

*Χρήστος Τζήκας,
& Δημήτρης Κορομπόκης*

Εκπαιδευτική Πολιτική και
ερμηνευτικά όρια. Μια θεωρητική -
μεθοδολογική διερεύνηση μέσα από
την εξέταση της εξέλιξης της μέσης
εκπαίδευσης στην μεταπολεμική Ελλάδα.

Δέσποινα Καρακατσάνη

“Η φωνή των δασκάλων και των
διδασκαλισσών”. Θέματα και έρευνες
στο πεδίο της Προφορικής Ιστορίας
της Διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών
πρακτικών.

*Αντωνία Χαρίση, Σοφία Ηλιάδου-Τάχου
& Δημήτρης Αναστασίου*

Οι απαρχές της εκπαίδευσης των ατόμων
με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα τις πρώτες
δεκαετίες του 20ου αιώνα: Ο ρόλος της
παιδολογίας και του Εμμ. Λαμπαδαρίου

Μιχάλης Μελαχροινούδης

Στα όρια μίας Διακομματικής
Εκπαιδευτικής Πολιτικής:
Από τις συζητήσεις το καλοκαίρι του 1959
των νομοσχεδίων “Περί Τεχνικής και
Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, οργάνωσης
της Μέσης Εκπαιδεύσεως και Διοικήσεως
της Παιδείας & Περί ενοποίησης
και συντονισμού της Διοικήσεως
της Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως”

Σταυρούλα Ανκιαρδοπούλου

Η εκπαίδευση στη Σάμο κατά την περίοδο
της Τουρκοκρατίας

Χρήστος Ηρ. Αντωνίου

Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική
και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας
στο Ινστιτούτο Ξένων Γλωσσών
και Φιλολογιών (ΙΞΓΦ)
του Α.Π.Θ. (1931-1982)

*Ανδρέας Π. Ανδρέου
& Κώστας Κασβίκης*

Ισορροπώντας στο κενό μεταξύ θεωρίας
και πράξης: Οι φοιτητές αξιολογούν
το μάθημα της Διδακτικής της Ιστορίας
στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας

BIBΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ

*Γ. Κόκκινος, Σ. Μπουζάκης
Τρ. Δούκας*

**ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΩΝ ΔΙΑΤΡΙΒΩΝ**

Αλεξία Ν. Ορφανού

Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης

ΤΕΥΧΟΣ 10
ΕΤΟΣ 2012

ΤΕΥΧΟΣ 10 - ΕΤΟΣ 2012

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.)

Εκδοτικός Όμιλος Ίων

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.)

ΤΕΥΧΟΣ 10 - ΕΤΟΣ 2012
ISSN 1109-5806

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Σήφης Μπουζάνης
Αντώνιος Χουρδάκης
Αναστάσιος Κοντάκος
Γιώργος Κόκκινος
Παναγιώτης Κιμουρτζής
Σοφία Ηλιάδου - Τάχου

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Σήφης Μπουζάνης
Αντώνιος Χουρδάκης
Αναστάσιος Κοντάκος
Γιώργος Κόκκινος
Παναγιώτης Κιμουρτζής
Σοφία Ηλιάδου - Τάχου
Vitaly Bezrogov
Σοφία Βούρη
Dieter Lenzen
Νίκος Παπαδάκης
Δημήτρης Χαράλαμπος
Χαράλαμπος Χάριτος

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΥΛΙΚΟΥ

Αναστάσιος Κοντάκος
ΤΕΠΙΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου,
Λεωφ. Δημοκρατίας 1, 85 100 Ρόδος,
τηλ.: 22410-99123, fax: 22410-99420,
e-mail: kodak@rhodes.aegean.gr

Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ

Συμπληγάδων 5, 12131, Περιστέρι
Τηλ.: 210-5747729, Fax: 210-5751438

Στοιχειοθεσία: Εκδοτικός Όμιλος Ίων
Εκτύπωση: Εκδοτικός Όμιλος Ίων

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

Εσωτερικού 20 ευρώ
Εξωτερικού 30 ευρώ
(το περιοδικό δεν έχει κερδοσκοπικό
χαρακτήρα)

ΕΙΔΟΣ ΚΑΙ ΕΚΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Το περιοδικό ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ δημοσιεύει κυρίως ελληνογλωσσες και σε ορισμένες περιπτώσεις και ξενόγλωσσες εργασίες από την περιοχή της ιστορίας της εκπαίδευσης. Η έκταση των εργασιών δεν πρέπει να ξεπερνά τις 18 σελίδες (συμπεριλαμβανομένης και της βιβλιογραφίας, πιθανών σημειώσεων κ.λπ.), των 30 γραμμών και 60 χαρακτήρων.

ΥΠΟΒΟΛΗ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Το περιοδικό δέχεται εργασίες οι οποίες δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση ή δεν έχουν δημοσιευθεί εν όλω ή εν μέρει σε άλλο περιοδικό ή αντιστοίχως. Οι εργασίες υποβάλλονται ηλεκτρονικά. Τα στοιχεία του συγγραφέα γράφονται σε ξεχωριστό φύλλο, για να διευκολύνεται η ανωνυμία του κατά την προώθηση της εργασίας στους κριτές. Το κείμενο της εργασίας πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη 150 περίπου λέξεων στα ελληνικά και αγγλικά, και η οποία θα πρέπει επίσης να υποβάλλεται σε ξεχωριστό φύλλο.

Το περιοδικό εφαρμόζει κατά την επιλογή των εργασιών το «τυφλό σύστημα κριτών». Αμέσως έπειτα από τη λήψη μίας εργασίας, η Συντακτική Επιτροπή (Σ.Ε.) φροντίζει να αποστείλει από ένα αντίτυπο σε τρεις κριτές. Παράλληλα, ενημερώνει σχετικά τον συγγραφέα.

Σε εύλογο χρονικό διάστημα, οι συγγραφείς θα παίρνουν μια πρώτη ενημέρωση. Σε περίπτωση κατά την οποία οι τρεις κριτές κρίνουν ομόφωνα για το δημοσιεύσιμο ή μη της εργασίας, η Σ.Ε. ακολουθεί υποχρεωτικά την απόφαση των κριτών. Διαφορετικά, σε περίπτωση μη ομοφωνίας, αποφασίζει η Σ.Ε. για το αν μια εργασία θα παραπεμφθεί για διάρθωση.

Σε περίπτωση κατά την οποία οι κριτές ή η Σ.Ε. αποφασίζει τη δημοσίευση της εργασίας υπό την αίρεση συγκεκριμένων διορθώσεων, ο συγγραφέας είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει τις συγκεκριμένες υποδείξεις των κριτών και της Σ.Ε. Η διάρθωση των δοκιμών γίνεται από τους συγγραφείς, οι οποίοι για το λόγο αυτό είναι υποχρεωμένοι - μεταξύ άλλων - να κοινοποιούν στη Σ.Ε. ταυτόχρονα με την υποβολή της εργασίας, το τηλέφωνο, το fax και την ηλεκτρονική τους διεύθυνση, ώστε να επικοινωνούν με τον εκδότη για τη διάρθωση των δοκιμών. Κατά συνέπεια, για οποιαδήποτε λάθη σε δημοσιευμένο κείμενο ευθύνεται ο συγγραφέας και όχι η Σ.Ε. του περιοδικού ή ο εκδότης, αφού οι τελευταίοι δεν επεμβαίνουν στο κείμενο.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΕΠΤΟΜΕΡΕΙΕΣ

Συνιστάται στους συγγραφείς του περιοδικού να αποφεύγουν τις υποσημειώσεις, χρησιμοποιώντας το αγγλοσαξονικό σύστημα παραπομπών (σε παρένθεση ο συγγραφέας, ακολουθεί κόμμα, στη συνέχεια το έτος της δημοσίευσης της εργασίας και, ύστερα από κόμμα, η σελίδα). Οι βιβλιογραφικές αναφορές πρέπει να είναι σύμφωνες με το σύστημα που ακολουθείται από το περιοδικό *Comparative Education*.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Χρήστος Τζήκας, Δημήτρης Κορομπόκης	5	Εκπαιδευτική Πολιτική και ερμηνευτικά όρια. Μια θεωρητική - μεθοδολογική διερεύνηση μέσα από την εξέταση της εξέλιξης της μέσης εκπαίδευσης στην μεταπολεμική Ελλάδα.
Δέσποινα Καρακατσάνη	39	«Η φωνή των δασκάλων και των διδασκαλισσών». Θέματα και έρευνες στο πεδίο της Προφορικής Ιστορίας της Διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών πρακτικών.
Αντωνία Χαρίση, Σοφία Ηλιάδου-Τάχου & Δημήτρης Αναστασίου	59	Οι απαρχές της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα (πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα): Ο ρόλος της παιδολογίας και του εμμ. Λαμπαδαρίου.
Μιχάλης Μελαχροινούδης	76	«Στα όρια μίας Διακομματικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Από τις συζητήσεις το καλοκαίρι του 1959 των νομοσχεδίων “Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας & Περί ενοποιήσεως και συντονισμού της Διοικήσεως της Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως”».
Σταυρούλα Λυκιαρδοπούλου, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου	94	Η εκπαίδευση στη Σάμο κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας
Χρήστος Ηρ. Αντωνίου	112	Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Ινστιτούτο Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών (ΙΞΓΦ) του Α.Π.Θ. (1931-1982)
Ανδρέας Π. Ανδρέου - Κώστας Κασβίκης	131	Ισορροπώντας στο κενό μεταξύ θεωρίας και πράξης: Οι φοιτητές αξιολογούν το μάθημα της Διδακτικής της Ιστορίας στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ

- Ρεπούση Μαρία: Τα Μαρασλειακά 1925-1927, Πόλις, Αθήνα 2012, σελίδες 474
- Γιώργος Κόκκινος146
- Αριστοτέλης Ράπτης: Στην κόψη του σπαθιού και του στοχασμού... Αθήνα 2011
- Γιώργος Κόκκινος150
- Κωνσταντίνος Γ. Καρράς: Ο εκπαιδευτικός σ' έναν κόσμο που αλλάζει- Μια πρόκληση για την παιδαγωγική σήμερα, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2011, σελ. 476.
- Σήφης Μπουζάκης159
- Green, Andy, Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους. Η ανάδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ, επιστ. επιμέλεια: Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής, Εισαγωγή-Μετάφραση: Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής - Γλυκερία Μανιώτη, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2010, σ. 483.
- Τριαντάφυλλος Β. Δούκας, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πατρών166

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΡΙΒΕΣ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ

- ΑΛΕΞΙΑ Ν. ΟΡΦΑΝΟΥ: «Το θεσμικό πλαίσιο και η ιδεολογική λειτουργία της ελληνικής εκπαίδευσης στη Σάμο την περίοδο της ηγεμονίας (Αύγουστος 1834 – Μάρτιος 1913)». Διδακτορική Διατριβή. (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Επόπτρια Σ. Ηλιάδου-Τάχου, μέλη 3μελούς Κ. Φωτιάδης, Α. Ανδρέου)166

Εκπαιδευτική Πολιτική και ερμηνευτικά όρια. Μια θεωρητική - μεθοδολογική διερεύνηση μέσα από την εξέταση της εξέλιξης της μέσης εκπαίδευσης στην μεταπολεμική Ελλάδα

Χρήστος Τζήκας, *Επίκουρος καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. - Α.Π.Θ.*
Δημήτρης Κορομπόκης, *Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας*

Περίληψη

Η εργασία αυτή αναπτύσσεται σε διάλογο με αντίστοιχη θεωρητική προσέγγιση, η οποία επιχειρεί να καταδείξει τις θεωρητικές και μεθοδολογικές αδυναμίες της μαρξιστικής θεώρησης στην ανάλυση των διεργασιών της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και συγκεκριμένα κατά την εξέταση της εξέλιξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Μέσης Εκπαίδευσης στην μεταπολεμική περίοδο.

Ισχυριζόμαστε ότι οι μεθοδολογικές προκείμενες και τα αναλυτικά εργαλεία του μαρξιστικού παραδείγματος εξακολουθούν να είναι επαρκή στην προσέγγιση του κοινωνικού, συνεπώς και του τρόπου διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην μεταπολεμική Ελλάδα, εφόσον η σχέση βάσης (τρόπος παραγωγής) και εποικοδομηματος (πολιτικό επίπεδο, ιδεολογία, θεσμοί) δεν αντιμετωπίζεται μηχανιστικά, αλλά λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες συνθήκες και τα προτάγματα της αστικής τάξης σε κάθε κοινωνικό σχηματισμό, σε κάθε εποχή.

Επιχειρούμε λοιπόν να διασαφηνίσουμε αρχικά ορισμένα ζητήματα της μαρξιστικής θεώρησης και στη συνέχεια δείχνουμε ότι στην ελληνική μεταπολεμική συγκυρία η αστική τάξη συνολικά (κι όχι μια μερίδα της) επιβάλει τις απόψεις και τις ανάγκες της στην ελληνική κοινωνία και την εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Έχει υποστηριχτεί σε σχετική εργασία πως η ιστορική εξέταση των αναλυτικών προγραμμάτων (στο εξής ΑΠ) βασίστηκε, κυρίως, σε μια μαρξιστική - στρουκτουραλιστική θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση που προβάλλει την «ντετερμινιστική εξάρτηση της κυρίαρχης ιδεολογίας» - συνεπώς

και ό, τι διδάσκεται στο σχολείο - από την οικονομικά κυρίαρχη ομάδα (την «αστική τάξη» στον *καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής*) (Φωτεινός, 2009).

Σύμφωνα όμως με την εργασία αυτή, η προαναφερθείσα εξάρτηση δεν φαίνεται να υφίσταται στην περίπτωση της συγκρότησης των ΑΠ της μέσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1950 - 1977. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται από το συγγραφέα της συγκεκριμένης άποψης ότι η αστική τάξη δεν κατάφερε να επιβάλλει τη θέλησή της κατά τη συγκρότηση των ΑΠ, οπότε και συμπεραίνεται πως σχετικοποιείται η «ενδογενής ντετερμινιστική λογική του μαρξισμού» για τον «αναπόδραστο» καθορισμό των ρυθμίσεων του κοινωνικού από την κυρίαρχη τάξη (Φωτεινός, 2009). Καταλήγει, λοιπόν, η παραπάνω εργασία να αμφισβητεί τη μεθοδολογική δυνατότητα της μαρξιστικής προσέγγισης να ερμηνεύει τις συγκεκριμένες διαδικασίες στις συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες.

Με το κείμενο που ακολουθεί θα προσπαθήσουμε να εμπλουτίσουμε τον προβληματισμό γύρω από τις ερμηνευτικές δυνατότητες των μαρξιστικών προσεγγίσεων, δηλώνοντας εξ αρχής μian αντίθετη - στις παραπάνω απόψεις - θεωρητική τοποθέτηση. Θα ισχυριστούμε δηλαδή ότι τα αναλυτικά εργαλεία της μαρξιστικού παραδείγματος εξακολουθούν να είναι επαρκή στην προσέγγιση του κοινωνικού, συνεπώς και του τρόπου διαμόρφωσης των ελληνικών ΑΠ κατά την παραπάνω περίοδο.

Η προσέγγισή μας θα κινηθεί σε δύο επίπεδα: Πρώτα θα επιχειρήσουμε να διευκρινίσουμε ορισμένα θεωρητικά ζητήματα που σχετίζονται με το μεθοδολογικό και εννοιολογικό υπόβαθρο του μαρξισμού. Θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ότι απορρίπτοντας ορισμένες μηχανιστικές προσεγγίσεις στα όρια της μαρξιστικής παράδοσης δεν θα πρέπει να απορρίπτεται η παράδοση αυτή συνολικά. Κατόπιν θα επιχειρήσουμε την αναμέτρηση των θεωρητικών παραδοχών μας με το εμπειρικό υλικό από την εξέλιξη των πραγμάτων στο εσωτερικό της μεταπολεμικής ελληνικής κοινωνίας και κυρίως του εκπαιδευτικού της συστήματος.

A. Μια σύντομη αναφορά σε αναγκαίες θεωρητικές διασαφηνίσεις

Θεωρούμε ότι στις προαναφερθείσες τοποθετήσεις περί αδυναμιών της μαρξιστικής θεωρητικής παράδοσης λανθάνει κατ' αρχήν μια παραγνώριση. Παραγνωρίζονται οι διαφορές μεταξύ θεμελιωδών εννοιολογικών εργαλείων που λειτουργούν στο εσωτερικό της και αναφέρονται σε διαφορετικά επίπεδα αφαίρεσης και θεωρητικής ανάλυσης. Πρόκειται για τις έννοιες: *καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής και κοινωνικός σχηματισμός*.

A1. Τρόποι Παραγωγής & Καπιταλιστικός Τρόπος Παραγωγής

Η μαρξική προσέγγιση και ο μαρξισμός γενικότερα θέτουν ως βασικό τους θεωρητικό αντικείμενο τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής¹. Η έννοια του *τρόπου παραγωγής* αναφέρεται σε μια πυρηνική δομή κοινωνικών σχέσεων που συντείνουν στην εμφάνιση ορισμένων τρόπων οργάνωσης των κοινωνιών (των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας). Κατά την προσέγγισή τους ακολουθείται η εξής οργανωτική αρχή: Γίνεται αφαίρεση από τη συγκυρία και από τις εθνικές ιδιομορφίες, που σημαίνει ότι δεν εξετάζονται οι ιδιαίτερες μορφές με τις οποίες οι σχέσεις εξουσίας εμφανίζονται σε κάθε χώρα και σε κάθε εποχή, αλλά αναζητούνται τα δομικά στοιχεία, ο αιτιακός πυρήνας των σχέσεων που χαρακτηρίζουν τους διακριτούς ιστορικά τρόπους με τους οποίους οργανώνονται οι κοινωνίες. Σε κάθε έναν από αυτούς τους τρόπους αντιστοιχεί μια ολότητα συγκεκριμένων οικονομικών, πολιτικών και ιδεολογικών δομών. Συγκεκριμένος, δηλαδή, τύπος οικονομικής κυριαρχίας και εκμετάλλευσης, συγκεκριμένες δομές οργάνωσης της πολιτικής εξουσίας και επικράτηση συγκεκριμένου τύπου ιδεολογικών μορφών (Οικονομικής, 2000: κεφ. 2^ο, Μηλιός, 2000: κεφ. 4^ο).

Στην περίπτωση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής (στο εξής ΚΤΠ) έχουμε να κάνουμε με τις θεμελιώδεις σχέσεις που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία ως καπιταλιστική, διαμορφώνοντας στο εσωτερικό της αντίστοιχες δομές οι οποίες και επιτρέπουν τη διάκριση από άλλους τρόπους κοινωνικής οργάνωσης (από άλλους τρόπους παραγωγής). Ο ΚΤΠ θεμελιώνεται στις ανταγωνιστικές σχέσεις ανάμεσα σε σύνολα ανθρώπων κατά την παραγωγική διαδικασία και αφορά τις σχέσεις των συνόλων αυτών (κοινωνικές τάξεις) με τα μέσα παραγωγής (Αλτουσέρ, 1994: 160-161). Δεν περιορίζεται όμως σε «οικονομικές» σχέσεις. Αντιστοιχεί σε μια συνάρθρωση του οικονομικού επιπέδου με πολιτικές και ιδεολογικές δομές συγκεκριμένου τύπου, διαμορφώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την τυπικά καπιταλιστική ενότητα παραγωγικών σχέσεων και παραγωγικών δυνάμεων (εργαζόμενοι παραγωγοί & μέσα παραγωγής) με το πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο.

Για το μαρξισμό, το οικονομικό επίπεδο στα πλαίσια του ΚΤΠ κατέχει τον προσδιοριστικό σε «τελευταία ανάλυση» και πέρα από αυτό «τον κυρίαρχο ρόλο» σε σχέση με τα άλλα επίπεδα του κοινωνικού (Πουλαντζάς, 1982: 25). Η δομή του επιπέδου αυτού χαρακτηρίζεται από τον αποχωρισμό των μέσων παραγωγής από τους εργαζόμενους (εργατική τάξη) και την ιδιοποίηση του πλεονάσματος (υπεραξία) από τους «μη εργαζόμενους», οι οποίοι είναι και κάτοχοι των μέσων παραγωγής (κεφαλαιοκράτες-αστική τάξη), εδραιώνοντας έτσι την τυπικά καπιταλιστική ενότητα των παραγωγι-

κών σχέσεων - παραγωγικών δυνάμεων². Στο πολιτικό επίπεδο διακρίνουμε την ιδιαίτερη μορφή του αστικού κράτους και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των πολιτικών σχέσεων εξουσίας: (σχετική αυτονομία από το οικονομικό επίπεδο, αναφορά σε αρχές δικαίου, διαχωρισμός δημόσιας - ιδιωτικής σφαίρας, ιεραρχική - γραφειοκρατική δόμηση του κρατικού μηχανισμού κ.α.). Στο ιδεολογικό επίπεδο και μέσω της λειτουργίας των *Ιδεολογικών Μηχανισμών του Κράτους* κωδικοποιείται και διαχέεται η κυρίαρχη ιδεολογία, η δομή της οποίας συντελεί στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων (Αλτουσέρ, 1994: 68-98).

Αναφέρθηκε ότι για τον μαρξισμό το οικονομικό επίπεδο κατέχει τον προσδιοριστικό σε τελευταία ανάλυση ρόλο. Αυτό οδήγησε αρκετές θεωρήσεις στην κριτική του «ντετερμινιστικού χαρακτήρα» των μαρξικών και μαρξιστικών θέσεων, καθώς θεωρείται ότι προσδένουν κάθε «μη - οικονομικό στοιχείο» με το οικονομικό. Θα επανέλθουμε σε αυτό. Πριν, είναι αναγκαίο να κάνουμε κάποιες επισημάνσεις σε σχέση με τα έως τώρα.

Σημειώσαμε ότι στο βασικό μαρξικό έργο, στο *Κεφάλαιο*, παραμένει διαρκώς ενεργή μια αφαίρεση κατά την επιστημονική προσέγγιση του αντικείμενου του: την ανάλυση του αιτιακού πυρήνα της καπιταλιστικής κυριαρχίας. Πράγμα που σημαίνει ότι ο Μαρξ επιχειρούσε να αποτυπώσει τους γενικούς νόμους κίνησης του καπιταλισμού, δηλαδή τις αναγκαίες σχέσεις που τον χαρακτηρίζουν, ανεξάρτητα από τη συγκυρία και τις εθνικές ιδιομορφίες. Συνεπώς, το *Κεφάλαιο* αποτελεί μια λογική κατασκευή που στηρίζεται στην απομόνωση και επιστημονική ανάλυση των «εσωτερικών καθορισμών», του πυρήνα των σχέσεων εξουσίας - οικονομικών, πολιτικών, ιδεολογικών - που επικρατούν στο εσωτερικό των καπιταλιστικών κοινωνιών και τις χαρακτηρίζουν ως τέτοιες. Ανεξάρτητα δηλαδή από το πλήθος των «εξωτερικών» παραγόντων, που μπορούν να υπάρχουν ή να μην υπάρχουν σε μια συγκεκριμένη χώρα και σε μια δεδομένη εποχή. Ο ΚΤΠ αποτελεί, λοιπόν, ένα αφηρημένο, «ιδεατό» αντικείμενο που ορίζεται με όρους γνώσης, με την αφαίρεση της έννοιας, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των Althusser - Balibar (Μηλιός, 2000: 96). Ο χαρακτηρισμός «αφηρημένο» δεν σημαίνει και μη πραγματικό (Πουλαντζάς, 1982: 16). Η θεωρητική αφαίρεση δε μετασχηματίζει το αντιληπτό αντικείμενο σε μη πραγματικό. Αναπαράγει σε θεωρητικό επίπεδο τα χαρακτηριστικά του πραγματικού, αποκαλύπτοντας τις αιτιακές κανονικότητες που το διέπουν (Οικονομάκης, 2000: 184-185). Διακρίνεται έτσι από το υπαρκτό αντικείμενο, αποτελεί όμως ταυτόχρονα τον αναγκαίο όρο της γνωστικής προσέγγισής του.

Ο Μαρξ, συνεπώς, δεν μελέτησε μια συγκεκριμένη χώρα (την Αγγλία, την οποία, βέβαια, θέτει ως παράδειγμα), ούτε τον καπιταλισμό μιας συγκεκριμένης εποχής. Αντικείμενό του ήταν οι θεμελιώδεις σχέσεις που χαρα-

κτηρίζουν κάθε καπιταλιστικό σύστημα³. Στη βάση των παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως ο μαρξισμός δεν είναι απλά μια μέθοδος χρήσιμη στο να αποκαλύπτει μια πραγματικότητα που ίσχυσε σε μιαν άλλη εποχή. Η χρησιμότητά του, δηλαδή, δεν περιορίζεται - όπως παραδέχεται η εργασία προς την οποία δηλώσαμε τη θεωρητική μας αντίθεση - «...σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, με τις δικές του ιδιαίτερες συνθήκες ως προς την κοινωνική οργάνωση και συγκρότηση», πράγμα που θα μας ανάγκαζε σε νεότερες συνθήκες να «...αναζητήσουμε και άλλες εννοιολογικές κατασκευές...προκειμένου να ορίσουμε την ταξική τοποθέτηση και την σχέση της με τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την κοινωνική συγκρότηση (συνεπώς και με τον τρόπο συγκρότησης των ΑΠ)» (Φωτεινός, 2009: 184)⁴. Παίρνοντας ως δεδομένο τον θεωρητικό χαρακτήρα των μαρξικών αναλύσεων και το συνακόλουθο γεγονός ότι αυτές δεν αναφέρονται στην Αγγλία ή έστω στον καπιταλισμό του 19^{ου} αιώνα, πρέπει να απορρίψουμε τον ισχυρισμό για τον παρωχημένο χαρακτήρα τους. Για να τις απαρηνηθεί κάποιος, θα πρέπει να κινηθεί σε ανάλογο επίπεδο αφαίρεσης συγκροτώντας μιαν εναλλακτική ολότητα θεωρητικών εννοιών που θα επιτρέπουν την ολόπλευρη θεωρητική ανασύνθεση των κοινωνικών διαδικασιών. Θα πρέπει ακόμη να δείξει ότι έχουν τόσο ριζικά μετασημματιστεί οι θεμελιώδεις σχέσεις του ΚΤΠ, ώστε να διαμορφώνονται πρωτότυπες κοινωνικές δομές που υπερβαίνουν εκείνη του ΚΤΠ. Και κάτι τέτοιο δεν μπορεί ακόμη να υποστηριχτεί σοβαρά σε επιστημολογικό και επιστημονικό επίπεδο. Βέβαια, ο ΚΤΠ διαρκεί υφιστάμενος πολλούς μετασημματισμούς, είτε στηριζόμενος σε ανάλογες τεχνολογικές επαναστάσεις ή/και στη βάση αλλαγών στις μορφές οργάνωσης της εργασίας. Μετασημματισμοί που επιφέρουν ανάλογα αποτελέσματα στην εξειδίκευση της εργασίας, στις ανάγκες διαμόρφωσής της, στις σχέσεις των φορέων της με την αγορά εργασίας κ.τ.λ. Όμως, «όλοι αυτοί οι μετασημματισμοί είναι πάντα ιστορικές εξελίξεις της θεμελιώδους παραγωγικής σχέσης: της μισθωτής εργασίας στον καπιταλισμό» (Balibar, 1978: 135).

