνόφωνοι, είτε είχαν εκπαιδευτεί στην ελληνική, είτε ήταν αλλόγλωσσοι, από τη μια μέρα στην άλλη έμαθαν την ελληνική γλώσσα του ελληνικού κράτους. Στα πλαίσια αυτής της δια της σιωπής αντίληψης, δημιουργήθηκε και η εντύπωση ότι και οι κοινωνικές αντιθέσεις των ορθόδοξων πληθυσμών που μεταφέρθηκαν στην Ελλάδα σε σχέση με την ελληνική γλώσσα που (πρέπει να) μιλούν, έπαψαν να υπάρχουν λόγω έλλειψης αντικειμένου (κάτι που επίσης δεν έχει αποδειχθεί).

4.1. Η ελληνική γλώσσα ως μια από τις πολλές που μιλούσαν οι ορθόδοξοι πληθυσμοί στην Οθωμανική Αυτοκρατορία

Αυτό βεβαίως θα ήταν αντικείμενο μιας άλλης εργασίας, έχει όμως σημασία διότι δεν έγιναν μελέτες και έρευνες για τις γνώσεις γλώσσας και γλωσσών των ανταλλαγέντων πληθυσμών (οι οποίοι στην Ελλάδα ονομάζονται με τον γενικό όρο «πρόσφυγες»), ούτε για τις απόψεις τους για το πώς έμαθαν την ελληνική, ούτε αν μιλούν ή μιλούσαν μια άλλη εκδοχή της ελληνικής και πώς έφτασαν να μιλούν την επίσημη εκδοχή, ούτε ή αν μιλούν ή μιλούσαν και μια άλλη γλώσσα στην περιοχή τους πέραν της ελληνικής. Η Μικρασιατική καταστροφή και η ανταλλαγή πληθυσμών λειτούργησε ως το γεγονός που επέβαλε λήθη της ιστορίας της γλωσσικής γνώσης των πληθυσμών που ανταλλάχθηκαν, καθώς και των γλωσσικών πολιτικών και αντιστάσεων στην Οθωμανική Αυτοκρατορία την εποχή που η τελευταία βρισκόταν υπό διάλυση .

Εξάλλου τα ζητήματα διγλωσσίας ή πολυγλωσσίας στα Βαλκάνια, μολονότι γνωστά, δεν έχουν μελετηθεί ως τέτοια. Πολύ δε λιγότερο δεν έχουν μελετηθεί για τους ορθόδοξους πληθυσμούς της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, ιδίως επειδή η διγλωσσία ή πολυγλωσσία ενός πληθυσμού, είναι ένα ζήτημα που υπερβαίνει κατά πολύ την εθνική ρητορική της μιας γλώσσας-ενός έθνους . Με άλλα λόγια, είναι πιο εύκολο στα πλαίσια του εθνικού λόγου να γίνει κατανοητή η απώλεια της εθνικής γλώσσας και η υιοθέτηση μιας άλλης για λόγους επιβίωσης, καταπίεσης ή έλλειψης εκπαίδευσης, και πολύ λιγότερο να γίνει δεκτό ότι ένας πληθυσμός μπορεί να ομιλεί από γενιά σε γενιά δύο ή τρεις γλώσσες από τις οποίες η μια να είναι η επιζητούμενη εθνική και η άλλη ή οι άλλες, να είναι η γλώσσα του εθνικού εχθρού .

Στην πραγματικότητα όμως, η εθνική ρητορική για την ελληνική γλώσσα καλύπτει πολύ μεγαλύτερες αντιθέσεις από την ιστορική διαμάχη με τον «άλλο», όποιος και αν είναι αυτός. Το κυριότερο είναι ότι πίσω από τον «κακό Οθωμανό, κακό Βούλγαρο, κακό Τούρκο» κρύβονται πολλοί άλλοι «κακοί» και πολλοί «άλλοι» γενικώς, οι οποίοι πολλές φορές

μπορεί να είναι τα ίδια πρόσωπα που λαμβάνουν την γλωσσική εκπαίδευση καθ' αυτή που θα τα καταστήσει κοινωνούς της εθνικής ιδέας.

4.2. Οι αναδυόμενοι εθνικισμοί ως ανεπαρκής αιτιολογία της επιμονής στην εκπαίδευση της ελληνικής γλώσσας

Το επιχείρημα της πολιτικής εμπέδωσης της εθνικής συνείδησης των πληθυσμών της αυτοκρατορίας που θεωρούντο ελληνικοί, με σκοπό την μεταγενέστερη διεκδίκηση των περιοχών όπου οι πληθυσμοί αυτοί κατοικούσαν, εν μέρει δεν ευσταθεί. Πρώτα από όλα, οι διεκδικήσεις δεν κάλυπταν όλες τις περιοχές όπου η εκπαίδευση αυτή διαδόθηκε. Ούτε μπορεί κανείς να φανταστεί ότι το εθνικό σχέδιο ήταν να φτάσει το ελληνικό κράτος μέχρι την Καππαδοκία, μολονότι η Μεγάλη Ιδέα περιελάμβανε ακόμη και την... Κόκκινη Μηλιά. Επομένως, η εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα είχε επεκταθεί περισσότερο από τις επεκτατικές βλέψεις του ελληνικού κράτους.

Ακόμη και το επιχείρημα της «χρήσης» των ελληνόφωνων πληθυσμών της Ανατολίας ως μοχλού πίεσης στο Οθωμανικό ή Τουρκικό εθνικό κράτος από πλευράς της Ελλάδας, επίσης δεν ευσταθεί. Για να μπορούν αυτοί οι πληθυσμοί να έχουν κάποιον ρόλο στην οθωμανική αυτοκρατορία, θα χρειαζόταν να εκπαιδεύονται κυρίως στα τουρκικά, να μαθαίνουν βασικές γνώσεις επιστημών και να μπορούν να ανταγωνιστούν επιτυχώς τους οθωμανούς υπηκόους στη διοίκηση και στην οικονομική ζωή. Η εκπαίδευση όμως που παρέχόταν στα ελληνικά σχολεία σπανίως περιελάμβανε τις λεγόμενες «πρακτικές γνώσεις» και κάποια ευρωπαϊκή γλώσσα, και φυσικά δεν περιελάμβανε μαθήματα τουρκικής, παρά σε ορισμένες εξαιρετικές περιπτώσεις .

Την ίδια στιγμή, παρά την εθνική ρητορική, η περιφρόνηση, ακόμη και σε βαθμό καταπίεσης, των ελληνικών διαλέκτων στην Οθωμανική Αυτοκρατορία είναι μνημειώδης. Όχι μόνο γιατί πολλές χάθηκαν για πάντα, χωρίς καν να καταγραφούν, αλλά και γιατί οι άνθρωποι που τις μιλούσαν πείστηκαν ότι δεν μιλούν σωστά ελληνικά και καλό θα ήταν να ξεχάσουν ό,τι ήξεραν από τη μητρική τους γλώσσα και να μάθουν αυτά που τους δίδασκαν στο σχολείο. Η αντίφαση της εθνικής ιδέας με την καταστροφή των ελληνικών διαλέκτων που αποδεδειγμένα είχαν επιβιώσει για αιώνες (ή και χιλιετίες) σε περιοχές που κατά τον 19ο αιώνα υπάγονταν στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, είναι περισσότερο από κραυγαλέα. Αντί να προβληθούν οι αποδείξεις, υποτίθεται, την ελληνικότητας των πληθυσμών και των περιοχών, αυτές οι ίδιες αποδείξεις καταστράφηκαν, σε πολλές περιπτώσεις ολοσχερώς, ως ελαττωματική, παρωχημένη, ακαλλιέργητη γλώσσα. Και αυτό συνέβη ακριβώς για να εξυπηρετηθεί η εθνική ρητορική .

Επομένως, παρά το ελληνοφανές της, η ιδέα της εθνικής γλώσσας κατέστη καταστροφική για τις ζωντανές γλώσσες των πληθυσμών, για τις γλωσσικές τους γνώσεις και ικανότητες, ιδίως όμως για τις ελληνικές διαλέκτους στην οθωμανική αυτοκρατορία. Στην πραγματικότητα, το ότι η αναζήτηση εθνικής ταυτότητας μέσα από την ελληνική γλώσσα είναι έωλο επιχείρημα, αποδεικνύεται και από την ευκολία με την οποία η μεταβολή των θεωρητικών επιχειρημάτων για τη γλώσσα λαμβάνει χώρα. Όταν είναι χρήσιμο, η ελληνική γλώσσα είναι απόδειξη ελληνικότητας, όταν δεν είναι, είναι απόδειξη ξεπεσμού και πρέπει να απαλειφθεί. Με την ίδια ευκολία μη ελληνόφωνοι πληθυσμοί βαφτίζονται ελληνικοί, χωρίς να ρωτηθούν, και με την ίδια ευκολία, ελληνόφωνοι πληθυσμοί αντιμετωπίζονται ως «άλλοι» ή ως έλληνες υπό δοκιμασία μέχρι να μάθουν να μιλούν την εκδοχή της ελληνικής που η εθνική ιδέα της εποχής απαιτεί και να ξεχάσουν την ελληνική γλώσσα που έμαθαν από την μητέρα τους και την κοινότητά τους .

