

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ & ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
“ΙΣΤΟΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΜΟΥΣΕΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ”

UNIVERSITY OF PATRAS
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION
LABORATORY OF MODERN GREEK & INTERNATIONAL EDUCATION-HISTORICAL ARCHIVE
PROGRAMS OF POSTGRADUATE STUDIES:
“HISTORY OF EDUCATION - MUSEUM OF PEDAGOGICS”

Αφιερωμένο
στη μνήμη του
Σπυρ. Ράση

6ο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
με διεθνή συμμετοχή
**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

6th SCIENTIFIC CONFERENCE
ON HISTORY OF EDUCATION
with international guest speakers
**GREEK LANGUAGE
AND EDUCATION**

30 Σεπτεμβρίου & 1-2 Οκτωβρίου 2011
Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών

30 September & 1-2 October 2011
Conference & Cultural Center of the University of Patras

ΧΟΡΗΓΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ



Gutenberg
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ
τυπωθήτω

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

www.eriande.elemedu.upatras.gr
bouzakis@upatras.gr, τηλ.: 2610 99 76 85

Περσεφόνη Σιμενή <i>Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών</i> Η γλώσσα του δημοτικού σχολείου και η αντιπαράθεση των Γεωργίου Χατζηδάκι και Δημήτρη Γληνού με αφορμή το συνέδριο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος το 1923	811
Πασχαλίνα Χατζημπέη <i>Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.</i> «Γλώσσα ψεύτικη και τρισάθλια»: Οι απόψεις των Δημοτικιστριών στη συζήτηση για το γλωσσικό ζήτημα	819
11. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	829
Αθανάσιος Αγάθος <i>Λέκτορας Νέας Ελληνικής Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Αλίκη Τσοτσορού <i>Ε.Ε.Δ.Ι.Π. Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας Πανεπιστημίου Αθηνών, Δ.Φ.</i> Βασιλική Γιαννακού <i>Ε.Ε.Δ.Ι.Π. Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας Πανεπιστημίου Αθηνών, Μ.Δ.Ε.</i> Βαρβάρα Δημοπούλου <i>Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθηνών, Δ.Φ.</i> Νίκος Ρουμπής <i>Μ.Δ.Ε, Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Διδακτική της γλώσσας: το λογοτεχνικό κείμενο ως διδακτικό υλικό και η εξέλιξη της προσεγγισής του στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης	830
Μαρία Γιαννακού <i>Υποψήφια Διδάκτωρ στην Ιστορία της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Leuven Βελγίου</i> Γλώσσα και διδασκαλία στα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων το 18ο και 19ο αιώνα	840
Ευαγγελία Καυκούλα <i>Δασκάλα, Μ.Εδ., Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο της αλληλοδιδασκαλικής μεθόδου (1827-1880)	857
Δήμητρα Μόσχου <i>Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Εκπαιδευτικός</i> Η διδακτική της ελληνικής γλώσσας ως αντικείμενο διαγωνισμού (1869). Η πείρα και η δοκιμή (1873) του Μαρίνου Δ. Βεργωτή	869
Λεωνίδας Μπόμπας <i>Συγκριτικός της Εκπαίδευσης, Δ/ντής Σπουδών «Νέα Εκπαιδευτήρια Γ. Μαλλiάρα»</i> Η «γλωσσική εκδοχή» των μάχιμων δασκάλων του δημοτικού σχολείου	875
Κωνσταντίνος Ντίνας <i>Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i> Ελισάβετ Χλαπουτάκη <i>Φιλολόγος-Φοιτήτρια</i> <i>ΠΜΣ Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας</i> Ευθυμία Γώτη <i>Σχολική Σύμβουλος Π.Α.</i> Η γλωσσική διδασκαλία στην εκπαίδευση ως μέσο αφομοίωσης των ξενόφωνων πληθυσμών μέσα από τις εκθέσεις των επιθεωρητών της εκπαίδευσης στην περιφέρεια Φλώρινας (1918-1925)	888
Αναστάσιος Ξανθόπουλος <i>Δάσκαλος ΠΕ70, Med PhD.</i> Μονοτάξιο διδασκαλείο Καστοριάς (1923-1927). «Ποια διδασκαλική μέθοδο θα μεταχειρισθούμε για να μάθουν οι μαθηταί την ελληνική γλώσσα»	900

Η γλωσσική διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως μέσο αφομοίωσης των ξενόφωνων πληθυσμών. Οι εκθέσεις των επιθεωρητών εκπαίδευσης στην περιφέρεια Φλώρινας (1918-1925)

Κωνσταντίνος Δ. ΝΤΙΝΑΣ, Καθηγητής Παν. Δυτ. Μακεδονίας

Ελισάβετ ΧΛΑΠΟΥΤΑΚΗ, Φιλολόγος-Φοιτήτρια ΠΜΣ Παν. Δυτ. Μακεδονίας

Ευθυμία ΓΩΤΗ, Σχ. Σύμβουλος Π.Α.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ζητούμενο της παρούσας ανακοίνωσης είναι η διερεύνηση της γλωσσικής πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων, όπως αυτή εκφράστηκε στις αναφορές των Επιθεωρητών Εκπαίδευσης σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία απέναντι στους ξενόφωνους πληθυσμούς της περιφέρειας Φλώρινας μετά την προσάρτηση της Μακεδονίας στην Ελλάδα στις αρχές του 20ου αιώνα. Μέσα από τη μελέτη αναδεικνύεται ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της εκπαίδευσης στο δυτικό άκρο της Μακεδονίας, όπου δεν αρκούσε η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού αλλά επιβαλλόταν για εθνικούς λόγους η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης και μοναδικής γλώσσας του ελληνικού κράτους με στόχο την αφομοίωση των ξενόφωνων. Το ερευνητικό ενδιαφέρον προκύπτει ιδιαίτερα στην τωρινή συγκυρία, που η Ελλάδα καλείται να εναρμονίσει την εκπαιδευτική νομοθεσία της με το διεθνές νομικοπολιτικό περιβάλλον όσον αφορά στην προστασία της γλωσσικής ετερότητας. Εξάλλου, η απόσταση ενός αιώνα από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στη Μακεδονία δημιουργεί τη δυνατότητα απαγκίστρωσης της σχετικής επιστημονικής έρευνας και συζήτησης από τις ιδεολογικές αγκυλώσεις του παρελθόντος. Ως πηγή διερεύνησης του γλωσσικού μαθήματος στην περιφέρεια της Φλώρινας χρησιμοποιήθηκαν οι εκθέσεις των Επιθεωρητών Εκπαίδευσης προς το οικείο Εποπτικό Συμβούλιο περιόδου 1918-1925 - συνολικά 66 εκθέσεις ιδιοκτησίας Γ.Α.Κ., αρχεία νομού Φλώρινας.

ABSTRACT

This paper aims to explore the Greek government's language policy as it has been reflected in the Inspectors' reports about the language teaching to the allophone inhabitants of the region of Florina in the beginning of 20th century, after Macedonia had become part of Greece. It illustrates the particular characteristics of primary education in Western Macedonia. In this area literacy was not enough; because of special national reasons was urgent need for the instruction of Greek language as the one and only foreign language aiming at the allophones' assimilation. Nowadays, Greece has been called to harmonize its educational legislation to the international laws concerning the protection of language diversity. So, this research can be of value in the discussion about the Greek educational policy of the past since this discussion is conducted without any prejudice. Sixty six reports of the period 1918-1925 have been drawn from General State Archives (Prefecture Florina Archives) as data for the present study.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επίσημη στάση του νεοελληνικού κράτους απέναντι στην αλλογλωσσία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις ιδιαίτερες συνθήκες της γένεσης και της ανάπτυξής του. Η απόρριψη της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας και η συνακόλουθη προώθηση ενός γλωσσικού προτύπου προέκυψαν μέσα από την ανάγκη επιβεβαίωσης της εθνικής και κατ' επέκταση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των Νεοελλήνων (Χριστίδης, 2001). Αυτό πρακτικά σήμαινε ότι η πιστοποίηση της οντότητας και της αξίας της ελληνικότητας τεκμηριωνόταν μέσα από τη σύνδεση με το αρχαίο λαμπρό παρελθόν και τη συγγένεια των μελών της εθνικής κοινότητας με τους αρχαίους προγόνους τους. Έτσι, το ζητούμενο της συνέχειας του

έθνους στηρίχθηκε στη γλωσσική συνέχεια (Φραγκουδάκη, 1987), η οποία εκφράστηκε με την καθιέρωση της καθαρεύουσας στο ρόλο της εθνικής γλώσσας (Φραγκουδάκη, 1987; Γκότοβος, 1991; Χριστίδης, 2001). Επί ενάμιση αιώνα η διένεξη και σύγκρουση για τη γλώσσα αφορούσε το δίπολο καθαρεύουσας – δημοτικής με τις ιδεολογικοπολιτικές φορτίσεις τους, αφήνοντας στο περιθώριο ή αποκλείοντας το ζήτημα του σεβασμού της γλωσσικής ετερότητας. Με εξαίρεση τη θεσμοθετημένη προστασία της τουρκικής γλώσσας στη Θράκη, σύμφωνα με τις διατάξεις της συνθήκης της Λοζάνης (1923), η γλωσσική πολιτική στιγματισμού και απόρριψης της ενδοκρατικής αλλογλωσσίας (Χριστίδης, 2001) ασκήθηκε από μηχανισμούς ελέγχου και επιβολής, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται ο θεσμός της εκπαίδευσης (Γκότοβος, 1991).