A2. Ο κοινωνικός σχηματισμός

Είδαμε ότι στη μαρξιστική θεώρηση το πολιτικό και το ιδεολογικό επίπεδο («εποικοδόμημα») επικαθορίζονται από το οικονομικό επίπεδο («βάση»). Αυτό δε σημαίνει ότι μπορεί να νοηθεί κατ' απόλυτο τρόπο ένας «υπερπροσδιορισμός» του κοινωνικού από την οικονομική δομή. Δεν υφίσταται δηλαδή ανάμεσα στα επίπεδα του κοινωνικού μια σχέση γενετικής υφής κατά την οποία το κράτος και οι λειτουργίες του συνάγονται από την οικονομία (Μηλιός, 2000: 98-99). Στον ΚΤΠ το οικονομικό επίπεδο κατέχει τον καθοριστικό, αλλά μόνο «σε τελευταία ανάλυση» ρόλο. Η ίδια η έννοια του τρόπου παραγωγής είδαμε πως δεν αναφέρεται στις κοινωνικές σχέσεις

καθαυτές, όπως συγκεκριμένα υπάρχουν σε συγκεκριμένη κοινωνία, αλλά στον αιτιακό πυρήνα τους. Όταν λοιπόν λέμε ότι σε μια χώρα κυριαρχεί ο ΚΤΠ, λέμε ότι κυρίαρχη οικονομική σχέση - όχι αναγκαστικά και αυτή με τους περισσότερους φορείς - είναι η κεφαλαιακή, όπου το κεφάλαιο εκμεταλλεύεται την εργασία, το υπερπροϊόν λαμβάνει τη μορφή της υπεραξίας κ.τ.λ. Δεν λέμε όμως τίποτε για τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους λαμβάνει χώρα αυτή η κυριαρχία. Για το ποια π.χ. μορφή κεφαλαίου είναι κυρίαρχη (εμπορικό, βιομηχανικό κ.α.), για το αν η εργάσιμη ημέρα διαρκεί 8 ή 12 ώρες, για το σε τι ποσοστό αναλαμβάνει το κράτος την αναπαραγωγή της εργασιακής δύναμης (βαθμός ανάπτυξης κράτους πρόνοιας), για το ποια είναι η μορφή της πολιτικής εξουσίας, για τον αναγκαίο βαθμό εξειδίκευσης της εργασιακής δύναμης, για το αν ακόμη εξακολουθούν να υπάρχουν κι άλλοι τρόποι και μορφές παραγωγής στη συγκεκριμένη κοινωνία, για το ποια είναι η μορφή της κυρίαρχης ιδεολογικής σύνθεσης κ.τ.λ, κ.τ.λ.

Για να προσεγγιστούν ζητήματα όπως τα παραπάνω, χρειάζεται η έννοια του *Κοινωνικού Σχηματισμού*. Χρειάζεται, δηλαδή, να εξετάσουμε πώς λειτουργούν οι θεμελιώδεις σχέσεις ενός τρόπου παραγωγής μέσα σε συγκεκριμένους κοινωνικούς σχηματισμούς, δηλαδή μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνίες. Ο (καπιταλιστικός) κοινωνικός σχηματισμός, αποτελεί λοιπόν μια έννοια πιο σύνθετη από εκείνη του ΚΤΠ. Δεν αναφέρεται μόνο στη δομή των κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας, αλλά «συγκεφαλαιώνει και μια ιστορία». Τούτο σημαίνει πως αντιστοιχεί στους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους αναπαράγεται ένας τρόπος παραγωγής στο εσωτερικό μιας κοινωνίας. Εμπεριέχει έτσι τις έννοιες της ιστορικής περιόδου και των κοινωνικών αντιπαραθέσεων, του κοινωνικού και πολιτικού συσχετισμού δυνάμεων. Έννοιες που είναι απύσυχες από την κατηγορία του τρόπου παραγωγής, και αφορούν τους «...μετασχηματισμούς των ιστορικών όρων εμφάνισης των σχέσεων εξουσίας...των ιστορικών αποτελεσμάτων της δυναμικής της πάλης των τάξεων», χωρίς την αναφορά στους οποίους η κάθε προσέγγιση θα «...έπαιρνε αναγκαστικά μια τεχνικίστικη χροιά» (Μηλίδης, 2000: 105).

Πρόκειται δηλαδή για μια έννοια που συγκεφαλαιώνει και τους «εξωτερικούς καθορισμούς» από την ιστορία κάθε χώρας και οι οποίοι προσδίδουν σε κάθε ιστορική περίοδο τη μοναδικότητά της. Γι' αυτό δεν μπορούμε να κατανόησουμε τα επίδικα αντικείμενα μιας πολιτικής με την αποκλειστική αναφορά στα διαρθρωτικά χαρακτηριστικά του ΚΤΠ. Χρειάζεται αναφορά και στους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους οι ειδικές συνθήκες μιας χώρας και μιας εποχής παράγουν αποτελέσματα διαμεσολαβημένα από τις θεμελιώδεις κοινωνικές σχέσεις.

Τα παραπάνω αφορούν και τους κοινωνικούς μηχανισμούς / θεσμούς όπως η εκπαίδευση, των οποίων η δράση εντοπίζεται στο ιδεολογικό, κυ-

ρίως, επίπεδο. Το σύγχρονο σχολείο εμφανίζεται στα πλαίσια του ΚΤΠ με την εμβάθυνση του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας και από τη «φύση» του τείνει να διαδραματίζει ένα ρόλο συντήρησης των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων. Η εξέλιξη όμως των εκπαιδευτικών διεργασιών και τα ιδεολογικά σχήματα που τη συνοδεύουν δεν μπορούν να ερμηνευτούν ως άμεση αντανάκλαση των σχέσεων αυτών (Ζαμπέτα 1994: 106-107). Δεν πρέπει να παραγνωρίζονται οι ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες, στις οποίες καλείται να λειτουργήσει το οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα και ιδίως δεν μπορεί να αγνοηθεί η ιστορική εξέλιξη των κοινωνικών συσχετισμών και συγκρούσεων, τόσο γενικότερα όσο και γύρω από την εκπαίδευση σε μια συγκεκριμένη κοινωνία.

Β. Εκπαιδευτική πολιτική και αστική τάξη στη μεταπολεμική Ελλάδα. Τα όρια μιας σχέσης

Μπορούμε τώρα να εξετάσουμε πιο συγκεκριμένα τις «αδυναμίες» που καταλογίζει στη μαρξιστική προσέγγιση η εργασία απέναντι στην οποία εκφράζουμε τη διαφωνία μας και οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν ως ακολούθως:

Με βάση την «ντετερμινιστική» λογική του μαρξισμού, το σχολείο και η προσφερόμενη γνώση υπόκεινται «σχεδόν τυφλά» στη ρύθμιση του κράτους προς όφελος της κυρίαρχης τάξης - της αστικής, στην προκειμένη περίπτωση. Συνεπώς, τα ΑΠ προσδιορίζονται με βάση την κυρίαρχη ιδεολογία και η επέμβαση των φορέων της οδηγεί σε θεσμικές - πολιτικές επιλογές που νομιμοποιούν τον ΚΤΠ και τη διευρυμένη αναπαραγωγή του. Υποστηρίζεται, όμως, από το συγγραφέα της εν λόγω εργασίας ότι όλοι οι φορείς της κυρίαρχης τάξης δεν έχουν το απαιτούμενο «θεσμικό βάρος», ώστε η θέλησή τους να επηρεάσει το κοινωνικό πεδίο. Στη μεταπολεμική Ελλάδα το βάρος αυτό - και τα μέσα - έχει κυρίως η βιομηχανική αστική τάξη, που εκφράζεται από τον ΣΕΒ και τα όργανά του (Δελτίο ΣΕΒ) (Φωτεινός, 2009: 189 - 194). Συνεπώς, η παρέμβαση της μερίδας αυτής της αστικής τάξης στα εκπαιδευτικά πράγματα έπρεπε να είναι σημαντική και η «θέλησή της» - βλ. ο ιδεολογικός της λόγος - να αποτυπώνεται στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεσμών, ιδίως σε ότι αφορά την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (στο εξής ΤΕΕ). Η διαπίστωση ή όχι μιας τέτοιας αποτύπωσης στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα καθορίζει λοιπόν - πάντα σύμφωνα με την παραπάνω τοποθέτηση - και την ερμηνευτική ποιότητα της μαρξιστικής θεώρησης.

Ποια είναι όμως η «κυρίαρχη ιδεολογία» που θα έπρεπε να αποτυπωθεί στην εξέλιξη των σχολικών δομών και ΑΠ; Σύμφωνα με τον Πουλαντζά, η κυρίαρχη ιδεολογία είναι η «...ιδεολογία που με τη μορφή της “οικονομικής ορθολογικότητας”, της “επέκτασης”, κ.τ.λ., με τη μορφή δηλαδή της τεχνοκρατίας είναι η δεσπόζουσα μεταβλητή σήμερα της αστικής ιδεολογίας»

(Πουλαντζάς, 1981: 224. Βλ. επίσης το αφιέρωμα «Τεχνοκρατία και Εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1985: τχ. 20 & 21). Η ιδεολογία, στην περιήγηση μιας άρχουσας «βιομηχανικής (μεγαλο-) αστικής τάξης» έπρεπε - σύμφωνα με την άποψη της εν λόγω εργασίας - να εκφράζεται με την απαίτηση για καταρτισμένη εργατική δύναμη, με εξειδικευμένες γνώσεις και να αποτυπώνεται σε ανάλογα θεσμικά μορφώματα (αναπτυγμένο δίκτυο ΤΕΕ, αυξημένη βαρύτητα τεχνικών μαθημάτων στα ΑΠ), προκειμένου οι φορείς της «να ωφεληθούν από τα αποτελέσματα μιας επαρκούς και 'λειτουργικής' εκπαίδευσης...» (Φωτεινός, 2009: 190)⁵.

Ας τα εξετάσουμε όλα αυτά μέσα από την τοποθέτηση που στα εισαγωγικά δηλώσαμε και στις ιδιαίτερες συνθήκες της μεταπολεμικής ελληνικής κοινωνίας.

B1. Η πρώτη μεταπολεμική περίοδος. Η δεκαετία του '50

Πράγματι, κατά την πρώτη μεταπολεμική δεκαετία μπορεί εύκολα κάποιος να διαπιστώσει την παρουσία ενός διάχυτου λόγου υπέρ της εκβιομηχάνισης και παράλληλα την επίταση της παρεμβατικής δυναμικής του κράτους για την υποστήριξη της βιομηχανικής ανάπτυξης. Ήδη από το 1947 συστήνεται το Γραφείο Οικονομικής Ανασυγκρότησης, όπου ομάδες «ειδικών» προκρίνουν τον εκσυγχρονισμό και την ταχεία εκβιομηχάνιση ως λύση στα δεινά μιας χώρας που βγήκε από τον πόλεμο σε άθλια οικονομική και κοινωνική κατάσταση (Σταθάκης, 2005: 23). Την ίδια περίοδο (1949) ιδρύεται το υπουργείο βιομηχανίας, ενώ το κράτος αναλαμβάνει να εξασφαλίσει την απαραίτητη για τη βιομηχανική ανάπτυξη υποδομή, όπως αντικατάσταση τοπικών - ιδιωτικών δικτύων σε ζωτικούς κλάδους από εθνικά [ΟΤΕ 1949, ΔΕΗ 1950], ή ανάληψη του κόστους κατασκευής ενός επαρκούς δικτύου μεταφορών (Βαϊτσος - Γιαννίσης, 2005: 68-69)⁶.

Οι εξελίξεις αυτές υποστηρίζονται από την παρέμβαση του ξένου παράγοντα και ιδίως από την παρεμβατική πολιτική των ΗΠΑ (Δόγμα Τρούμαν - Σχέδιο Μάρσαλ), που προωθεί την ανάπτυξη του βιομηχανικού τομέα στη χώρα μας (Σταματόπουλος, 1989). Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι η «ξένη βοήθεια» που εισρέει στην Ελλάδα αντιστοιχεί εκείνη την περίοδο στο 1/3 σχεδόν του εθνικού εισοδήματος (Σταθάκης, 2005: 15)⁷.

Τα παραπάνω συνδέονται άμεσα με τους τρόπους με τους οποίους επιχειρήθηκε μεταπολεμικά η οικονομική ανασυγκρότηση στις κοινωνίες της Δύσης (και όχι μόνο) και που κύριο στοιχείο είχαν την ισχυρή κρατική παρέμβαση στη διαχείριση της οικονομικής ανάπτυξης (Γιαννίσης, 1993: πρόλογος). Η εκβιομηχάνιση καλείται τότε να επανορθώσει τις καταστροφές που άφησε ο πόλεμος, αντιμετωπίζοντας ζητήματα όπως η πείνα, η ανεργία,

οι ανισότητες μεταξύ των χωρών (Δεδουσόπουλος, 2002: 23 κ. ε.). Οι τάσεις αυτές ενισχύουν το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση, ιδίως για τις εκπαιδευτικές κατευθύνσεις που σχετίζονται με την έρευνα και την εφαρμογή της στο βιομηχανικό πεδίο (τεχνική /επαγγελματική – τεχνολογική εκπαίδευση). Τις τάσεις αυτές τροφοδοτούν και οι απόψεις που αναπτύσσουν από τα μέσα του '50 στις ΗΠΑ οι οικονομολόγοι της «Σχολής του Σικάγου» και η θεωρία του «Ανθρώπινου Κεφαλαίου» (Παπακωνσταντίνου, 1992: 33-43). Η θεωρία αυτή χρησιμοποιεί οικονομικούς όρους για να περιγράψει ικανότητες που σχετίζονται με τη γνώση και τις ανθρώπινες δεξιότητες ισχυριζόμενη ότι αποτελούν μian ακόμη πηγή πλούτου, που προσφέρει μάλιστα περισσότερο στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας απ' ό,τι οι υπόλοιπες (Φραγκουδάκη, 1985: 23 κ.ε.) Η έλλειψη ειδικευμένου εργατικού δυναμικού εκλαμβάνεται τότε ως εμπόδιο στην ανάπτυξη, ενώ απαιτείται η παρέμβαση του κράτους για να υπάρξει σωστός εκπαιδευτικός προγραμματισμός και να εξασφαλιστεί το αναγκαίο απόθεμα εξειδικευμένης εργασίας⁸. Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να εξασφαλίσει κυρίως τους τεχνίτες και τεχνικούς που απαιτούσε η οικονομία μιας «τεχνολογικής εποχής», αναβαθμίζοντας τη σημασία της ΤΕΕ και γενικότερα το ρόλο της εξειδικευμένης-επαγγελματικής γνώσης (Καζαμίας, 1999: 23).

Η επιρροή των παραπάνω απόψεων δεν περιορίζεται στις ΗΠΑ και στις αναπτυγμένες κοινωνίες, αλλά επεκτείνεται και σε αναπτυσσόμενες χώρες (Δενδρινού - Αντωννάκη & Ολυμπίτου - Ατσάλη, 1958: 32 κ.ε.). Στην Ελλάδα έρχεται μέσω των αποστολών «τεχνικής βοήθειας» από τις ΗΠΑ, καθώς ένα πλήθος Αμερικανών ειδικών και Ελλήνων με σπουδές στις ΗΠΑ καταφθάνει στη χώρα και καταλαμβάνει θέσεις σε οργανισμούς και ιδρύματα με μεγάλες αρμοδιότητες παρέμβασης (Πεσμαζόγλου, 1994: 459)⁹. Εξελίξεις που συντείνουν στην ενίσχυση και εντός της χώρας των αντιλήψεων για την αξία της τεχνολογίας, του «εκσυγχρονισμού» και των ειδικών - φορέων τους στο σχεδιασμό της οικονομικής ανάπτυξης (Νούτσος, 1985: 56).

Βλέπουμε λοιπόν ότι κατά την περίοδο αυτή υπάρχει στη χώρα μας ένα ευνοϊκό κλίμα για να εκφραστεί ο «λόγος της βιομηχανικής αστικής τάξης». Να αποτυπωθεί δηλαδή και στα ΑΠ το «ιδεολογικό – οικονομικό συμφέρον της», που απαιτούσε τη «λειτουργική σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή», την ανάλογη «ποιότητα αποφοίτων-κυρίως της ΤΕΕ» και γενικά τον «ευρύτερο εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης» (Φωτεινός, 2009: 193). Εντούτοις, από την προσέγγιση που μελετούμε διαπιστώνεται ότι ο λόγος αυτός δεν εισακούγεται, καθώς τα ΑΠ της μέσης εκπαίδευσης «...έχουν μια έντονη ιδεολογική χροιά, με έμφαση στην ανάδυση της ιδεολογικοπολιτικής πειθαρχίας...» (Φωτεινός, 2009: 183) γεγονός που εκλαμβάνεται ως «...πλήρης - ή τουλάχιστον σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι η [μαρξιστική] θεωρία προ-

τείνει- 'αυτονομία' του πολιτικού στοιχείου...» (Φωτεινός, 2009: 193). Συμπεραίνεται, λοιπόν, από το συγγραφέα των παραπάνω απόψεων ότι σχετικοποιείται η θέση για την αναπαραγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και γενικά η ερμηνευτική δυνατότητα της μαρξιστικής θεώρησης (Φωτεινός, 2009: 194).

Σχολιάζοντας γενικά καταρχήν την παραπάνω προσέγγιση, μπορούμε να εντοπίσουμε μια μεθοδολογική αδυναμία. Προϋποθέτει αυτό που πρέπει να αποδειχτεί σε ένα κυκλικό ερμηνευτικό σχήμα της μορφής: η μαρξιστική θεώρηση είναι ντετερμινιστική, γιατί εκφράζεται έτσι και εκφράζεται έτσι, γιατί είναι ντετερμινιστική. Περιγράφει, λοιπόν, την ιδεολογία της «οικονομικά κυρίαρχης» (βιομηχανικής) αστικής τάξης και αναμένει την αποτύπωσή της με «καθαρό», ρητό τρόπο στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα, υπάγοντας έτσι την ανάλυσή της στο «ντετερμινιστικό» αδιέξοδο για το οποίο ενοχοποιεί το μαρξισμό. Μεγαλύτερη όμως σημασία έχει ότι στην προσέγγιση αυτή λανθάνει διαρκώς μια ουσιαστική παράβλεψη. Παραβλέπει τις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες και αντιθέσεις κάτω από τις οποίες καλούνται να λειτουργήσουν τα ιδεολογικά σχήματα, αδυνατώντας έτσι να ερμηνεύσει τον τρόπο εμπλοκής του πολιτικού - ιδεολογικού παράγοντα στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα.

Πιο συγκεκριμένα, καμιά κοινωνία δεν αποτελεί έναν τόπο όπου προνομιακά μπορεί να εκφραστεί η «θέληση» των «οικονομικά κυρίαρχων» χωρίς να υπολογιστεί ο «λόγος» και των κυριαρχούμενων, ιδίως η ελληνική κατά την αμέσως μεταπολεμική περίοδο. Αυτό γιατί κατά τη διάρκεια της κατοχής ένα μαζικό λαϊκό κίνημα, το Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο (ΕΑΜ), κατάφερε να κυριαρχήσει στο κενό εξουσίας που άφησαν οι αστικές πολιτικές δυνάμεις, σχετικοποιώντας την κυριαρχία τους. Η «εαμική τομή» και η παρατεταμένη κατάσταση δυναδικής εξουσίας που επέφερε είχαν ως αποτέλεσμα ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού να αναλάβει ενεργά και άμεσα κοινωνική και πολιτική δράση, γεγονός που έφερε τον πληθυσμό σε ρήξη με τα έως τότε σχήματα πολιτικής εκπροσώπησης και αξιοδοτούσε την αριστερά και κυρίως το ΚΚΕ που διατηρούσε γερά ερείσματα μέσα στο ΕΑΜ (Τσουκαλάς, 1987: 30, Βερναρδάκης - Μαυρή, 1991: 23 κ.ε.)¹⁰.

Στην απελευθερωμένη λοιπόν Ελλάδα οι προπολεμικές δομές εξουσίας και μηχανισμοί αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων βρίσκονται μπροστά στον κίνδυνο ανατροπής τους. Γεγονός που συν τοις άλλοις έθετε σε κίνδυνο και την ισορροπία που είχε επιτευχθεί στη Γιάλτα, καθώς σηματοδοτούσε τη δυνατότητα επέκτασης του «σοσιαλιστικού στρατοπέδου». Αυτό άλλωστε ήταν που κινητοποίησε τις δυνάμεις της Δύσης και καθόρισε το χαρακτήρα της ξένης «βοήθειας». Ο ξένος παράγοντας έπρεπε να επέμβει καταρχήν στρατιωτικά για να εξασφαλιστεί η συντριβή του εαμικού κινή-

ματος, αλλά και οικονομικά για να διευκολυνθούν οι όροι οικονομικής ανάπτυξης μέσα από την εγκαθίδρυση μιας «ελάχιστης» δημοκρατίας και με άξονα τον βιομηχανικό τομέα. Το γεγονός είναι ότι η ανασυγκρότηση της αστικής εξουσίας περνούσε αναγκαστικά μέσα από την πολιτική και κοινωνική ήττα του ΕΑΜ, γιατί παρά την τελική στρατιωτική του συντριβή (1949), οι αστικές δυνάμεις της χώρας θα βγουν από τον εμφύλιο πολιτικά και ιδεολογικά αποδυναμωμένες.

Οι εξελίξεις αυτές επιβάλλουν συγκεκριμένες πολιτικές και ιδεολογικές επιλογές στον αστικό κόσμο της χώρας. Το πλαίσιο της πολιτικής εκπροσώπησης, καταρχήν, συγκροτήθηκε διαφορετικά έναντι των δυτικών κρατών. Το μεταπολεμικό ελληνικό κράτος και οι μηχανισμοί του επιφορτίζονται με την «αποεαμοποίηση» της ελληνικής κοινωνίας. Η ανασυγκρότησή τους θυμίζει έτσι περισσότερο καθεστώς «έκτακτης ανάγκης» παρά κοινοβουλευτική δημοκρατία, με τον μισό πληθυσμό να αποπέμπεται από τον εθνικό κορμό («κράτος εθνικοφρόνων») (Τσουκαλάς, 1987:30, Κατηφόρης, 1975:33)¹².

Αναλόγως θα διαμορφωθούν και οι ιδεολογικές προτεραιότητες του κυρίαρχου λόγου. Τα εκσυγχρονιστικά προτάγματα και η προβολή της τεχνικής ενέχουν έναν «υλιστικό» πυρήνα ο οποίος στις αντιθέσεις της συγκυρίας παραπέμπει σε «κομμουνιστικές επιρροές» και στο παράδειγμα του «σοσιαλιστικού στρατοπέδου», που επιχειρούσε τότε σε μεγάλη κλίμακα την ανάπτυξη και εισαγωγή τεχνολογίας¹³. Εξάλλου, την εκπόνηση «προγραμμαμάτων οικονομικής ανάπτυξης» - κατά το αντίστοιχο των «5ετών πλάνων» της Σοβιετικής Ένωσης - προβάλλουν όχι μόνο κυβερνητικοί παράγοντες αλλά και η αριστερά (Αθανασιάδης, 1966). Μπροστά σε αυτά τα δεδομένα και σε συνδυασμό με τις ιδεολογικές κατευθύνσεις που ενεργοποίησε το εαμικό κίνημα, οι μόνες αξίες που μπορούσε να αντιτάξει η αστική τάξη ήταν οι *«αξίες του παρελθόντος που προσπάθησε με κάθε μέσο να ανασύρει στην επιφάνεια»* (Τσουκαλάς, 1974: 93). Τα συντηρητικά ιδεολογήματα προτάσσονται τότε ως ασπίδα απέναντι στις αντιθέσεις της συγκυρίας, ενώ οι πολίτες πρέπει με βάση το σύνταγμα του 1952 να διαπαιδαγωγηθούν μέσα από τις αρχές του «ελληνοχριστιανικού πολιτισμού» (άρθρο 16, παρ. 2).

Οι συντηρητικές ιδεολογικές κατευθύνσεις συναρθρώνονται βέβαια στη συγκυρία με τα στοιχεία ενός εκσυγχρονιστικού λόγου που βγαίνει από τις ανάγκες ανοικοδόμησης και οικονομικής ανάπτυξης της χώρας, ορίζουν όμως τη δεσπόζουσα επιλογή του ελληνικού αστικού κόσμου. Αυτό δεν αποδεικνύει μιαν ελληνική «ιδιαιτερότητα» ή την «αυξημένη αυτονομία του πολιτικού στοιχείου» στη χώρα, αλλά την καθοριστική επίδραση των κοινωνικοπολιτικών συσχετισμών και ανταγωνισμών όπως ιστορικά διαμορφώθηκαν με την εαμική τομή στο εσωτερικό της. Η εξέλιξη αυτή δεν αποτελεί άλλωστε κατά μοναδικό τρόπο ένα ελληνικό φαινόμενο. Μιλώντας για τις ΗΠΑ ο W.

Burnham τονίζει πως «Οποτεδήποτε και οπουδήποτε οι πιέσεις του 'εκσυγχρονισμού' – η κοσμικότητα, η αστικοποίηση, η αυξανόμενη σημασία της επιστήμης - γίνονταν ασυνήθιστα έντονες, τα επεισόδια της θρησκευτικής αφύπνισης και των πολιτικών με αντικείμενο την κουλτούρα σάρωναν πέρα ως πέρα το κοινωνικό πεδίο» (Apple, 2008: 100).