4.3. Η γλώσσα και η γλωσσική εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής και πολιτικής ιεράρχησης

Ακόμη και από τις πηγές που είναι στη διάθεσή μας, η ταξική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων είναι εμφανής. Η γλωσσική εκπαίδευση της ελληνικής σχεδιάζεται λοιπόν από το Δ.Ε.Μ. Συμβούλιο, το Πατριαρχείο και το ελληνικό κράτος όχι μόνο στη βάση αυτής της ταξικής διαφοράς και σε όφελος των ανώτερων αστικών στρωμάτων, αλλά και με τη λογική της ένταξης των ταξικών διαφορών .

Εξάλλου, η καταπίεση της μητρικής γλώσσας των εκπαιδευομένων, είτε αυτή είναι τουρκική, σλαβική ή ελληνική, σε αυτό ακριβώς αποσκοπεί. Δηλαδή, η ιεράρχηση των γλωσσών είναι τέτοια που να επιβεβαιώνει την ανωτερότητα των αστικών τάξεων που τη μιλούν από καταγωγή και την κατώτεροτητα των χαμηλότερων κοινωνικά στρωμάτων που αναγκαστικά τη μαθαίνουν με τη σχολική τους εκπαίδευση, γιατί αυτή είναι η σωστή γλώσσα για να μιλούν. Ακόμη και εκεί όπου συνειδητά η ελληνική μαθαίνεται ως εργαλείο ένταξης σε μια κεφαλαιοποιούμενη οικονομία όπου η αστική τάξη είναι κατά πλειοψηφία ελληνόφωνη, η ιεραρχία δεν λείπει –ανεξάρτητα της προσωπικής ή κοινοτικής προσπάθειας για βελτίωση των βιοτικών συνθηκών . Σε πολλές όμως περιπτώσεις η ιεράρχηση των γλωσσών σε ανώτερη και κατώτερες αποσυμβολίζεται τελείως και λαμβάνει τη μορφή της σωματικής τιμωρίας στα παιδιά που δυσκολεύονται να μάθουν και πολύ περισσότερο στα παιδιά που δυσκολεύονται να ξεχάσουν να μιλούν αυτόματα τη μητρική τους γλώσσα . Ο δε εκπαιδευτικός που έχει δικαίωμα για χάρη της γλώσσας της αστικής τάξης να βιαιοπραγεί στα παιδιά γίνεται βασικός συνεργάτης αυτής της ιεραρχίας.

Πέρα από την τυπική ταξική ιεραρχία μέσω της διαφοράς οικονομικής ισχύος εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, βλέπουμε να υπάρχει και μια άλλη ιεράρχηση σχετικά

με την παραγωγική δραστηριότητα των εμπλεκομένων. Οι εκπαιδευόμενοι είναι αυτοί που ανήκουν κυρίως σε αγροτικούς πληθυσμούς ή εργατικούς πληθυσμούς των αστικών ή περιαστικών κοινοτήτων, παράγουν επομένως τρόφιμα και υλικά για τις βιοτεχνίες και βιομηχανίες της αυτοκρατορίας και της Ευρώπης, ενώ οι εκπαιδευτές είναι αυτοί που εκπροσωπούν τη βιοτεχνική παραγωγή, το εμπόριο, τις εξαγωγές, τα αστικά επαγγέλματα, τον τραπεζικό κλάδο και γενικά τις κεφαλαιοκρατικές κοινωνικές ομάδες . Με άλλα λόγια, η ιεράρχηση των γλωσσών αντιγράφει την ιεράρχηση των παραγωγικών τομέων της οικονομίας μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα, όπου η γλώσσα των κεφαλαιοκρατών είναι η μόνη σωστή και η μόνη αποδεδειγμένη ελληνικότητα και η γλώσσα των παραγωγών πρώτων υλών και τροφίμων είναι η κατώτερη γλώσσα, αυτή που είναι αντεθνική (ακόμη και αν είναι ελληνική) και οπωσδήποτε πρέπει να λησμονηθεί. Η αντιστοιχία με την κίνηση των τιμών των προϊόντων του αγροτικού και του βιομηχανικού και τραπεζικού τομέα είναι περισσότερο από προφανής: η εκτίμηση για την επίσημη ελληνική γλώσσα αυξάνεται όσο αυξάνεται και η καπιταλιστική αξία της παραγωγής αυτών που την ομιλούν, δηλαδή των κεφαλαιοκρατών .

Συν τοις άλλοις, η ιεράρχηση των πολιτισμών με βάση τη γλώσσα επιτείνεται. Η επίσημη ελληνική γλώσσα, ως γλώσσα του επίσημου ελληνικού πολιτισμού, των ανώτερων τάξεων, των διανοουμένων και των εκπαιδευτών, επιβεβαιώνει και αλληλοϋποστηρίζεται με την πρωτοκαθεδρία του πολιτισμού που αυτή εκπροσωπεί. Αντιθέτως, ο λαϊκός πολιτισμός των πληθυσμών που μιλούν άλλες εκδοχές της ελληνικής γλώσσας ή δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα, υποβαθμίζεται και περιφρονείται . Ήδη άλλωστε, στην Οθωμανική Μακεδονία, στη Σερβία και στη Βουλγαρία επίθετα καταγωγής που αργότερα έγιναν εθνικά, εχρησιμοποιούντο στον 19ο αιώνα ως περιφρονητικά του αγροτικού λαϊκού πολιτισμού εν γένει, ανεξαρτήτως καταγωγής, ομιλούμενης γλώσσας ή ακόμη και εθνικής συνείδησης . Στην πραγματικότητα λίγο ενδιέφερε τί αισθάνονταν οι πληθυσμοί, το μόνο αντικείμενο ενδιαφέροντος ήταν τί ήθελαν οι εθνικές πολιτικές να αισθάνονται οι πληθυσμοί αυτοί .

Τέλος, στη βάση όλων αυτών των ιεραρχήσεων, υπάρχει μια καθαρά ρατσιστική αντίληψη για το ποιός πολιτισμός είναι ανώτερος και ποιός κατώτερος. Η ρατσιστική ρητορική είναι πολύ έντονη ειδικά στην συζήτηση για τις ελληνικές διαλέκτους της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Διότι, η συζήτηση διεξάγεται με όρους «καθαρότητας» της γλώσσας, δηλαδή η επίσημη ελληνική γλώσσα είναι η καθαρή γλώσσα, ενώ οι άλλες ελληνικές διάλεκτοι είναι γεμάτες βρώμικα/ακάθαρτα στοιχεία από επιρροές άλλων γλωσσών . Οι άλλες γλώσσες είναι επομένως πηγές πολιτισμικής βρωμιάς και επίσης είναι και η ελληνική, όσο δέχεται να συναρμόζεται ως γλώσσα με αυτές τις πηγές πολιτισμικής βρωμιάς. Οι λέξεις που κρίνονται μη ελληνικές πρέπει να απαλειφθούν για να καθαρίσει η

γλώσσα των ελληνοφώνων, καθώς και οτιδήποτε άλλο δείχνει την ιστορικότητα των ελληνικών διαλέκτων, δηλαδή από ποια μέρη προέρχονται, με ποιους έζησαν μαζί οι φορείς τους, ποιες τέχνες προτίμησαν οι ελληνοφώνοι, ποιους τεχνικούς όρους, με ποιους συνεργάστηκαν για να μάθουν μια τεχνοτροπία, κλπ. Συνεπώς, οι ελληνικές διάλεκτοι που περιέχουν «ακάθαρτα» γλωσσικά στοιχεία αξίζουν την ίδια μεταχείριση και περιφρόνηση με τις «άλλες» γλώσσες.

4. 4. Γλωσσικές αντιστάσεις και γλωσσικές απώλειες

Οι περισσότερες πηγές αναφέρουν ότι κατά βάση οι πολιτικές εκμάθησης της επίσημης ελληνικής γλώσσας δεν πέτυχαν το σκοπό τους, δηλαδή την εμπέδωση της ελληνικής εθνικής συνείδησης στους εκπαιδευόμενους. Ή αν πέτυχαν εν μέρει, δεν έχουμε καμμία σαφή εικόνα εάν η εθνική συνείδηση που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι ήταν αυτή που επιδίωκαν οι εκπαιδευτές ή κάποια άλλη ή άλλες εκδοχές εθνικής ιδεολογίας. Δεν είναι όμως παράξενο που απέτυχαν, ειδικά επειδή η εκπαίδευση αφορούσε μια γλώσσα ξένη κοινωνικά προς τις κοινότητες στις οποίες επιβλήθηκε και άκρως ιεραρχημένη σε βάρος των εκπαιδευόμενων .