Η εκπαιδευτική πολιτική της γλωσσικής ομοιογένειας εφαρμόστηκε επίσημα και στο χώρο της Μακεδονίας μετά την προσάρτησή της στο ελληνικό κράτος το 1913. Είχε προηγηθεί η ανεπίσημη προσπάθεια του αθηναϊκού κέντρου μέσω των προξένων να διοχετευθεί στον οθωμανοκρατούμενο χώρο μια παιδεία (σχολεία και εγχειρίδια), που σε επίπεδο γλωσσικό και ιδεολογικό συνέβαλε στη διαμόρφωση ελληνικής εθνικής ταυτότητας (Ηλιάδου-Τάχου, 2006). Η αντιμετώπιση της ξενοφωνίας ήταν ιδιαίτερα κρίσιμη στο δεδομένο ιστορικοπολιτικό συγκείμενο, καθώς η περιοχή λόγω της πληθυσμιακής σύνθεσης και της γεωγραφικής θέσης δεν έπαψε να αποτελεί μήλο της έριδος μεταξύ των γειτονικών κρατικών σχηματισμών (Κωστόπουλος, 2000). Έτσι, παρά τις παρεμβάσεις της Κοινωνίας των Εθνών (ΚΤΕ) προς την κατεύθυνση επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής απέναντι στους ξενόφωνους (Τσιτσελίκης, 2001; Ηλιάδου-Τάχου, 2006), οι ελληνικές κυβερνήσεις επεδίωξαν τον εξελληνισμό των ξενόφωνων μέσω, κυρίως, του μοντέλου της αφομοίωσης (Ηλιάδου-Τάχου, 2004). Αυτό βασίζεται στη θέση ότι η γλώσσα και ο πολιτισμός των ξενόφωνων είναι ελλειμματικά σε σχέση με αυτά της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας –στη συγκεκριμένη περίπτωση των ελληνόφωνων (Πυργιωτάκης, 2000, όπως αναφέρεται στο Ηλιάδου-Τάχου, 2006). Για την επίτευξη της γλωσσικής αφομοίωσης έπαιξε πρωταρχικό ρόλο το σχολείο μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας, το οποίο είτε στην περίπτωση της καθαρεύουσας είτε της δημοτικής απέρριπτε οποιαδήποτε απόκλιση προς την ενδογλωσσική πολυμορφία ή την αλλογλωσσία (Μπασλής, 1988).

Η εκπαίδευση στην Μακεδονία εντασσόταν βέβαια στα πλαίσια της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή καθοριζόταν από τις αστικές και τις συντηρητικές κυβερνήσεις στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η διαφοροποίηση και η δυναμική σύγκρουση των φιλελεύθερων και των συντηρητικών δυνάμεων στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής αφορούσε στα μέσα επίτευξης του αιτήματος της συνέχειας και της συνοχής του ελληνισμού και όχι στο ίδιο το αίτημα (Ηλιάδου-Τάχου, 2006). Με άλλα λόγια, το μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής που επιλέχθηκε και από τις δύο πλευρές θεμελιώθηκε στην ιδεολογία της υποταγής της πολιτιστικής ετερότητας στις επιλογές της κεντρικής εξουσίας και της κυρίαρχης εθνοτικής- πολιτιστικής ομάδας (Ηλιάδου-Τάχου, 2006). Οι ξενόφωνοι υπέστησαν διαδικασία «εξελληνισμού» κυρίως μέσω της γλωσσικής αφομοίωσης. Ο όρος «εξελληνισμός», ως βασική γραμμή της εκπαιδευτικής πολιτικής στη Μακεδονία, σήμαινε: α) την εκμάθηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας όχι ως δεύτερης, προκειμένου να εξασφαλιστεί η επικοινωνία στο νέο κρατικό πλαίσιο, αλλά με σκοπό την αντικατάσταση και τη σταδιακή εξάλειψη της μητρικής (Νικολούδης, 2002; Ηλιάδου-Τάχου, 2004), και β) τη διαμόρφωση ελληνικής εθνικής συνείδησης. Η προσπάθεια εξελληνισμού μέσα από τη γλωσσική αφομοίωση στρεφόταν κυρίως στους συμπαγείς σλαβόφωνους πληθυσμούς, η παρουσία των οποίων δημιουργούσε αφορμές για τις αλυτρωτικές δράσεις της Βουλγαρίας (Νικολούδης, 2002). Ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης δίνει μία χαρακτηριστική περιγραφή του επιδιωκόμενου στόχου: «*Τι θα πη γλωσσική αφομοίωση; Θα πη μαθαίνω και διαδίνω στους ξενόφωνους αυτούς ανθρώπους τη γλώσσα μου, τους κάνω να μεταχειρίζονται τη γλώσσα που μιλώ εγώ –όχι όμως σαν κάτι ξένο, καθώς λ.χ. μαθαίνομε εμείς γαλλικά ή γερμανικά, μα έτσι που να γίνη σιγά-σιγά δική τους σα μητρική, και να τη μεταχειρίζονται σε κάθε της ζωής τους περίπτωση*» (Τριανταφυλλίδης, 1916, όπως αναφέρεται στο Κωστόπουλος, 2000). Έτσι, οι μεταρρυθμιστές του 1913/1917 και οι αντιμεταρρυθμιστές του 1920 αντιμετώπισαν την εκπαίδευση στη Μακεδονία και ειδικότερα το ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας ως

ιδεολογικό μηχανισμό των φιλελεύθερων και συντηρητικών κυβερνήσεων αντίστοιχα, με κοινό, όμως, εθνικό παρονομαστή αυτόν της αφομοίωσης των ξενόφωνων πληθυσμών.

Σε αυτό ακριβώς το σημείο εστιάζει η παρούσα εργασία. Μελετήθηκαν, δηλαδή, όψεις/διαστάσεις της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως αυτή αποτυπώθηκε στις εκθέσεις των επιθεωρητών της περιόδου 1918-1925 προς το Εποπτικό συμβούλιο της περιφέρειας της Φλώρινας. Μέσα από τη μελέτη επιδιώχθηκε να αναδειχτεί ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της εκπαίδευσης στο δυτικό άκρο της Μακεδονίας, όπου δεν αρκούσε η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού αλλά χρειαζόταν —επιβαλλόταν για εθνικούς λόγους— η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης και μοναδικής γλώσσας του ελληνικού κράτους. Το ερευνητικό ενδιαφέρον προκύπτει ιδιαίτερα στην τωρινή συγκυρία, που η Ελλάδα καλείται να εναρμονίσει την εκπαιδευτική νομοθεσία της με το διεθνές νομικοπολιτικό περιβάλλον όσον αφορά στην προστασία της γλωσσικής ετερότητας. Εξάλλου, η απόσταση ενός αιώνα από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στη Μακεδονία δίνει στη σχετική επιστημονική έρευνα και συζήτηση τη δυνατότητα απαγκίστρωσης από τις ιδεολογικές αγκυλώσεις του παρελθόντος. Αγκυλώσεις οι οποίες, δυστυχώς, ανακυκλώνονται μέχρι σήμερα τόσο στον μύθο περί ελληνικής καθαρότητας και υπεροχής όσο και στην άσκηση αφομοιωτικών πολιτικών από θέση ισχύος. Σ' αυτές τις περιπτώσεις ο σεβασμός των δικαιωμάτων και η ισότητα των ευκαιριών συνθλίβονται κάτω από το βάρος του εθνικιστικού με τον μανδύα του εθνικού, ενώ, αντίθετα, λειτουργούν ως επιχειρήματα κάθε φορά που τέτοιες πολιτικές ασκούνται σε βάρος της ελληνικής παρουσίας. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι η έρευνά μας έχει αξία όχι μόνο για τη μελέτη της ιστορίας της εκπαίδευσης αλλά και σε κάθε περίπτωση συζήτησης —επιστημονικής ή μη— σχετικά με ζητήματα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής απέναντι σε αλλόφωνες ομάδες.

2. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ζητούμενο της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της γλωσσικής πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων, όπως αυτή εκφράστηκε στις αναφορές των Επιθεωρητών Εκπαίδευσης σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία απέναντι στους ξενόφωνους πληθυσμούς της δυτικής Μακεδονίας μετά την προσάρτησή της στην Ελλάδα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των ξενόφωνων ανιχνεύτηκαν στο διδακτικό μοντέλο του γλωσσικού μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το οποίο επελέγη από τους ιθύνοντες του Υπουργείου Παιδείας και κλήθηκαν να υλοποιήσουν οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι των σχολείων που λειτούργησαν στις κοινότητες και στην πόλη της Φλώρινας την περίοδο 1918-1925. Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την περιφέρεια της Φλώρινας προκύπτει από το γεγονός ότι η περιοχή αυτή υπήρξε θέατρο εθνοτικών διεκδικήσεων και συγκρούσεων λόγω της ακριτικής θέσης της και της ιδιαίτερης πληθυσμιακής σύνθεσής της.

Επιμέρους στόχοι της μελέτης υπήρξαν:

- ο προσδιορισμός του σκοπού της εκπαιδευτικής πράξης και ειδικότερα της διδασκαλίας της γλώσσας στους ξενόφωνους μαθητές της πρώτης βαθμίδας εκπαίδευσης
- η ανίχνευση των διδακτικών μεθόδων που επιστρατεύτηκαν για την υλοποίηση του σκοπού
- ο προσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών και των κριτηρίων αξιολόγησής τους
- η ανίχνευση της στάσης των μαθητών και του οικογενειακού περιβάλλοντος απέναντι στη γλωσσική διδασκαλία ειδικά και στο σχολείο γενικότερα, επομένως απέναντι στην επίσημη εκπαιδευτική γραμμή των αστικών και συντηρητικών κυβερνήσεων της περιόδου

Ως πηγή διερεύνησης του γλωσσικού μαθήματος στην περιφέρεια της Φλώρινας χρησιμοποιήθηκαν οι εκθέσεις των Επιθεωρητών Εκπαίδευσης προς το οικείο Εποπτικό Συμβούλιο. Λόγω του ρόλου των επιθεωρητών στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής,

οι εκθέσεις συνιστούν μία αξιοποιήσιμη και αξιόπιστη πηγή για την ανίχνευση και καταγραφή της γλωσσικής ιδεολογίας του ελληνικού ηγεμονικού μηχανισμού απέναντι στη μητρική γλώσσα των ξενόφωνων πληθυσμών της βόρειας χώρας. Μελετήθηκαν συνολικά 66 εκθέσεις ιδιοκτησίας Γ.Α.Κ. - Αρχαία Νομού Φλώρινας: 5 εκθέσεις περιόδου 20/4/1918-20/6/1918 (επιθ. Ιωαννίδης), 1 έκθεση 19/8/1920 (χωρίς υπογραφή επιθεωρητή), 3 εκθέσεις περιόδου 28/6/1922-13/1/1923 (επιθ. Σλαβάρος), 57 εκθέσεις περιόδου 30/6/1923-25/5/1925 (επιθ. Χριστοδουλόπουλος).

Ως μέθοδος διερεύνησης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου με μονάδα ανάλυσης το θέμα.¹ Η ανάλυση έγινε σε θεματικές ενότητες που αποτελούν όψεις της γλωσσικής διδασκαλίας και κάθε επιμέρους στόχος της παρούσας μελέτης αντιστοιχεί σε μία θεματική ενότητα. Επιμείναμε στην ποιοτική και όχι ποσοτική παρουσίαση των στοιχείων (συχνότητες, ποσοστά, κλπ.), καθώς ο κύριος στόχος της μελέτης μας ήταν να δοθεί το πνεύμα και το κλίμα της ερευνώμενης ιστορικής περιόδου.

Οι επιθεωρητές έγραφαν τις εκθέσεις σε μεγάλα τετράδια με χοντρά εξώφυλλα και συνήθως δεν αριθμούσαν τις σελίδες των τετραδίων. Γι' αυτό το λόγο επελέγη η παραπομπή των σταχυολογημένων παραθεμάτων να γίνεται με αναφορά στην ημερομηνία και χρονολογία της έκθεσης.

3. ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

3.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στις πρώτες σελίδες της έκθεσης της 20^{ης} Απριλίου 1918 (η πρώτη έκθεση του εξεταζόμενου υλικού) ο επιθεωρητής προσδιορίζει με σαφήνεια το σκοπό της διδακτικής πράξης στα λειτουργούντα σχολεία της περιφέρειας Φλώρινας: «... εκλήθημεν μετά την απελευθέρωσιν του τμήματος τούτου να εξελληνίσωμεν [τους κατοίκους] πάση δυνάμει και θυσία».²

Ο σκοπός της «εξελληνίσεως» των ξενόφωνων είναι πρώτα γλωσσικός. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι το βασικό μέλημα των δασκάλων. Ωστόσο, η ελληνική γλώσσα, που είναι ξένη για τα παιδιά, θα πρέπει να διδαχθεί όχι ως δεύτερη αλλά ως κυρίαρχη και μόνη, ώστε να αντικαταστήσει τη μητρική σε όλες τις γλωσσικές πράξεις. Ο επιθεωρητής επαινεί τη νηπιαγωγό που «επέτυχε να εξελληνίση τελείως τα νήπια, τα οποία και κατά τα παίγνια εν τω σχολείω αλλά και εκτός αυτού ανά τας οδούς του χωρίου μόνον την ελληνικήν γλώσσαν λαλούσι».³

Επιπλέον, η γνώση της ελληνικής γλώσσας είναι το μέσο για να γνωρίσουν οι ξενόφωνοι και τελικά να αφομοιώσουν τις αξίες του ελληνικού πολιτισμού, ώστε να αποκτήσουν ελληνική εθνική συνείδηση. Στη διατύπωση του αιτήματος του εξελληνισμού δεν φαίνεται να υπάρχει περιθώριο ανοχής της γλωσσικής και πολιτιστικής ετερότητας. Ο ικανός δάσκαλος όχι μόνο δίδαξε τη γλώσσα στους μαθητές του «... αλλά και εις φανατικούς μετέβαλε τούτους Έλληνας και θερμοτάτους χριστιανούς».⁴ Ο επιθεωρητής της περιόδου 1923-1925 δηλώνει με φορτισμένο λόγο: «Εις την περιφέρειαν ταύτην, εν η έδρασαν εις το πρόσφατον παρελθόν τα κομιτάτα και αι προπαγάνδα επιπόνως και αποτελεσματικώς [...] έχομεν ιεράν υποχρέωσιν να προσφέρωμεν ουχί μόνον γνώσεις ξηράς και παιδείωσιν εν γένει υγιή αλλά και εθνικήν συνείδησιν να σφυρηλατήσωμεν, ισχυρότατον φρόνημα εθνικόν μη σαλευόμενον και υπό ισχυροτάτους καταγίδας...».⁵ Αν και έχει παρέλθει μία δεκαετία από την προσάρτηση της περιοχής στο ελληνικό κράτος, ο εθνοτικός προσδιορισμός παραμένει το μείζον ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι προφανές ότι ο στόχος δεν έχει επιτευχθεί ακόμα. Σε άλλη έκθεση ο επιθεωρητής επαναλαμβάνει τους λόγους που καθιστούν την περιφέρεια Φλώρινας ευαίσθητο σημείο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και με σαφήνεια προσδιορίζει τον σκοπό: «...έπρεπεν ευθύς εξ αρχής να καταβληθή πάσα δυνατή προσπάθεια, ειδική με πρόγραμμα τον σύντομον εξελληνισμόν των μερών τούτων δια του σχολείου...».⁶ Ο σκοπός του «εξελληνισμού», που ανακαλεί την «εξελληνίωσιν» των εκθέσεων του σχολικού έτους 1917-1918, επαναλαμβάνεται εμφaticά ως επισφράγιση του έργου εκείνων «οίτινες κατά καιρούς άφθονον το ελληνικόν αίμα έχυσαν υπέρ της χώρας ταύτης της