Σε αυτό το πολιτικό και ιδεολογικό περιβάλλον διαμορφώθηκαν μεταπολεμικά και οι τάσεις του κυρίαρχου λόγου για την εκπαίδευση. Ταυτόχρονα σχεδόν με τις προσπάθειες ανασυγκρότησης της οικονομίας και του κράτους, τέθηκε και το ζήτημα της μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος (ΕΣ). Το 1949 το Υπουργείο Συντονισμού αναθέτει στον Ε. Π. Παπανούτσο τη σύνταξη υπομνήματος για τις δυνατότητες μιας εκπαιδευτικής ανασυγκρότησης, όπου ο συντάκτης του θα προτείνει τη στροφή του ΕΣ σε «πρακτικότερες» κατευθύνσεις. Η στοιχειώδης εκπαίδευση έπρεπε να προσανατολίζει προς τα «πρακτικά επαγγέλματα», ενώ η δευτεροβάθμια θα διαιρούταν σε δύο κύκλους: έναν 3ετή γενικής παιδείας, και έναν ανώτερο 3ετή που θα περιελάμβανε το «ανθρωπιστικό» γυμνάσιο αλλά και τας «ποικίλας Μέσας Επαγγελματικές Σχολές», σύμφωνα με τις επιταγές της «προόδου του τεχνικού πολιτισμού» (Φραγκουδάκη, 1979: 11). Τη λογική αυτή ακολουθούν την ίδια περίοδο τόσο ο Α.Ν. 1823/1951 για τη μέση εκπαίδευση (με Υπουργό Παιδείας το Γ. Παπανδρέου), όσο και το σχέδιο νόμου της κυβέρνησης Πλαστήρα – Βενιζέλου, το 1952 (με υπουργό Παιδείας τον Ι. Μιχαήλ). Το τελευταίο μάλιστα προκρίνει μια διάρθρωση για τη Β/βάθμια που θα «υλοποιηθεί 25 χρόνια αργότερα» (Φραγκουδάκη, 1979: 12, Δημαράς, 1973: 221-224).

Στις αρχές όμως του '50 οι εκσυγχρονιστικές απόψεις του πολιτικού κόσμου εκφράζονται μέσα από ένα ιδεολογικό σχήμα που επιμένει στην προτεραιότητα του ιδεολογικού ελέγχου (Νούτσος, 2003: 28, 112 κ.ε). Η επαφή μεγάλου μέρους των νέων με τις εαμικές πρακτικές εκλαμβάνεται ως δυσλειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, που ευνοεί τη δράση «αντεθνικών οργάνων» και οδηγεί στο «ηθικό και πνευματικό παραστράτημα» τους. Η στροφή προς μια εκπαίδευση με πιο «υλικό» χαρακτήρα θεωρείται τότε ως εκχώρηση στο μαρξισμό, τη στιγμή μάλιστα που τη ραχοκοκαλιά του εαμικού κινήματος είχαν αποτελέσει οι εκπαιδευτικοί (Νούτσος, 2003: 28, 112 κ.ε.). Γι' αυτό και οι «εθnikοφρονηματιστικές» κατευθύνσεις αποτελούν το ασφαλές ανάχωμα των αστών διανοούμενων και πολιτικών, που κρίνουν ότι στη συγκυρία δεν μπορεί να τεθεί ζήτημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αλλά «αναγεννήσεως του αιωνόβιου ελληνικού παιδευτικού ιδεώδους»¹⁴. Άλλωστε, τα ίδια νομοθετήματα που προτείνουν την ενίσχυση της ΤΕΕ προκρίνουν άλλες ιδεολογικές προτεραιότητες: Ο Ν. 1823/51 με το 1^ο άρθρο του θέτει ως σκοπό της μέσης εκπαίδευσης τη διάπλαση «...χρηστών πολιτών εν τω πλαι-

σίω των ιδεωδών του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού», πριν καν υπάρξει η αντίστοιχη συνταγματική διάταξη¹⁵.

Προς μετριοπαθέστερες ιδεολογικές θεωρήσεις αρχίζει να στρέφεται ο κυρίαρχος για την εκπαίδευση λόγος μετά τα μέσα του '50, όταν η επίταση των καπιταλιστικών μετασχηματισμών στην ελληνική κοινωνία αρχίζει να πιέζει για ανάλογες αναπροσαρμογές των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Το ζήτημα της ΤΕΕ και των σχέσεών της με το συνολικό ΕΣ καλείται τότε να διαχειριστεί η ειδική υπηρεσία Μελετών και Συντονισμού που ιδρύεται με το ΝΔ 3439/1955 και διευθύντρια την Τεχνική Σύμβουλο Διοικήσεως του ΥΠΕΠΘ Ν. Δενδρινού-Αντωννάκη. Η τελευταία θα θέσει ως προτεραιότητα της νεόδμητης υπηρεσίας τη στοίχιση του ΕΣ με τις «οικονομικοτεχνικές μεταβολές» της χώρας, ενώ υποβάλλει σχετικές προτάσεις προς τη συντηρητική κυβέρνηση της ΕΡΕ (1957) που φαίνεται να μετριάσει τις εθνοκρονηματιστικές της προτεραιότητες (Δενδρινού – Αντωννάκη, 1959δ: 19)¹⁶.

Στα πορίσματα μάλιστα της «Επιτροπής Παιδείας» (ΕΠ), που θα συγκροτηθεί (Απόφαση αρ. πρωτ. 42400/14.06.1957) με στόχο την υποβολή προτάσεων για τα προβλήματα της εκπαίδευσης, εκφράζονται πλέον ανοιχτά οι εκσυγχρονιστικές θεωρήσεις: *«αι αδήριτοι βιωτικάί ανάγκαι μιας χώρας μικράς και πτωχής ως η Ελλάς, και αι επιτακτικάί απαιτήσεις μιας οικονομίας ως η ελληνική, η οποία ευρίσκεται εν πλήρη εξελίξει και χρειάζεται διαρκώς εις μεγαλυτέραν κλίμακα τεχνικούς όλων των βαθμίδων»*. Για τον κυρίαρχο λόγο επιβάλλεται τώρα *«...τόσον το κράτος όσο και η κοινωνία να καταβάλλουν πάσαν προσπάθειαν προς ανάπτυξιν της επαγγελματικής εκπαίδευσως»*, ενώ το περιεχόμενο της εκπαίδευσης θα θεωρηθεί ότι δεν ανταποκρίνεται *«στας δημιουργηθείσας νέας κοινωνικάς απαιτήσεις»* (ΥΠΕΠΘ, 1958: 20-21, 58, Δημαράς, 1973: 231).

Θα προταθεί λοιπόν η διχοτόμηση του παραδοσιακού γυμνασίου σε δύο αυτοτελείς ζετείς κύκλους, με την είσοδο στον πρώτο να γίνεται με *«επιεικούς χαρακτήρα»* εξετάσεις, ενώ η δεύτερη βαθμίδα του θα περιοριζόταν σε λίγα σχολεία και η είσοδος και εξέλιξη σε αυτήν θα γίνονταν με αυστηρές εισαγωγικές, προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις. Ταυτόχρονα, προτείνεται η καθιέρωση μιας παράλληλης και ιεραρχημένης ΤΕΕ (κατώτερα, μέσα, ανώτερα σχολεία), με την ελεύθερη διακίνηση να επιτρέπεται μόνο μεταξύ των δύο κατώτερων επιπέδων της¹⁷.

Είναι φανερό ότι στα πορίσματα έχουν ενσωματωθεί φιλελεύθερες και τεχνοκρατικές απόψεις. Γι' αυτό, ενώ θα αναγνωριστεί από φιλελεύθερους διανοούμενους η μετακίνηση σε τέτοιες απόψεις, τα πορίσματα θα δεχθούν κριτικές από το συντηρητικό ρεύμα (Χαραλάμπους, 1990: 154-166).

Τα πορίσματα της επιτροπής θα βρουν τη συνέχειά τους στα νομοσχέδια που υπέβαλε τον επόμενο χρόνο της δημοσίευσής τους (1959) η κυβέρνηση

της ΕΡΕ δια του Υπουργού Παιδείας Γ. Βογιατζή. Τα δύο σημαντικότερα, ανάμεσα στα οκτώ συνολικά, αφορούσαν την αναδιοργάνωση της ΤΕΕ και στόχευαν στο να στρέψουν τους νέους «...*προς τομείς, οι οποίοι θα εξασφαλίσουν εις αυτούς μεν παραγωγικήν εργασία, εις την οικονομία δε και την ανασυγκρότηση της χώρας*»¹⁸, ενώ η δημιουργία θετικών επιστημόνων και τεχνικών στελεχών όλων των βαθμίδων αναγνωρίζεται στην εισηγητική έκθεση ως το «*αναγκαίο μέσον προσαρμογής προς την τεράστιαν επιστημονικήν και τεχνολογικήν πρόοδον...*» (Μπουζάκης, 1999: 41).

Είναι γεγονός ότι στην περίοδο της ΕΠ και της προωθούμενης μεταρρύθμισης η διάρθρωση, το περιεχόμενο και η σχέση της ΤΕΕ με το όλο εκπαιδευτικό σύστημα δεν είχαν ουσιαστικές διαφορές από την περίοδο του μεσοπολέμου. Τα δευτεροβάθμια σχολεία της γενικής παιδείας εξακολουθούν να δέχονται την πίεση των μαθητών, ενώ στις κατώτερες και μέσες τεχνικές σχολές που αποτελούν το δίκτυο της ΤΕΕ φοιτά ένα μικρό ποσοστό του συνολικού μαθητικού δυναμικού¹⁹. Παράπέρα, οι σχολές τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης ήταν στη μεγάλη τους πλειοψηφία ιδιωτικές και η διοίκηση των δημοσίων κατακερματισμένη σε 10 διαφορετικούς φορείς (Παναγιωτοπούλου, 1993: 57). Οι νέες κατευθύνσεις του επίσημου λόγου για την εκπαίδευση φαίνεται λοιπόν να δέχονται στα τέλη του '50 τις επιρροές της αναπτυξιακής – εκσυγχρονιστικής ιδεολογίας, κάτι που εκφράζεται και στις τότε εντός της βουλής συζητήσεις των νομοσχεδίων από όλες τις παρατάξεις (*Επίσημα Πρακτικά της Βουλής*, 1959: 1090 - 1108).

Δεν έχει απαλλαχτεί όμως το πολιτικό σύστημα από τις ανησυχίες του. Η αριστερά (ΕΔΑ) έχει κερδίσει στις εκλογές του Μάη του 1958 το 24,43% των ψήφων και έχει αναδειχτεί σε δεύτερο κόμμα. Προτάσσει δε τον «εκδημοκρατισμό» της εκπαίδευσης και τις κατευθύνσεις ενός «τεχνικού πολιτισμού», που στη συγκυρία συνδέονται με την τεχνολογική πρωτοπορία της ΕΣΣΔ και το ιδεολογικό αντίκτυπο του Sputnik Shock στο δυτικό κόσμο²⁰. Η αστική τάξη της χώρας μπροστά στα παραπάνω και στον απόηχο του εαμικού κινήματος επαναπροσδιορίζει τα εκσυγχρονιστικά της προτάγματα υπό την προτεραιότητα των συντηρητικών θεωρήσεων. Έτσι, για την ΕΠ «ο ελληνο-χριστιανικός πολιτισμός» και η «*γνήσια ανθρωπιστική*» παράδοση αποτελούν το «*απαρασάλευτο βάθρο*» που πρέπει «*καταλλήλως*» να καθοδηγεί τους νέους στο να ερμηνεύουν «*πολλά φαινόμενα του σύγχρονου εθνικού μας βίου*» (ΥΠΕΠΘ, 1958: 21, 39-40). Είναι χαρακτηριστικό της ανησυχίας που διακατέχει τον αστικό κόσμο το ότι οι ειδικοί που στελεχώνουν την ΕΠ είναι στην πλειοψηφία τους ανώτεροι εκπαιδευτικοί υπάλληλοι της γενικής εκπαίδευσης, καθηγητές κλασικών σχολών, ο κοσμήτορας της Θεολογικής Σχολής, ενώ από τον «τεχνικό» τομέα συμμετέχει μόνο ο πρότανης του Ε. Μ. Πολυτεχνείου²¹.

Έτσι, παρ' όλες τις προσπάθειες της Μ. Δενδρινού –που συμμετέχει ως τεχνική σύμβουλος του υπουργείου σε όλα τα στάδια της προώθησης των νομοσχεδίων- να ακολουθηθεί ένας «μέσος» δρόμος και εκφραστούν οι «εκσυγχρονιστικές» τάσεις μέσα από την «αναπροσαρμογή της Ελληνοχριστιανικής παραδόσεως εις τας νέας συνθήκας», οι απόψεις των μετριοπαθέστερων διανοούμενων θα εγκλωβιστούν τελικά στα παραδοσιακά ιδεολογήματα, με την μεταρρύθμιση να θεμελιώνεται *«επί απολύτως χριστιανικών βάσεων»*²². Παρά, λοιπόν, την προτεινόμενη διαφοροποίηση της μέσης εκπαίδευσης προς «πρακτικές» κατευθύνσεις, το φρονηματιστικό της περιεχόμενο παραμένει με τα σχολικά προγράμματα της περιόδου 1961-62 να αφήνουν, σύμφωνα με τον Παπανούτσο, *«...ανέπαφα τα σεπτά βάρη του προαιώνιου 'κλασικού' μας οικοδομήματος και ουσιαστικά τίποτε δεν μεταβάλλει»* (Νούτσος, 1999: 271).

Τα όσα μέχρι τώρα σημειώθηκαν δεν σηματοδοτούν μια «στρεβλή» διαδικασία καπιταλιστικής ανάπτυξης, ούτε πρέπει η θεωρητική τους προσέγγιση να εκτυλίσσεται ως απολογητική απέναντι στο μόνο «ορθό» παράδειγμα των «αναπτυγμένων χωρών». Έχουν να κάνουν με τις συγκεκριμένες συνθήκες πολιτικής και κοινωνικής αντιπαράθεσης, όπως ιστορικά διαμορφώθηκαν στη χώρα μας από την επίδραση της λαϊκής κινητοποίησης και των αποτελεσμάτων του εμφυλίου. Η αναζήτηση λοιπόν «επενδύσεων» του ελληνικού κεφαλαίου που δεν έγιναν και η διαπίστωση της λειτουργίας των Ελλήνων κεφαλαιούχων με μη «καπιταλιστικά κριτήρια» (Φωτεινός, 2009: 213, υποσ. αρ. 64), παραγνωρίζουν τα παραπάνω αλλά και τον ίδιο τον τρόπο ένταξης των ελληνικών κεφαλαίων στο διεθνή καταμερισμό εργασίας.

Στη μεταπολεμική Ελλάδα εξακολουθεί να υφίσταται ο βιοτεχνικός χαρακτήρας της παραγωγής. Μαζί με τις λίγες μονάδες έντασης κεφαλαίου, συναρθρώνεται στο β/γενή τομέα ένα πλήθος μικρών οικογενειακών καταστημάτων με το 85% των επιχειρήσεων να απασχολεί λιγότερους από 5 εργάτες. Την ίδια στιγμή, τα 2/3 της βιομηχανικής παραγωγής είναι στραμμένα σε παραδοσιακούς κλάδους (τρόφιμα, ποτά, ένδυση, καπνός, οικοδομή), όπου δεν υπάρχει ανάγκη έρευνας ή επένδυσης σε τεχνολογία, αλλά φτηνού εργατικού δυναμικού (Βαϊτσος - Γιαννίτης, 1998: 28). Το δυναμικό αυτό εξασφαλίζουν στην περίοδο οι πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες, με την ένταση της καταστολής να δημιουργεί ένα κύμα φυγής από τη ύπαιθρο και αναζήτησης καταφυγίου στην ανωνυμία της πόλης. Κύμα που ενισχύεται από μια αγροτική πολιτική που στοχεύει στη μείωση των τιμών σε ποσοστό μεγαλύτερο από εκείνο της μείωσης του κόστους της γεωργικής παραγωγής, μειώνοντας και το κόστος αναπαραγωγής της εργατικής δύναμης (τρόφιμα) (Μαραβέγιας, 2005: 39-40). Έχουμε έτσι συσσώρευση στα αστικά κέντρα ενός «εφεδρικού στρατού» πρόθυμου να δουλέψει φτηνά, ευνοώντας τη συσ-

σώρευση με ένταση εργασίας. Το γεγονός αυτό όχι μόνο επιδεινώνει παραπέρα τους όρους πώλησης της εργατικής δύναμης, αλλά ελαττώνει και την ανάγκη υποκατάστασης της εργασίας από μηχανές που θα απαιτούσαν χρήση εξειδικευμένης εργασίας²³. Οι όποιες δε ανάγκες των επιμέρους κεφαλαίων σε εξειδικευμένη εργασία φαίνεται να καλύπτονται στη συγκυρία από το πλήθος των ιδιωτικών σχολών, που προσφέρουν στενή εξειδίκευση και αποτελούν και οι ίδιες ένα πεδίο κερδοφορίας.

Σε αυτές τις εξελίξεις δεν υπάρχει τίποτε το «ανορθολογικό-αντικαπιταλιστικό» από τη μεριά των ελληνικών κεφαλαίων, που προσπαθούν να μεγιστοποιήσουν το ποσοστό κέρδους τους χωρίς να εκτεθούν στους κινδύνους των επενδύσεων υψηλής τεχνολογίας. Ο κάτοχος κεφαλαίου αδιαφορεί για τα επίθετα «κανονική», «στρεβλή», «τεχνολογική» ή «καθυστερημένη» που συνοδεύουν την παραγωγική δραστηριότητα. Ένα μόνο επίθετο τον συγκινεί: «επικερδής», και από τις αρχές του '50 τα κέρδη των βιομηχάνων διπλασιάστηκαν σε σχέση με τα προπολεμικά επίπεδα (Μπαμπανάσης, 1985: 261). Άλλωστε, η ίδια η προσέλκυση ξένων κεφαλαίων κάθε άλλο παρά καταδεικνύει την Ελλάδα ως χώρα «παραμορφωμένης» καπιταλιστικής ανάπτυξης. Το ξένο κεφάλαιο δεν επενδύει εκεί μόνο όπου υπάρχει φτηνό εργατικό δυναμικό, αλλά όπου μπορεί να συγκροτηθεί ένας «συλλογικός εργάτης» και συνθήκες συσσώρευσης σύμφωνες με τους όρους του κεφαλαίου (Μαυρής - Τσεκούρας, 1983). Τουναντίον λοιπόν, η διάθρωση του β/γενή τομέα στην μεταπολεμική Ελλάδα καταδεικνύει ένα είδος «πολιτικού ορθολογισμού» της άρχουσας τάξης, που μέσω των κρατικών επιδοτήσεων προσπαθεί να αποκαταστήσει τις συμμαχίες της με τα ταλαιπωρημένα οικονομικά αλλά και δημιουργημένα από την κατοχή και τον εμφύλιο παραδοσιακά μικροαστικά στρώματα. Πολιτική η οποία επιτρέπει την επιβίωση εκατοντάδων μικρών αλλά και μεγάλων μονάδων που δραστηριοποιούνται σε παραδοσιακούς κλάδους αξιοποιώντας κακοπληρωμένη ανειδίκευτη εργασία και υποτυπώδη τεχνολογική υποδομή.

Στη βάση των παραπάνω πρέπει να εξεταστεί και ο αναπαραγωγικός ρόλος της εκπαίδευσης και του κρατικού-πολιτικού συστήματος ως ρυθμιστή της. Γιατί μια κοινωνία πρέπει να αναπαραχθεί συνολικά, ως σύστημα δηλαδή κοινωνικών σχέσεων κι όχι μόνο ως σύστημα αγοραίων σχέσεων. Η εκπαίδευση ως κρατική λειτουργία πρέπει λοιπόν να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους και μελλοντικούς εργαζόμενους όχι μόνο επαγγελματικές δεξιότητες, αλλά και τις αξίες και στάσεις που είναι απαραίτητες για να αποδεχτούν το ρόλο τους στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, αλλά και για να λειτουργήσουν εν γένει ως «χρηστοί» πολίτες. Στη συγκυρία του '50 αυτό σήμαινε την μετάδοση εκείνων των ηθικών, εθνικών και θρησκευτικών αξιών που θα εξασφάλιζαν τις προδιαγραφές του μελλοντικού εργαζόμενου

ως «εθνικόφρονα» πολίτη. Την ανάγκη αυτή δεν μπορεί να ικανοποιήσει παρά μια γενική, κλασική παιδεία. Γι' αυτό και η επέκταση της ΤΕΕ δεν νοείται απαλλαγμένη από την κατάλληλη γενική παιδεία, χωρίς την οποία «ουδέν επαγγελματικό σχολείο πρέπει να λειτουργεί» (ΥΠΕΠΘ, 1958: 39-40), ενώ η στενά «τεχνική» κατάρτιση αλλά και η επαφή με την παραγωγή και τις αντιθέσεις της όπου γρήγορα οι σχολές της ΤΕΕ οδηγούν δεν αποτελούσαν το κατάλληλο πλαίσιο για την εδραίωση των εθνικοχριστιανικών ιδεωδών. Η ΤΕΕ έπρεπε έτσι να προσφέρει κι αυτή, σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του νόμου 3971/1959, «κατά κύριον λόγον παιδείαν» (Μπουζάκης, 1999: 41).

Τέλος, δεν θα πρέπει να λησμονηθεί μια άλλη διάσταση της κρατικής παρέμβασης, που επίσης αποσκοπεί στην σταθεροποίηση των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων στη μεταπολεμική Ελλάδα. Έχει να κάνει και αυτή με την επίτευξη κοινωνικών συμμαχιών μέσα από τη διόγκωση του ίδιου του κράτους. Πρόκειται για μια συνειδητή πολιτική επιλογή που επιφέρει την διευρυμένη αναπαραγωγή νέων μικροαστικών στρωμάτων και την προσάρτησή τους στο «κεκαθαρμένο» από φιλοεαμικά στοιχεία δημόσιο τομέα²⁴. Αυτό με τη σειρά του αξιοδοτεί την εκπαίδευση που προετοιμάζει για αυτές τις θέσεις, την μέση δηλαδή κατά κανόνα γενική εκπαίδευση. Το δεδομένο ότι στην ελληνική μεταπολεμική κοινωνία υπάρχουν αντικειμενικά οι δυνατότητες ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας από τα αγροτικά και εργατικά στα μικροαστικά στρώματα και στις θέσεις του κρατικού μηχανισμού, συντείνει στην αύξηση της πίεσης για γενική παιδεία, αλλά και στην εκτόνωση του λαϊκού παράγοντα απέναντι στις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας.

Το γεγονός είναι ότι οι κοινωνικές και πολιτικές εντάσεις της περιόδου μετριάζουν την επίδραση των εκσυγχρονιστικών προταγμάτων. Πολλές λοιπόν από τις διατάξεις των νομοσχεδίων δεν θα εφαρμοστούν ή θα επιφέρουν ελάχιστα από τα διακηρυγμένα αποτελέσματα. Όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε, «είχαν καταδικαστεί να ταφούν στο χρονοντούλαπο του Υπουργείου» (Παπανούτσος, 1982: 96).

B2. Η δεύτερη μεταπολεμική περίοδος. Η δεκαετία του '60

Η δεκαετία του '60 στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από έντονες μεταβολές των οικονομικών μεγεθών και από μια δυναμικά αναπτυξιακή πορεία. Ο ρυθμός αύξησης του ΑΕΠ ξεπερνά τον αντίστοιχο πολλών αναπτυγμένων χωρών (υπολείπεται μόνο αυτού της Ιαπωνίας και της Ισπανίας), ενώ ο ετήσιος ρυθμός αύξησης της βιομηχανικής παραγωγής κατατάσσει τρίτη την Ελλάδα ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ (Βαϊτσός - Γιαννίτσης, 1998: 18-19, 35, Μουζέλης, 1978: 46-55). Για πρώτη φορά επίσης, το μερίδιο συνολικά του δευτερογενούς τομέα επί του ΑΕΠ θα ξεπεράσει μέσα στη δεκαετία το αντί-

στοιχο του πρωτογενούς²⁵ Ακόμη, αυτή την περίοδο θα παρατηρηθεί μια μετατόπιση της παραγωγής από τα παραδοσιακά προϊόντα προς τις επενδύσεις έντασης κεφαλαίου, κυρίως στους πιο δυναμικούς κλάδους της βιομηχανίας (Μοσχονάς, 1986: 51-52, Βαϊτσος - Γιαννίσης, 1998: 35). Οι τάσεις αυτές ενισχύονται από την προοπτική ένταξης της χώρας στην Κοινή Αγορά (1961 υπογραφή της πρώτης συμφωνίας), μιας και αυτό σηματοδοτούσε την αναμέτρηση των ελληνικών κεφαλαίων με τα ευρωπαϊκά και έθετε με πιο επιτακτικό τρόπο τις ανάγκες αναδιάρθρωσης των βιομηχανικών κλάδων, εξορθολογισμού της παραγωγής και επένδυσης σε τεχνολογία. Σε αυτό το περιβάλλον είναι λογικό να ενισχυθούν οι κατευθύνσεις εκείνες του επίσημου κρατικού λόγου που εκφράζουν τη «θέληση» της βιομηχανικής μερίδας της αστικής τάξης και προτάσσουν την ανάγκη για τη δημιουργία κατάλληλου εργατικού δυναμικού²⁶.