Δυστυχώς, η άρνηση ή συλλογική αδιαφορία προς τα εθνικά σχέδια των εκπαιδευτών δεν απέτρεψε την απώλεια ή την περιθωριοποίηση των ελληνικών διαλέκτων που μιλούσαν οι ορθόδοξοι οθωμανοί. Την ίδια απώλεια, υποθέτω, υπέστησαν και άλλες γλώσσες, όπως η σλαβική και η βουλγαρική, ειδικά επειδή κάθε πλευρά είχε ως επιδίωξη να επεκτείνει μια εκδοχή της κάθε γλώσσας, στα πλαίσια της ιδέας της εθνικής γλώσσας . Πολύ περισσότερο δέχθηκαν πιέσεις γλώσσες που διατηρούν επιρροές από περισσότερες της μιας γλώσσας στην περιοχή της πρώην Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, και δεν μπορούσαν να ενταχθούν στην εθνική ρητορική καμμιάς γλωσσικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα Καραμανλίδικα της Καππαδοκίας, δηλαδή η τουρκική που μιλούσαν οι χριστιανικοί πληθυσμοί της περιοχής και γραφόταν με ελληνικά γράμματα. Η γλώσσα αυτή όχι μόνο χρησιμοποιείτο στην καθημερινή ζωή και στην χριστιανική λειτουργία, αλλά ήταν γλώσσα στην οποία εκδίδονταν εφημερίδες και λογοτεχνικά κείμενα . Άλλο παράδειγμα είναι η Πομακική γλώσσα στη Θράκη, η οποία μέχρι πρότινος δεν είχε ούτε γραφή, ούτε μέθοδο διδασκαλίας, κανένα δε από τα εθνικά κράτη που διεκδικούσαν τους πληθυσμούς που τη μιλούν δεν δεχόταν παρά να διδαχθούν οι πληθυσμοί την εθνική κρατική γλώσσα και όχι την γλώσσα που μιλούν .

Η εκπαίδευση στην επίσημη ελληνική γλώσσα δημιούργησε επομένως μια διγλωσσία, ή ακόμη μια διγλωσσία στους πληθυσμούς, ακόμη και στους ελληνοφώνους. Το πρόβλημα δεν είναι η διγλωσσία, βεβαίως, αλλά η επάρκεια αυτής, δηλαδή κατά πόσο η γνώση δύο γλωσσών αναπτυσσόταν με ισότιμο και δημιουργικό τρόπο σε ατομικό και

συλλογικό επίπεδο για τους εκπαιδευομένους. Αφ' ενός τίθενται ζητήματα επαρκούς γνώσης της γλώσσας που μάθαιναν οι εκπαιδευόμενοι, και μάλλον η καθαρεύουσα που διδασκόταν δεν ήταν η πιο εύκολη εκδοχή της ελληνικής, ειδικά για τους μη ελληνόφωνους . Αφ' ετέρου τίθενται τα ζητήματα ιεραρχίας και πώς η συγκεκριμένη εκπαίδευση δημιουργούσε ιεραρχήσεις μέσα στο ίδιο άτομο, για την γλώσσα του και τον πολιτισμό του, οι οποίες επίσης ελάμβαναν και συλλογική μορφή, δηλαδή επηρέαζαν και τις κοινωνικές ιεραρχίες μέσα στις διάφορες κοινότητες. Η ιεραρχία από μόνη της δημιουργεί ανεπάρκεια στη διγλωσσία και στην ισότιμη ανάπτυξη των πολιτισμικών στοιχείων που εκφράζονται μέσα από τις γλώσσες, τόσο σε ατομικό όσο και κοινοτικό επίπεδο.

Σε αντίθεση με τη διγλωσσία ή πολυγλωσσία των πληθυσμών που ανέπτυξαν οι ίδιες οι κοινότητες στην προσπάθεια να επιβιώσουν ειρηνικά μεταξύ τους (να σημειωθεί ότι τα οθωμανικά τουρκικά που ομιλούντο στο σουλτανικό παλάτι μικρή σχέση είχαν με την τουρκική γλώσσα που ομιλείτο στις λαϊκές γειτονιές των πόλεων και στην ύπαιθρο), η επιβεβλημένη διγλωσσία μέσα στο πλαίσιο της εθνικής και καπιταλιστικής ιεράρχησης των πληθυσμών δημιούργησε περισσότερα προβλήματα από όσα υποτίθεται ότι εκαλείτο να λύσει. Η δυνατότητα ομιλίας περισσότερων της μιας γλώσσας, ειδικά η ικανότητα ομιλίας της γλώσσας ενός «εθνικού εχθρού» ποτέ δεν θεωρήθηκε θετικό προσόν των πληθυσμών από όλα τα εμπλεκόμενα κράτη στην διαλυόμενη αυτοκρατορία –αλλά και από την αυτοκρατορία την ίδια.

Ειδικά για τους πληθυσμούς που τον 19ο αιώνα προσπαθούσαν να ενταχθούν μέσα στο οθωμανικό πλαίσιο διοίκησης, η επιμονή των συλλόγων της Κωνσταντινούπολης και του ελληνικού κράτους στο να εκπαιδούνται μόνο στην επίσημη ελληνική γλώσσα, καθυστέρησε την εκπαίδευσή τους στην τουρκική που ήταν απαραίτητη για οποιαδήποτε συναλλαγή με την καθημερινή διοίκηση της αυτοκρατορίας. Επίσης, αφού όλη η έμφαση δόθηκε στην γλωσσική εκπαίδευση, γνώσεις σε άλλες επιστήμες, όπως μαθηματικά, φυσική, πρακτική επαγγελματική εκπαίδευση, εκπαίδευση στην τουρκική γλώσσα που ήταν η επίσημη του οθωμανικού κράτους, παραμερίστηκαν, με δυσμενείς συνέπειες για την βελτίωση των συνθηκών ζωής των εκπαιδευομένων πληθυσμών, αλλά και για τις δυνατότητές τους να ενταχθούν καλύτερα στην οθωμανική κοινωνία .

Γενικά, η περιφρόνηση στις ανάγκες και στα αιτήματα των εκπαιδευομένων πληθυσμών σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες είναι ο κύριος άξονας των πολιτικών γλωσσικής εκπαίδευσης. Αυτό οδήγησε όχι μόνο σε αποτυχημένες πολιτικές ή σε επιδείνωση των προσπαθειών των πληθυσμών για κοινωνική τους βελτίωση, αλλά επέτεινε και τις κοινωνικές ανισότητες. Η γλωσσική εκπαίδευση στην επίσημη ελληνική αναπαρήγε, αντί να εξομαλύνει, και εμβάθυνε τις κοινωνικές αποστάσεις των διαφόρων πληθυσμών της αυτοκρατορίας, ουσιαστικά πιέζοντας για εξάλειψη πολιτισμικών

στοιχείων, ανθρώπων και κοινοτήτων που δεν ταίριαζαν με τις αξίες και τα πρότυπα της ανώτερης ορθόδοξης οθωμανικής τάξης.

5. Αντί επιλόγου: Η διγλωσσία και πολυγλωσσία ως ανταρσία

Δεν αντιλαμβάνομαι τους πληθυσμούς που λάμβαναν την γλωσσική αυτή εκπαίδευση ως θύματα. Ξέρουμε ότι από τη δική τους πλευρά κλήθηκαν να λάβουν αποφάσεις και να κάνουν επιλογές με βάση τις συνθήκες που αντιμετώπιζαν. Δεν γνωρίζουμε εξίσου εάν κάποιες από αυτές τις συνθήκες θα ήταν και πιο ευμενείς, εφ' όσον αυτή η γλωσσική εκπαίδευση είχε άλλους στόχους από την επιβεβαίωση της ιεραρχίας στο ορθόδοξο μιλλέτ και επιζητούμενο αλύτρωτο ελληνικό έθνος που βρισκόταν υπό κατασκευή.

Όπως σε κάθε άλλη περίπτωση, η εκμάθηση της γλώσσας της αστικής τάξης είναι ένα μέσο επιβίωσης στον καπιταλισμό και πολλοί πληθυσμοί έβλεπαν την γλωσσική εκπαίδευση ακριβώς ως εργαλείο για αυτήν την επιβίωση. Οι αναφορές που έχουμε για τη διατήρηση των ελληνικών διαλέκτων και της διγλωσσίας ή πολυγλωσσίας των εκπαιδευομένων ωστόσο, μια και είναι πολύ περιορισμένες, δεν μας δίνουν σαφή εικόνα για το πώς αντιλαμβάνονταν οι πληθυσμοί αυτοί την δική τους περιφρονημένη, «κατώτερη, ακάθαρτη» γλώσσα, πώς την διατήρησαν, στην Οθωμανική Αυτοκρατορία και αργότερα στην επικράτεια του ελληνικού κράτους όπου βρέθηκαν με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, και εάν και πώς καταφέρνουν να τη διατηρούν σήμερα. Ειδικά μάλιστα επειδή η διγλωσσία ή πολυγλωσσία εθεωρείτο μέχρι πρότινος εθνικά ύποπτη, η διατήρηση και ανάπτυξη της δεν ήταν πάντα τόσο εύκολη, όσο μπορεί κανείς να υποθέσει.