πολυπαθούς, αθορύβως πλέον και αναιμάκτως συνεχιζόμενον (το έργον) εν τω σχολείω υπό εθνικών κηρύκων και δια της υγιούς παιδείας».⁷

Πέρα από τον γλωσσικό και εθνικό στόχο, η έννοια του εξελληνισμού συμπεριλαμβάνει μία ακόμη διάσταση, αυτή του εκπολιτισμού των ξενόφωνων. Έτσι, ο επιθεωρητής του 1918, έχοντας πίστη στην ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού, θεωρεί ότι η διαμόρφωση εθνικής συνείδησης είναι μέρος μόνο των προθέσεων του κράτους, καθώς αυτό έχει αναλάβει δια των εκπαιδευτικών «την επιτέλεσιν της υψηλής [...] εν τω τμήματι τούτω εκπολιτιστικής και εξανθρωπιστικής αποστολής».⁸ Εμμέσως πλην σαφώς, δηλαδή, υιοθετεί στάση υποτίμησης και απαξίωσης απέναντι στα μη ελληνικά στοιχεία της περιοχής και συγχρόνως εκφράζει το αίσθημα ευθύνης των δημόσιων λειτουργών να φέρουν σε πέρας το εκπολιτιστικό και εξανθρωπιστικό έργο τους, που διεκόπη από τη βουλγαρική κατοχή και τον Α' παγκόσμιο πόλεμο. Χαρακτηριστικά, όταν εκφράζει προς το Εποπτικό Συμβούλιο παράπονα για την έλλειψη νέων αναγνωστικών (εννοώντας αυτά της μεταρρύθμισης), τα οποία θεωρεί απαραίτητα για τη διδασκαλία ξενόφωνων μαθητών, τους χαρακτηρίζει «... ατυχή πλάσματα, τα οποία έσχον το ατύχημα να είναι ξενόφωνα».⁹

3.2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ

Τόσο στα τμήματα των νηπίων όσο και σ' αυτά του δημοτικού σχολείου το γλωσσικό μάθημα κατέχει πρωτεύουσα θέση. Οι επιθεωρητές ελέγχουν τις διδακτικές μεθόδους της διδασκαλίας του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) και του προφορικού λόγου (πρόσληψη και παραγωγή) και τα αποτελέσματα αυτών στους μαθητές. Επίσης, είναι αξιοσημείωτες οι απόψεις τους για το σχολικό εγχειρίδιο, το κύριο εποπτικό μέσο της γλωσσικής διδασκαλίας, δεδομένων των αλλαγών της μεταρρύθμισης και της αντιμεταρρύθμισης αυτής της περιόδου.

3.2.1. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

Όλοι οι επιθεωρητές αναφέρονται στη διδασκαλία της πρόσληψης του γραπτού λόγου. Το ζητούμενο της διδασκαλίας είναι «ανάγνωσις [...] ρέουσα, κατ' ήθος κανονικωτάτη»¹⁰ και στις μεγαλύτερες τάξεις επιπρόσθετα «επεξεργασία και απόδοσις του αναγνωσσκομένου εν πάση λεπτομερεία και ακριβεία αρίστη».¹¹ Εκφράζουν, λοιπόν, κρίσεις και προτάσεις για τη διδακτική μεθοδολογία. Έτσι, στην έκθεση της 20^{ης} Απριλίου 1918 ο επιθεωρητής προτείνει τα εξής στάδια διδασκαλίας της ανάγνωσης κειμένων στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου: α) εισαγωγή από τον διδάσκοντα σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου, β) ανάγνωση του κειμένου σε μικρά τμήματα από τον διδάσκοντα, γ) ερμηνεία άγνωστων λέξεων, δ) επανάληψη της τμηματικής ανάγνωσης από τους καλύτερους μαθητές και ε) εξάσκηση των υπόλοιπων μαθητών στην τμηματική ανάγνωση, ώστε να ολοκληρώνεται κατά το δυνατόν η εκμάθηση στο σχολείο, καθώς —εκτός αυτού— τα παιδιά δεν έχουν το χρόνο να μελετήσουν λόγω αγροτικών ή άλλων υποχρεώσεων. Σε άλλον επιθεωρητή σημαντικό ρόλο στη διδακτική μεθοδολογία της ανάγνωσης παίζει η πρόκληση της αυτενέργειας των μαθητών. Ενδεικτική είναι η παρατήρησή του για τον δάσκαλο της Γ' τάξης, για τον οποίο «την προδιήγησιν έδει ν' αντικαταστήση αυτενεργός εργασία των μαθητών και δη επιτυχής εφ' όσον επρόκειτο περί διηγήσεως μετά περιγραφής εβδομαδιαίας αγοράς, πράξεων των χωρικών, μαγειρείων, καφενείων, ταβερνών, χαρτοπωλείων, τα οποία αι παίδες των χωρικών πάντες σχεδόν γνωρίζουσιν εξ αμέσου αντιλήψεως».¹² Αλλού επαινεί τον δάσκαλο που διδάσκει την ανάγνωση «επαρκώς προασκών τους μαθητάς εις την ανάγνωσιν του νέου μετ' αυτενεργόν καταρτισμόν των πρώτων προτάσεων του αναγνωστέου θέματος».¹³ Ένας τρίτος επιθεωρητής συστήνει επανειλημμένως στους δασκάλους να ερμηνεύουν «μεθοδικώτερον και σαφέστερον τας αγνώστους λέξεις και τας δυσκόλους εννοίας»,¹⁴ να συμβάλλουν στην «πλήρη κατανόησιν [του περιεχομένου] μετ' εξαγωγής ειδικών πορισμάτων δια καταλλήλων ερωτήσεων»¹⁵ και να φροντίζουν να κινούν «την αυτενέργειαν των μαθητών».¹⁶ Σε όλες τις φάσεις του γλωσσικού μαθήματος είναι απαραίτητη η προσοχή του δασκάλου, ώστε να παρεμβαίνει και να διορθώνει τα λάθη, όπως επίσης κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή όλων των μαθητών. Αναφέρονται περιπτώσεις που οι μαθητές διαβάζουν παραμορφώνοντας τις λέξεις σε τέτοιο

βαθμό, ώστε «το άκουσμα των αναγινωσκομένων είναι ελεεινόν, η κατανόησις αυτών είναι αδύνατος και υπό μορφωμένων ακόμη»¹⁷ ή «ο ακούων να μην αντιλαμβάνεται ότι το αναγινωσκόμενον είναι εις την ελληνικήν γλώσσαν»¹⁸.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι πρωτοποριακές απόψεις δύο επιθεωρητών για τη διδασκαλία της γραμματικής. Ο ένας απορρίπτει τη διδασκαλία «*δια της μηχανικής εκμαθήσεως περισσότερων ξηρών κανόνων εκ της γραμματικής*»¹⁹ και ο δεύτερος προτείνει στο δάσκαλο να βοηθά, ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να εξάγουν τους γραμματικούς κανόνες «*εκ των συγκεκριμένων παραδειγμάτων*»²⁰ και στη συνέχεια να τους εφαρμόζουν «*επί νέων περιπτώσεων*».²¹

Η παραγωγή του γραπτού λόγου συνίσταται στην «*καλήν γραφήν*»²² ή αλλιώς «*την καλλιγραφίαν*»,²³ για την εξάσκηση της οποίας ακολουθείται η μέθοδος της αντιγραφής χωρίων του κειμένου.