Από την άλλη, η πρόσφατη μεταρρυθμιστική απόπειρα είχε αποδώσει ισχνά αποτελέσματα μέχρι τις αρχές του '60. Η Ελλάδα εξακολουθούσε να διαθέτει το μικρότερο ποσοστό μαθητών ΤΕΕ σε σχέση με τις ευρωπαϊκές χώρες, εξαιρουμένης μόνο της Τουρκίας. Για κάθε 35 εργάτες μόνο ένας ήταν απόφοιτος κάποιας τεχνικής σχολής (1,6% του πληθυσμού) και μόνο το 1/5 του μαθητικού δυναμικού της μέσης εκπαίδευσης προσανατολιζόταν προς πρακτικές κατευθύνσεις. Το αποτέλεσμα είναι να παράγονται 4πλάσιοι απόφοιτοι γυμνασίων σε σχέση με τους τεχνίτες κάποιας ειδικεύσης. Από τα 461 γυμνάσια του 1961-62 μόνο ένα ονομάστηκε «τεχνικό», ενώ παρά την ίδρυση σχολών εργοδηγών και άλλων μέσων τεχνικών-επαγγελματικών σχολών, οι μαθητές της ΤΕΕ προσέγγιζαν μετά βίας το 1/6 των μαθητών γενικής μέσης εκπαίδευσης κατά το έτος 1964-65 και αυτοί εκπαιδεύονταν με προγράμματα που έδιναν ελάχιστη βαρύτητα στα μαθήματα εξειδίκευσης (σχετικά στοιχεία βλ. Ιακωβίδης, 1998: 124, Αθανασιάδης, 1966: 12-13, 46, 55, Χριστομάνος, 1981: 22, 26, Παναγιωτοπούλου, 1993: 63-65). Η όλη δε δομή και οργάνωση της ΤΕΕ φαίνεται ότι ανταποκρινόταν περισσότερο στην απαίτηση για μια σύντομη κατάρτιση εργατικού δυναμικού με προοπτική την εργασία στις αναπτυγμένες χώρες της Δύσης²⁷. Στη δεκαετία του '60 όμως το κύμα της μετανάστευσης, και δη των πιο παραγωγικών ηλικιών, αρχίζει να περιορίζει την προσφορά φθηνής εργασίας. Γεγονός που περιορίζει και την εγχώρια δυναμική καπιταλιστικής συσσώρευσης και έθετε πιο επιτακτικά την ανάγκη περιορισμού της μετανάστευσης και εξασφάλισης (ειδικευμένης κυρίως) εργατικής δύναμης (Μοσχονάς, 1986: 91-92).

Υπό αυτές τις εξελίξεις, γίνεται αντιληπτό από ευρύτερα τμήματα της αστικής τάξης ότι η μακροπρόθεσμη στήριξη των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων δεν μπορούσε πλέον να συντηρηθεί μόνο με τους αποκλεισμούς, την ένταση της κρατικής καταστολής και την προβολή των ιδεολογημάτων

της παράδοσης. Έπρεπε να υποστηριχτούν αποτελεσματικότερα οι διαδικασίες κεφαλαιακής συσσώρευσης και η εντός αυτών ενσωμάτωση μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού. Μπορεί λοιπόν η (όντως καπιταλιστική) ανάπτυξη να βασίστηκε στη μαζική χρήση ανειδίκευτης εργασίας και στις εκπαιδευτικές δομές που αναφέραμε, δημιούργησε όμως μια δυναμική που απαιτούσε αναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Έτσι, το επόμενο μεταρρυθμιστικό επεισόδιο θα εξελιχθεί σε διαφορετικές ιδεολογικές συντεταγμένες. Από μάλιστα θα επιχειρηθεί από το κόμμα της Ένωσης Κέντρου (στο εξής ΕΚ), που φαινόταν τότε να συσπειρώνει ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού και το οποίο κέρδισε τις εκλογές του 1963 και τον επόμενο χρόνο την απόλυτη πλειοψηφία.

Σχεδόν αμέσως μετά την πρώτη της νίκη (Νοέμβριο του '63), η νέα κυβέρνηση θα εξαγγείλει την πρόθεσή της για μια «γενναία» εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα έθετε τις βάσεις για την «εκπαιδευτική αναγέννηση» της χώρας. Στο κέντρο του κρατικού εκπαιδευτικού λόγου τίθεται τώρα η βασική αντίληψη της θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου: «*αι περισσότεροι παραγωγικοί επενδύσεις είναι αι δαπάναι της Παιδείας*» (Δημαράς, 1973: 259-261). Έτσι, όταν η ΕΚ κατέκτησε την απόλυτη πλειοψηφία (1964), θα δημιουργηθούν οι πολιτικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία εκπαιδευτικών δομών που ανταποκρίνονταν πιο άμεσα στις προτεραιότητες της παραγωγής. Στο βασικό μεταρρυθμιστικό νομοθέτημα της περιόδου (ΝΔ 4379/1964 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδευσεως», ΦΕΚ 182/24-10-1964) κυριαρχεί πλέον ξεκάθαρα η αντίληψη του σχολείου ως «*προϋπόθεση και εγγύηση για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας*», και ανακοινώνεται η πρόθεση να ακολουθήσουν τρία «βασικής σημασίας» εκπαιδευτικά νομοσχέδια (για την οργάνωση της α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης, για τη διαρρύθμιση της ΤΕΕ και για τη «βελτίωση» της Ανώτατης Εκπαίδευσης αντίστοιχα), τα οποία και θεωρούνται, κατά την εισηγητική έκθεση του νομοθετικού διατάγματος 4379/1964, από «*τας πλέον ριζοσπαστικές και ζωογόνους μεταβολάς που εισήχθησαν ποτέ εις το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας*» (Μπουζάκης, 1999: 79-104).

Η προσπάθεια για την «εκπαιδευτική αναγέννηση» είχε λοιπόν συγκεκριμένη κατεύθυνση: «*Εάν η μεγάλη μάζα του λαού μείνει με τα ψιχία της εγγυκλίου παιδείας [...] δεν θα δυνηθή να αφομοιώση και να αξιοποιήση τας επιστημονικές και τεχνικές κατακτήσεις των χρόνων μας*». Για τη νέα μεταρρυθμιστική λογική αυτό σήμαινε καταρχήν τη διεύρυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς η αποτελεσματική σε παλαιότερες εποχές 4χρονη ή 6χρονη εγγυκλίου παιδεία κρίνεται πλέον «*ανεπαρκής δια την προώθηση της εθνικής οικονομίας εις προηγμένας μορφάς παραγωγής και ιδία δια την πραγματοποίησιν αξίας λόγου προόδου εις την βιομηχανικήν εξέλιξιν της*

χώρας» (Εισηγ. Έκθεση, Μπουζάκης, 1999: 89-90). Σηματοδοτούσε παράπέρα την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου και του σκοπού της εκπαίδευσης, με την εισαγωγή μιας σειράς νέων μαθημάτων απαραίτητων για μαθητές που προορίζονται «να ζήσουν εις εποχήν μεγάλων οικονομικών και πολιτικών μεταβολών». Το μορφωτικό ιδεώδες δεν έπρεπε έτσι να «προσηλώνεται εις την παθητικήν λατρείαν νεκρών τύπων», ούτε να «αντιτίθεται προς τας Θετικές Επιστήμας και την Τεχνικήν (κατάκτησιν και υπεργηφάνεια του αιώνος μας)» (Εισηγ. Έκθεση, Μπουζάκης, 1999: 84, 97). Επιχειρεί, λοιπόν, η κυβέρνηση με μια σειρά μέτρων (διδασκαλία αρχαίων από μετάφραση, ισοτιμία δημοτικής-καθαρεύουσας, μαθήματα επιλογής στην ανώτερη μέση εκπαίδευση) να τροποποιήσει τις ιεραρχικές δομές της σχολικής γνώσης με τρόπο που να ανταποκρίνεται πιο άμεσα στην ανάγκη διαμόρφωσης ενός ανθρώπινου τύπου συμβατού με τις ιδεολογικές, πολιτικές και παραγωγικές στάσεις που απαιτεί η οικονομική ανάπτυξη. Δεν λείπουν επίσης οι αναφορές σε μια «δωρεάν» και «απρόσκοπτη» παιδεία²⁸. Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του '64 θα θεσμοθετήσει την κατάργηση διδάκτρων και μαθητικών εισφορών, θα καθιερώσει τη σταδιακή επέκταση της υποχρεωτικής βαθμίδας στα 9 έτη (και γυμνάσιο) και προέβλεπε την επέκταση του γυμνασιακού δικτύου σε απομακρυσμένες περιοχές, ενώ το νομοσχέδιο για την ΤΕΕ προέβλεπε τη θεσμοθέτηση δευτέρου σχολικού δικτύου για τον εφοδιασμό της παραγωγής με εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό²⁹.

Το ότι τα παραπάνω σηματοδοτούν μια στροφή του κυρίαρχου εκπαιδευτικού λόγου προς ιδεολογικούς τόπους εγγύτερα στη «θέληση» της βιομηχανικής αστικής τάξης, δε σημαίνει πως οι εκπαιδευτικές εξελίξεις καθορίστηκαν μονοσήμαντα από τη βούληση (ή την έλλειψη βούλησης) της κυρίαρχης τάξης και του πολιτικού της προσωπικού. Πέρα από τις εξελίξεις στο οικονομικό πεδίο, υπάρχει και η πλευρά των κοινωνικών αντιθέσεων και αντιπαραθέσεων που παραμένουν ενεργές καθ' όλη τη διάρκεια του '60 και επικαθορίζουν την εκπαιδευτική δυναμική. Έτσι, η πρόοδος στα οικονομικά μεγέθη δε συνοδεύτηκε και από τη βελτίωση των όρων ζωής του πληθυσμού και ιδιαίτερα των εργατικών στρωμάτων. Τα εισοδήματα των βιομηχάνων μπορεί να διπλασιάστηκαν σε σχέση με τα προπολεμικά επίπεδα, το ημερομίσθιο όμως του έλληνα εργάτη θα παρουσιάσει στις αρχές του '60 μια αύξηση της τάξεως μόλις του 1/3 των προπολεμικών επιπέδων³⁰. Έπειτα, η συγκέντρωση αγροτικών πληθυσμών στις πόλεις δεν μπορούσε να απορροφηθεί από την αύξηση της ζήτησης στη βιομηχανία, με αποτέλεσμα την αυξημένη ανεργία, οι επιπτώσεις της οποίας μετριάζονται από την υποαπασχόληση, τη συνεχιζόμενη μετανάστευση και τη μικροεμπορευματική παραγωγή που συνέχιζε δίπλα στους δυναμικούς κλάδους να αποτελεί σημαντικό παράγοντα της οικονομικής πραγματικότητας (Λύτρας, 1993: 160 κ.ε.).

Δίπλα στις διευρυνόμενες κατά την παραπάνω περίοδο οικονομικές ανισότητες θα εξακολουθήσουν να υφίστανται και οι εκπαιδευτικές, που μαζί με τις πρώτες αποτελούν διαχρονικά (και οικουμενικά) στοιχεία προσδιορισμού της κοινωνικής ανισότητας (Μοσχονάς, 1998: 13). Παρά λοιπόν τη δωρεάν εκπαίδευση και την αύξηση της υποχρεωτικής φοίτησης, η σχολική αργοπορία και εγκατάλειψη χαρακτηρίζει τις σχολικές ροές με λιγότερο από το μισό των μαθητών που γράφονται το 1960 στο δημοτικό (γιατί πολλοί δε γράφονται καθόλου) να συνεχίζει στη μέση, με το 1/3 από αυτούς να την ολοκληρώνει και ένα ελάχιστο, τέλος, ποσοστό να εισέρχεται στο πανεπιστήμιο. Και ήταν συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά όσων εξακολουθούσαν να έχουν μια «σύντομη εκπαιδευτική εμπειρία»: πρόκειται για τα εργατικά - λαϊκά στρώματα των πόλεων και τους αγροτικούς πληθυσμούς της υπαίθρου, με τα φαινόμενα να εντείνονται στο γυναικείο μέρος αυτού του πληθυσμού (Ψαχαρόπουλος, - Καζαμίας, 1985: 133-139, Ηλιού, 1990: 71 κ.ε.).

Έτσι, παρά το συντριπτικό υπέρ της αποτέλεσμα του 1964, η ΕΚ θα βρεθεί σύντομα αντιμέτωπη με τη δυναμική ενός μαζικού λαϊκού κινήματος και μιας κοινωνικής διαμαρτυρίας που λαμβάνουν όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις και οξύτερες μορφές³¹. Πρόκειται για μια διογκούμενη κοινωνική κινητοποίηση που αμφισβητεί τις μορφές άσκησης της εξουσίας του μετεμφυλιακού κράτους. Καθώς στη δεδομένη συγκυρία δε μπορούσε να τεθεί εκ νέου ζήτημα εξουσίας, οι κινητοποιήσεις γρήγορα θα στραφούν γύρω από το αίτημα του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, που φαίνεται να αποτελεί και τη μόνη διέξοδο της κοινωνικής πίεσης (Βερναρδάκης - Μαυρης, 1991: 143). Οι εξελίξεις αυτές μαρτυρούν ότι οι κοινωνικές δυνάμεις που στήριξαν την ΕΚ εξακολουθούσαν να διεκδικούν περισσότερα απ' ότι η κυβέρνηση ήταν διατεθειμένη να παραχωρήσει.

Έτσι, η εμπειρία του εαμικού κινήματος, η πρόσφατη εκλογική άνοδος της ΕΔΑ, τα υψηλά ποσοστά που αυτή εξακολουθεί να διατηρεί και το '60 και οι εντεινόμενες κινητοποιήσεις συντηρούν για την άρχουσα τάξη το φόβο επανάληψης του εαμικού φαινομένου και αποτρέπουν την εξάλειψη από τον κυρίαρχο λόγο των ιδεολογημάτων που λειτουργούσαν ως ανάχωμα απέναντι στην εισροή του λαϊκού παράγοντα. Γι' αυτό παρά την αποστασιοποίηση των κειμένων της ΕΚ από το συντηρητικό «ανθρωπισμό» του '50, εξακολουθούν να υφίστανται στον καταστατικό εκπαιδευτικό λόγο οι αναφορές στα «ιδανικά του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού», στον κατά βάση «ουμανιστικό» χαρακτήρα της Εθνικής Εκπαίδευσης και «εις το βαθύτερον νόημα της Ελληνικής Παιδείας και της Χριστιανικής Πίστεως». Παραμένουν επίσης ως βασικοί στόχοι της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης η μύηση «εις τα δόγματα της Ορθοδόξου Χριστιανικής Πίστεως» και η «επιμελημένη θρησκευτική και ηθική αγωγή» (Εισηγ. Έκθεση, Μπουζάκης, 1999: 83-84).

Είναι χαρακτηριστικό ότι ο κύριος εισηγητής του ΝΔ 4379/64 στη Βουλή διακηρύσσει ότι δεν ήταν η ΕΚ εκείνη που θα έκανε «το Ελληνόπουλο δούλο της τεχνοκρατίας ή της επιστημονικής εξελίξεως» και θα δηλώσει την ενίσχυση του ανθρωπισμού και της παράδοσης ως «πρώτο τη τάξει στόχο της κυβερνητικής πολιτικής» (*Πρακτικά της Βουλής*, 1964: 460). Δεν λείπουν μάλιστα και οι πρακτικές διάκρισης και καταστολής από τους σχολικούς χώρους, όπως αυτές που προωθεί η εμπιστευτική εγκύκλιος 1010/11.03.65 του Υπουργού της Παιδείας Γ. Παπανδρέου³².

Η μεταρρύθμιση του '60 θα συναντήσει πολλές αντιδράσεις από συντηρητικούς χώρους, καθώς στις εντάσεις της περιόδου κρίθηκε ως επικίνδυνη για τον «εθνικό φρονηματισμό». Τον σκληρό πυρήνα της αντίδρασης συγκροτούν οι πιο «παραδοσιακοί» διανοούμενοι της Φιλοσοφικής και της Θεολογικής Σχολής και η Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων (Δημαράς, 1973: 275-280). Τελικά οι πολιτικές εξελίξεις του Ιουλίου του 1965 και η παραίτηση Παπανδρέου θα προλάβουν την εφαρμογή της μεταρρύθμισης και από τα νομοσχέδια μόνο το πρώτο θα λάβει τη μορφή νόμου. Η οριστική αναστολή της θα γίνει με την εγκαθίδρυση του δικτατορικού καθεστώτος τον Απρίλη του 1967. Δεν θα επεκταθούμε εδώ στην προσέγγιση αυτής της περιόδου ούτε εκείνων που ακολούθησαν την άνοδο και την πτώση της δικτατορίας, καθώς πιστεύουμε ότι τότε σημειώνονται τομές και ανακατατάξεις που επηρεάζουν συνολικά την ελληνική κοινωνία και επανατοποθετούν τα εκπαιδευτικά πράγματα. Χρειάζεται έτσι η έκταση μιας άλλης εργασίας για να προσεγγιστούν. Μπορούμε όμως με τα έως τώρα να καταλήξουμε σε κάποιες ασφαλείς διαπιστώσεις αναφορικά με τον κεντρικό προβληματισμό μας.

Γ. Αντί συμπερασμάτων

Έγινε πιστεύουμε καθαρό ότι στις δυο πρώτες (τουλάχιστον) μεταπολεμικές δεκαετίες οι συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας (πιο σωστά οι όροι με τους οποίους εμφανίζονται τότε οι σχέσεις εξουσίας) επέτρεψαν τελικά να εκφραστούν οι αντιλήψεις του «εκσυγχρονισμού» και της «λειτουργικής σύνδεσης εκπαίδευσης - αγοράς» ως κυρίαρχη μορφή της αστικής ιδεολογίας αλλά και ως συγκροτημένο πρόγραμμα κρατικής πολιτικής. Το ότι αυτό γίνεται αντιφατικά και μέσα από τη συγκυριακή συνύπαρξη (ή και επικράτηση) αντίρροπων κατευθύνσεων από το χώρο της «παράδοσης» δεν τεκμηριώνει τη σχετικοποίηση της ερμηνευτικής δυνατότητας του μαρξισμού και ιδίως της θέσης για τις ιδεολογικές (αναπαραγωγικές) λειτουργίες του εκπαιδευτικού μηχανισμού.

Γιατί το ζήτημα της καπιταλιστικής ανάπτυξης και των ιδεολογικών διαδικασιών που την υποστηρίζουν δεν μπορεί να τεθεί σε αναφορά με τον πυρήνα της κεφαλαιακής σχέσης, σε αναφορά δηλαδή με το γενικό - αφηρη-

μένο επίπεδο ανάλυσης του ΚΤΠ όπου οι λειτουργίες του ιδεολογικού επιπέδου επικαθορίζονται γενικά από τη δυναμική του οικονομικού. Αντιθέτως, το ζήτημα αυτό τίθεται πάντοτε σε αναφορά με τους συγκεκριμένους (καπιταλιστικούς) κοινωνικούς σχηματισμούς, πάντοτε δηλαδή σε συνδυασμό με το ερώτημα του κατά πόσο οι κοινωνικοί και πολιτικοί συσχετισμοί δυνάμεων στο εσωτερικό των κοινωνιών επιτρέπουν τη διατήρηση των όρων αναπαραγωγής του κεφαλαίου σε διευρυνόμενη κλίμακα. Στο εσωτερικό λοιπόν μιας κοινωνίας, ζωτική προτεραιότητα για την άρχουσα τάξη αποκτά πέρα από την καπιταλιστική ανάπτυξη η αναπαραγωγή των όρων (ιδεολογικών και πολιτικών) που εξασφαλίζουν τις ίδιες τις προϋποθέσεις της ανάπτυξης.

Έτσι, η «κυρίαρχη ιδεολογία» δεν είναι ποτέ πλήρης, δεν συνιστά το καθαρό προϊόν μιας επεξεργασίας των αξιών και της «θέλησης» των κυρίαρχων τάξεων. Έχει ανάγκη να συγκροτείται και ως «λόγος των κυριαρχούμενων». Το ίδιο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ως κρατικής λειτουργίας συνδέεται βέβαια με τις επιδιώξεις των κυρίαρχων τάξεων, διαμορφώνεται όμως τελικά από τους όρους διεξαγωγής της κοινωνικής αντιπαράθεσης. Το κράτος σε αυτήν την διαδικασία αναλαμβάνει να εξασφαλίσει την αστική κυριαρχία συνολικά, να συγκροτήσει δηλαδή και να αναπαράγει τον κυρίαρχο λόγο ως λόγο μιας ενιαίας άρχουσας τάξης και όχι ως έκφραση των επιμέρους κεφαλαίων και των «θεσπισμένων οργάνων» τους. Πράγμα που σημαίνει ότι αναλαμβάνει να διασφαλίσει καταρχήν το αστικό σύστημα από τους παράγοντες που μπορούν συνολικά να το ανατρέψουν, έστω κι αν αυτό συγκυριακά εμφανίζεται να έρχεται σε αντίφαση με την καπιταλιστική οικονομία.

Για την περίπτωση του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού στις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, αυτό που μπορούμε να ισχυριστούμε είναι ότι η ανάγκη διαφοροποίησης και επέκτασης των εκπαιδευτικών λειτουργιών προκύπτει ως αποτέλεσμα της επέκτασης των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής και της σταδιακής εμβάθυνσης του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Όμως, οι νέες κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, το περιεχόμενο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού «εκσυγχρονισμού» συνδιαμορφώνονται τελικά από την επίδραση που έχει και στο εσωτερικό της εκπαίδευσης η έκβαση των συνολικών και κοινωνικών αντιπαράθεσεων.

Τα παραπάνω είδαμε ότι για τη δεκαετία του '50 σήμαιναν την ενίσχυση εκείνων των λειτουργιών και κατευθύνσεων του εκπαιδευτικού συστήματος που συνέτειναν στην ιδεολογική διαχείριση του πληθυσμού, ώστε να ενταχθεί στις νέες καταστάσεις χωρίς κίνδυνο για το εγχείρημα της αστικής ανασυγκρότησης. Ταυτόχρονα, παραμένει ενεργή στη συγκυρία η τάση υπαγωγής των εργαζομένων στην παραγωγή χωρίς προηγούμενη τεχνική εκ-

παίδευση, ενώ οι όποιες ανάγκες εξειδίκευσης καλύπτονται από το πλήθος των τεχνικών-επαγγελματικών σχολών που προσφέρουν στενή κατάρτιση και προσανατολίζονται σε συγκεκριμένες ανάγκες της αγοράς.

Η αμεσότερη έκθεση των ελληνικών κεφαλαίων στο διεθνή καταμερισμό εργασίας και η προϊούσα ενσωμάτωση τεχνολογίας και εξειδικευμένων γνώσεων στην παραγωγή συντείνουν σταδιακά και κυρίως κατά τη δεκαετία του '60 στην ανάγκη της παραπέρα εξειδίκευσης του εργατικού δυναμικού, ενώ η εμμένουσα κοινωνική διαμαρτυρία συσπειρώνεται γύρω από τα ζητήματα εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Σε αυτές τις συνθήκες, ο «εκσυγχρονισμός» καθίσταται βασική αναφορά της κυρίαρχης ιδεολογικής σύνθεσης, χωρίς όμως να απαλλάσσεται από την αμφισημία και την ανάγκη της «άλλης όψης» που αποτελούν οι θεωρήσεις της «παράδοσης» και της «εθνικής συνέχειας». Εκείνο που εμφανίζεται τότε ως αντίφαση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και τις «ανάγκες της αγοράς» αποτελεί ουσιαστικά μια αντίφαση ανάμεσα στις συγκυριακές ανάγκες του κεφαλαίου και στις μακροπρόθεσμες ανάγκες της αστικής κοινωνίας που πρέπει να αναπαραχθεί ως σύνολο.

Η επέμβαση του κράτους καθίσταται τότε καθοριστική. Η προσφορά μιας «δωρεάν» και διευρυμένης υποχρεωτικής φοίτησης αναφέρεται συνολικά στο υπό ένταξη κοινωνικό σώμα προσφέροντας σε αυτό την «κατάλληλη» γνώση. Εκθέτει έτσι όλο τον πληθυσμό και για περισσότερο χρόνο στις αξίες και τους τρόπους ζωής που θα διαμορφώσουν την «ηθική» και «εθνική» συμπεριφορά των εργαζόμενων πολιτών. Κυρίως τους ενθέτει το ιδιαίτερο εργασιακό ήθος στο οποίο εξασκεί η πειθαρχημένη σχολική εργασία, ώστε να εξασφαλίζεται πρόθυμο και έτοιμο για παραγωγική ένταξη δυναμικό.

Έπειτα, η κρατική παρέμβαση εξυπηρετεί «εσωτερικές» αναγκαιότητες της κεφαλαιοκρατικής ανάπτυξης που έχουν να κάνουν με την εξομάλυνση της αντίφασης ανάμεσα στα επιμέρους κεφάλαια και στο συνολικό κεφαλαιοκρατικό συμφέρον. Τα πρώτα επιθυμούν την ύπαρξη συγκεκριμένης εργατικής δύναμης, φτηνά και «στενά» ειδικευμένης, ώστε να αντιστοιχεί στην ιδιαίτερη μορφή ύπαρξής τους, ενώ το κεφάλαιο συνολικά επιθυμεί να εξασφαλίζονται οι όροι για την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού, για την αξιοποίησή του σε διάφορες παραγωγικές χρήσεις. Η αντίφαση αυτή που εμφανίζεται με διαφορετική ένταση και σημεία ισορροπίας στις διάφορες εποχές, πολώνεται στη συγκυρία του '60 υπέρ της προετοιμασίας ενός εργατικού δυναμικού που θα μπορεί να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της παραγωγής. Γι' αυτό φυσικά δεν αρκεί η στενή τεχνική ειδίκευση που προσφέρει η σύντομη, κατακερματισμένη σε τεχνικές και επαγγελματικές σχολές ΤΕΕ, αλλά απαιτείται η επέμβαση του κράτους και η παροχή μιας διευρυμένης – γενικής εκπαίδευσης ώστε να αποκτήσουν οι

μελλοντικοί εργαζόμενοι βασικές γνώσεις από διάφορους επιστημονικούς τομείς και τις απαραίτητες τεχνικού τύπου δεξιότητες που θα επιτρέπουν την προσαρμογή τους στις ανάγκες μιας αναπτυσσόμενης βιομηχανικής παραγωγής. Στη βάση αυτή θα μπορούσε κατόπιν το εκπαιδευτικό σύστημα να αρθρώσει οριζόντιους και κάθετους διαχωρισμούς αλλά και ένα παράλληλο δίκτυο ΤΕΕ, ώστε συνολικά το παραγόμενο εκπαιδευτικό προϊόν να αντιστοιχεί στον υφιστάμενο κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας.