Θα ήταν μια ενδιαφέρουσα υπόθεση εργασίας να ερευνηθεί εάν και πώς οι «αγράμματοι» χωρικοί και εργάτες που βρέθηκαν στην ελληνική επικράτεια μετά το 1922 μιλώντας διάφορες γλώσσες ή διαλέκτους πέραν της επίσημης ελληνικής, αντιλαμβάνονταν τον ταξικό, πολιτισμικό και ρατσιστικό διαχωρισμό που διαπερνούσε τη γλωσσική επικοινωνία και πώς αντιστάθηκαν σε αυτόν, ατομικά και συλλογικά, εν τέλει και γλωσσικά.

6. Βιβλιογραφία

A. Βιβλιογραφία στην ελληνική γλώσσα

1) Αναγνωστοπούλου Σία (1998): Μικρά Ασία 19ος αι.- 1919 – Οι ελληνορθόδοξες κοινότητες: Από το Μιλλέτ των Ρωμιών στο Ελληνικό Έθνος, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

2) Inalcık Halil & Quataert Donald (2008): Οικονομική και Κοινωνική Ιστορία της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, Τόμος Α', Μπφρ Μαρίνος Σαρήγιαννης, Αθήνα, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

3) Κάννερ Έφη (2004): Φτώχεια και φιλανθρωπία στην ορθόδοξη κοινότητα της Κωνσταντινούπολης (1753-1912), Αθήνα, Εκδόσεις Κατάρτι.

4) Μαζάουερ Μαρκ (2002, 2009): Τα Βαλκάνια, Μπφρ. Κωνσταντίνος Κουρεμένος, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.

5) Πομακοχώρια (2011): Διδασκαλία της γλώσσας που ομιλούν οι Πομάκοι της Θράκης, άρθρο στο ιστολόγιο «Πομακοχώρια», 28.5.2011. http://pomakohoria.blogspot.gr/2011/05/blog-post_28.html

B. Βιβλιογραφία στην αγγλική και τουρκική γλώσσα

1) Anzerlioğlu, Yonca (XXXX): Tarihi verilerle Karamanlı ortodoks Türkler (Karamanian orthodox Turks on historical data), Turk Külturu ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, No. 51, pp. 171-188.

2) Benlisoy Stefo (2010): Education in the Turcophone Orthodox Communities of Anatolia during the nineteenth century, PhD dissertation in History, Institute for Graduate Studies in the Social Sciences, Istanbul, Boğaziçi University.

3) Exertzoglou Haris (1999): Shifting boundaries: language, community and the “non-Greek-speaking Greeks”, *Historiein*, vol. 1, pp. 75-92.

4) Göktürk Gülen (2009): Clash of identity myths in the hybrid presence of the Karamanlis, Master Thesis in the National Studies Program, Budapest, Central European University.

5) Kitromilides Paschalis (1989): “Imagined communities” and the origins of the national question in the Balkans, *European History Quarterly*, vol. 19, pp. 149-194.

6) Kitromilides Paschalis (1990): Greek irredentism in Asia Minor and Cyprus, *Middle Eastern Studies*, vol. 26, no 1, pp. 3-17.

7) Roudometof Victor (1998): From Rum Millet to Greek Nation: Enlightenment, secularization and national identity in Ottoman Balkan Society 1453-1821, *Journal of Modern Greek Studies*, vol. 16, no 1 – May, pp. 11-48.

8) Yosmaoğlu İpek K. (2006): Counting bodies, shaping souls: The 1903 Census and national identity in Ottoman Macedonia, *International Journal of Middle East Studies*, vol. 38, no 1 – February, pp. 55-77.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥΣ/Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥΠΟΛΗΣ

Πηνελόπη Τζιώκα
ptzioka@sch.gr

Δομή εργασίας

1. Η ιδιαιτερότητα της προσχολικής παιδείας
2. Πολυπολιτισμικό περιβάλλον
 3. Η περίπτωση της ελληνικής μειονότητας της Κωνσταντινούπολης
 4. Η προσχολική παιδεία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον
5. Ειδικά παιδαγωγικά θέματα προσχολικής παιδείας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον
 - Διγλωσσία και προγράμματα εκπ/σης στο νηπιαγωγείο
6. Συγκεφαλαίωση

Η ιδιαιτερότητα της προσχολικής παιδείας

Η προσχολική ηλικία είναι μια ιδιαίτερη περίοδος στη ζωή του ανθρώπου, καθώς παρουσιάζει τη μεγαλύτερη ποικιλία σε χαρακτηριστικά από κάθε άλλη. Είναι η περίοδος όπου κάθε παιδί δομεί την προσωπικότητά του. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι το παιδί έως τα πέντε έτη του έχει ήδη φτάσει στο 60% των συνολικών χαρακτηριστικών. Η βιοσωματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη είναι ραγδαία στα πρώτα χρόνια της ζωής του και θεμελιώδης για τη συνέχεια. Η βρεφική, προνηπιακή και νηπιακή ηλικία του παιδιού σε μεγάλο βαθμό θέτει τις βάσεις για την διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ιδιαιτερότητάς του ως ενήλικου.

Μαζί με τη σωματική ανάπτυξη του παιδιού συμβαίνει και η ψυχοκινητική με την οποία σταδιακά ελευθερώνει το σώμα του, την κίνησή του την οποία και επιλέγει σκόπιμα. Έτσι κερδίζοντας διαρκώς την σταδιακή αποδέσμευσή του από τους άλλους αναπτύσσεται και προσανατολίζεται κοινωνικά. Επίσης στη προσχολική ηλικία το παιδί συνειδητοποιεί το φύλο του, γνωρίζει τις λέξεις αγόρι / κορίτσι (3ο έτος) και ταυτίζεται με εκείνη του φύλου του (5ο & 6ο έτος). Συγχρόνως αρχίζει να εσωτερικεύει τον κοινωνικό ρόλο του φύλου του, δηλαδή να ακολουθεί πρότυπα συμπεριφοράς, προσδοκίες και αντιδράσεις που συνδέονται με αυτό. Είναι σημαντικό ότι τα παιδιά, νωρίς στη ζωή τους, αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τον ρόλο του κάθε φύλου με τα ίδια στερεότυπα που χρησιμοποιούν και οι ενήλικοι. Περιγράφουν δηλαδή τους άντρες ως ισχυρούς, επιθετικούς και ανταγωνιστικούς ενώ τις γυναίκες

τρυφερές, με πνεύμα ομαδικότητας και συλλογικότητας περισσότερο από τους άνδρες, αλλά και εξαρτημένες.

Ως προς την κοινωνικότητα του παιδιού μπορούμε να πούμε ότι οι σχέσεις με τους συνομηλικούς του αρχίζουν από το 2^ο έτος της ηλικίας και διαδραματίζουν αυξανόμενο ρόλο στην κοινωνικοποίησή του, ιδιαίτερα μέσα από το παιχνίδι στο οποίο εκδηλώνονται μορφές αλληλεπίδρασης που επιδρούν στο βαθμό και την ποιότητα της κοινωνικότητας και κοινωνικοποίησης του παιδιού. Με δεδομένο μάλιστα ότι στο 2^ο έτος το μοναχικό παιχνίδι είναι η συνήθης μορφή παιχνιδιού, στο 3^ο έτος το παράλληλο και στο 4^ο έτος το συντροφικό παιχνίδι, οι ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και στην κοινωνική συμπεριφορά είναι εμφανείς ακόμα και κατά την νηπιακή ηλικία ιδιαίτερα στις ομαδικές δραστηριότητες των συνομηλικών. Έτσι είναι δυνατόν να παρατηρηθούν τρεις κοινωνικοί τύποι παιδιών:

1. Το κοινωνικά τυφλό παιδί, όταν είναι ανάμεσα σε άλλα παιδιά, αλλά συμπεριφέρεται σαν να είναι μόνο του.

2. Το κοινωνικά εξαρτημένο παιδί, του οποίου η συμπεριφορά εξαρτάται από την παρουσία άλλων, καθώς ακολουθεί και δεν προβάλλει καθόλου το “εγώ” του.

3. Το κοινωνικά ανεξάρτητο παιδί, το οποίο αντιλαμβάνεται την παρουσία των άλλων, αλληλεπιδρά ελεύθερα κάνοντας τις δικές του επιλογές και ισορροπώντας ανάμεσα στο “εγώ” και στο “εμείς”.