3.2.2. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Το επιθυμητό αποτέλεσμα της διδασκαλίας του προφορικού λόγου είναι οι μαθητές να μπορούν να εννοήσουν ερωτήσεις διατυπωμένες στην ελληνική γλώσσα —από τις πιο απλές μέχρι τις πιο δύσκολες— και να δίνουν απαντήσεις «*εν γλώσση ομαλώ και δημώδει (sic)*».²⁴ Σε μία από τις εκθέσεις δίνεται έμφαση στην ανάγκη διαφοροποίησης της διδακτικής μεθοδολογίας για τους ξενόφωνους μαθητές. Η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην πρόσληψη από τους μαθητές του προφορικού λόγου, ο οποίος πρέπει να είναι κατανοητός, ώστε να μη δημιουργείται απογοήτευση και αποστροφή προς την ελληνική γλώσσα. Αφορμή για τις παρατηρήσεις του επιθεωρητή δίνει ένας δάσκαλος ο οποίος επιμένει να εφαρμόζει το διδακτικό σύστημα που ακολούθησε σε ελληνόφωνα περιβάλλοντα «*δι' ο και αποτυγχάνει πλήρως εν τη αποστολή του*»²⁵ στα ξενόφωνα. Η αποτυχία του έγκειται στη χρήση καθαρεύουσας ακόμα και κατά την εξέταση των μαθητών καθώς και στη μη παροχή στους μαθητές ευκαιριών παραγωγής (προφορικού) λόγου. Για την καλλιέργεια της προφορικής ελληνικής έκφρασης ένας άλλος επιθεωρητής προτείνει το εξής δραστικό μέτρο: παραμονή των μαθητών στο σχολείο όλη τη διάρκεια της ημέρας —για το απόγευμα να προβλέπονται μαθήματα γυμναστικής, ωδικής και χορών, ώστε οι μαθητές να μη μένουν στο σπίτι τους και μιλούν τη μητρική τους γλώσσα. Η εγκατάσταση των προσφύγων, επίσης, αποβαίνει ευεργετική, όπως αναφέρεται στην περίπτωση ενός σχολείου του οποίου «*οι μαθηταί ομιλούσιν ευχερώς Ελληνικά και λόγω της μετά των προσφύγων επικοινωνίας*».²⁶

Ένα θέμα, που απασχολεί τους επιθεωρητές σχετικά με την παραγωγή προφορικού λόγου από τους μαθητές, είναι αυτό της προφοράς. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να μιλούν την ελληνική γλώσσα με «*ακριβή και ορθήν διάρθρωσιν των χονδροειδώς [...] προφερομένων συμφώνων γ. δ. θ. χ. ψ.*»²⁷ πρέπει να απαλειφθεί η «*τραχεία προφορά των δασέων συμφώνων*».²⁸ Ο επιθεωρητής παρατηρεί ότι, ενώ η Α' τάξη έχει πετύχει ικανοποιητικό επίπεδο ανάγνωσης, παρουσιάζει προβληματική προφορά κάποιων συμφώνων, οπότε δηλώνει πως «*έχει ανάγκην πολλών διαρθρωτικών ασκήσεων και επιμόνου διορθώσεως*».²⁹ Η επίμονη διόρθωση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της προφοράς στην προκειμένη περίπτωση, καθώς «*η διδασκάλισσα εξοικειωμένη εις την τοιαύτην προφοράν των μαθητών δεν τaráσσειται, ουδέ διορθώνει*»³⁰ σε αντίστιξη με τη συνάδελφό της που «*επιμένει εις την ευκρινή προφοράν*».³¹ Ένας άλλος επιθεωρητής φαίνεται να γνωρίζει ότι η αποβολή της «*χονδροειδούς*» προφοράς των παραπάνω συμφώνων «*μαρτυρούσα το ξενόφωνον των Μακεδόνων*»³² μπορεί να επιτευχθεί σε όσο το δυνατό μικρότερη ηλικία. Γι' αυτό, αξιώνει από τις νηπιαγωγούς να δουλέψουν εντατικά με τα νήπια, «*όπως από των πρώτων ημερών εθισθώσιν εις την κανονικήν διάρθρωσιν των ανωτέρω συμφώνων*».³³ Εφόσον τα νήπια συνηθίσουν στην ελληνική προφορά, οι δάσκαλοι των επόμενων τάξεων θα έχουν διευκολυνθεί στον αγώνα τους να μη «*διακρίνονται οι μαθηταί [...] εκ πρώτης όψεως ότι είναι ξενόφωνοι*».³⁴ Η διδακτική μέθοδος που προτείνεται στις νηπιαγωγούς για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και της ορθής προφοράς αφορά σε λεκτικές ασκήσεις, αφήγηση μύθων και μικρών ιστοριών, τραγούδια, ποιήματα και παιχνίδια.

Σε όλες τις εκθέσεις αναγνωρίζεται η εργασία που επιτελείται στο νηπιαγωγείο ως καθοριστικής σημασίας. Ενδεικτικά, ο επιθεωρητής της περιόδου 1923-1925 τονίζει την αξία

της λειτουργίας των νηπιαγωγείων ως προπαρασκευαστικών κέντρων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας: «... δια να είναι οι μαθηταί του δημοτικού ειθισμένοι εις την ελληνικήν γλώσσαν, έπρεπε μάλιστα να προηγηθώσι τα νηπιαγωγεία». ³⁵ Γράφει σχετικά με τα παιδιά ενός νηπιαγωγείου, του οποίου η δασκάλα έχει εργαστεί ευσυνείδητα: «Η Α' τάξις θα τροφοδοτηθή επαρκώς κατά το προσεχές έτος με μορφωμένα νήπια». ³⁶

3.2.3. ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ

Στο πνεύμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης οι επιθεωρητές της περιόδου 1918-1920 υπεραμύνονται της δημοτικής γλώσσας ως μόνης κατάλληλης για γλωσσικά εγχειρίδια που απευθύνονται σε ξενόφωνους. Η αρχαϊζουσα γλώσσα, που είναι ακατάληπτη ακόμα και για τους ελληνόφωνους μαθητές με τις μακροσκελείς περιόδους και τη στρυφνή σύνταξη, αντί να προκαλεί την αγάπη των ξενόφωνων προς την ελληνική, προκαλεί «*τουναντίον την αποστροφήν προς αυτήν και το μίσος προς τους επιζητούντας να εκμάθωσιν αυτούς ξένην όλως και δυσχερεστάτην γλώσσαν*». ³⁷ Τα βιβλία «*συντεταγμένα εις την κοινώς ομιλουμένην δημοτικήν γλώσσαν είναι πλέον ή επαρκή και κατάλληλα δια την επικράτησιν, εξάπλωσιν και επιβολήν της ελληνικής γλώσσας εν τοις ξενοφώνοις χωρίοις*». ³⁸ Αλλά και μετά την επάνοδο στην καθαρεύουσα οι επιθεωρητές διατυπώνουν προσεκτικά τη διαφοροποίησή τους από την κεντρική γλωσσική επιλογή σχετικά με τα σχολεία των ξενόφωνων: «*Έχω την ταπεινήν γνώμην, εκ πείρας κηθείσαν, ότι δια τους ξενοφώνους μαθητάς απαιτούνται ιδιαίτερα αναγνωστικά βιβλία, ευληπτότατα κατά τε την γλώσσαν και το περιεχόμενον*», ³⁹ ή «*η γλώσσα των βιβλίων (να) είναι απλουστέρα*». ⁴⁰

3.3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Βασικό κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (νηπιαγωγών και δασκάλων) στις εκθέσεις των επιθεωρητών είναι ο βαθμός επίτευξης του στόχου της γλωσσικής διδασκαλίας, του εξελληνισμού δηλαδή των μαθητών: «*η ευχέρεια μεθ' ης οι μαθηταί ωμίλουν Ελληνιστί απεδείκνυε ότι (ο διδάσκαλος) ειργάσθη πολύ καλά*». ⁴¹ Μάλιστα ελέγχεται το επίπεδο εκμάθησης της ελληνικής όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος αλλά και εκτός σχολείου, κατά το παιχνίδι στους εξωτερικούς χώρους του χωριού. Επαινούνται, συνεπώς, όλοι εκείνοι οι δάσκαλοι στους οποίους είναι «*έμφυτος η ιδέα ότι τους ξενοφώνους τούτους πληθυσμούς μόνον δια καλών και συστηματικών διδασκάλων θα μεταποιήσωμεν εις Έλληνας ή και εις φιλέλληνας απλώς*». ⁴² Ο ικανός εκπαιδευτικός, λοιπόν, έχει επίγνωση του ρόλου του, δουλεύει μεθοδικά για την επίτευξη του σκοπού και αξιολογείται θετικά από το αρμόδιο ανώτατο όργανο του κράτους.