Αν και σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε, με την παρούσα εργασία, να αξιώσουμε όρους πληρότητας, εκείνο που προσπαθήσαμε να δείξουμε είναι ότι η παράθεση ιστορικών στοιχείων δεν μπορεί να υποκαταστήσει την αναλυτική επάρκεια των θεωρητικών εννοιών του μαρξισμού. Στα πλαίσια αυτά, η μαρξιστική θεώρηση δεν συνιστά μια μηχανιστική, ντετερμινιστική αναγωγή όπου υπάρχει ένας απόλυτος και μονοσήμαντος καθορισμός ανάμεσα στα επίπεδα του κοινωνικού, αλλά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες συνθήκες, οι πολιτικοί και κοινωνικοί συσχετισμοί στο εσωτερικό κάθε κοινωνικού σχηματισμού και η ιστορία τους, αλλά και οι ανάγκες της συντήρησης και της (συνολικής) αναπαραγωγής των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω παραμέτρους, υποστηρίζουμε ότι οι μαρξιστικές έννοιες συνεχίζουν να παρέχουν μιαν επαρκή εικόνα της εξέλιξης των εκπαιδευτικών πραγμάτων στο εσωτερικό της ελληνικής κοινωνίας κατά την περίοδο που μελετήσαμε.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- ¹ Ο ίδιος ο Μαρξ δήλωνε κατηγορηματικά στην εισαγωγή του κύριου θεωρητικού του έργου, του *Κεφαλαίου*, ότι αυτό που θα μελετούσε ήταν «...ο κεφαλαιοκρατικός τρόπος παραγωγής και οι σχέσεις παραγωγής και ανταλλαγής που αντιστοιχούν σ' αυτόν» (Μαρξ, 1978, τ. 1ος: 12).
- ² Με τα λόγια του Μαρξ: «Οποιοσδήποτε κι αν είναι οι κοινωνικές μορφές της παραγωγής, συντελεστές της παραμένουν πάντα οι εργάτες και τα μέσα παραγωγής [...] Για να γίνει γενικά παραγωγή, πρέπει να ενωθούν. Ο ειδικός τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται αυτή η ένωση κάνει να διακρίνονται οι διάφορες οικονομικές εποχές της κοινωνικής διάρθρωσης. Στην προκειμένη περίπτωση, ο χωρισμός του ελεύθερου εργάτη από τα μέσα παραγωγής τον αποτελεί τη δοσμένη αφετηρία, και είδαμε πώς και κάτω από ποιους όρους ενώνονται οι δυο αυτοί συντελεστές στα χέρια του κεφαλαιοκράτη- δηλαδή ενώνονται σαν παραγωγικός τρόπος ύπαρξης του κεφαλαίου του» (Μαρξ, 1979, τ. 2^{ος}: 34).
- ³ Με τα λόγια του Althusser, «αναλύει παίρνοντας ως προϋπόθεση ότι το αντικείμενό του περιλαμβάνει πάντοτε δύο μόνο τάξεις (κατάσταση που δεν γνωρίζει παράδειγμα στον κόσμο) και πως η παγκόσμια αγορά υπόκειται ολοκληρωτικά στην καπιταλιστική παραγωγή, πράγμα που κι αυτό είναι εκτός πραγματικότητας» (Μηλιός, 2000: 95-96).

- ⁴ Στη συγκεκριμένη μάλιστα προσέγγιση, εμπεριέχεται και ένα πραγματολογικό σφάλμα: Αναφέρεται ως παράδειγμα της αδυναμίας της μαρξικής οπτικής να περιγράψει τη «σημερινή» διαστρωμάτωση των κοινωνιών το ότι «στην εποχή που έζησε και ανέλυσε ο Marx, το ζήτημα των managers δεν υπήρχε ούτε ως πραγματικότητα στις σχέσεις παραγωγής... ούτε ως θεωρητικό πρόβλημα ταξικού προσδιορισμού της συγκεκριμένης κατηγορίας» Φωτεινός, 2009, υποσ. 47: 209-210). Αφηνόμαστε στα λόγια του ιδίου του Μαρξ: «Ότι 'η ψυχή του βιομηχανικού μας συστήματος' δεν είναι οι βιομήχανοι κεφαλαιοκράτες, αλλά οι managers της βιομηχανίας, το σημείωσε ήδη ο Γιουρ», (Μαρξ, 1978, τ. 3^{ος}: 488. [Ο Μαρξ αναφέρεται στον A. Ure και στο έργο του *Philosophie des manufactures*, τομ. 1, Παρίσι 1836, σ.σ. 67-68]. Με τα προηγούμενα ο Μαρξ δήλωνε ακριβώς ότι οι βασικές λειτουργίες του κεφαλαίου δεν είναι απαραίτητο να ασκούνται από τους ίδιους τους κεφαλαιούχους ιδιοκτήτες. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι ασκούντες αυτές τις λειτουργίες τίθενται και σε διαφορετική θέση σε σχέση με το κεφάλαιο. Όπως σημειώνει ο Πουλιαντζάς «... συνδέονται με τις σχέσεις οικονομικής κυριότητας και κατοχής, και οι σχέσεις αυτές οριοθετούν μια και την αυτή θέση, τη θέση του κεφαλαίου» (Πουλιαντζάς, 1981: 223), η έμφαση στο πρωτότυπο. Για την αντιμετώπιση αυτής της «αντίφασης» στα πλαίσια της μαρξιστικής θεώρησης βλ. (Μηλιός, 2000: 102-104).
- ⁵ Έχει μάλιστα υποστηριχτεί ότι η επιδίωξη αυτής της «λειτουργικότητας», δεσπόζει στον κυρίαρχο εκπαιδευτικό λόγο και κατεύθυνε το σχεδιασμό και την προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέσα από την ηγεμονία μιας τεχνοκρατικής θεώρησης, χωρίς όμως να είναι ελεύθερη αντιφάσεων και χωρίς να αποφεύγει την εμπλοκή της με αντίθετες ιδεολογικές κατευθύνσεις (Κορομπόκης, 2008).
- ⁶ Να σημειωθεί ότι η επιλογή της ταχείας εκβιομηχάνισης κατακρίθηκε από άλλες μερίδες ειδικών (οικονομολόγοι - τεχνικοί) την ίδια περίοδο, (Μαραβέγιας, 2005: 33-34).
- ⁷ Θα υπάρξει μάλιστα ειδική ρύθμιση στο σύνταγμα του 1952 (άρθρο 112) για την έκδοση νόμου που θα προστάτευε τα ξένα κεφάλαια, νόμος που τελικά θα ψηφιστεί το 1953, Ν. 2687/53, «Περί Επενδύσεων και Προστασίας Ξένου Κεφαλαίου» (Ψυρούκης, 1976: 52).
- ⁸ Είναι ενδεικτικό ότι οι δαπάνες για έρευνα και ανάπτυξη αυξάνονται κατά 60 περίπου φορές στις ΗΠΑ μέσα στην εικοσιπενταετία 1940-65, ενώ ένας τεράστιος όγκος μελετών αναφέρεται στη σχέση εκπαίδευσης - ανάπτυξης (Dickson, 1985: 41).
- ⁹ Υπό την επίβλεψη Αμερικανών «ειδικών» θα ιδρυθεί το 1953 το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ), ενώ λίγο αργότερα (1958) θα συσταθούν με τη συνδρομή των ιδίων η Ελληνική Εταιρεία Προγραμματισμού και το Κέντρο Προγραμματισμού και Έρευνας (ΚΕΠΕ) (Καζαμιάς, 1983: 341).
- ¹⁰ Να σημειωθεί ότι μεταξύ των παραπάνω συγγραφέων δεν υπάρχει ταύτιση απόψεων ως προς το γενικότερο χαρακτήρα και την κατεύθυνση των πολιτικών διαιρέσεων που η εαμική τομή δρομολόγησε μεταπολεμικά (Σακελλαρόπουλος, 1998: 248 κ.ε).

- ¹¹ Υποστηρίχθηκε μάλιστα από τους ξένους, Άγγλους στην αρχή και Αμερικανούς στη συνέχεια, η επικράτηση μιας «περιορισμένης δημοκρατίας» που θα απέφυγε τα «άκρα», προκειμένου να ομαλοποιηθούν οι πολιτικοκοινωνικές συνθήκες της χώρας και να διασφαλιστεί η κεφαλαιακή συσσώρευση. Είναι από αυτήν την άποψη χαρακτηριστική η συμβουλή του Χ. Μακμίλλαν, υπουργού της αγγλικής κυβέρνησης και υπεύθυνου για θέματα Μεσογείου, προς τον Έλληνα πρωθυπουργό Ν. Πλαστήρα το 1945: «...χωρίς να αφήσετε να παρασυρθήτε ούτε προς τα δεξιά ούτε προς τα αριστερά, αλλά ακολουθώντας πιστώ τον ίσιον δρόμον, τον 'δρόμον της καμήλας'», (Νούτσος, 2003: 13, Τσουνκαλάς, 1987: 26-27, Σταματόπουλος, 1989: 97).
- ¹² Ο Ν. 516/48 όριζε ότι μόνον «εθνικόφρονες, νομιμόφρονες πολίτες» μπορούσαν να απασχολούνται στον κρατικό τομέα και τις υπηρεσίες του.
- ¹³ Είναι ενδεικτική η περίπτωση της «Χριστιανικής Ένωσις Επιστημόνων» που αντιλαμβάνεται την «τεχνοκρατία» ως «συμμαχούσα μετά του υλισμού...κατά του ιδεολογικού περιεχομένου του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού» (Μπρατσιώτης, 1967: 482-485). Για τις αναπτυξιακές επιλογές του τότε «ανατολικού μπλοκ», τις οποίες μορφοποίησε θεωρητικά στα τέλη του '50 ο Ρ. Ρίχτα στο - αντίστοιχο του δυτικού «Ανθρώπινου Κεφαλαίου» - θεωρητικό ρεύμα της «Επιστημονικής Τεχνικής Επανάστασης», βλ. (Ρίχτα, 1978).
- ¹⁴ Δηλώσεις του Κ. Γεωργούλη, μέλους τότε του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και αργότερα Γενικού Γραμματέα του ΥΠΕΠΘ (Τσουνκαλάς, 1987: 45).
- ¹⁵ Τις κατευθύνσεις αυτές του νόμου που υπογράφει ως ΥΠΕΠΘ ο Γ. Παπανδρέου αποδέχονται και οι συντηρητικοί πολιτικοί της περιόδου (Μυλωνάς, 1998: 189). Μάλιστα, συνέδριο για τον «ελληνοχριστιανικό» πολιτισμό θα πραγματοποιηθεί λίγο αργότερα (1956) στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, με κρατικά έξοδα και με μεγάλη συμμετοχή κρατικών παραγόντων και διανοούμενων (Μπρατσιώτης, 1967: 482).
- ¹⁶ Ο τότε πρωθυπουργός Κ. Καραμανλής θα δηλώσει χαρακτηριστικά ότι δεν θα έπρεπε «εν ονόματι της ανθρωπιστικής παιδείας» να αγνοηθεί η «σύγχρονη» τάση προς τας θετικές επιστήμες και την τεχνική κατάρτιση των νέων (Φραγκουδάκη, 1979: 13).
- ¹⁷ Τα ανώτερα σχολεία της γενικής μέσης εκπαίδευσης διαχωρίζονταν σε κλασικό-φιλολογικό, κλασικό φυσικομαθηματικό, λύκειο γενικής μόρφωσης με ενισχυμένη διδασκαλία ξένων γλωσσών και νυχτερινό γυμνάσιο-λύκειο για εργαζόμενους μαθητές (ΥΠΕΠΘ, 1958: 25, 43, 60-62, 131-132).
- ¹⁸ Πρόκειται για τα ΝΔ 3971, 4 Σεπτ. 1959 «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Οργάνωσης της Μέσης Εκπαίδευσης και Διοικήσεως της Παιδείας», ΦΕΚ, αρ. 187, 7 Σεπτ. 1959 τ. Α' και ΝΔ 3973, 4 Σεπτ. 1959 «Περί Ενοποιήσεως και Συμπληρώσεως της Διοικήσεως της Επαγγελματικής Εκπαίδευσεως», ΦΕΚ, αρ. 187, 7 Σεπτ. 1959, τ. Α'. Για τις αναφορές του υπουργού (Καζαμιάς, 1983: 430).
- ¹⁹ Το σύνολο των μαθητών ΤΕΕ το σχ. έτος 1958-59 ήταν το μισό του αριθμού αυτών που φοιτούσαν στην Α' μόνο τάξη του γυμνασίου. Το σύνολο των μαθητών ΤΕΕ ήταν περίπου 50 χιλιάδες, ενώ της μέσης γενικής πάνω από 230 χιλιάδες (Αθανασιάδης, 1966: 24-25, Παναγιωτοπούλου, 1993: 54, Ιακωβίδης, 1998: 140).

- ²⁰ Μετά την επιτυχή εκτόξευση του πρώτου σοβιετικού δορυφόρου (Οκτώβρης 1957), η κοινωνία των ΗΠΑ υπέστη το λεγόμενο -από το όνομα του δορυφόρου- «Sputnik shock», καθώς το παραπάνω επίτευγμα καταδείκνυε την τεχνολογική πρωτοπορία της ΕΣΣΔ αλλά και τη δύναμη στρατιωτική και παραγωγική υπεροχή της και προκάλεσε έντονη συζήτηση στη Δύση. (Tindall G. – Shi D. (1999), *America. A narrative history*, Norton, New York, σ.σ. 1485-87. Η αναφορά στο: Γρόλλιος – Τζήκας, 2002: 54, υποσ. 3). Για τις προτάσεις της αριστεράς στη συγκυρία βλ. την τοποθέτηση της Μ. Σβώλου στην Ειδική Επιτροπή της Βουλής (*Επίσημα Πρακτικά*, 1959: 1123-1126).
- ²¹ Ο Ε. Παπανούτσος, που ήταν κι αυτός μέλος της επιτροπής, θα αποκαλέσει την ιδεολογική στάση των μελών της «συντηρητική κατά πλειοψηφία», που εξέφραζε «τις παραδοσιακές αντιλήψεις των συντηρητικών κύκλων της εποχής μας» (Παπανούτσος, 1982: 92-93).
- ²² Από το χαιρετισμό του ΥΠΕΠΘ Γ. Βογιατζή στις εργασίες της ΙΓ' συνόδου της Ιεραρχίας της Εκκλησίας, (*Πρακτικά της Συνόδου της Ιεραρχίας ...*, 1959: 11-12). Για τις σχετικές τοποθετήσεις της Αντωννάκη στην περίοδο αυτή βλ. (Δενδρινού - Αντωννάκη, 1957, Δενδρινού - Αντωννάκη & Ολυμπίτου - Ατσάλη, 1958, Δενδρινού - Αντωννάκη, 1958, Δενδρινού - Αντωννάκη, 1959α, Δενδρινού - Αντωννάκη, 1959β, Δενδρινού - Αντωννάκη, 1959γ) .
- ²³ Από τους τότε εργαζόμενους στη μεταποίηση μόνον ένας στους τριάντα τρεις έχει κάποια τεχνική ειδίκευση (Αθανασιάδης, 1966: 30).
- ²⁴ Την περίοδο 1948-49 οι δημόσιοι υπάλληλοι θα αυξηθούν κατά 69% σε σχέση με την προπολεμική περίοδο, ενώ στην περίοδο 1949-67 η αντίστοιχη αύξηση θα αγγίξει το 140% (Σακελλαρόπουλος, 1998: 157, Βερβαρδάκης – Μαυρής 1991: 176).
- ²⁵ Βλ. για την αυξανόμενη σημασία της βιομηχανικής παραγωγής (Πεσμαζόγλου, 1999: 205 κ.ε., Παπαδόπουλος, 1987: 150-151, 174-175).
- ²⁶ Να διευκρινίσουμε εδώ ότι διαφωνούμε και με την τοποθέτηση της προσέγγισης που εξετάζουμε σχετικά με τη θέση της βιομηχανικής μερίδας της τάξης στο καπιταλιστικό μπλοκ της χώρας. Το βιομηχανικό κεφάλαιο φαίνεται να αποτελεί καθ' όλη τη μεταπολεμική περίοδο την πιο ασθενή μερίδα του ελληνικού κεφαλαίου. Αυτό όμως δεν μπορεί να αναλυθεί στα όρια του άρθρου. Εδώ ασχολούμαστε με τον πυρήνα της σχολιαζόμενης τοποθέτησης, όπως τον περιγράψαμε παραπάνω. Περισσότερα για τη θέση του βιομηχανικού κεφαλαίου στην Ελλάδα κατά την παραπάνω περίοδο βλ. Σακελλαρόπουλος, 1998: 123 κ.ε.
- ²⁷ Αυτό θα παρατηρήσει και ο οπαδός της θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου και ένθερμος υποστηρικτής της εξειδικευμένης εκπαίδευσης Ξ. Ζολώτας 1959: 11, 39).
- ²⁸ Βλ. ΝΔ 4379/64, αρθ. 10, παρ. 1δ και Νούτσος, 1999: 275-278. Η μεταρρύθμιση κατάργησε τα δίδακτρα, τις μαθητικές εισφορές και τα τέλη για αγορά βιβλίων, που μέχρι τότε απορροφούσαν μεγάλο μέρος των πόρων μιας λαϊκής οικογένειας (Πυργιωτάκης, 1995: 94-95).
- ²⁹ Η Εισηγητική Έκθεση του Σχεδίου Νόμου «Περί της Τεχνικής Εκπαιδευσεως» κατατέθηκε στη γραμματεία της Βουλής το Μάιο του 1965 και αναδημοσιεύεται στο Παπανούτσος, 1965: 349-366).

- ³⁰ Η Υπηρεσία Εθνικών Λογαριασμών σε ανακοίνωσή της επεσήμανε ότι η κατανομή εισοδήματος μεταξύ μισθωτών - επιχειρήσεων στη χώρα και στα μέσα του '60 είναι συντριπτικά υπέρ των δευτέρων, με την περίπτωση της Ελλάδας να υπερτερεί μόνο σε σχέση με την Κορέα και την Γκάνα (Σακελλαρόπουλος 1998: 226-227).
- ³¹ Το 1964 η Ελλάδα καταλαμβάνει την πρώτη θέση παγκοσμίως σε χαμένες ώρες εργασίας λόγω απεργιών (Σακελλαρόπουλος, 1998: 236). Για την ένταση των κινητοποιήσεων και για στοιχεία σχετικά με την απεργιακή δυναμική της περιόδου, βλ. (Βερναρδάκης - Μαυρής, 1987).
- ³² Με αυτήν διατάσσονταν οι γενικοί επιθεωρητές μέσης εκπαίδευσης να υποβάλουν μηνιαίες εκθέσεις με τις οποίες θα πληροφορούσαν το υπουργείο για «κρούσματα κομμουνιστικής προπαγάνδας» και συμμετοχής των μαθητών στην «Κομμουνιστική Νεολαία Λαμπράκη». Με την ίδια εγκύκλιο απειλούνταν με αποπομπή όσοι εκπαιδευτικοί συμμερίζονταν ή απλώς συμπαθούσαν τέτοιες απόψεις (Βώρος, 1989).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδης, Γ., (1966) *Τεχνική Εκπαίδευση και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, (Αθήνα, Πολιτικές και Λογοτεχνικές Εκδόσεις).
- Αλτουσέρ Λ. (1994), «Υποστήριξη της Αμείνης», στο του ιδίου, *Θέσεις*, (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Αλτουσέρ Λ. «Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους», στο του ιδίου, *Θέσεις*.
- Apple, M., (2008), *Επίσημη Γνώση*, (Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο).
- Αφιέρωμα «Τεχνοκρατία και Εκπαίδευση» του περιοδικού *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ 20 & 21, Ιανουάριος - Φεβρουάριος & Μάρτιος - Απρίλιος 1985.
- Βαϊτσός, Κ. - Γιαννίσης, Τ., (1998) *Τεχνολογικός Μετασχηματισμός και Οικονομική Ανάπτυξη*, (Αθήνα, Gutenberg).
- Βαϊτσός Κ.- Γιαννίσης Τ., (2005γ) «Η Μεταπολεμική Οικονομική Μεγέθυνση», στο: Σακελλαρόπουλος, Θ., *Οικονομία και Πολιτική στη Σύγχρονη Ελλάδα*, τ. Α', (Αθήνα, Διόνικος).
- Balibar, E., (1978) *Για τη δικτατορία του προλεταριάτου*, (Αθήνα Οδυσσέας).
- Βερναρδάκης, Χ. - Μαυρής Γ., (1987) «Τα κοινωνικά μπλοκ και οι σχέσεις εκπροσώπησης στη σύγχρονη ελληνική ιστορία. Από το ΕΑΜ στη μεταπολίτευση», μέρος β', περ. *Θέσεις*, τχ. 21, www.theseis.com.
- Βερναρδάκης, Χ.- Μαυρής, Γ., (1991) *Κόμματα και κοινωνικές συμμαχίες στην προδικτατορική Ελλάδα*, (Αθήνα, Εξάντας).
- Βώρος, Φ., (1989) *Από την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Ένα κεφάλαιο μεγαλείου και οδύνης (Διώξεις εκπαιδευτικών για πολιτικούς λόγους 1931-1974)*, [Ανάτυπο από το περιοδ. «Εκπαιδευτικά»], (Αθήνα).

- Γιαννίσης, Τ., (επιμ.), (1993) *Βιομηχανική και τεχνολογική πολιτική στην Ελλάδα*, (Αθήνα. Θεμέλιο).
- Γρόλλιος, Γ. - Τζήκας, Χ., (2002) *Ηγεμονία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*, (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Δεδουσόπουλος, Α., (2002) *Η κρίση στην Αγορά Εργασίας, Ρύθμιση - Ευελιξίες - Απορύθμιση. Οι Αναδιαρθρώσεις της Παραγωγής*, τ. β', (Αθήνα, Gutenberg).
- Δενδρινού - Αντωνανάκη, Ν., (1957) «Μόρφωσις Διδακτικού Προσωπικού δια την Επαγγελματικήν Εκπαίδευσιν και ιδία την Τεχνικήν», *Δελτίο Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού*, τ. Α', τχ. 6, Ιανουάριος - Ιούνιος.
- Δενδρινού - Αντωνανάκη, Ν. & Ολυμπίου - Ατσάλη, Θ., (1958), *Διεθνείς τάσεις της μεταπολεμικής εκπαιδευτικής πολιτικής*, τ. β', (Αθήνα, Υπηρεσία Μελετών και Συντονισμού ΥΠΕΠΘ).
- Δενδρινού - Αντωνανάκη, Ν., (1958) «Τα βασικά προβλήματα της ελληνικής παιδείας εν όψει της εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως», *Ανάτυπο από τα πρακτικά του συνεδρίου των Λειτουργών Μ. Εκπαίδευσης της ΙΓ' περιφέρειας Τριπόλεως (1-5 Ιουνίου 1958)*, (Αθήνα).
- Δενδρινού - Αντωνανάκη, Ν., (1959)α *Η εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1959*, *ανάτυπο από το υπό αριθμ. 8 Δελτίο της Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού του ΥΠΕΠΘ*, (Αθήνα).
- Δενδρινού - Αντωνανάκη, Ν., (1959)β «Κλασική και τεχνική παιδεία», *περ. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τχ. Μαΐου - Ιουνίου.
- Δενδρινού - Αντωνανάκη, Ν., (1959)γ «Ο ανθρώπινος παράγων εις την κοινοτικήν ανάπτυξιν», *περ. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τχ. Ιανουαρίου - Φεβρουαρίου.
- Δημαράς, Α., (1973) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. Β', (Αθήνα, Ερμής).
- Dickson, D., (1985), *εναλλακτική τεχνολογία*, (Αθήνα, Κάλβος).
- Ζαμπέτα, Ε. (1994), *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*, (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Επίσημα Πρακτικά της Βουλής*, Συνεδρίαση ΞΔ' 23 Ιουνίου 1959.
- Επίσημα Πρακτικά της Βουλής*, Συνεδρίαση ΞΣΤ', 25 Σεπτεμβρίου 1959.
- Ζολώτας, Ξ., (1959) *Οικονομική Ανάπτυξις και Τεχνική Εκπαίδευσις*, (Αθήνα, Τράπεζα της Ελλάδος- Αρχεῖον Μελετών και Ομιλιών).
- Ηλιού, Μ., (1990) *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, (Αθήνα, Πορεία).
- Ιακωβίδης, Γ., (1998) *Η τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, (Αθήνα, Gutenberg).
- Καζαμιάς, Α., (1983) «Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: μια ιστορική συγκριτική θεώρηση», *Ανάτυπο από τα πρακτικά της έκτακτης συνεδρίας της 7^{ης} Ιουνίου της Ακαδημίας Αθηνών*, Αθήνα.

- Καζαμιάς Α., «Η Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση. Εννοιολογικές διασαφήσεις και προβληματισμοί», στο Πυργιωτάκης, Ι. – Κανάκης, Ι., (επιμ.), (1999) *Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση*, (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Κατηφόρης Γ. (1975), *Η νομοθεσία των βαρβάρων*, (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Κορομπόκης, Δ., (2008) *Τεχνοκρατική ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα στον 20^ο αιώνα. Όρια και αντιφάσεις*, διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, www.lib.aegean.gr, βάση Γκριζας Βιβλιογραφίας.
- Λύτρας, Α., (1993) *Προλεγόμενα στη Θεωρία της Ελληνικής Κοινωνικής Δομής*, (Αθήνα, Νέα Σύνορα-Λιβάνη).
- Μαραβέγιας, Ν., (2005 γ') «Η Διαμόρφωση της Ελληνικής Αναπτυξιακής Στρατηγικής στη Φάση της Ανασυγκρότησης», στο: Σακελλαρόπουλος, Θ., *Οικονομία και Πολιτική στη Σύγχρονη Ελλάδα*, τ. Α', (Αθήνα, Διόνικος).
- Μαρξ Κ. (1978, 1979), *Το κεφάλαιο, Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας*, τ. 1^{ος}, 2^{ος}, 3^{ος}, (Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή).
- Μαυρής, Γ. - Τσεκούρας, Θ., (1983) «Το ξένο κεφάλαιο και η ανάπτυξη του ελληνικού καπιταλισμού», περ. *Θέσεις*, τχ. 2, ηλεκτρονική έκδοση, www.theseis.com
- Μηλιός, Γ., (2000) *Ο Ελληνικός Κοινωνικός Σχηματισμός*, (Αθήνα, Κριτική).
- Μοσχονάς, Α., (1986) *Παραδοσιακά Μικροαστικά Στρώματα. Η περίπτωση της Ελλάδας*, (Αθήνα, Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών).
- Μοσχονάς, Α., (1998) *Τάξεις και στρώματα στις σύγχρονες κοινωνίες*, (Αθήνα, Οδυσσέας).
- Μουζέλης, Ν., (1978) *Νεοελληνική κοινωνία. Όψεις υπανάπτυξης*, (Αθήνα, Εξάντας).
- Μπαμπανάσης, Σ., (1985) *Ιδιομορφίες της ανάπτυξης στη Νότια Ευρώπη*, (Αθήνα, Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών),.
- Μπρατσιώτης, Ι., (1967) «Ελληνοχριστιανικός Πολιτισμός», στο: *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τομ. Β' (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Μπουζάκης Σ., (1999) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τ. β', (Αθήνα, Gutenberg).
- Μυλωνάς, Θ., (1998) *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, (Αθήνα, Gutenberg).
- ΝΔ 3971, 4 Σεπτ. 1959 «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Οργάνωσης της Μέσης Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας», *ΦΕΚ*, αρ. 187, 7 Σεπτ. 1959, τ. Α'.
- ΝΔ 3973, 4 Σεπτ. «Περί Ενοποιήσεως και Συμπληρώσεως της Διοικήσεως της Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως», *ΦΕΚ*, αρ. 187, 7 Σεπτ. 1959, τ. Α'.
- Ν.Δ. 4379, 20 Οκτ. 1964 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής (στοιχειώδους και μέσης) εκπαιδύσεως, *ΦΕΚ*, αρ. 182, 24 Οκτ. 1964, τ. Α'.