Βέβαια χρειάζεται να πούμε ότι οι τρεις αυτοί βασικοί κοινωνικοί τύποι παιδιών διαμορφώνονται στα διάφορα κοινωνικά, πρωτογενή και δευτερογενή, περιβάλλοντα στα οποία τυχαίνει να έχει γεννηθεί και ζει το παιδί. Αυτό σημαίνει ότι τα βιολογικά/γενετικά/κληρονομικά δεδομένα του παιδιού, ακόμα από τη στιγμή της σύλληψής του στο σώμα της μητέρας του, δέχονται την καθοριστική για την τελική μορφοποίηση του νέου οργανισμού επίδραση του περιβάλλοντος, στενότερου και ευρύτερου. Συνεπώς η συμφωνία ή διαφωνία αυτού που βιώνει το παιδί μέσα στην οικογένεια και δια μέσου των γονέων με το ευρύτερο περιβάλλον το επηρεάζει καθοριστικά στην κοινωνικοποίησή του και στην ατομική του συγκρότηση. Αυτή η επιστημονική αλήθεια είναι απαραίτητη στους παιδαγωγούς οι οποίοι οφείλουν να αναμένουν διαφορετικού τύπου συμπεριφορές έτσι και αλλιώς, πολύ δε περισσότερο σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας και πολυφυλετικότητας.

Πολυπολιτισμικό περιβάλλον

Σήμερα γίνεται ιδιαίτερα λόγος για την πολυπολιτισμική και πολυφυλετική κοινωνία η οποία βέβαια επηρεάζει τη διαμόρφωση του ατόμου σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξής του. Ο όρος πολυπολιτισμική και πολυφυλετική κοινωνία παραπέμπει στη μορφή εκείνη της κοινωνίας στην

οποία συνυπάρχουν τύποι πολιτισμών περισσότεροι από έναν και περισσότερες από μία ανθρώπινες φυλές. Για ορισμένους αυτό σημαίνει το τέλος της αμιγούς, πολιτισμικά κοινωνίας, της μονοφυλετικής και μονοεθνικής, που παρουσιάζει θαυμαστή ομοιογένεια και συσπείρωση. Ωστόσο, αν συμβουλευτούμε την παγκόσμια ιστορία, αυτό θα αποδειχθεί ιδεολόγημα και περισσότερο απαίτηση στο όνομα μιας πολιτικής ορθότητας, παρά επαληθεύσιμη ιστορική αλήθεια. Επιπλέον σήμερα ο όρος έχει συνδεθεί με το τεράστιο μεταναστευτικό κύμα ανθρώπων από τον τρίτο λεγόμενο κόσμο στον αναπτυσσόμενο δυτικό κόσμο. Θα παρατηρούσαμε ότι ειδικά στην ελληνική βιβλιογραφία οι μελέτες εστιάζουν σε προβλήματα πολυπολιτισμικής κοινωνίας λόγω της μετανάστευσης, καθώς η χώρα μας αποτελεί το σημαντικότερο ίσως πυλώνα εισόδου μεταναστατών και λαθρομεταναστατών στην Ευρώπη. Είναι ελάχιστες οι μελέτες που ασχολούνται με την πολυπολιτισμικότητα ως εγγενές γνώρισμα των κοινωνιών που οφείλεται σε ιστορικούς, γεωγραφικούς και άλλους παράγοντες. Έτσι η εμφάνιση του αιτήματος των εθνικών κρατών και η δημιουργία εθνικών κρατών από τον 17ο αιώνα συνιστά περισσότερο μια προσπάθεια να στηριχθεί η πολιτική εξουσία και τα νέα για την εποχή οικονομικά συμφέροντα στην πολιτισμική ομοιογένεια, Στην πράξη όμως το εγχείρημα αυτό, δηλαδή να στηριχθεί η πολιτική και πολιτειακή συγκρότηση στην εθνική καθαρότητα, είναι ανέφικτο, καθώς οι πολιτισμοί και οι άνθρωποι ακολουθούν πορείες που δεν αλλάζουν ακαριαία από μια πολιτική αντίληψη / απόφαση. Έτσι απόλυτη εθνική καθαρότητα δεν παρουσιάζει κανένα ευρωπαϊκό κράτος. Απλώς η πλειονότητα δίνει το στίγμα, αλλά αυτό δεν αναιρεί την ύπαρξη μειονοτήτων στο κράτος των οποίων η ύπαρξη εξηγείται ιστορικά. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι μας διαφεύγει η συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα ως προϊόν της ιστορικής εξέλιξης σε μια περιοχή και αλλαγής συνόρων. Πρόκειται για τις μειονότητες σε μια χώρα που δεν οφείλονται στην σύγχρονη μετανάστευση. Αυτό αποτελεί τυπική περίπτωση πολυπολιτισμικότητας για τις ευρωπαϊκές χώρες και βέβαια για την Ελλάδα και την Τουρκία, αλλά συνάμα διαφοροποιούνται το περιεχόμενο και οι παράμετροι του όρου της πολυπολιτισμικότητας.

Η βασική διαφοροποίηση συνίσταται στο ότι στην περίπτωση αυτή και η πλειονότητα και η μειονότητα έχουν τη συνείδηση της αυτοχθονίας τους και συνεπώς των ίδιων δικαιωμάτων στο χώρο που μοιράζονται ως χώρο γενέθλιας και καταγωγικής κατοικίας και εκδήλωσης του πολιτισμού τους στο χρόνο. Η κατάσταση περιπλέκεται, όταν στο όνομα της πλειονότητας συγκροτείται πολιτική εξουσία που αντιλαμβάνεται τη μειονότητα ως εχθρό προς εξόντωση και της αρνείται τα δικαιώματα της αυτοχθονίας της. Παράλληλα για τα παιδιά της μειονότητας τα προβλήματα πολλαπλασιάζονται, γιατί μαζί με τις εγγενείς ιδιαιτερότητες της προνηπιακής ηλικίας προστίθενται ζητήματα διγλωσσίας, διαφορετικών προτύπων ζωής, αξιακών συστημάτων, νοοτροπίας και πολιτισμικού προσανατολισμού, εσωτερίκευσης καταστάσεων ανασφάλειας, απειλής, φόβου κτλ.

Στην πράξη, στο πλαίσιο μιας “ειρηνικής” αντιμετώπισης των μειονοτήτων ακολουθούνται συνήθως οι τακτικές του διαχωρισμού και της αφομοίωσης:

Με την τακτική του διαχωρισμού η μειονότητα έχει το δικαίωμα να ιδρύσει κοινοτικά ή μειονοτικά σχολεία στις περιοχές εγκατάστασής της ακολουθώντας το νομικό πλαίσιο του κράτους στο οποίο υπάγεται, ενώ το κράτος επιφυλάσσει το δικαίωμα για τον εαυτό του να ενισχύει οικονομικά ή και με άλλα μέσα τα σχολεία αυτά και να αποφασίζει για το πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλίας της γλώσσας της μειονότητας ή και της επίσημης γλώσσας του κράτους. Με τον τρόπο του διαχωρισμού η μειονότητα εξασφαλίζει τη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού της, αλλά δεν αποφεύγει την απομόνωση και την κοινωνική, οικονομική και ενδεχομένως πολιτική υποβάθμισή της.

Η τακτική της αφομοίωσης συνδέεται με την πολιτική των κρατών σύμφωνα με την οποία το κράτος επιβάλλει στα παιδιά της μειονότητας να υιοθετήσουν την επίσημη γλώσσα του κράτους και τον πολιτισμό του ως ανώτερα από τα αντίστοιχα της μειονότητας. Αποτέλεσμα αυτής της τακτικής είναι να υποβαθμίζεται η μειονοτική γλώσσα και κουλτούρα, κυρίως με την ανάπτυξη συναισθημάτων κοινωνικής μειονεξίας, κατωτερότητας και αποκλεισμού. Συνάμα τα μειονοτικά παιδιά εκτίθενται περισσότερο στην κυριαρχία της επίσημης γλώσσας και κουλτούρας και επιταχύνεται ο ρυθμός αφομοίωσής τους και ταύτισής τους με τα πλειονοτικά παιδιά.

Η περίπτωση της ελληνικής μειονότητας της Κωνσταντινούπολης

Στην περίπτωση της ελληνικής μειονότητας της Κωνσταντινούπολης η Τουρκία πολέμησε το ελληνικό στοιχείο με επιχειρήσεις οικονομικής, κοινωνικής και φυσικής εξόντωσης, με κορύφωση τους διωγμούς του 1955 και 1963, αλλά και με νομικά μέσα με τα οποία επιχειρούσε τη συρρίκνωση του ελληνισμού της Πόλης, όπως μέτρα των τουρκικών αρχών που έπλητταν και καθιστούσαν αφόρητες τις συνθήκες διαβίωσης των Ελλήνων, και λειτουργίας των φιλανθρωπικών ιδρυμάτων και των ελληνικών σχολείων. Ειδικά για το εκπαιδευτικό σύστημα των Ελλήνων της Πόλης με την εγκύκλιο(410/16/26. 3.1964) οι τουρκικές αρχές απαγόρευσαν την πρωινή προσευχή, τον εορτασμό των θρησκευτικών γιορτών, την είσοδο στα ελληνικά σχολεία των ορθόδοξων κληρικών και παρόμοια, ενώ με την εγκύκλιο (3385/15. 9.1964) απαγόρευσαν στα ελληνικά σχολεία τη διακίνηση ελληνικών βιβλίων, εγκυκλοπαιδειών κτλ.. Παράλληλα πίεζαν τους μειονοτικούς μαθητές να μην χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στα σχολικά διαλείμματα και έπαυσαν την ίδια περίοδο τρεις διευθυντές ελληνικών λυκείων, έντεκα Έλληνες δασκάλους, απέλυσαν τριάντα εννέα εκπαιδευτικούς και απαγόρευσαν τη λειτουργία έξι δημοτικών σχολείων και το διορισμό στα ελληνικά μειονοτικά σχολεία ομογενών εκπαιδευτικών αποφοίτων ελληνικών παιδαγωγικών ακαδημιών και πανεπιστημίων και αποφοίτων της Ιεράς Θεολογικής Σχολής της Χάλκης (1965).