Στον αντίποδα βρίσκονται εκπαιδευτικοί, όπως η νηπιαγωγός που «*ουδέν το ελάχιστον επετέλεσεν άξιον λόγου όσον αφορά την εξελληνισιν των ξενοφώνων [...] παιδιών*» ⁴³ ή ο διευθυντής που «*αδιαφορεί εγκληματικώτατα περί [...] των μαθητών [...] λαλούντων πανταχού την επιτόπιον βάρβαρον διάλεκτον αντί της ελληνικής*». ⁴⁴ Ακόμη πιο προκλητική είναι η δασκάλα η οποία κατά την επιτέλεση συμπληρωματικής δεύτερης εργασίας (διατηρεί εργαστήρι κοπτικής-ραπτικής) «*συγκεντρώσασα περί εαυτήν νεάνιδα εκ του χωριού, μετά των οποίων διαλέγεται ουχί εις την ελληνικήν γλώσσαν ως είχε καθήκον και ως έδει να υπαγορεύει αυτή το υψηλόν και ιερόν καθήκον*». ⁴⁵ Στις παραπάνω περιπτώσεις και σε όλες τις παρόμοιες η κρίση του επιθεωρητή είναι καταδικαστική και εισηγείται την απόλυση των εκπαιδευτικών. Κάθε παρέκκλιση από το «*υψηλόν και ιερόν καθήκον*» κρούει τον κώδωνα του κινδύνου για το ίδιο το κράτος. Γράφει λοιπόν ο επιθεωρητής του 1918: «*Το φαινόμενον τούτο, καθ' ο μαθηταί ελληνικού σχολείου λαλούσι γλώσσαν ξένην προς την ελληνικήν καταδικάζει ημάς ως τε κράτος ελληνικόν και ως εκπαίδευσιν ελληνικήν*». ⁴⁶ Το φαινόμενο της αλλογλωσσίας είναι τόσο προσβλητικό, ώστε δημιουργεί «*μεγάλην έκπληξιν των διαφόρων ξένων στρατιωτικών και κατάπληξιν των ημετέρων διοικητικών υπαλλήλων διερωτωμένων —και δικαίως— αν ευρίσκονται εν Ελλάδι ή αλλαχού που*». ⁴⁷ Γι' αυτό, η χρήση της ξένης γλώσσας είναι απαγορευτική για τους εκπαιδευτικούς σε κάθε περίπτωση. Δεν υπάρχει κανένα περιθώριο

παραμονής στο εκπαιδευτικό σύστημα των δασκάλων που αδυνατούν να υπηρετήσουν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική.

Ενώ, λοιπόν, τονίζεται η ανάγκη για εκπαιδευτικούς ικανούς να επιτύχουν τη μετάδοση της ελληνικής γλώσσας, στις εκθέσεις αναφέρονται δάσκαλοι που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, κάνουν παρανοήσεις, δεν μπορούν να διαβάσουν με ευχέρεια, παρατονίζουν λέξεις, κάνουν λάθη στη χρήση των άρθρων, έχουν άγνοια των γραμματικών κανόνων. Άλλοι διδάσκουν απροετοίμαστοι, επιδεικνύουν αδιαφορία για τη διόρθωση των προφορικών λαθών και των γραπτών εργασιών των μαθητών και γενικά αγνοούν τη διδακτική μεθοδολογία. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται καθοριστικής σημασίας, ώστε ο επιθεωρητής της περιόδου 1923-1925 να εκτιμά ότι οι ανίκανοι δάσκαλοι είναι η βασική αιτία που ακόμη χρησιμοποιείται η σλαβική γλώσσα παντού και υπάρχουν βουλγαρικές επιγραφές μέσα στη Φλώρινα αλλά και τα εθνικά χρώματα της Βουλγαρίας στο ναό της Μητρόπολης. Τα φαινόμενα αλλογλωσσίας θα είχαν εκλείψει, αν είχαν επιλέξει εξαρχής *«των διδασκάλων τους αρίστους εθνικούς κήρυκας, τους αδαμαντίνους χαρακτήρας, τους χρηστούς πολίτας, τους ιδεώδεις υπαλλήλους»*.⁴⁸ Ως βασική αιτία για την κατάσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού προβάλλεται από τον επιθεωρητή η ανεπαρκής έως ανύπαρκτη μόρφωσή τους, καθώς ένα μικρό ποσοστό μόνο είναι πτυχιούχοι διδασκαλείων και υποδιδασκαλείων, ενώ οι υπόλοιποι είναι αναγνωρισμένοι δημοδιδάσκαλοι Γ' τάξεως:⁴⁹ απόφοιτοι Γυμνασίου, απόφοιτοι του Ανωτάτου Παρθεναγωγείου Μοναστηρίου και πρόσφυγες από τον Καύκασο και τη Μ. Ασία. Αλλά ακόμα και στην περίπτωση των πτυχιούχων δασκάλων δεν λείπουν οι αρνητικές αξιολογήσεις, όπως για το δάσκαλο που *«η παιδαγωγική του μόρφωσις δεν φαίνεται πλέον εις την εργασίαν του»*.⁵⁰ *«Με διδασκάλους ως οι ανωτέρω δεν πρέπει ν' απορή τις διατί το σχολείον ευρίσκεται εις τοιαύτην κατάστασιν»*⁵¹ συμπεραίνει σε μία από τις εκθέσεις του ο επιθεωρητής, έχοντας όμως την πικρή επίγνωση ότι *«παρά την ανικανότητα ταύτην θ' ανεχθώμεν αυτόν ως κι άλλους ομοίους του ελλείψει προσωπικού»*.⁵² Προκειμένου να ενισχυθεί η περιοχή με ικανούς δασκάλους, προτείνει να δοθούν ηθικά και χρηματικά κίνητρα και να υπηρετούν υποχρεωτικά εκεί οι νέοι πτυχιούχοι των διδασκαλείων.

Η αξιολόγηση όμως δεν περιορίζεται μόνο στην αποτελεσματικότητα του δασκάλου στο γλωσσικό μάθημα, αλλά επεκτείνεται σε στοιχεία του χαρακτήρα του και της κοινωνικής συμπεριφοράς του. Ενδεικτικά, αναφέρονται κρίσεις, όπως *«υπερέχει μόνο κατά την θρασύτητα»*,⁵³ *«καθυστερημένη κοινωνικώς»*,⁵⁴ *«ως χαρακτήρ δύστροπος και φίλερις»*.⁵⁵ Αυτές οι συμπεριφορές εξάλλου έχουν επίδραση στη στάση των ξενόφωνων πληθυσμών απέναντι στους δασκάλους και κατ' επέκταση απέναντι στην ελληνική γλώσσα και παιδεία.

3.4. ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΞΕΝΟΦΩΝΩΝ

Από τις εκθέσεις των επιθεωρητών φαίνεται ότι οι ξενόφωνοι επιδεικνύουν αδιαφορία σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους και τη λειτουργία των σχολείων. Δύο επιθεωρητές αποδίδουν αυτή τη στάση των ξενόφωνων στη βουλγαρική προπαγάνδα και στην μετέπειτα κατοχή της περιοχής από τον σερβικό στρατό. Ωστόσο, η στάση των κατοίκων σε κάποιες περιπτώσεις δεν περιορίζεται στην αδιαφορία αλλά εκδηλώνεται ως μίσος, *«το διατηρούμενον έτι μίσος κατά παντός του ελληνικού παρά τισι των βουλγαροφώνων πληθυσμών, όπερ ενέπνευσε η βουλγαρική προπαγάνδα...»*,⁵⁶ *«ώστε ούτε ν' ακούσωσι θέλουσι περί ελληνισμού, ελληνικής ιδέας, ελληνικής γλώσσης και ελληνικών σχολείων»*.⁵⁷ Βέβαια, πέρα από την ακαμψία των κατοίκων υπάρχουν και αντικειμενικές δυσκολίες για τη συνεπή φοίτηση των μαθητών. Τέτοιες είναι η συμμετοχή τους στις γεωργικές εργασίες ή η φύλαξη της τιμής των γυναικών της οικογένειας από τον κίνδυνο των στρατιωτών του συμμαχικού στρατού. Επίσης, ως βασική αιτία για τον μειωμένο αριθμό των μαθητών στα σχολεία προβάλλεται και η αμέλεια κάποιων δασκάλων ή η *«αισχρά και εγκληματική διαγωγή»* τους.⁵⁸ Συχνά οι δασκάλες είναι μεμπτής ηθικής και οι δάσκαλοι εκμεταλλεύονται τους ξενόφωνους, συνεργάζονται με τους χωροφύλακες ή υπεισέρχονται στις οικογενειακές και κοινοτικές υποθέσεις δημιουργώντας προστριβές. Η συμπεριφορά τους λοιπόν καλλιεργεί το μίσος των ξενόφωνων έναντι του ελληνικού στοιχείου.