- Νούτσος, Χ., (1999) *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*, (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Νούτσος, Π., (1985) «Η τεχνοκρατία ως δεσπόζουσα της ιδεολογίας του σύγχρονου καπιταλισμού», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 20.
- Νούτσος, Χ., (2003) *Ο Δρόμος της καμήλας και το Σχολείο*, (Αθήνα, Βιβλιόραμα).
- Οικονομάκης Γ. (2000), *Ιστορικοί Τρόποι Παραγωγής*, (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Παναγιωτοπούλου, Ί., (1993) *Η γεωγραφία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων. Η μέση επαγγελματική εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα*, (Αθήνα, Οδυσσέας).
- Παπαδόπουλος, Π., (1987) *Η ταξική διάρθρωση της ελληνικής κοινωνίας*, (Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή).
- Παπακωνσταντίνου Γ. (1992), «Επένδυση σε ανθρώπινο Κεφάλαιο ή απλή εκπαιδευτική διαδικασία;», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 62.
- Παπανούτσος, Ε., (1965) *Αγώνες και Αγωνία για την παιδεία*, (Αθήνα, Ίκαρος).
- Παπανούτσος, Ε., (1982) *Απομνημονεύματα*, (Αθήνα, Φιλιππότης).
- Πεσμαζόγλου Στ. (1994), «Τεχνική βοήθεια και εκπαιδευτικές ανταλλαγές κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο 1945-1947», στο: *Η ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο 1945-1967*, (Αθήνα, Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα).
- Πεσμαζόγλου, Σ., (1999) *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Πουλαντζάς, Ν., (1981), *Οι Κοινωνικές Τάξεις στον Σύγχρονο Καπιταλισμό*, (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Πουλαντζάς Ν. (1982), *Πολιτική Εξουσία και Κοινωνικές Τάξεις*, τ. (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Πρακτικά της Βουλής*, Συνεδρίαση ΚΓ', Πέμπτη, 27 Αυγούστου 1964.
- Πρακτικά της Συνόδου της Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος* (1959).
- Πυργιωτάκης, Ι., (1995) «Κράτος Πρόνοιας και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα», στο: Καζαμιάς, Α. - Κασσωτάκης, Μ., *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, (Αθήνα, Σείριος).
- Ρίχτα, Ρ., (1978) *Ο πολιτισμός στο σταυροδρόμι. Οι συνέπειες της επιστημονικοτεχνικής επανάστασης στο μέλλον του ανθρώπου*, (Αθήνα, Ράππας).
- Σακελλαρόπουλος, Σ., (1998) *Τα αίτια του απριλιανού πραξικοπήματος*, (Αθήνα, Νέα Σύνορα - Λιβάνη).
- Σταθάκης, Γ. (2005γ'), «Η διαμόρφωση του Μεταπολεμικού Μοντέλου Εκβιομηχάνισης. Η κρίσιμη περίοδος 1944-1953», στο Σακελλαρόπουλος Θ., *Οικονομία και Πολιτική στη Σύγχρονη Ελλάδα*, τ. Α', (Αθήνα, Διόνικος).

- Σταματόπουλος, Δ., (1989) *Εκβιομηχάνιση και εξουσιαστική στρατηγική στην Ελλάδα*, (Αθήνα, Εξάντας).
- Τσουνκαλά, Κ., (1974) *Η ελληνική τραγωδία. Από την απελευθέρωση ως τους συνταγματάρχες*, (Αθήνα, Ολκός).
- Τσουνκαλάς, Κ., (1987β') *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη Μεταπολεμική Ελλάδα*, (Αθήνα, Θεμέλιο).
- ΥΠΕΠΘ, (1958) *Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, 24 Ιουνίου 1957 – 10 Ιανουαρίου 1958*, (Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο).
- Φραγκουδάκη, Α., (1979) «Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της», περ. *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 4,
- Φραγκουδάκη, Α., (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, (Αθήνα Παπαζήσης).
- Φωτεινός, Δ., (2009), «Αναλυτικά προγράμματα: ερμηνείες και ερωτήματα – Μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των μεθοδολογικών παραδοχών μέσα από την εξέταση της ιστορίας των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης (γενικής και τεχνικής) εκπαίδευσης στην Ελλάδα (κατά το διάστημα 1950-1977)», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τχ. 8
- Χαραλάμπους, Δ., (1990) *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*, Διδακτορική Διατριβή στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Α. Π. Θ., (Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.).
- Χριστομάνος, Κ., (1981) *Η Ανώτερη Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Διδακτ. Διατριβή στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, (Ιωάννινα).
- Ψαχαρόπουλος, Ι. - Καζαμιάς, Α., (1985) *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, (Αθήνα, ΕΚΚΕ).
- Ψυρούκης, Ν. (1976), *Ιστορία της Σύγχρονης Ελλάδας*, τ. 2ος, (Αθήνα, Επικαιρότητα).

Abstract

This paper develops a dialogue with relevant approach that attempts to illustrate the theoretical and methodological weaknesses of the Marxist analysis when are been observed the processes of education policy in Greece and particularly when considering the development of the curricula of secondary education in the post war period.

Confrontational with the above, we argue that the methodological framework, and the analytical tools of the Marxist paradigm still be sufficient to approximate the social processes, and therefore the pattern of educational

policy and curriculum in post-war Greece, despite the “peculiarities” of Greek society.

So we attempt to clarify some basic issues of the Marxist theory and then we show that in the Greek postwar situation the bourgeois class as a whole (rather than a portion of) imposes its views and needs on Greek society and education.

‘Η φωνή των δασκάλων και των διδασκαλισσών’ Θέματα και έρευνες στο πεδίο της Προφορικής Ιστορίας της Διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών πρακτικών

Δέσποινα Καρακατσάνη

Περίληψη

Οι ερευνητές στο πεδίο της ιστορίας της εκπαίδευσης έχουν σχεδόν αποκλειστικά ασχοληθεί με την ανάδειξη του επίσημου-θεσμικού πλαισίου μέσα στο οποίο οργανώνεται και λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία. Ασχολήθηκαν κυρίως με την ανάλυση των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών εξαγγελιών, των θεσμικών πλαισίων, των πολιτικών προθέσεων, αλλά και του τρόπου οργάνωσης αυτών μέσα από επίσημα κείμενα, έγγραφα, εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα. Παραμένουν ωστόσο έξω από το ερευνητικό φως ζητήματα που αφορούν στη ζωή και στον τρόπο με τον οποίο βιώνουν τα πράγματα οι πρωταγωνιστές (εκπαιδευτικοί και μαθητές), θέματα ανθρωπίνων σχέσεων, κοινωνικότητας, καθημερινότητας, αισθημάτων και συναισθημάτων και ό,τι γενικότερα λαμβάνει χώρα εντός του ‘μαύρου κουτιού’ της σχολικής τάξης.

Στόχος αυτού του άρθρου είναι να σχολιάσει τις διάφορες ‘σιωπές’ στην εκπαιδευτική ιστορία, να παρουσιάσει έρευνες και θέματα στο πεδίο της προφορικής ιστορίας της εκπαίδευσης, της διδασκαλίας και της σχολικής τάξης και να αναδείξει το ενδιαφέρον τέτοιων προσεγγίσεων και μεθοδολογικών εργαλείων.

Εισαγωγή

Η ιστορία της εκπαίδευσης έχει σχεδόν αποκλειστικά ασχοληθεί με την ανάδειξη του επίσημου πλαισίου μέσα στο οποίο οργανώνεται και λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της επεξεργασίας των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών εξαγγελιών, των θεσμικών πλαισίων, των πολιτικών προθέσεων, αλλά και του τρόπου οργάνωσης αυτών μέσα από επίσημα κείμενα, έγγραφα, εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα. Παραμένουν έξω από το ερευνητικό φως ζητήματα που αφορούν στη ζωή και στον τρόπο με τον οποίο βιώνουν τα πράγματα οι πρωταγωνιστές (εκπαιδευτικοί και μαθητές), αλλά και θέματα ανθρωπίνων σχέσεων, κοινωνικότητας, καθημερι-

νότητας, αισθημάτων και συναισθημάτων, στοιχεία τα οποία σε μεγάλο βαθμό επιπίπτουν στο πεδίο της κοινωνικής και πολιτισμικής ιστορίας¹.

Η απλή καταγραφή και ανάλυση των προδιαγραφών, των θεσμικών προτάσεων και προβλέψεων δεν φωτίζει τον τρόπο υλοποίησης και εφαρμογής τους, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα την εκπαιδευτική πραγματικότητα στις πολλαπλές και πολύπλοκες διαστάσεις της, ούτε τον τρόπο με τον οποίο τα δρώντα υποκείμενα -οι εμπλεκόμενοι στο πλαίσιο αυτό φορείς- βιώνουν τις καταστάσεις. Για την κλασική εκπαιδευτική ιστοριογραφία δεν υπάρχει, κατά συνέπεια, διάσταση μεταξύ πλάνου, σχεδιασμού και αποτελέσματος, στοιχείο το οποίο έχει χαρακτηριστεί ως 'παιδαγωγικό παράδοξο'. Διαπιστώνεται μια μεγάλη σιωπή στην ιστορία της εκπαίδευσης όσον αφορά την πρακτική, το νόημα και την κουλτούρα της τάξης στο παρελθόν. Η σχολική αίθουσα παραμένει το «μαύρο κουτί της εκπαιδευτικής ιστορίας»². Όταν όμως επιθυμούμε να διαπιστώσουμε με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικές προθέσεις έχουν μετατραπεί -μέσω της καθημερινής σχολικής πρακτικής- σε δράση και ποια είναι τα πραγματικά 'εκπαιδευτικά και διδακτικά αποτελέσματα', είναι αναγκαίο να μελετήσουμε το ίδιο το σχολικό περιβάλλον, αλλά και τους πρωταγωνιστές μέσα σε αυτό (εμφανείς ή αφανείς, ορατούς ή αόρατους).

Ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία για την ανάδειξη της εκπαιδευτικής καθημερινότητας και του τρόπου υλοποίησης της διδασκαλίας είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός: «Προκειμένου να κατανοηθεί κάτι τόσο προσωπικό όπως η διδασκαλία είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε την ίδια την προσωπικότητα του δασκάλου»³.

Κάθε προσπάθεια που έχει ως στόχο την κατανόηση της ζωής στις αίθουσες του παρελθόντος πρέπει να διεισδύσει πρώτα απ' όλα στον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν οι διδάσκοντες, οι οποίοι διαμορφώνουν και ταυτόχρονα συμμετέχουν σε αυτή τη ζωή. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να επιτευχθεί η ανάδειξη του κλίματος της σχολικής τάξης, η ανασύνθεση της ζωής μέσα στο σχολικό χώρο και η καταγραφή της σχέσης αυτής με τη ζωή εκτός σχολικού χώρου. Εξάλλου η σχολική αίθουσα και ο σχολικός χώρος δεν είναι στατικοί αλλά στο πλαίσιό τους λαμβάνει χώρα μια αλληλουχία γεγονότων και κοινωνικών σχέσεων. Η χορογραφία των σχολικών τελετουργικών θα πρέπει να ιδωθεί ως μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης. Είναι ένας χώρος όπου λαμβάνει χώρα ένας λεκτικός και ένας σωματικός αγώνας μέσω μιας ποικιλίας συγκρούσεων μεταξύ μαθητών και δασκάλων⁴.

Η ρητορική της δημόσιας συζήτησης για την εκπαίδευση και οι ίδιες οι πραγματικότητες των δασκάλων είναι δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα. Γι' αυτό το λόγο είναι ιδιαίτερως σημαντική η ανασύνθεση της φωνής των δασκάλων του παρελθόντος, καθώς δίνεται η δυνατότητα να προσεγγίσουμε τα στοιχεία εκείνα τα οποία οι ίδιοι θεωρούσαν ότι βρίσκονταν στην καρδιά

της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η φωνή του δασκάλου είναι σημαντική επιπλέον επειδή περιέχει τον τόνο, τη γλώσσα, την ποιότητα, τα συναισθήματα, στοιχεία τα οποία μεταφέρονται με τον τρόπο που ο δάσκαλος μιλά ή γράφει. Η φωνή του δασκάλου αποτελεί ταυτόχρονα μια ατομική και μια συλλογική φωνή, έχει μια ιδιαίτερη και χαρακτηριστική ποιότητα. Από τη μια πλευρά καταγράφονται σ' αυτή τα στοιχεία που κυριαρχούν στην καθημερινή επαγγελματική ζωή (ζωή και δράση στις σχολικές αίθουσες και τη σχολική αυλή, σχέσεις με μαθητές και συναδέλφους, σχέσεις με τον κοινωνικό και πολιτικό περίγυρο), από την άλλη διαφαίνεται μια προσπάθεια απόκτησης μιας ισορροπίας μεταξύ της πίεσης για αλλαγή και της δύναμης για συνέχεια.

Επιπλέον, προκειμένου να κατανοήσουμε όλο το πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης και να καταγράψουμε τον τρόπο αντίληψης, τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών λειτουργιών, θα πρέπει οπωσδήποτε να μελετήσουμε το χώρο μέσα στον οποίο πραγματοποιείται η διδακτική διαδικασία, η παιδαγωγική αλληλεπίδραση⁵. Ο χώρος δουλειάς δεν είναι απλώς ένα πλαίσιο, αλλά το περιβάλλον που προσδιορίζει πώς κατανέμεται και πραγματοποιείται η εργασία, πώς οργανώνεται, δομείται, ελέγχεται, και πώς γίνεται αντιληπτή από τους άλλους⁶.

Προφορική ιστορία της διδασκαλίας: δυνατότητες και όρια

Μέσα από τις προφορικές μαρτυρίες δίνεται η δυνατότητα στους ιστορικούς της εκπαίδευσης να ανοίξουν την πόρτα της σχολικής τάξης και να μελετήσουν τη διδασκαλία από την οπτική των ατόμων που συμμετέχουν, ενεργούν και συνεπιδρούν στη διαδικασία και στη λειτουργία.

Η προφορική ιστορία λειτουργεί ως ένα όχημα για την κοινωνική ιστορία της διδασκαλίας στον 20ό αι., βασίζεται στις περιγραφές των δασκάλων για τους καθημερινούς ρυθμούς τους στο χώρο εργασίας τους και τις ιδιαίτερες αγωνίες και πιέσεις που υφίστανται στην εργασία. Έμφαση δίδεται στα 'κοινά σημεία της διδασκαλίας' (commonplaces of schooling): καθημερινά συμβάντα στο σχολείο, τα οποία όταν εξετάζονται μέσα από την οπτική των ατόμων, μπορούν να συμβάλουν στην καταγραφή της καθημερινής ζωής στο σχολείο. Στο λόγο των διδασκόντων αποτυπώνονται οι εσωτερικές ρυθμίσεις της καθημερινής σχολικής ζωής και παράλληλα ένας κριτικός σχολιασμός των αντιλήψεων που επικρατούν σχετικά με τη διδασκαλία έξω από τη σχολική αίθουσα. Πρόκειται για μια 'εθνογραφία του καθημερινού κόσμου' στο σχολικό περιβάλλον⁸ με στόχο να καταγραφούν τα κίνητρα, τα συναισθήματα, οι αντιδράσεις των δασκάλων, αλλά παράλληλα και η σχέση του σχολείου με τον κοινωνικό και πολιτικό περίγυρο.

Έχει σημασία να διερευνηθεί αν η σχολική τάξη διατηρεί τις ιδιαιτερότητές της και καθορίζει τη λειτουργία της με βάση τους δικούς της 'άγραφους' νόμους, οι οποίοι διαφέρουν από αυτό που προβάλλεται προς τα έξω και από αυτό που προβλέπεται θεσμικά και διοικητικά, καθώς και αν αυτό που συμβαίνει εντός της τάξης διαμορφώνεται με βάση τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών, τη μόρφωση και τα βιώματά τους, αλλά και την ιστορία, τις παραδόσεις, τα ήθη, τις εθνικές-τοπικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες. Όπως αναφέρει η Kate Rousmaniere, αρκετά συχνά οι δάσκαλοι έχοντας να αντιμετωπίσουν αντιφατικές οδηγίες για τη σχολική τάξη, δημιουργούν τις δικές τους διδακτικές μεθόδους προσαρμόζοντας γενικές, αόριστες και αντιφατικές προβλέψεις στις δικές τους ανάγκες, στην πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν μέσα στη σχολική τάξη⁹. Οι μαθητές παίζουν έναν κεντρικό ρόλο στη δημιουργία ενός συνόλου διδακτικών μεθόδων, εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς αποτελούν ταυτόχρονα το αντικείμενο της εργασίας των δασκάλων και τα εργαλεία γι' αυτή την εργασία. Αν και υπάρχει διαφορά δύναμης και εξουσίας ανάμεσά τους, δάσκαλοι και μαθητές έχουν ιδιαίτερη σχέση με μια κοινή εμπειρία που (συν)διαμορφώνουν και αποκτούν από τη σχολική οργάνωση. Η εργασία των δασκάλων και οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές είναι πολύ πιο σύνθετες από μια στατική εικόνα της διδασκαλίας στο πλαίσιο της τάξης, όπως αυτή προβάλλεται προς τα έξω. Διάφορες μελέτες επισημαίνουν ότι η ικανότητα των δασκάλων να διδάσκουν αλλά και αυτό που μεταδίδουν κατά τη διδασκαλία, επηρεάζονται ιδιαίτερα από τις γενικότερες εργασιακές συνθήκες εντός και εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Ο Cuban αναφέρεται στην 'κουλτούρα των δασκάλων' ως μια σημαντική παράμετρο για να ερμηνευθούν οι πρακτικές που επιλέγονται κατά περίπτωση μέσα στην σχολική αίθουσα¹⁰. Χρησιμοποιεί την κουλτούρα με την έννοια ενός μακροφαινομένου που δομεί όλη τη διδασκαλική κοινότητα και όχι ενός μικροφαινομένου που εντοπίζεται σε τοπικό επίπεδο και κατασκευάζεται από τους ίδιους τους δασκάλους. Επίσης η άσκηση κοινωνικής και πολιτικής δύναμης αντικατοπτρίζει τις προσωπικές βλέψεις των απλών ανθρώπων.

Μια από τις βασικές δυσκολίες της προφορικής ιστορίας είναι ότι εμπλέκει μικρό αριθμό ατόμων σε σχέση με την αρχική ομάδα στόχου. Ως αποτέλεσμα της φυσικής θνησιμότητας των δυνάμει συνομιλητών από αυτή την ομάδα, το επιστημονικό δείγμα δεν είναι μεγάλο και ενίοτε όχι ικανοποιητικό, ακόμη και αν αποτελεί βασικό μέλημα. Ένα επιπλέον πρόβλημα είναι ότι η υποκειμενική αλήθεια αποτελεί -στην περίπτωση των δασκάλων- κομμάτι της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Αυτό που προκύπτει ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα της τάξης; Ποια είναι τα κεντρικά μοτίβα της

συλλογικής μνήμης και το προσδιοριστικό στοιχείο στη 'διανοητική γεωγραφία' του διδασκαλικού επαγγέλματος; Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις σχετικά με το διδασκαλικό επάγγελμα; Πώς συγκροτείται η επαγγελματική ταυτότητα; Ποιος είναι ο ρόλος του φύλου;

Προβληματίζει επίσης το ζήτημα της μνήμης, του τρόπου που αντιμετωπίζει κανείς το παρελθόν μετά από αρκετά χρόνια ολοκλήρωσης μιας επαγγελματικής πορείας¹¹. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, πρόκειται για ένα παρελθόν που συνδέεται με την επαγγελματική ιδιότητα, ενώ η προσπάθεια ανάσυρσης των αναμνήσεων πραγματοποιείται σε μια ηλικιακή περίοδο κατά την οποία το άτομο κάνει τον απολογισμό της ζωής του, της δουλειάς του, της καριέρας του. Η μνήμη μπορεί δηλαδή να έχει πάρα πολλά να μας πει σχετικά με τη φύση του παρελθόντος λόγω των επιλεκτικών ή φανταστικών μορφών της, καθώς και αναφορικά με την αρετή της ακρίβειας στα γεγονότα. Με τον ίδιο τρόπο η μνήμη μάς οδηγεί σε εκείνες τις διαστάσεις του παρελθόντος οι οποίες διατηρούνται μέσω της συχνής επανάληψης στις αφηγήσεις ζωής αντίθετα με άλλες που εξαλείφονται, καθώς είναι μοναδικές, περιστασιακές και αδύναμες να διατηρηθούν. Οι προφορικές μαρτυρίες που συλλέγονται δεν αποδίδουν πλήρως αυτό που έχει βιωθεί -το πραγματικό- αλλά την ανάμνηση που έχουν κρατήσει οι μάρτυρες. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να τεθούν υπό κριτική ανάλυση. Σημαντικό είναι εξάλλου και το πρόβλημα της συναισθηματικής φόρτισης από την πλευρά των αφηγητών. Η μνήμη, όπως και η εξάλειψη πραγμάτων από τη μνήμη, είναι ενεργητικές και βιολογικές διαδικασίες και θα πρέπει να αποτελούν αντικείμενα μελέτης για τον ιστορικό. Εξάλλου, οι αναμνήσεις διαμορφώνονται από την κουλτούρα της ομάδας, από τη θέση που κατέχει και το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός της ομάδας. Γνωρίζουμε ότι το παρελθόν παραποιείται από το παρόν, από τα στοιχεία που αποκτήθηκαν μεταγενέστερα, η βιωμένη εμπειρία από τη φαντασία. Όπως κάθε μορφή ανάμνησης η μια πλευρά της προσανατολίζεται προς τη διδασκαλία ως μια ιδιωτική δραστηριότητα και η άλλη προς την αναγνώριση του δημόσιου χαρακτήρα της συγκεκριμένης δράσης. Αυτό είναι πιο αποκαλυπτικό όταν συνδυάζεται με υλικό που προέρχεται από γραπτά τεκμήρια, καθώς η ιδιωτική ανασύνθεση, η πορεία ανασυγκρότησης δεν είναι ποτέ απόλυτα ξεκάθαρη μέσα από την απομόνωση από τις παραδόσεις της συλλογικής μνήμης.

Η αφήγηση των επαγγελματικών πρακτικών του παρελθόντος από έναν εκπαιδευτικό μοιάζει περισσότερο με μια αφήγηση γεγονότων που συμβαίνουν κάθε μέρα παρά με ένα κολλάζ εικόνων, εντυπώσεων, συμβάντων και συναισθημάτων. Δίνει περισσότερο έμφαση στα καθημερινά συμβάντα στο σχολείο, τα οποία όταν τα βλέπει κανείς μέσα από την οπτική περισσότερων απόμων μπορούν να βοηθήσουν στην ανασύνθεση της καθημερινής ζωής στο

σχολείο. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να αναδειχθούν οι αναμονές, οι φόβοι, οι ανησυχίες, οι αγωνίες, οι αντιλήψεις μιας ολόκληρης κοινωνικής ομάδας, αλλά και μιας ολόκληρης κοινωνίας σε μια συγκεκριμένη περίοδο. Μια εθνογραφική προσέγγιση αυτών θα πρέπει να βασιστεί σε μια σειρά πηγών προκειμένου να καταγραφούν τα κίνητρα, τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις των δασκάλων (καθημερινότητα¹³, ρουτίνες, αλλά και εξαιρετικές στιγμές, προβλήματα, χαρούμενες και δυσάρεστες στιγμές, ιδιαίτερες στιγμές στο επάγγελμα).

Τα ερωτήματα που γεννιούνται είναι τι κυριαρχεί τελικά στο άτομο που αναφέρεται στο παρελθόν του και ειδικότερα στο πεδίο της επαγγελματικής του δράσης: μια τάση εξιδανίκευσης, μια επιλεκτική συγκράτηση στοιχείων, μια απλουστευτική-γενικευτική τάση, η απομόνωση ορισμένων στοιχείων και η αποσιώπηση άλλων; Θα πρέπει μάλιστα να προβληματιστούμε σχετικά με τις επαναλήψεις, τους δισταγμούς, τα λάθη, τις σιωπές. Όλα έχουν το νόημά τους.

Έρευνες στο πεδίο της Προφορικής Ιστορίας της Διδασκαλίας

Η έρευνα σχετικά με την επαγγελματική γνώση των δασκάλων είναι ένα πεδίο που άρχισε να αναπτύσσεται στη δεκαετία του 1960. Αρχική επιδίωξη ήταν να φανεί η μετάβαση από αυτό που κάνουν οι δάσκαλοι σε αυτό που γνωρίζουν για τη διδασκαλία και τη μάθηση και τους τρόπους με τους οποίους αποκτάται, αναπτύσσεται και χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη γνώση.

Κατόπιν αναπτύχθηκε ένα παράδειγμα γνωστό ως «τρόπος σκέψης των δασκάλων», το οποίο επιδιώκει να μελετήσει την πολυπλοκότητα των γνωστικών διεργασιών που πραγματοποιούνται από τους δασκάλους στην καθημερινή τους εργασία. Κάποιες μελέτες επικεντρώθηκαν σε αυτό που αποδόθηκε ως ο 'κρυφός κόσμος της διδασκαλίας', το οποίο ο Jackson ονόμασε 'προ-ενεργητική φάση της διδασκαλίας'¹⁴. Οι μορφές της 'πρακτικής γνώσης' που παράγονται και χρησιμοποιούνται στο εργασιακό περιβάλλον και οι οποίες προωθούνται με τη μορφή μιας επαγγελματικής πρακτικής, συνδέονται στενά με τις αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τους εαυτούς τους και τις προβολές που κάνουν για τη ζωή, το έργο και την προσφορά τους.