Οι συνέπειες αυτών των μέτρων αναμφισβήτητα φάνηκαν στη δραματική

δημογραφική συρρίκνωση του ελληνικού μειονοτικού στοιχείου, από την άλλη όμως έδειξαν άμεσα τα τεράστια προβλήματα της μειονοτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την αναγκαιότητα επανεξέτασης των δεδομένων της στις τέτοιου είδους πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Τα προβλήματα επιβίωσης και η εσωτερική απειλή από τα μικρά μειονοτικά παιδιά προσθέτουν προβλήματα στην ήδη επιβαρυνόμενη παιδευτική και μορφωτική διαδικασία. Από τα σημαντικά θέματα παιδευτικής και μορφωτικής διαδικασίας που λίγο έχουν μελετηθεί είναι η διγλωσσία, η διαφοροποίηση του αξιακού συστήματος, του πολιτισμικού προτύπου, της κοινωνικής συμπεριφοράς, της νοοτροπίας κτλ. που το μειονοτικό προνήπιο αρχίζει να αντιλαμβάνεται σαν ένα διχασμό ανάμεσα στο οικείο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον με σοβαρές αρνητικές συνέπειες, αν το θέμα δεν αντιμετωπισθεί εγκαίρως, στη συγκρότηση της ατομικής, κοινωνικής, πολιτισμικής και πολιτικής ταυτότητάς του.

Η προσχολική παιδεία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον

Ακολουθώντας τα στάδια εξέλιξης του παιδιού που προτείνει ο Πιαζέ, παρατηρούμε ότι η ηλικία των 4-6 χρόνων συνδέεται με την έναρξη της συνειδητοποίησης της κοινωνικής συνύπαρξης, την κοινωνική σύλληψη του άλλου, την ανάληψη ρόλων και την εσωτερική στερειοτύπων. Αναγκαστικά σε αυτή την ηλικία του παιδιού το πολυπολιτισμικό περιβάλλον εσωτερικεύεται και μορφοποιείται σταδιακά σε αντίληψη, γνώμη, στάση, συμπεριφορά, στερότυπο, προκατάληψη με συνέπειες που ακολουθούν το άτομο σε όλη του τη ζωή. Συνεπώς φαίνεται ότι σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον η προσχολική ηλικία είναι πολύ σημαντική όχι μόνο για το ίδιο το παιδί και τη μελλοντική του παρουσία, αλλά και για τη συνέχεια και την ποιότητα της συνέχειας της μειονότητας στην οποία ανήκει το παιδί, δηλαδή για τη δυνατότητα να συνεχίσει να υφίσταται η μειονότητα, ο πολιτισμός και η γλώσσα της που συνιστούν άλλωστε τα διακριτά στοιχεία της ύπαρξής της σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Η προηγούμενη συνθήκη για την ειδική περίπτωση πολυπολιτισμικότητας που μας απασχολεί (ελληνική μειονότητα Κωνσ/πολης), σημαίνει ότι ανάλογα με τις προθέσεις του κράτους της πλειονότητας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εξάλειψη της μειονότητας ή για την ειρηνική συνύπαρξη των πολιτισμών σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Οι έως τώρα τακτικές των τουρκικών αρχών δείχνουν ότι συμβαίνει το πρώτο.

Βέβαια διανύουμε μια περίοδο ραγδαίων μεταβολών σε όλα τα επίπεδα και αυτό μας επιτρέπει ως πιθανότητα να θεωρήσουμε ότι ίσως ωριμάζουν οι συνθήκες μιας διαπολιτισμικής παιδείας για την ελληνική μειονότητα και στην Τουρκία, γιατί η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ηθική αγωγή που βοηθά τα παιδιά να γίνουν πιο ανοιχτά στη διαφορετικότητα, να σέβονται τους άλλους ανθρώπους και να συμπεριφέρονται δίκαια, αλλά και από την άλλη συνιστά έναν τρόπο να αποσοβούνται απειλητικοί κραδασμοί για την κοινωνική συνοχή και να εξασφαλίζονται χρήσιμες συμμαχίες στην εξωτερική πολιτική.

Η διαπολιτισμική αγωγή στην προνηπιακή και νηπιακή ηλικία σίγουρα δεν εκφράζεται με το κλασικό θέμα "των τεσσάρων ανθρώπινων φυλών", που αποπροσανατολίζει τα παιδιά και τα στρέφει σε μια ρατσιστική προσέγγιση των άλλων ανθρώπων ούτε καν με την αναφορά ότι υπάρχουν μακρινοί πολιτισμοί (της Κίνας, της Ασίας, της Αφρικής, κλπ.), αλλά με παιδευτικές διαδικασίες και δραστηριότητες που ενισχύουν την ευαισθησία για τις διαφορετικές ανάγκες του καθενός, την κατανόηση της θέσης του άλλου, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία, την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων και διευκόλυνσης της συνύπαρξης κτλ.

Ειδικά παιδαγωγικά θέματα προσχολικής παιδείας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον: Διγλωσσία και προγράμματα εκπ/σης στο νηπιαγωγείο

Η διγλωσσία είναι ίσως το οξύτερο ζήτημα στη διαπολιτισμική παιδεία. «Δίγλωσσος είναι αυτός που κατέχει δύο ή περισσότερες γλώσσες σε επίπεδο παρόμοιο με εκείνο του φυσικού ομιλητή ή που ασκεί έλεγχο σε δύο γλώσσες, παρόμοιο με εκείνον της μητρικής» υποστηρίζει ο Bloomfield (Baker 2001, 50). Ωστόσο αυτή η γενική προσέγγιση μπορεί να εξειδικευτεί παρατηρώντας τα διάφορα είδη διγλωσσίας που εκδηλώνονται στην πράξη, π.χ. υπάρχει ο ισόρροπος ή αμφιδύναμος δίγλωσσος και ο διπλά ημίγλωσσος,. Ο Δημητρίου (1997, 298) γράφει ότι ο «ισόρροπος ή αμφιδύναμος δίγλωσσος είναι αυτός που μιλά δύο γλώσσες με επαρκή ικανότητα σε όλες τις περιστάσεις της καθημερινής του ζωής χωρίς να καταφεύγει κάθε φορά για βοήθεια στη μια ή στην άλλη γλώσσα», ενώ «διπλά ημίγλωσσος» είναι αυτός που δε διαθέτει γλωσσική επάρκεια σε κανένα από τα δύο γλωσσικά συστήματα, δηλαδή ούτε τη μητρική γλώσσα κατέχει επαρκώς, ούτε τη γλώσσα του πλειονοτικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει (Baker, 2001, 52). Από τις μόλις παρατιθέμενες απόψεις για τις μορφές διγλωσσίας, αποκλίνει ο Klein, ο οποίος υποστηρίζει τη βαθιά και ουσιαστική σχέση γλώσσας και προσωπικότητας λέγοντας ότι ένα παιδί έχει σταθερή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, όταν μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα στα πρώτα στάδια της ζωής του, γιατί τότε αναπτύσσονται ταυτόχρονα και ισόρροπα όλοι οι τομείς ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού, δηλαδή ο συναισθηματικός, γνωστικός, κοινωνικός κ.ά, (Klein 1984). Όμως, συνεχίζει, πολλά παιδιά για διάφορους λόγους, αναγκάζονται να αναπτύσσονται σε διγλωσσικό περιβάλλον από τη βρεφική ηλικία είτε από την πρώτη παιδική ηλικία είτε και από την εφηβική ηλικία. Επειδή ακριβώς διαφοροποιούνται οι συνθήκες εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, ανάλογα διαφοροποιούνται και οι μορφές διγλωσσίας. Μια σύντομη επισκόπηση δίνει τις εξής μορφές διγλωσσίας:

α) **Ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία** ανάλογα με την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (McLaughlin,1978). Στην ταυτόχρονη διγλωσσία το παιδί από τη γέννησή του μαθαίνει τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα. Αντίθετα στην πρώιμη διαδοχική διγλωσσία στα τρία πρώτα χρόνια του παιδιού

σταθεροποιείται η εκμάθηση της πρώτης γλώσσας και ακολουθεί η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ενώ στη μεταγενέστερη διαδοχική διγλωσσία η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβεία ή και μετά.