Για την αντιμετώπιση της άτακτης φοίτησης η ελληνική πλευρά υιοθετεί τρόπους επιβολής διά της βίας, όπως η πρωτοβουλία ενός αστυνομικού στην πλατεία του χωριού, ο οποίος «πλήρης θυμού κινών και το μαστίγιον»⁵⁹ απειλεί με εξορία τους γονείς που δεν στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Παράλληλα, δηλώνεται η ανάγκη για τη χρήση ήπιων τρόπων πειθούς. Έτσι, ο επιθεωρητής του 1918 δηλώνει ότι η ελληνική κυβέρνηση θα πρέπει να «διακυβερνήσει πατρικώς τους ξενοφώνους τούτους σήμεραν αλλ' άλλοτε ελληνικωτάτους πληθυσμούς»,⁶⁰ ώστε να νιώθουν ότι ξαναβρήκαν «την μεγάλην αυτών και φιλόστοργον Μητέραν, εν ταις αγκάλαις της οποίας αισθάνονται πλέον εαυτούς εν πάση ασφαλεία και πάσης της δυνατής απολαύοντας ευημερίας».⁶¹ Με άλλα λόγια, η απαγκίστρωση των κατοίκων από τη βουλγαρική επιρροή και η αλλαγή της στάσης τους απέναντι στην ελληνική εκπαίδευση θα επέλθει, εφόσον απολαύσουν την ιδιαίτερη μέριμνα της ελληνικής πολιτείας. Επιπλέον, μεγάλο μέρος της ευθύνης για τον προσεταιρισμό των ξενόφωνων φέρουν οι εκπαιδευτικοί. Οφείλουν να είναι μεθοδικοί, ηθικοί και προπάντων εμπνευσμένοι παιδαγωγοί, προκειμένου να μεταπείσουν τους κατοίκους. Τέλος, οι δάσκαλοι θεωρούνται υπεύθυνοι για την καταγγελία της ασυνέπειας των γονέων ως προς τη φοίτηση των παιδιών τους.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την παρούσα μελέτη προκύπτει ότι η εκπαιδευτική πολιτική της αφομοίωσης των ξενόφωνων πληθυσμών εφαρμόστηκε στα σχολεία της Α' βαθμίδας της περιφέρειας Φλώρινας κατά την περίοδο 1918-1925. Με άλλα λόγια, από τη διερεύνηση των εκθέσεων των επιθεωρητών εκπαίδευσης αυτής της περιόδου αναδείχτηκε η προσπάθεια των ελληνικών κυβερνήσεων να εξαφανίσουν μέσω της εκπαίδευσης τη γλωσσική ετερότητα κυρίως των σλαβόφωνων της περιοχής. Η προσπάθεια υπήρξε συνεχής και αδιάκοπη παρά τους ανταγωνισμούς σε γλωσσικό και πολιτικό επίπεδο των φιλελεύθερων και συντηρητικών δυνάμεων που άσκησαν την εξουσία. Ειδικά το γλωσσικό μάθημα έγινε το επίκεντρο της προσοχής των επίσημων εκφραστών της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως ήταν οι επιθεωρητές εκπαίδευσης, καθώς λειτούργησε ως βασικός μηχανισμός καταστολής της αλλογλωσσίας. Είναι προφανές, λοιπόν, ότι η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος απέκτησε εθνική σημασία.

Η συγκριτική εξέταση των εκθέσεων των επιθεωρητών μπορεί να οδηγήσει σε γενικευμένες διαπιστώσεις πάνω στους τέσσερις άξονες της ανάλυσης που προηγήθηκε. Ειδικότερα, σε όλες τις εκθέσεις των επιθεωρητών είναι εμφανής η έμφαση στον γλωσσικό και φρονηματιστικό σκοπό του γλωσσικού μαθήματος.⁶² Στην πρώτη κατηγορία ανήκει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους ξενόφωνους μαθητές σε τέτοιο βαθμό, ώστε να υποκαταστήσει τη μητρική σε κάθε μορφή επικοινωνίας, επίσημη ή ανεπίσημη, γραπτή ή προφορική. Η επίτευξη του γλωσσικού σκοπού θεωρούνταν απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη του φρονηματιστικού, που τον εννοούσαν κυρίως ως σφυρηλάτηση της ελληνικής εθνικής συνείδησης. Οι επιθεωρητές δηλαδή υπερασπίζονταν την άποψη ότι γλώσσα και εθνικός πολιτισμός είναι αλληλένδετα και ότι η αντικατάσταση της μητρικής γλώσσας σηματοδοτεί μια ριζική αλλαγή στον τρόπο σκέψης και θέασης της πραγματικότητας (Μήτσης, 1996). Στις εκθέσεις του 1918 μάλιστα το γλωσσικό μάθημα ειδικά και το σχολείο γενικότερα απόκτησε επιπλέον εκπολιτιστικό σκοπό, πράγμα που σήμαινε ότι η αφομοίωση έπρεπε να γίνει σε όλα τα επίπεδα: γλωσσικό, εθνικό, πολιτιστικό. Κάθε απόκλιση από τον εξελληνισμό, είτε αυτός δηλωνόταν ρητά είτε όχι στις εκθέσεις, θεωρούνταν αδιανόητη.

Οι επιθεωρητές —πλην ενός—⁶³ ασχολούνταν και με τις μεθόδους διδασκαλίας του γραπτού και προφορικού λόγου. Καταρχήν, έδιναν ιδιαίτερη προσοχή στη διδασκαλία των νηπίων. Θεωρούσαν το νηπιαγωγείο ως προπαρασκευαστικό στάδιο καθοριστικής σημασίας για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η συστηματική εργασία των νηπιαγωγών μπορούσε να ανοίξει τον δρόμο του εξελληνισμού και να λειτουργήσει ως βάση για τους δασκάλους των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Στην έρευνα των Ντίνα & Ηλιάδου-Τάχου (2007) φαίνεται ότι ο γενικός επιθεωρητής Ε. Μπουντώνας έχει την ίδια γνώμη: «Κύριος σκοπός του νηπιαγωγείου των ξενοφώνων είναι η γλωσσική προπαιδεία των αρχαρίων του δημοτικού σχολείου, δια τούτου δε και το σπουδαιότερον μάθημα του νηπιαγωγείου τούτου

είναι οι γλωσσικά ασκήσεις. Πάσαι οι άλλοι ασχολία έχουν δευτερεύουσαν θέσιν και σημασίαν». Στο δημοτικό σχολείο προβλέπονταν στάδια διδασκαλίας της ανάγνωσης με έμφαση στην κατανόηση, ενώ η παραγωγή γραπτού λόγου περιοριζόταν στην καλλιγραφία. Ακόμη, το θέμα της προφοράς είχε ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία και καλλιέργεια του προφορικού λόγου των μαθητών. Γι' αυτό προτεινόταν μέθοδοι εξάλειψης των ξενικών προφορικών στοιχείων. Γενικά, η ανάγκη διαφοροποίησης της γλωσσικής διδασκαλίας προς ξενόφωνους διαπιστωνόταν ακόμη και από επιθεωρητές των συντηρητικών κυβερνήσεων. Έτσι, παρά την επάνοδο της καθαρεύουσας, δήλωναν την αναγκαιότητα συγγραφής εύληπτων και κατάλληλων για ξενόφωνους αναγνωστικών βιβλίων.