Αν και η στροφή προς την αφηγηματικότητα συζητήθηκε ιδιαίτερα στη βασική εκπαιδευτική έρευνα, η επίδρασή της πάνω στην ιστορία της εκπαίδευσης υπήρξε λιγότερο σημαντική¹⁵, δεδομένου ότι στο συγκεκριμένο πλαίσιο η έρευνα παρέμεινε επικεντρωμένη στα γραπτά τεκμήρια¹⁶. Αυτό σημαίνει ότι το μεγαλύτερο κομμάτι αυτού που συμβαίνει ερευνητικά παραμένει εστιασμένο -με δυσανάλογο μάλιστα τρόπο- σε αυτό που συμβαίνει

στο πάνω μέρος της (διοικητικής-εκπαιδευτικής) πυραμίδας. Οι περισσότεροι ιστορικοί της εκπαίδευσης συνεχίζουν να είναι αδιάφοροι απέναντι σε έρευνες που μελετούν τη σχολική τάξη και σε προσεγγίσεις τύπου 'ιστορία ζωής' και βιογραφική προσέγγιση των εκπαιδευτικών και των άλλων εμπλεκόμενων φορέων. Δεν ενδιαφέρονται, επίσης, ιδιαίτερα για τις σημαντικές θεωρητικές ερωτήσεις που προκαλούν οι συγκεκριμένες μέθοδοι. Το πρόβλημα είναι ότι σε σύγκριση με τις γνωστές ιστορικές μεθόδους της ανάλυσης των γραπτών τεκμηρίων η υιοθέτηση τέτοιων τεχνικών προκαλεί σημαντικές δυσκολίες όσον αφορά στην επιλογή, την οργάνωση και την επεξεργασία των πηγών. Η προσπάθεια ανασύνθεσης του εργασιακού κόσμου των σχολικών τάξεων του παρελθόντος αποτελεί έναν ιδιαίτερο, αλλά δύσκολο εφαρμόσιμο ερευνητικό σκοπό. Η εκπλήρωση ενός τόσο φιλόδοξου σχεδίου θεωρείται σύνθετη, δύσκολη και χρονοβόρος διαδικασία, αλλά και αρκετά αμφισβητήσιμη για τα μέσα και τα υλικά έρευνας, τον τρόπο αξιολόγησης των πορισμάτων, τις δυνατότητες διασταύρωσης των στοιχείων.

Τελευταία έχει ωστόσο ενισχυθεί το ενδιαφέρον γι' αυτό που συμβαίνει στις σχολικές τάξεις και για τις ζωές αυτών που εργάζονται εκεί, για μια σε βάθος διερεύνηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, τόσο αυτών που εμπιπτουν στο πεδίο της εφαρμογής-εκτέλεσης και υλοποίησης της πολιτικής όσο και σε αυτό της παιδαγωγικής και επαγγελματικής πρακτικής¹⁷. Πρόκειται για μια τάση η οποία, μεταξύ άλλων, βοήθησε στον επαναπροσανατολισμό της προσοχής και του ενδιαφέροντος προς την ατομική εμπειρία και την υποκειμενική σημασία. Αυτή η κίνηση κατευθύνεται, σύμφωνα με τον Michael Huberman, προς «την πολυπλοκότητα και τη συνθετότητα των επαγγελματικών ζωών των δασκάλων, όπως αυτές εκφράζονται και παρουσιάζονται από τους ίδιους»¹⁸.

Ερευνητές ασχολούνται με ομάδες δασκάλων χρησιμοποιώντας μια ευρεία γκάμα αναλύσεων, πηγών και μεθόδων. Αποκαλύπτουν διάφορες κατηγορίες ατόμων που μπήκαν στο επάγγελμα –με κριτήρια την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την τάξη, τη φυλή, την εθνότητα, τα εισοδήματα και τη θέση της διδασκαλίας στην εξέλιξη της ζωής τους. Ορισμένοι ιστορικοί επικεντρώνονται στους θεσμούς μέσα στους οποίους λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική δράση, ενώ άλλοι επισημαίνουν την ιδιαιτερότητα των αγροτικών σχολείων (τις περισσότερες φορές μάλιστα μονοθέσιων σχολείων) συγκρίνοντάς τα με τα σχολεία της πόλης¹⁹. Υπάρχουν ωστόσο και ιστορικοί οι οποίοι επικεντρώνονται στις ζωές μεμονωμένων δασκάλων, κυρίως στην Αμερική και στην Αγγλία, όπου διασώζονται σημαντικά για τέτοιες έρευνες ιδιωτικά και κρατικά αρχεία. Αποκαλύπτουν ημερολόγια, γράμματα, βιογραφίες, και χρησιμοποιούν ως εργαλείο την προφορική ιστορία. Ο Robert Reid²⁰ εστιάζει το ενδιαφέρον του στις εμπειρίες της Margaret Haley, μιας από τις ιδρύτριες της Αμερικανικής Ομοσπονδίας Δασκά-

λων, αλλά ενώ η προσπάθεια είναι σημαντική δεν παύει να είναι περιορισμένη και να μην δίνει τη δυνατότητα για ιστορικές γενικεύσεις σχετικά με τους δασκάλους και τον κόσμο τους. Με τη ζωή και τη βιογραφία της ακτιβίστριας Haley ασχολείται και η σημαντική αμερικανίδα ιστορικός της εκπαίδευσης Kate Rousmaniere²¹.

Όπως επισημαίνει η Nancy Hoffman οι προφορικές ιστορίες των δασκάλων του δημόσιου σχολείου σπάνια είχαν αποτελέσει αντικείμενο ανάλυσης πριν από τη δεκαετία του 1990²². Ο γάλλος ιστορικός Jacques Ozouf είναι πρωτοπόρος σε αυτόν τον τομέα με τη μελέτη του για τους εκπαιδευτικούς πριν το 1900²³, στην οποία ωστόσο χρησιμοποιεί ερωτηματολόγια. Ο François Jacquet-Francillon περιγράφει τη ζωή και τη σκέψη των δασκάλων την περίοδο πριν από την 3η Γαλλική Δημοκρατία χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές βιογραφικής μορφής, μαζί με άλλα ιστοριογραφικά υλικά. Επιδιώκει να συλλάβει την ανάδυση ενός επαγγελματικού πεδίου, όχι με τη στενή έννοια του όρου εντός των τειχών του σχολείου, αλλά με την έννοια ενός ευρύτερου επαγγελματικού χώρου που αναζητά μια θέση στην κοινωνική ζωή υιοθετώντας ένα σύνολο ελπίδων, αξιών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων. Οι δάσκαλοι του 19^{ου} αι. αντιμετωπίζονται στο βιβλίο αυτό μέσα από το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων και αναλύονται στα τέσσερα βασικά συστατικά της συλλογικής τους υπόστασης: θέση, λειτουργία και ρόλος, status, στόχοι²⁴. Η Mona Ozouf ανακαλύπτει και μελετά σε αρχεία τις αυτοβιογραφίες τεσσάρων δασκάλων της ίδιας οικογένειας που ανήκαν σε τέσσερις διαφορετικές γενιές (*La classe ininterrompue. Cahiers de la famille Sandre*, Hachette, 1979). Μέσω της έρευνας αυτής αποκαλύπτεται το κοινωνικό περιβάλλον και η ιστορία της περιοχής. Ο αυτοβιογράφος εμφανίζεται ως παραγωγός πληροφοριών σχετικά με το περιβάλλον και το πλαίσιο, ως ένα είδος ερασιτέχνη ιστοριογράφου. Η Geraldine Joncich Clifford αναζητά μια 'προσέγγιση στραμμένη στους ανθρώπους' στη μελέτη της ιστορίας της αμερικανικής εκπαίδευσης, η οποία ασχολείται με ιδιαίτερο και ευαίσθητο τρόπο με μαθητές, σπουδαστές, γονείς, διοικητικά στελέχη και δασκάλους²⁵. Αποδεικνύει μάλιστα ότι η διδασκαλία κατέχει μια εντελώς διαφορετική θέση στη ζωή των ανδρών και των γυναικών. Άνδρες και γυναίκες συχνά βλέπουν τη διδασκαλία ως ένα επάγγελμα που τους βοηθά να εξελιχθούν, να ανέλθουν, αλλά οι προσορισμοί τους είναι εντελώς διαφορετικοί. Για τον άνδρα αυτό σημαίνει μια θέση στην 'αγορά της πληρωμένης εργασίας', ενώ για τη γυναίκα η διδασκαλία συχνά οδηγεί στο γάμο και σε μια πιεσμένη ή εθελούσια έξοδο από την πληρωμένη εργασία. Η Clifford αναλύει την εικόνα του δασκάλου στη σημαντική της μελέτη σχετικά με τις συγκρούσεις, τις αντιπαραθέσεις και τις συνεργασίες ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αι.²⁶.

Η μελέτη της Nancy Hoffman *Woman's 'True' Profession* αναδεικνύεται ως η πλέον σημαντική σε αυτό το είδος. Αναφέρεται στο ρόλο και τα βιώματα των γυναικών διδασκαλισσών, για τις οποίες αυτό το επάγγελμα θεωρείται 'το μόνο αληθινό και πλέον ταιριαστό'. Βασισμένη σε ημερολόγια, γράμματα και άλλες αυτοβιογραφικές πηγές η Hoffman δίνει τη δυνατότητα στις γυναίκες να περιγράψουν τις εμπειρίες τους από τη διδασκαλία.²⁷ Αφού καταγράφει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των διδασκαλισσών κατά τη διάρκεια της περιόδου του Common School, στρέφει το ενδιαφέρον της στο δάσκαλο της πόλης, στα τέλη του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αι. και επεξεργάζεται τα ελάχιστα στοιχεία που αναδεικνύονται μέσα από γράμματα και ημερολόγια δασκάλων. Ξεπερνά τις δυσκολίες του περιορισμένου υλικού και των πηγών πραγματοποιώντας συνεντεύξεις με δασκάλους προκειμένου να προσθέσει και άλλες διαστάσεις και να ολοκληρώσει την προσπάθεια ανασύνθεσης της ιστορίας της εργασίας τους²⁸.

Η ιστορική προσέγγιση της σχολικής παιδαγωγικής (παιδαγωγική της σχολικής τάξης) του Larry Cuban είναι ενδιαφέρουσα²⁹, επειδή βασίζεται σε ποιοτικές μεθόδους και αφορά στο 'δάσκαλο της τάξης', χωρίς να χρησιμοποιεί ωστόσο τις απόψεις των ίδιων των δασκάλων. Η Alice Duffy Rinehart πραγματοποιεί τριάντα οκτώ συνεντεύξεις με δασκάλους και θίγει ζητήματα όπως: λόγοι εισαγωγής στο επάγγελμα, οικογενειακό πλαίσιο, προετοιμασία, χωρίς όμως να καταφέρνει να εντάξει όλα τα παραπάνω σε ένα θεωρητικό πλαίσιο³⁰. Επίσης στο σύνολο των δασκάλων που μελετά περιλαμβάνονται άνδρες και γυναίκες, δάσκαλοι πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν αρκετά χρόνια εμπειρίας. Αυτοί οι δάσκαλοι δεν αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο: ορισμένοι έχουν ήδη βγει σε σύνταξη, ενώ άλλοι εργάζονται ακόμα. Τα προβλήματα κατά συνέπεια που ανακύπτουν είναι τα εξής: Τι γενικεύσεις μπορούν να γίνουν; Πώς οι εμπειρίες των δασκάλων της πόλης μπορούν να συγκριθούν και να παραλληλιστούν με αυτές των δασκάλων της επαρχίας; Τα παραπάνω ερωτήματα παραμένουν σε μεγάλο βαθμό αναπάντητα.

Στο πλαίσιο της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Επιστημών της Εκπαίδευσης στη Χερόνα της Ισπανίας από τον Salomo Marques ερευνάται το σχολείο την περίοδο του Φράνκο. Στο τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου του Σάο Πάολο η Elza Nadai δουλεύει πάνω στη μνήμη των διδασκόντων. Επίσης, στο πλαίσιο μιας πανεπιστημιακής έρευνας με τίτλο: «Μνήμη από την Αποικιοκρατία» συγκεντρώνονται αρκετές μαρτυρίες Γάλλων που υπήρξαν μαθητές στο Μαρόκο κατά την περίοδο 1912 - 1956. Παρόμοια έρευνα είναι και αυτή που βασίζεται σε αφηγήσεις παλιών μαθητών στην Κορέα κατά τη διάρκεια της ιαπωνικής κατάκτησης³¹. Με μια οπτική περισσότερο εθνογραφική ο J. L. Derouet χρησιμοποιεί την

προφορική έρευνα για να διεισδύσει στην πρόσφατη ιστορία των σχολικών ιδρυμάτων, των οποίων ερευνά τη λειτουργία και την οργάνωση³². Άλλες περιπτώσεις εφαρμογής της προφορικής ιστορίας ως μεθοδολογικού μοντέλου είναι η ιστορία των Πανεπιστημίων³³, των σχολικών μαθημάτων, της εκπαιδευτικής πολιτικής³⁴, καθώς και οι μονογραφίες σχολείων, οι οποίες πολύ συχνά πραγματοποιούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Η μελέτη του Roger Thabault *Mon village, ses routes, son école 1848-1914, l'ascension d'un peuple* (Το χωριό μου, οι δρόμοι του, το σχολείο του 1848-1914, η άνοδος ενός λαού) εξετάζει τον ρόλο του δημοτικού σχολείου στην εξέλιξη ενός χωριού σκιαγραφώντας παράλληλα το πορτρέτο του δασκάλου. Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 ο Jacques Girault πραγματοποιεί μια παρόμοια εργασία για τους δασκάλους που συνδικαλιζονται στη δεκαετία του 1930 στην πόλη Βαρ³⁵. Η έρευνα της κοινωνιολόγου Ida Berger, το 1953-1954, σχετικά με το χώρο εργασίας και το ευρύτερο περιβάλλον των δασκάλων³⁶ επαναλήφθηκε από την ίδια είκοσι χρόνια αργότερα με παρόμοια ερωτηματολόγια και έχοντας ως στόχο να παρακολουθήσει την εξέλιξη του επαγγέλματος και να συγκρίνει τον τρόπο που βλέπουν τα πράγματα οι διάφορες γενιές. Τη δεύτερη φορά, εκτός από τις γραπτές μαρτυρίες, χρησιμοποιεί και συνεντεύξεις³⁷. Πιο πρόσφατα ο κοινωνιολόγος Jean Peneff συγκεντρώνει αυτοβιογραφίες διδασκόντων, εκ των οποίων ορισμένοι υπήρξαν στο παρελθόν μάχιμοι συνδικαλιστές³⁸. Η Barbara Finkelstein δίνει έμφαση στους δασκάλους μέσα από την επεξεργασία μιας επιλεγμένης ομάδας αυτοβιογραφιών δασκάλων του 19^{ου} αι³⁹. Και η Kate Rousmaniere πραγματοποιεί έρευνα (τύπου 'ιστορικής εθνογραφίας') πάνω στην εργασία των δασκάλων και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της στις αρχές του 20^{ου} αι⁴⁰. Είναι ουσιαστικά η πρώτη ερευνητήρια η οποία μελετά τη σχολική τάξη μέσα από τις αναφορές και τα γράμματα των δασκάλων, των μαθητών, των ξένων παρατηρητών, των μεταρρυθμιστών του σχολείου και των δημόσιων λειτουργών του 19^{ου} αι. Έχει την πεποίθηση ότι από αυτές τις μαρτυρίες μπορεί να ανασυγκροτηθεί η συμπεριφορά στη σχολική τάξη, η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και δασκάλων και η σχολική πρακτική. Η έρευνα του Studs Terkel⁴¹ που στηρίζεται σε προφορική ιστορία επικεντρώνεται στη μαρτυρία μιας μόνο δασκάλας -της Elsa Ponselle- η οποία ανακαλεί στη μνήμη της τα χρόνια του Great Depression μέσα από τη δική της οπτική ως δασκάλας στο Σικάγο. Εξάλλου σε αρκετές περιπτώσεις τοπικές εφημερίδες δημοσιεύουν σε ορισμένες χώρες (ιδιαίτερα στις ΗΠΑ) συνεντεύξεις με δασκάλους και δασκάλες. Για παράδειγμα η Lillian Chapin, δασκάλα στο Λος Άντζελες, δίνει μια συνέντευξη με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όταν γιορτάζει τα εκατοστά της γενέθλια και τα ογδόντα χρόνια διδασκαλίας.

Ο Martin Lawn ερευνά τους αγώνες των Άγγλων δασκάλων στον εργασιακό τους χώρο, τις ιδέες τους για το μέλλον της εκπαίδευσης, τις εκστρατείες και τις συμμαχίες που διαμορφώνονται, σε μια προσπάθεια να προωθηθούν αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στις αρχές του 20ού αι. Καταγράφει τα αποτελέσματα της μελέτης του στο *Servants of the State. The Contested Control of Teaching, 1900-1930*⁴². Μια μελέτη της επαγγελματικής ζωής, της εργασίας των δασκάλων σε μια πιο συγχρονική οπτική, αποτελεί αυτή της Sandra Acker, *The Realities of Teacher's Work: Never a Dull Moment* (1989). Η συγκεκριμένη μελέτη στηρίζεται σε εθνογραφική έρευνα επιδιώκοντας να αναδείξει τις χαρές και τα προβλήματα της σχολικής ζωής. Μέσα από αυτή την έρευνα οι καριέρες των δασκάλων παίρνουν έναν προσωρινό χαρακτήρα, εμφανίζονται ως 'καλειδοσκοπικές κατασκευές', κατασκευάζονται από καθημερινά γεγονότα και ανταλλαγές. Επίσης μια ανθολογία που αναφέρεται στην ιστορία της εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και δημοσιεύεται από τον Donald Warren επικεντρώνεται σε μια οπτική εκ των έσω, στον τρόπο προσέγγισης των πραγμάτων από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές ('insiders perspectives')⁴³. Κανένα ωστόσο από τα κεφάλαια της ανθολογίας αυτής δεν βασίζεται αποκλειστικά σε προσωπικές ιστορίες. Βασικό θέμα των περισσότερων μελετών είναι ο *εκπαιδευτικός συνδικαλισμός* και η σχέση με το *επάγγελμα* (επαγγελματοποίηση)⁴⁴.

Στη μελέτη της ιστορίας της σχολικής τάξης θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι έχουμε μια σημαντική στροφή προς μια ποιοτική έρευνα εντός του εσωτερικού της πλαισίου. Αυτή η μορφή έρευνας είναι γνωστή από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 ως εθνογραφία και εθνολογία της σχολικής τάξης. Ιδιαίτερα σημαντική δουλειά σε αυτό το χώρο θεωρείται η έρευνα του Martyn Hammersley, ο οποίος μπαίνει στη σχολική τάξη για να διαπιστώσει κατά πόσο οι μεγάλες μακροκοινωνιολογικές θεωρίες, όπως αυτές του Bourdieu και του Bernstein, μπορούν να επιβεβαιωθούν μέσα από την καθημερινή πραγματικότητα της εκπαίδευσης και διδασκαλίας⁴⁵. Επιδιώκει να χρησιμοποιήσει την παρατήρηση εντός της τάξης για να μελετήσει την πρακτική λειτουργία των μηχανισμών κοινωνικής διάκρισης και να διαπιστώσει κατά πόσο μπορεί να επιβεβαιωθεί η θεωρία της πολιτισμικής διαφοράς-σύγκρουσης, σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια μορφή πολεμικής ανάμεσα σε μια κυρίαρχη μεσαία τάξη και στην κουλτούρα της εργατικής τάξης⁴⁶.

Αν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί γίνουν αντιληπτοί ως πολιτισμικά συστήματα⁴⁷ μέσα στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κοινωνίας τότε θα πρέπει να μελετηθούν μέσα από μια *εθνο-ιστορική οπτική*. Η εθνο-ιστορία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της κυρίως σε εκείνες τις ομάδες που δεν αντιπροσωπεύονται στις παραδοσιακές πολιτικές ιστορίες. Ενδιαφέρεται για τις ομάδες χαμηλού

κοινωνικού status που έχουν λιγότερη δύναμη στην κυρίαρχη κοινωνική τάξη πραγμάτων. Με αυτή τη λογική η εθνο-ιστορία στην εκπαίδευση ασχολείται με την κουλτούρα των μαθητών, ομάδων μειονοτήτων, γονέων, εργατικών ομάδων, αλλά και τη σχολική κουλτούρα⁴⁸. Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς και τους διοικητικούς ως ομάδες με χαμηλό status στην ιεραρχία αντί να τους θεωρεί συνέχεια των πολιτικών, των διοικητικών, των φορέων της εκπαίδευσης και άλλων κοινωνικών ελίτ⁴⁹. Η ερμηνευτική μέθοδος στην εθνο-ιστορία υπόσχεται να προσφέρει στους ιστορικούς μια προσέγγιση που στόχο έχει να ασκήσει κριτική ή να αποδομήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές του παρελθόντος. Προσφέρει έναν μηχανισμό για την αποδόμηση των πολλαπλών, αντιφατικών και αντικρουόμενων μορφών κουλτούρας του παρελθόντος με στόχο να αποκαλυφθούν νέες ιστορίες μάχης, αντίστασης, αποδοχής, κυριαρχίας, που αποτελούν στιγμιότυπα της ζωής δασκάλων, μαθητών και άλλων συμμετεχόντων στο σχολείο του παρελθόντος. Η ερμηνευτική ιστορία προσπαθεί να ανακαλύψει τις κοινωνικές και προσωπικές κατασκευές των συμμετεχόντων. Δεν ενδιαφέρεται για τα αντικειμενικά γεγονότα και για την αλήθεια, αλλά για τις ερμηνείες των ίδιων των ατόμων που συμμετέχουν. Στόχος είναι να διερευνηθεί ο ρόλος που παίζει η ανθρώπινη συνείδηση στην ενεργητική διαμόρφωση των ιστορικών γεγονότων. Αναζητούνται δηλαδή οι υποκειμενικές δυνάμεις στην ιστορική δράση.

Η μεγαλύτερη συμβολή της εθνογραφίας στην ερμηνευτική προσπάθεια του ιστορικού είναι ο τρόπος με τον οποίο οργανώνει τη συνέντευξη. Η ερμηνευτική συνέντευξη εμφανίζεται ως μια διαδικασία αρκετά ευέλικτη που ακολουθεί την πορεία του συνεντευξιαζόμενου. Φιλοδοξεί να αναδειξεί μια εικόνα του κατασκευασμένου κόσμου των δασκάλων, μαθητών, γονέων, προσπαθεί να ανασυνθέσει έναν 'σύνθετο κόσμο' φτιαγμένο από τις προσωπικές θεωρήσεις των συμμετεχόντων.

Διατυπώνονται ωστόσο και προβληματισμοί σχετικά με την ουσιαστική βοήθεια που μπορεί να προσφέρει στον ιστορικό η εθνογραφική έρευνα, καθώς εκφράζεται ο φόβος ότι η παρατήρηση του πεδίου αδυνατεί να συμβάλει στην αποκάλυψη του παιδαγωγικού παρελθόντος. Ωστόσο η μέθοδος αυτή χρησιμοποιήθηκε από σημαντικούς ιστορικούς της εκπαίδευσης τη δεκαετία του 1980 με ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Η Barbara Finkelstein, για παράδειγμα, στήριξε την πρωτοποριακή της μελέτη για τις πρακτικές εντός της σχολικής τάξης του 19^{ου} αι. στις ΗΠΑ σε εξωτερικές μαρτυρίες από ανθρώπους, τους οποίους η ίδια ονόμασε -χρησιμοποιώντας έναν εθνογραφικό όρο- 'πληροφοριοδότες' (informants). Δουλεύοντας εντός του πεδίου της ποιτικής εκπαιδευτικής έρευνας ο Smith και οι συνεργάτες του προσπάθησαν να φέρουν κοντά την εθνολογική και την ιστορική μεθοδολογία⁵⁰. Δεν πιστεύουν σε μια αυστηρά διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην άμεση κατα-

γραφή και αποτύπωση της σχολικής ζωής από τον εθνογράφο και την προσέγγιση του ιστορικού που βασίζεται συχνά σε μαρτυρίες-τεκμήρια, των οποίων αρκετά συχνά αμφισβητείται το κύρος και η αξία. Και οι δύο σε τελική ανάλυση στηρίζονται σε αποσπασματικά δεδομένα. Ωστόσο υπάρχει μια σημαντική επιστημολογική διαφορά μεταξύ εθνογράφων και ιστορικών, καθώς δεν διαθέτουν τις ίδιες μορφές παρατηρήσεων, ειδικότερα όσοι ασχολούνται με την μικροϊστορία της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Αυτό δεν αποτελεί τόσο μεγάλο πρόβλημα για την ιστορία μακροφαινομένων όσο για την ιστορία των μικροφαινομένων. Όταν π.χ. εξετάζονται οι οικονομικές κρίσεις του '60, του '70 ή του '90, αυτές δεν διαφοροποιούνται ιδιαίτερα με μεθοδολογικούς όρους. Ωστόσο, όταν χρειάζεται να ανασυγκροτήσουμε την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, οι ιστορικοί έχουν ένα φυσικό μειονέκτημα εν συγκρίσει προς τους αυτόπτες μάρτυρες και καταγραφείς των μαρτυριών, από ερευνητές όπως ο εθνογράφος και ο εθνολόγος. Από την άλλη πλευρά το μειονέκτημα της ιστορίας της εκπαίδευσης είναι σχετικό, καθώς τα σχολεία και οι σχολικές τάξεις δέχονταν τακτικά επισκέψεις από έναν επιθεωρητή, ο οποίος είναι – τουλάχιστον την περίοδο αυτή που εξετάζουμε – υποχρεωμένος να καταγράφει τις παρατηρήσεις του. Σε πρώτη οπτική, πράγματι εμφανίζεται μια σύνδεση ανάμεσα στα ερωτήματα που είχε υπόψη του ο επιθεωρητής, όταν έκανε την αναφορά του, και σε αυτά στα οποία ο σύγχρονος ερευνητής επιθυμεί να δώσει απάντηση με την έρευνά του (διδασκτικές μέθοδοι, οργάνωση σχολικής αίθουσας).