β) **Φυσική και πολιτισμική διγλωσσία** ανάλογα με τον τρόπο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Όταν το παιδί μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα κατά τρόπο φυσικό, με την καθημερινή συναναστροφή και επικοινωνία, πρόκειται για τη φυσική διγλωσσία. Αντίθετα, όταν η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι υπόθεση συστηματικής διδασκαλίας σε σχολείο, φροντιστήριο και παρόμοια αναφερόμαστε στην πολιτισμική διγλωσσία.

γ) **Προσθετική και αφαιρετική διγλωσσία** ανάλογα με την επίδραση που ασκεί στην ψυχοκοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου. Η θετική αποτίμηση της διγλωσσίας του ατόμου από το άμεσο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον συνιστά την προσθετική διγλωσσία. Σε αυτή την περίπτωση η κατάκτηση των δύο γλωσσών εκτιμάται θετικά, ως προσόν του ατόμου. Οι έρευνες του Lambert (1975) στον Καναδά έδειξαν ότι η προσθετική διγλωσσία συμβάλλει θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στην κοινωνικοποίησή του. Αντίθετα, όταν το κυρίαρχο πλειονοτικό περιβάλλον ασκεί κοινωνική και πολιτική πίεση στα παιδιά να εγκαταλείψουν τη μητρική τους γλώσσα και να υιοθετήσουν την κυρίαρχη, παρατηρούνται βραδύτεροι ρυθμοί ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών και ανεπαρκής κατάκτηση της κυρίαρχης γλώσσας με την έννοια ότι η γλώσσα αυτή δεν επαρκεί ώστε να αντεπεξέλθουν σε σύνθετους και απαιτητικούς κοινωνικούς ρόλους. Αυτή η κατάσταση αποδίδει την αφαιρετική διγλωσσία με ακραία εκδήλωση την διπλή ημιγλωσσία.

δ) **Συνδυαστική και συντονισμένη διγλωσσία** σύμφωνα με τα γλωσσολογικά κριτήρια των Erwin και Osgood (1954). Στη συνδυαστική διγλωσσία η πρώτη γλώσσα συμβάλλει στην εκμάθηση της δεύτερης και η συντονισμένη, όταν η εκμάθηση αφορά δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα.

Αν επιχειρήσουμε να εφαρμόσουμε τις παραπάνω μορφές διγλωσσίας στα μειονοτικά παιδιά του ελληνικού στοιχείου της Κωνσ/πολης, θα είχαμε μια εικόνα της κατάστασης της προνηπιακής παιδείας της μειονότητας και ενδεχομένως θα προσανατόλιζε τους ιθύνοντες της ελληνικής μειονότητας, αλλά και της ελληνικής πολιτικής σε ουσιαστικότερες αποφάσεις για το μέλλον της ομογένειας.

Σε μια υποτιθέμενη βελτίωση της μειονοτικής προσχολικής, και όχι μόνο, εκπαίδευσης προτεραιότητα θα είχε η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και η γνωριμία του ελληνικού πολιτισμού και των ιδιαίτερων πολιτισμικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών του. Η προσχολική ηλικία αλλά και η πρώτη σχολική ηλικία απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή στη διδασκαλία της ελληνικής

γλώσσας έτσι και αλλιώς, και πολύ περισσότερο όταν πρόκειται για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον με όρους μειονότητας. Έτσι αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για την αποτελεσματική διδασκαλία τα εξής:

1) Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας σε επίπεδο ατομικό και ομάδας, ώστε να συντονιστούν οι διαφορετικοί ατομικοί ρυθμοί μάθησης.

2) Η βιωματικότητα στη μάθηση και η αξιοποίηση της δυνατότητας διαισθητικής μάθησης που έχουν τα παιδιά.

3) Οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας της γλώσσας. 1. Ειδικότερα στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης κρίνεται σκόπιμο να προγραμματίζονται επισκέψεις σε χώρους και μουσεία στα διασώζονται με κάποιον τρόπο στοιχεία της πολιτισμικής κληρονομιάς και να μυσούνται τα νήπια στην τέχνη και τις αξίες της και παράλληλα να εισάγονται στην κατανόηση του ελληνικού πολιτισμού και της κληρονομιάς τους. Μια τέτοια επιλογή απαιτεί προγραμματισμό και δεν μπορεί να αφηθεί στην τύχη. Συνήθως χωρίζεται σε τρεις φάσεις: Πριν από την επίσκεψη, κατά την επίσκεψη και μετά την επίσκεψη.

α) Πριν από την επίσκεψη: Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επισκεφθεί από πριν το χώρο επίσκεψης ώστε να οργανώσει αποτελεσματικότερα την επίσκεψη των παιδιών. Να αποφασίσει, για παράδειγμα, το τμήμα του μουσείου – πτέρυγα ελληνικών αγγείων- στο οποίο θα επικεντρώσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Να διαμορφώσει φύλλα εργασίας με κατάλληλες ερωτήσεις, σκίτσα, φωτογραφίες κ.ά. με τα οποία θα προκαλέσει το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό των παιδιών. Να προετοιμάσει τα νήπια μέσα στην τάξη, διεγείροντας την προσοχή και την περιέργειά τους. Τους εισάγει στο θέμα και τους προϋδεάζει για το περιεχόμενο της επικείμενης επίσκεψης με προβολή υλικού όπως διαφάνειες, εικόνες, αντίγραφα έργων του μουσείου... Συζητεί μαζί τους, προκαλεί διάλογο και οργανώνουν μαζί την επίσκεψη.

β) κατά την επίσκεψη στο μουσείο: Στο μουσείο μαζί με τα παιδιά παρατηρούμε τα διάφορα εκθέματα και επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στο θέμα μας στην ελληνική πτέρυγα. Ερωτήματα που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά είναι: • Έχετε δει τέτοια αγγεία αλλού, εκτός από το μουσείο; • Χρησιμοποιούμε τέτοια αγγεία σήμερα στο σπίτι μας; • Μπορούμε να δούμε τι ίδιο έχουν αυτά τα αγγεία μεταξύ τους; Τι διαφορετικό στο χρώμα, στο σχήμα, στο μέγεθος, στις ζωγραφιές τους; • Ποιοι μπορεί να έκαναν αυτά τα αγγεία και για πιο σκοπό; Ποια εργαλεία χρειαζόνταν για να τα κάνουν; και παρόμοιες ερωτήσεις. Παροτρύνουμε τα παιδιά να διαβάσουν το συνοδευτικό καρτελάκι ή το διαβάζουμε μαζί. Αν το μουσείο διαθέτει εκπαιδευτικό πρόγραμμα και έχει γίνει η σχετική προσυνεννόηση, τα παιδιά μπορούν να επιδοθούν στις προβλεπόμενες από το πρόγραμμα του μουσείου δραστηριότητες, όπως συζητήσεις, κατασκευές, ζωγραφική, παιχνίδια κ.ά.

γ) Μετά την επίσκεψη: Στο μάθημα μετά την επίσκεψη στο μουσείο, αναπτύσσουμε δραστηριότητες μέσα στην τάξη, την οποία “μετατρέπουμε” σε μικρό μουσείο, όπου ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπαραστήσουν

αυτά που είδαν και άκουσαν. Με πηλό, πλαστελίνι, χαρτόνια ή ό,τι άλλο υλικό κάνουν αγάλματα, αγγεία, ζωγραφίζουν, σχολιάζουν, στήνουν ιστοριούλες και δραματοποιούν με υλικό από την εμπειρία τους στο μουσείο.

2. Περίπατοι σε αξιοθέατα που συνδέονται με τον μειονοτικό πολιτισμό και τη γλώσσα. Κατά το παραπάνω πρότυπο βιωματικής μάθησης σε μουσείο, μπορεί να οργανωθούν επισκέψεις σε χώρους και αξιοθέατα με αυξημένο ενδιαφέρον. Σε αυτές τις επισκέψεις θα μπορούσαν να συνοδεύουν τα παιδιά και οι γονείς με πολλαπλά οφέλη βέβαια για τα ίδια τα παιδιά, τη μειονοτική παιδεία και τις εσωτερικές σχέσεις της μειονότητας.