Ο βαθμός εξελληνισμού των ξενόφωνων μαθητών ως αποτέλεσμα της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελούσε βασικό κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Από αυτό το δεδομένο φαίνεται ο κομβικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της αφομοίωσης. Παράλληλα, διαπιστώθηκαν από τους επιθεωρητές προβλήματα ανεπάρκειας ή απροθυμίας του διδακτικού προσωπικού, τα οποία συνέτειναν στην αποτυχία του επιδιωκόμενου στόχου. Άλλωστε, η διαδικασία αφομοίωσης μέσω της εκπαίδευσης δεν έγινε χωρίς τριγμούς και αντιστάσεις από εκείνες τις γηγενείς πληθυσμιακές ομάδες, που για διάφορους λόγους —ιστορικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς— παρέμεναν εθνικά αδιαμόρφωτες. Μετά τη Μικρασιατική καταστροφή, μάλιστα, η είσοδος των προσφύγων δημιούργησε ένα ακόμη πεδίο ανταγωνισμού των σλαβόφωνων γηγενών.

Εν κατακλείδι, η έρευνα ανέδειξε την επιστράτευση του γλωσσικού μαθήματος στην πρώτη γραμμή της αφομοιωτικής πολιτικής απέναντι στους ξενόφωνους πληθυσμούς της περιφέρειας Φλώρινας στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Σήμερα, η πολιτική της ομογενοποίησης μέσα από την αφομοίωση των μειονοτικών γλωσσών τίθεται υπό αμφισβήτηση. Η αποδοχή της πολυγλωσσίας αποτελεί βασική αρχή του διεθνούς και ευρωπαϊκού νομικού πλαισίου προστασίας των ανθρώπινων δικαιωμάτων.⁶⁴ Στην Ελλάδα έχει αρχίσει τα τελευταία χρόνια η προσπάθεια να ευθυγραμμιστεί η πολιτική της με το διεθνές νομικοπολιτικό περιβάλλον, που προασπίζεται το δικαίωμα στη γλωσσική διαφορά. Σε αυτό το πλαίσιο η επιστημονική έρευνα μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια κλίματος αποδοχής της ετερότητας σε όλα τα επίπεδα, καθώς η γνώση της «δικής μας» ετερότητας μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα την ετερότητα «των άλλων».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γκότοβος, Α. (1991). *Παράδοση και Γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα - Γιάννινα: Δωδώνη.
- Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2004, Οκτώβριος). *Γλωσσικά, εθνικά και παιδαγωγικά ζητήματα στην εκπαίδευση της Μακεδονίας (1912-1936)*. Ανάκτηση Ιούνιος 25, 2010, από <http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/index.htm>.
- Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2006). *Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στη Μακεδονία στο πλαίσιο του μακεδονικού ζητήματος. Το παράδειγμα της Δυτικής Μακεδονίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστόπουλος, Τ. (2000). *Η Απαγορευμένη Γλώσσα*. Αθήνα: Μαύρη Λίστα.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπασλής, Ι. (1988). *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Νικολούδης, Γ. (2002). *Οι Έλληνες σλαβόφωνοι στη Μακεδονία*. Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος.
- Ντίνας, Κ., & Τάχου, Σ. Η. (2007). Μπουντώνας εναντίον Frobel: "Η ελληνική γλώσσα ως ξένη για τους "ξενόφωνους ομογενείς" στην οθωμανοκρατούμενη Μακεδονία, αλλά και στην ελληνική Μακεδονία του 1913". Στο Κ. Ντίνας, & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση* (σσ. 483-495). Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Τσιτσελίκης, Κ. (2001). Μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, & Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 142-145). Θεσσαλονίκη: Κέντρο ελληνικής γλώσσας.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Χριστίδης, Α. Φ. (2001). Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, & Μ. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 264-269). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

¹για τη μέθοδο αυτή βλ. Bernard Berelson. (1984). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner. Ithiel De Sola Pool. (1959). *Trends in Content Analysis*. Urbana: University of Illinois Press.

- ² Έκθ. 20 Απριλίου 1918
³ Έκθ. 20 Απριλίου 1918
⁴ Έκθ. 31 Μαΐου 1918
⁵ Έκθ. 30 Ιουνίου 1923
⁶ Έκθ. 30 Ιουλίου 1923
⁷ Έκθ. 30 Νοεμβρίου 1923
⁸ Έκθ. 20 Απριλίου 1918
⁹ Έκθ. 20 Απριλίου 1918
¹⁰ Έκθ. 20 Απριλίου 1918
¹¹ Έκθ. 20 Απριλίου 1918
¹² Έκθ. 18 Δεκεμβρίου 1924
¹³ Έκθ. 20 Δεκεμβρίου 1924
¹⁴ Έκθ. 18 Οκτωβρίου 1922
¹⁵ Έκθ. 18 Οκτωβρίου 1922
¹⁶ Έκθ. 18 Οκτωβρίου 1922
¹⁷ Έκθ. 22 Μαΐου 1925
¹⁸ Έκθ. 9 Μαΐου 1925
¹⁹ Έκθ. 20 Ιουνίου 1918
²⁰ Έκθ. 13 Ιανουαρίου 1923
²¹ Έκθ. 13 Ιανουαρίου 1923
²² Έκθ. 20 Απριλίου 1918
²³ Έκθ. 18 Οκτωβρίου 1922
²⁴ Έκθ. 20 Απριλίου 1918
²⁵ Έκθ. 1 Μαΐου 1918
²⁶ Έκθ. 28 Δεκεμβρίου 1923
²⁷ Έκθ. 1 Μαΐου 1918
²⁸ Έκθ. 18 Οκτωβρίου 1922
²⁹ Έκθ. 9 Ιουνίου 1924
³⁰ Έκθ. 9 Ιουνίου 1924
³¹ Έκθ. 16 Μαρτίου 1925
³² Έκθ. 1 Μαΐου 1918
³³ Έκθ. 1 Μαΐου 1918
³⁴ Έκθ. 1 Μαΐου 1918
³⁵ Έκθ. 30 Ιουλίου 1923
³⁶ Έκθ. 18 Νοεμβρίου 1924
³⁷ Έκθ. 20 Απριλίου 1918
³⁸ Έκθ. 19 Αυγούστου 1920
³⁹ Έκθ. 28 Ιουνίου 1922
⁴⁰ Έκθ. 30 Ιουλίου 1923
⁴¹ Έκθ. 30 Ιουνίου 1923
⁴² Έκθ. 31 Μαΐου 1918
⁴³ Έκθ. 31 Μαΐου 1918
⁴⁴ Έκθ. 20 Ιουνίου 1918
⁴⁵ Έκθ. 15 Ιουνίου 1918
⁴⁶ Έκθ. 20 Ιουνίου 1918
⁴⁷ Έκθ. 20 Ιουνίου 1918
⁴⁸ Έκθ. 30 Ιουνίου 1923
⁴⁹ Νόμος 2858 της 9^{ης} Ιουλίου 1922

⁵⁰ Έκθ. 29 Απριλίου 1925

⁵¹ Έκθ. 19 Νοεμβρίου 1924

⁵² Έκθ. 19 Νοεμβρίου 1924

⁵³ Έκθ. 13 Δεκεμβρίου 1924

⁵⁴ Έκθ. 15 Δεκεμβρίου 1924

⁵⁵ Έκθ. 16 Μαρτίου 1925

⁵⁶ Έκθ. 28 Ιουνίου 1922

⁵⁷ Έκθ. 20 Απριλίου 1918

⁵⁸ Έκθ. 30 Ιουνίου 1923

⁵⁹ Έκθ. 20 Απριλίου 1918

⁶⁰ Έκθ. 31 Μαΐου 1918

⁶¹ Έκθ. 31 Μαΐου 1918

⁶² Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1991, σσ. 13-14), οι σκοποί της γλωσσικής διδασκαλίας μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις κατηγορίες: α. γλωσσικός (γνώση του συστήματος της γλώσσας), β. φρονηματιστικός (διαμόρφωση εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας), γ. μορφωτικός (δυνατότητα πρόσβασης στις πηγές μόρφωσης) και δ. καλαισθητικός (ανάπτυξη αισθητικών κριτηρίων).

⁶³ Επιθεωρητής της έκθεσης 1920

⁶⁴ Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1988), Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (1966), Ευρωπαϊκός Χάρτης Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών (1998), Σύμβαση-Πλαίσιο για την Προστασία Εθνικών Μειονοτήτων (1998)