3. Διοργάνωση εορταστικών, καλλιτεχνικών και παρόμοιων εκδηλώσεων. Η γιορτή είναι κάτι σημαντικό στη συνείδηση του νηπίου το οποίο ανακαλύπτει τον κόσμο του μέσα από την εμπειρία του. Έτσι η γιορτή ή η γιορτινή περίοδος είναι μια ευκαιρία για τον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει τον προβληματισμό του μικρού, να το κινητοποιήσει προς νέα βιώματα, να καλλιεργήσει δεξιότητες και ικανότητές του με τους κατάλληλους κινητικούς και νοητικούς χειρισμούς. Το νήπιο εισάγεται βιωματικά στο χώρο της τέχνης, ανακαλύπτει τον εαυτό του σε σχέση με το θέατρο, τη ζωγραφική, τη μουσική και τα παρόμοια, μυείται στη συνεργασία, στη συμμετοχή, στη δράση και αναπτύσσει στερεότερους δεσμούς με το περιβάλλον του διαμορφώνοντας κριτήρια. Παράλληλα γίνεται μέτοχο του πολιτισμού και των αξιών του. Και αντλεί γνώση και εμπειρίες από την ιστορική, κοινωνική, θρησκευτική, κτλ. ζωή της πολιτιστικής κοινότητας στην οποία ανήκει στενότερα και ευρύτερα. Τέτοιες γιορτές είναι: Εθνικές γιορτές, (η επέτειος της 28ης Οκτωβρίου, της 25ης Μαρτίου, του Πολυτεχνείου κ.ά.), θρησκευτικές γιορτές, (όπως τα Χριστούγεννα, το Πάσχα κ.ά.), γιορτές αναβίωσης εθίμων, (τοπικές παραδοσιακές γιορτές, όπως οι αποκριές ή γιορτές που ξεκινούν από διάφορα γεγονότα. Με τις γιορτές αυτές τα νήπια συνδέονται με τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα της κοινότητάς τους, με σκοπό να γίνουν αργότερα συνειδητοί συνεχιστές της πολιτιστικής τους κληρονομιάς), διάφορες κοινωνικές γιορτές, όπως η γιορτή της μητέρας, του πατέρα, οι παγκόσμιες ημέρες βιβλίου, θεάτρου, ειρήνης, περιβάλλοντος, η γιορτή για τη λήξη του σχολικού έτους κ.ά.

Με τις γιορταστικές εκδηλώσεις στις οποίες μάλιστα προσκαλούνται οι γονείς και παράγοντες της κοινότητας ενισχύονται οι δεσμοί, η αλληλογνωριμία και η αλληλεγγύη ανάμεσα στα μέλη της. Η ποικιλία των δραστηριοτήτων σε αυτή την περίπτωση (συζητήσεις, φωτογραφίες, ακρόαση κατάλληλα επιλεγμένης μουσικής, τραγούδια, χορό, αναπαράσταση γεγονότων, δραματοποίηση παραμυθιών και ιστοριών, κουκλοθέατρο ...) αποτελεί ήδη παιδεία και μαθητεία στον πολιτισμό και τις αξίες του για το νήπιο.

4) Κλασική διδασκαλία, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Ακολουθώντας τα ισχύοντα ο εκπαιδευτικός οφείλει να μεριμνήσει για: α) την ψυχοκινητική ανάπτυξη του νηπίου, β) την κοινωνικο – συναισθηματική, ηθική

και θρησκευτική συγκρότησή του, γ) την αισθητική αγωγή του και δ) τη νοητική ανάπτυξή του, αξιοποιώντας εποπτικό υλικό και μέσα, όπως: Φωτογραφίες από διάφορα μέρη της Ελλάδας, αντίγραφα ελληνικών έργων από μουσεία, βιβλιοτετράδια με ειδικές ασκήσεις για τη λογικομαθηματική σκέψη του νηπίου, την πρώτη γραφή και ανάγνωση, ακουστικό υλικό με παιχνιδιοτραγούδα και τραγούδια, κουκλοθέατρο (κούκλες, σκηνικά, σενάρια κ.λ.π.), βιβλία με παραμύθια, μύθους, παραδόσεις κ.λ.π.

Συγκεφαλαίωση

Η προσχολική αλλά και σχολική παιδεία σε πολυπολιτισμικό πειβάλλον απαιτεί την προσοχή όλων των παραγόντων που εμπλέκονται άμεσα και έμμεσα με την παροχή της και τους όρους της παροχής αυτής. Με δεδομένο ότι είναι απαραίτητες οι διακρατικές συμφωνίες που εγγυώνται το σεβασμό των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και μάλιστα της αυτόχθονης εθνικής μειονότητας, όπως είναι η περίπτωση του ελληνισμού της Κωνστ/πολης, η ίδια η μειονότητα οφείλει να αναπτύξει μηχανισμούς συνέχειας και προσαρμογής σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον, χωρίς εθνικιστικούς παροξυσμούς ούτε όμως και με διάθεση υποτέλειας, υποταγής, υποχώρησης και απεμπόλησης των δικαιωμάτων της. Προς αυτή την κατεύθυνση η μειονοτική παιδεία χρειάζεται να συνεισφέρει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού σε πλαίσιο πολυπολιτισμικότητας, δηλαδή να συνδράμει στη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας με όρους ιστορικότητας και πολιτισμικής συνέχειας που αποδέχεται ως παιδαγωγική και ηθική στάση:

1. τον **σεβασμό** προς κάθε άλλον άνθρωπο. Τα δικαιώματα που ζητάει ο καθένας για τον εαυτό του οφείλει να τα αναγνωρίζει και για τους άλλους.
2. τη **διαφορετικότητα** του **κάθε** ανθρώπου. Άλλωστε η πολιτισμική ταυτότητα συνιστά ένα σημαντικό στοιχείο διαφορετικότητας.
3. την ενσυναίσθηση. Τη ικανότητα δηλαδή να μπαίνουμε στη θέση του άλλου και να τον κατανοούμε. Αυτό επιδρά ενισχυτικά στην συνύπαρξη των ανθρώπων σε όλες τις κοινωνικές εκφάνσεις.
4. **Τη συνεργασία** και τον διάλογο στην **επίλυση συγκρούσεων**. Στη ζωή μας χρειαζόμαστε τη συνεργασία χωρίς να συνεπάγεται αυτόματα φιλικές σχέσεις. Γίνεται ακόμη σημαντικότερη η συνεργασία στην επίλυση προσωπικών και πολιτισμικών διαφωνιών και συγκρούσεων.

Η διδακτική μεθοδολογία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον στηρίζεται στο σεβασμό του μαθητή, στην κατανόηση της δικής του οπτικής θεώρησης του κόσμου και στη συνεργασία μαζί του. Έτσι προτείνουμε τη παιδοκεντρική, συμμετοχική διδασκαλία η οποία αξιοποιεί την ομαδική εργασία, τη βιωματική, ανακαλυπτική, διαλογική, ερευνητική και συνερευνητική μάθηση με σκοπό την εδραίωση της ανθρωπιστικής παιδείας, ώστε το νήπιο μαζί με τη σταδιακή συγκρότηση της ατομικής και συλλογικής πολιτισμικής ταυτότητάς του να εξανθρωπίζεται και να διεκδικεί την παρουσία του στο διεθνή χώρο με αυτοπεποίθηση και ανθρωπιά. Αυτό μπορεί να το

πετύχει μόνο εκείνος που έχει τη σιγουριά, την ώθηση και τη δύναμη που του δίνουν οι βαθιές του ρίζες για να ψηλώσει και να ακουμπήσει τον ουρανό με σεμνότητα και διάθεση προσφοράς προς όλους τους ανθρώπους...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alexandris A. *The Greek Minority of Istanbul and Greek-Turkish relations 1918-1974*, Αθήνα 1983

Α. Αλεξανδρής, Θ. Βερέμης, Π. Καζάκος, Β. Κουφουδάκης, Χ. Ροζάκης, Γ. Τσιτσόπουλος, Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις, Αθήνα 1991.

Δ. Καλούμενος, Η σταύρωση του Χριστιανισμού. Η ιστορική αλήθεια των γεγονότων 6-7 Σεπτεμβρίου 1955 στην Κωνσταντινούπολη, Αθήνα 1966.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1990). Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο.

Κουλουμπή – Πάλμου, Β. (1996). Με τις κούκλες πίσω από τη σκηνή. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κουλουμπή – Πάλμου, Β. (1998). Παίζω, Διαβάζω και Γράφω. Αθήνα: Εκδόσεις

Ψυχογιός.

Ειρήνη Σαρίογλου: *Η επιρροή της τουρκικής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση της Πόλης 1923-1974 ΙΔ.ΙΣ.ΜΕ /Ελληνικό Ίδρυμα Ιστορικών Μελετών*, 2011

Κουλουμπή – Πάλμου, Β. (2002). Γειά χαρά παιδιά. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ευάγγελος Τσιανάκας : *Το ιστορικό της καθιέρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Τουρκία και η παρούσα κατάσταση*, Εργασία στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ

Ευσεβία Γεωργιάδου *ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥΠΟΛΗΣ (ΑΠΟ ΤΟ 1952 ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ)*, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης

Κιτσίκης Δημήτρης (1990) *Συγκριτική ιστορία Ελλάδος και Τουρκίας στον 20ο αιώνα.* (Αθήνα, «Εστία»).

Χρηστίδου-Λιοναράκη Σεβαστή (2000) 'Το οθωμανικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα ελληνικά μειονοτικά σχολεία την εποχή του Τανζιμάτ 1839-1876', Σύγχρονα Θέματα, τεύχος 74-75, σσ. 148-156.

Παιδεία Ομογενών - Εργαστήριο Διαπολιτισμικών ... - Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ

Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής - Διαπολιτισμικό νηπιαγωγείο
Ο Λαϊκός πολιτισμός στο σύγχρονο Διαπολιτισμικό Σχολείο