Η μελέτη των Peter Cunningham και Philip Gardner με τίτλο *Becoming Teachers. Texts and Testimonies 1907-1950* εξετάζει μέσα από κείμενα και μαρτυρίες το σύστημα των μαθητών-δασκάλων (student-teacher), που λειτούργησε στην Αγγλία από το 1907 και πρόσφερε σε άτομα που επιθυμούσαν να ακολουθήσουν το διδασκαλικό επάγγελμα, τη δυνατότητα να διαπιστώσουν αν τους ενδιαφέρει πραγματικά και αν τους ταιριάζει, ζώντας την ίδια την καθημερινότητα σε ένα δημοτικό σχολείο και αποκτώντας τις πρώτες εμπειρίες από τη διδασκαλία εντός της σχολικής τάξης. Πρόκειται δηλαδή για ένα στάδιο μετάβασης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη σχολή εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών που λάμβανε χώρα εντός του ίδιου του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του σχολείου. Αυτό το σύστημα είχε ως απαραίτητη προϋπόθεση την εμπλοκή των πιο έμπειρων δασκάλων σε αυτή τη διαδικασία μύησης στα μυστικά της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Μέσα από την έρευνα αναδεικνύονται περισσότερα ζητήματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το συγκεκριμένο σύστημα επιδρά στη διαμόρφωση και συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των δασκάλων.

Το 1990 ξεκίνησε στη Γαλλία ένα ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο: «Ιστορία και προφορικά αρχεία της εκπαίδευσης» που στόχο έχει να συμβάλει στη συγκέντρωση μαρτυριών από τους πρωταγωνιστές και τους ανθρώπους που λαμβάνουν αποφάσεις για την πολιτική της εκπαίδευσης από το 1945 μέχρι σήμερα. Διπλός είναι ο στόχος αυτής της έρευνας: να συγκεντρώσει και να αρχειοθετήσει τη 'μνήμη από τα πάνω' του Υπουργείου εθνικής παιδείας της Γαλλίας, των πολιτικών του και των υπευθύνων στον τομέα αυτό και να συμβάλει στην κατανόηση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων εντός της διοικητικής μηχανής⁵¹.

Ο Cuban θέτει την ερώτηση: Πώς δίδασκαν οι δάσκαλοι και γιατί δίδασκαν με τον συγκεκριμένο τρόπο και χρησιμοποιεί τον όρο 'παιδαγωγική νοοτροπία' σε συνάρτηση με τον όρο 'γενεαλογία της νοοτροπίας και ιστορία της νοοτροπίας'. Η έννοια-κλειδί για τη *γενεαλογία της παιδαγωγικής νοοτροπίας* είναι αυτή του λόγου (discours) και της σχετικής συζήτησης. Σύμφωνα με τον ίδιο, βασικό στοιχείο για την ιστορία της αμερικανικής εκπαίδευσης, είναι η συμπεριφορά στη διδασκαλία και ο τρόπος διδασκαλίας, ο οποίος εν μέρει καθορίζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Η ερμηνεία γι' αυτό θα μπορούσε μάλλον να αναζητηθεί γενικότερα στο οργανωτικό και δομικό πλαίσιο της παιδαγωγικής πρακτικής και όχι απλώς στην κοινωνική λειτουργία και στον πολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Εκτός από τις διδακτικές πρακτικές πολύ σημαντικά στοιχεία θεωρούνται όλα όσα καταγράφονται στις ορατές διαστάσεις του σχολικού πλαισίου και της σχολικής αίθουσας, τα οποία επηρεάζουν και σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές⁵². Σημαντικοί δείκτες ανάλυσης μπορούν να θεωρηθούν τα εξής: το διδακτήριο (χώροι, πλαίσιο, οργάνωση), η οργάνωση της σχολικής τάξης (το οργανωτικό πλαίσιο της διδασκαλίας στη σχολική τάξη), η 'υλικότητα της διδασκαλίας'.⁵³ Στο σχολείο, σε αυτόν τον ιδιαίτερο χώρο τον οποίο μοιράζονται εκπαιδευτικοί και μαθητές, εντός της σχολικής αίθουσας λαμβάνει χώρα μια σειρά διαδικασιών-πρακτικών που μπορεί να διαφοροποιείται αρκετά από ό,τι προβλέπεται σε θεσμικό επίπεδο και τις περισσότερες φορές παραμένει ένας χώρος τον οποίο όσοι μοιράζονται (μαθητές και διδάσκοντες) τον αντιλαμβάνονται ως προσωπικό-οικείο -σχεδόν με παρόμοιο τρόπο με το οικογενειακό τους πλαίσιο- και τον οποίο συχνά αναλαμβάνουν να προστατεύσουν και να υπερασπιστούν από τους έξω αντιμετωπίζοντάς το ως ένα είδος εστίας-ιερού τόπου. Αυτό που αποτελεί 'άβατο' για άλλους συνιστά το δικό τους πεδίο ανάπτυξης και λειτουργίας. Η Suzan Moore Johnson υποστηρίζει ότι ένας χώρος εργασίας είναι κάτι πολύ περισσότερο από ένα φυσικό περιβάλλον⁵⁴. Είναι το συγκείμενο που καθορίζει το πώς γίνεται και κατανέμεται η εργασία, πώς δομείται και σχεδιάζεται, πώς ελέγχεται, αξιολογείται,

και εκτιμάται από τους άλλους. Ο χαρακτήρας του εργασιακού μάλιστα περιβάλλοντος ταυτόχρονα καθορίζει την ικανοποίηση του εργαζόμενου και διαμορφώνει τις πιθανές μορφές εφαρμογής και υλοποίησης στο πεδίο.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- ¹ Η σχέση μεταξύ κοινωνικού και πολιτισμικού στοιχείου αναλύεται από τους Anne-Marie Charter, Jean Hébrard στο «Literacy and Schooling from a Cultural Historian's Point of View» στο Th. Popkewitz, B. Franklin, M. Pereyra (eds.), *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*, New York and London, Routledge, Falmer 2001. Οι συγκεκριμένοι συγγραφείς κάνουν διάκριση ανάμεσα στην ιστορία της επιστήμης, η οποία ενδιαφέρεται για τους τρόπους με τους οποίους οικοδομείται και αναπτύσσεται η επιστημονική γνώση, στην ιστορία της εκπαίδευσης που ασχολείται με τις πολιτικές πλευρές της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων και την πολιτισμική ιστορία, η οποία με τη σειρά της ασχολείται με την ιστορία των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στις προφορικές και γραπτές κουλτούρες και την απόκτηση διανοητικών εργαλείων (σ. 263-284).
- ² Depaepe M., «Is there any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in and Outside Schools», *Paedagogica Historica*, 1995, 31, 1, σ. 10.
- ³ Goodson I., «Life history and the Study of Schooling», *Interchange*, Ontario Institute for Studies in Education, vol. 11, 1981, no 4, σ. 69. του ιδίου *Studying Teacher's Lives*, London: Routledge 1992 και «Teacher's Life Histories and Studies of Curriculum and Schooling», in Goodson I. (ed.), *The Making of Curriculum: Collected Essays*, 2nd ed., London: Falmer Press 1995.
- ⁴ Depaepe M. et al., *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools-Belgium, 1880-1970*, Leuven, 2000
- ⁵ Σε συνέδριο που οργανώθηκε τον Μάρτιο του 2000 από το Spencer Foundation στις Η.Π.Α με αντικείμενο τις νέες κατευθύνσεις στην ιστορία της εκπαίδευσης η ιστορικός της εκπαίδευσης Kate Rousmaniere, καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο του Miami, επισήμανε ότι οι ιστορικοί της εκπαίδευσης ενδιαφέρονται πλέον τα τελευταία χρόνια για 'κλειστές μελέτες' της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης (schooling), αναζητούν τις κοινωνικές σχέσεις εντός της σχολικής τάξης (δυναμικές και πρακτικές της σχολικής αίθουσας). Αυτός ο στόχος, σύμφωνα με την ίδια, απαιτεί νέα θεωρητικά πλαίσια, όπως οι μεταμοντέρνες θεωρίες της κοινωνικής ταυτότητας, της ταυτότητας του φύλου, της θεωρίας του κοινωνικού κεφαλαίου, οι κοινωνικές κονστρουκτιβιστικές θεωρίες φυλετικών σχέσεων και οι κοινωνιολογικές θεωρίες των εργασιακών σχέσεων. Οι θεωρίες αυτές μπορούν να αποκαλύψουν και να αναλύσουν τις περίπλοκες ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις και συμπεριφορές που δημιουργούν μια τυπολογία των δημόσιων σχολικών τάξεων. Υπογράμμισε, επίσης, τη σημασία νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων όπως η ανάλυση της εικόνας και η χρήση προφορικών μαρτυριών. (www.spencer.org/publications/conferences/History/report.htm).

- ⁶ S. M. Johnson, *Teachers at Work: Achieving Success in Our Schools*. New York: Basic Books, 1990.
- ⁷ Η Kate Rousmaniere αναφέρεται στα κοινά σημεία της διδασκαλίας και στις εκπαιδευτικές και διδακτικές ρουτίνες («Commonplaces of schooling: daily occurrences in schools») στο *City Teachers. Teaching and School Reform in Historical Perspective*, Teachers College Press, Columbia University, Νέα Υόρκη και Λονδίνο, σ. 7.
- ⁸ P. Cunningham, P. Gardner, *Becoming Teachers. Texts and Testimonies 1907-1950*, Woburn Press 2004, p. 11
- ⁹ *City Teachers. Teaching and School Reform in Historical Perspective*, Teachers College Press, Columbia University, Νέα Υόρκη και Λονδίνο.
- ¹⁰ L. Cuban, *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980*, New York, NY, Longman Press, 1984.
- ¹¹ Βλ. LeGoff. P. Thompson, «Believe it or Not: Rethinking the Historical Interpretation of Memory», in Jaclyn Jeffrey and Glenace Edwall, *Memory and Oral History: Essays on Recalling and Interpreting Experience* (Lanham, NJ, University Press of America, 1994), σ. 2.
- ¹² D. Bertaux «Histoire de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie», Έκθεση του CORDES, Μάρτιος 1976.
- ¹³ Αυτό που ενδιαφέρει είναι όχι τόσο η κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης, όσο εκείνη του διαλόγου ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία.
- ¹⁴ P. Jackson, *Life in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- ¹⁵ P. Cunningham «Narrative and Text: Women, Teachers and Oral History», *History of Education*, 29:3, 2000, σ. 273-280.
- ¹⁶ Όπως υπογραμμίζει ο Michael Katz «οι ιστορικοί κάθονται συνήθως στους ώμους των μεταρρυθμιστών, των νομοθετών και των διοικητικών». «Devotion and Ambiguity in the Struggles of a Poor Mother and Her Family: New York City, 1918-1919» στο L. Cuban, D. Shipps (επιμ.), *Reconstructing the Common Good in Education*, Stanford, Stanford University Press, 2000, σ. 186.
- ¹⁷ Harold Silver *Education as History: Interpreting Nineteenth and Twentieth-Century Education*, London, Methuen, 1983. Stephen J. Ball, *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*, Buckingham, Open University Press, 1994.
- ¹⁸ «Working with Life History Narratives», στο H. McEwan, K. Egan, *Narrative in Teaching, Learning and Research*, New York, Teachers College Press, 1995.
- ¹⁹ R. Leicht, A. Duffy Rinehart, *Country School Memories. An Oral History of One-Room Schooling*, Greenwood Press, 1999. A. Guilford, *America's Country Schools*, Washington D.C., The Preservation Press 1984.
- ²⁰ Στο *Battleground: The Autobiography of Margaret A. Haley*, 1982, Urbana, IL, University of Illinois Press.
- ²¹ *Citizen Teacher. The Life and Leadership of Margaret Haley*, State University of New York Press 2005.
- ²² Στο *Women's True Profession. Voices from the History of Teaching*, The Feminist Press at the City University of New York, New York 1981, ό.π.
- ²³ Η μελέτη του αυτή έχει τίτλο: *Nous les maîtres d'école* (Εμείς οι δάσκαλοι-κυρίαρχοι του σχολείου).

- ²⁴ *Instituteurs avant la République. La profession d'instituteur et ses représentations de la monarchie de Juillet au Second Empire*, Presses Universitaires de Septentrion, 1999.
- ²⁵ G. Joncich Clifford «Saints, Sinners, and People: A Position Paper on the Historiography of American Education», *History of Education Quarterly*, 15, σ. 257-272, 1975.
- ²⁶ «Home and School in the 19th century America: Some Personal-history Reports from the United States», *History of Education Quarterly*, 18, σ. 3-34, 1978.
- ²⁷ *Women's 'True' Profession: Voices from the History of Teaching*, Old Westbury, NY, Feminist Press, 1982.
- ²⁸ Τη θέση της δασκάλας στο μεσοπόλεμο και το ρόλο του φύλου στη διαμόρφωση της επαγγελματικής και κοινωνικής της θέσης στον ελληνικό χώρο αναλύει το άρθρο της Έφης Αβδελά: «Η θέση της δασκάλας. Λόγοι και αντίλογοι σε ένα μεσοπολεμικό επαγγελματικό έντυπο», *Δίνη*, τχ. 3, 1988, σ. 46-53, καθώς και ένα μέρος του βιβλίου της ιδίας με τίτλο: *Δημόσιοι Υπάλληλοι γένους Θηλυκού. Καταμερισμός της εργασίας κατά φύλα στον δημόσιο τομέα, 1908-1955*, Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος, Αθήνα 1990.
- ²⁹ *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980*, New York, NY, Longman Press, 1984.
- ³⁰ *Mortals in the Immortal Profession: An Oral History of Teaching*, New York, NY, Irvington Publishers, 1983.
- ³¹ Maurice Gontard, *L'histoire des lycées de Marseille 1802-1945*, Aix-en Provence, 1982, τρεις μελέτες του C.R.D.P του Montpellier «Cent ans de vie dans le premier lycée de filles de France », Montpellier, 1982 ou Centenaire du lycée Champollion, 1887-1987, Grenoble, 1987. Yves Gaulupeau «Histoires d'établissements scolaires», *Histoire de l'éducation*, no 22, mai 1984, σ. 59-67.
- ³² Η έρευνα αυτή πραγματοποιείται από την Ομάδα Κοινωνιολογικών Μελετών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Γαλλίας. Στην ίδια χώρα είχε προγραμματιστεί μία ακόμη έρευνα σχετική με τη σύγχρονη ιστορία της εκπαίδευσης με κύριο στόχο να καλυφθούν οι ελλείψεις των παραδοσιακών αρχείων. Θέμα αυτής της έρευνας ήταν: «Διοικητικοί της εκπαίδευσης απέναντι στη σχολική έκρηξη 1958-1968. Συγκρότηση προφορικών αρχείων για τη σύγχρονη ιστορία της εκπαίδευσης». Η συγκεκριμένη έρευνα τελικά δεν πραγματοποιήθηκε.
- ³³ Donald R. Beer «Oral History and the History of Universities: The Case of New England», *History of Education Review*, Australie, vol. 18, no 1, 1989, Bruneau W., «The Belated Renaissance of University History in the United States», *Canadian Review of American Studies*, vol. 15, no 1, 1984, σ. 73-76.
- ³⁴ Hugh Davis Graham, *The Uncertain Triumph: Federal Policy in the Kennedy and Johnson Years*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1984.
- ³⁵ «Les enseignants varois au moment du Front populaire», *Provence historique*, 1974, σ. 116-160, «Le syndicat national des instituteurs et les débuts de la guerre d'Espagne (1936-1937)», *Le Mouvement social*, Απρίλιος-Ιούνιος 1978, σ. 87-110.
- ³⁶ Ida Berger et Roger Benjamin, *L'univers des instituteurs*, Editions de Minuit, Παρίσι 1954.

- ³⁷ *Les instituteurs, d'une génération à l'autre*, PUF Παρίσι 1979.
- ³⁸ «Autobiographies d'enseignants d'écoles publiques et privées», *Cahiers du L.E.R.S.C.O.*, no 8, 1987, Université de Nantes.
- ³⁹ «Schooling and Schoolteachers: Selected Bibliography of Autobiographies in the Nineteenth Century», *History of Education Quarterly*, 14, σ. 293-301, 1974. και στο *Governing the Young* (1989, New York: Falmer Press).
- ⁴⁰ K. Rousmaniere, «Teachers' Work and the Social Relations of School Space in Early-Twentieth Century North American Urban Schools», *Historical Studies in Education*, 1996, 8 (1), 42-64. Στο άρθρο αυτό τονίζεται ότι οι εργασιακές συνθήκες διαμορφώνουν τις κοινωνικές σχέσεις και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αντίσταση, την αλληλεγγύη και την ταυτότητα των δασκάλων. Επίσης στον εργασιακό χώρο προβάλλονται έντονα και οι διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο. Αλλά και φυλετικές, εθνικές και ταξικές διακρίσεις χαρακτηρίζουν τόσο την επίσημη όσο και την ανεπίσημη οργάνωση των εργασιακών εμπειριών των δασκάλων σε όλες τις αστικές περιοχές με σχολεία.
- ⁴¹ *Hardtimes: An Oral History of the Great Depression*, Νέα Υόρκη, Ουάσινγκτον Washington Square Press, 1970.
- ⁴² East Sussex, Falmer Press, 1987. Ο ίδιος ασχολείται και με τον συνδικαλισμό των δασκάλων στο βιβλίο που έγραψε με τον Gerald Grace, *Teachers: The Culture and Politics of Work*, Brighton: Falmer Press 1987.
- ⁴³ D.R. Warren (επιμ.) *American Teachers: Histories of a Profession at Work*, New York, NY, Macmillan, 1989, σ. 4.
- ⁴⁴ Οι λόγοι για τους οποίους κάποιοι δάσκαλοι δεν οργανώνονται σε παρόμοιους σχηματισμούς και οι προσπάθειες κατανόησης της εργασιακής τους εμπειρίας είναι πιο σημαντικοί από την ερμηνεία και την παρουσίαση του τρόπου σκέψης αυτών που οργανώθηκαν. W. Urban, *Why Teachers Organized*, Detroit: Wayne State University Press, 1982, M. Murphy, *Blackboard Unions: The AFT and the NEA, 1900-1980*, Ithaca, NY: Cornell University Press, 1990, R. Quantz, «The Complex Visions of Female Teachers and the Failure of Unionization in the 1930s: An Oral History», *History of Education Quarterly*, 25, 1985, σ. 439-458, J.I. Goodlad, *A Place Called School: Prospects for the Future*, New York: McGraw-Hill, 1984).
- ⁴⁵ M. Hammersley, *Researching School Experience: Ethnographic Studies of Teaching and Learning*, Routledge Falmer Press 1999 και *Classroom Ethnography. Empirical and Methodological Essays*, Philadelphia, 1990.
- ⁴⁶ *Order in Progress*, 28.
- ⁴⁷ Ενδιαφέρον έχει η άποψη που έχει εκφράσει ο Arjun Appadurai: «αν η γενεαλογία των πολιτισμικών μορφών αναφέρεται στην κυκλοφορία τους μέσα από τις διάφορες περιοχές, η ιστορία αυτών των μορφών αφορά στη διαδικασία ενσωμάτωσης και οικειοποίησής τους εντός των διαφόρων τοπικών πρακτικών» *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*, 1996, Minneapolis: University of Minnesota Press, p. 17. Ωστόσο η έννοια της οικειοποίησης έχει συχνά αντικατασταθεί συχνά τον όρο 'μετάφραση'.
- ⁴⁸ Σύμφωνα με τον Dominique Julia η σχολική κουλτούρα είναι ένα σύνολο κανόνων που οργανώνουν τα τμήματα της γνώσης, των συμπεριφορών που διεισδύουν

στη διδασκαλία και στο σχολείο και ένα σύνολο πρακτικών που επιτρέπουν τη μετάδοση μιας τέτοιας γνώσης και την ερμηνεία ορισμένων συμπεριφορών. «La culture scolaire comme objet historique», στο A. Novoa, M. Depaepe, E. Johanningmeier, eds., *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, 353-82, Gent Paedagogica Historica.

⁴⁹ R. A. Quantz «Interpretive Method in Historical Research: Ethnohistory Reconsidered», *Teacher's voice*, σ. 178-179.

⁵⁰ L.M. Smith et al., *Innovation and Change in Schooling: History, Politics and Agency*, New York/ Philadelphia/London, 1988, Series 3: Exploration in Ethnography.

⁵¹ Υπεύθυνη αυτού του προγράμματος είναι η Marie-Thérèse Frank. Από την έρευνα αυτή έχουν προκύψει τα εξής: M.T. Frank, P. Mignaval, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération* Tome: 1, 2 (1995, 2000), άρθρα και κείμενα συλλογικά με τις μαρτυρίες που έχουν συγκεντρωθεί. Ενδεικτικά παραθέτουμε ορισμένα από αυτά: M. Allaire, M.T. Frank, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération*, INRP, 1995, tome 1 Inventaire de cinquante entretiens, tome 2 Inventaire de soixante-six entretiens. M.T. Frank, P. Mignaval, Jean Ferrez, *Au Service de la démocratisation. Souvenirs du ministère de l'Education nationale 1943-1983*, INRP, 2004. Στο θέμα της χρήσης της προφορικής ιστορίας στη μελέτη των εκπαιδευτικών πραγμάτων αναφέρεται και το παρακάτω άρθρο της M.T. Frank, «Pour une histoire orale de l'éducation en France», *Histoire de l'Education*, 53, Paris, janvier 1992, σ. 13-44.

⁵² Στην Ελλάδα αν και η προφορική ιστορία έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα δεν έχει ακόμα χρησιμοποιηθεί με συστηματικό τρόπο στο πεδίο της ιστορίας της εκπαίδευσης. Υπάρχουν ωστόσο κάποια κείμενα και σποραδικές μελέτες πάνω στις αφηγήσεις των δασκάλων για τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Στο «Μια μέρα....», *Δεκαπέντε ιστορίες καθημερινότητας από τα αρχαία χρόνια ως την εποχή μας* (αφήγημα) που εκδόθηκε από την Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας Σχολής Μωραΐτης, το 1988, φιλοξενούνται κείμενα στα οποία αποτυπώνεται η εκπαιδευτική καθημερινότητα, όπως αυτό του Αλέξη Δημαρά «Ένας Δάσκαλος στην Αθήνα του 1885». Σε μια πιο αυτοβιογραφική λογική και στη βάση ενός πιο δημοσιογραφικού ύφους κινείται το λεύκωμα του Όθωνα Τσουνάκου, *Φτου, ξελευτεριά.... ένα εικονογραφικό αφιέρωμα για τους απανταχού παλίμπαιδες τον 50 και τον 60* (εκδόσεις Ηλιοτρόπιο, 2002). Το βιβλίο του Κώστα Ακρίβου, *Να μαθαίνω γράμματα...Το σχολείο στη νεοελληνική λογοτεχνία* (Μετάιχμο 2004) προσπαθεί να καταγράψει τον τρόπο αποτύπωσης των σχολικών δρωμένων και αναμνήσεων στην ελληνική λογοτεχνία, ποίηση και πεζογραφία. Τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται, επίσης, μια αύξηση των εκδόσεων και των λευκωμάτων που αφορούν σε σχολεία και δασκάλους σε τοπικό επίπεδο. Έχουν επίσης εκδοθεί και ιστορίες σημαντικών σχολείων. Σε αυτές δεν χρησιμοποιείται ωστόσο ως ερευνητικό εργαλείο οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών.

⁵³ Πρόκειται για μετάφραση του όρου 'materialities of schooling' που αναλύουν στο βιβλίο τους με τον ίδιο τίτλο οι Martin Lawn και Ian Grosvenor (επιμ.), *Materialities of Schooling*, Symposium Books United Kingdom 2005.

⁵⁴ *Teachers at Work*, ό.π.

Abstract

'Teachers' Voices'. Subjects and Researches in the field of Oral History of Teaching and Educational Practices.

Researchers in the field of history of education have for a long period been mostly interested in the analysis of the official framework of education, which determines the educational procedure. They have analysed the pedagogical and educational announcements, the institutional frameworks, the political intentions, but also the way of organizing all these through official texts, documents, textbooks and the curricula. But different issues have been left outside the research field: the feelings and the experiences of the protagonists (teachers and students) of the educational life, relationships, routines, feelings and all these small details inside the 'black box of the classroom'. The goal of this article is to discuss the different 'silences' in the educational history, to present researches and issues in the field of oral history of education, schooling and school classroom and to point out the interest of such new approaches and methodological instruments.

Οι απαρχές της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα: Ο ρόλος της παιδολογίας και του Εμμ. Λαμπαδάριου

Αντωνία Χαρίση, Σοφία Ηλιάδου-Τάχου & Δημήτρης Αναστασίου
*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής
Μακεδονίας*

Περίληψη

Η ίδρυση και η λειτουργία του «Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών» (ΠΕΣΑ) σηματοδοτεί έναν σημαντικό σταθμό στην πορεία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Πριν από την ίδρυσή του, είχαν γίνει θεσμικές προσπάθειες για τη δημόσια εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση και συμπεριφορικές διαταραχές, ιδιαίτερα στα νομοσχέδια του 1913 και 1929. Επίσης στο πλαίσιο της ιδιωτικής πρωτοβουλίας είχαν δημιουργηθεί ιδρύματα για την εκπαίδευση των τυφλών και κωφών μαθητών. Αυτό όμως που δεν έχει ιστορικά επισημανθεί είναι η συμβολή του ρεύματος της Παιδολογίας, η οποία φαίνεται ότι επέδρασε στην ειδική παιδαγωγική σκέψη της εποχής μέχρι τις απαρχές του Β' Παγκοσμίου πολέμου. Κάτω από την επίδραση του βασικού εκπροσώπου της Παιδολογίας στην Ελλάδα, του ιατρού Εμμανουήλ Λαμπαδάριου, αυτή πήρε μια ιατροκεντρική κατεύθυνση, επηρέασε τη δημιουργία θεσμών και ιδρυμάτων κοινωνικής πρόνοιας και σχολικής υγιεινής και φαίνεται να συνέβαλλε στην ίδρυση του ΠΕΣΑ. Κατά την τρίτη δεκαετία του 20ου αιώνα, οι συζητήσεις και οι κοινωνικές διεργασίες για την παροχή δημόσιας εκπαίδευσης σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση και συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές διαταραχές εντάθηκαν κάτω από την επίδραση διαφόρων παραγόντων όπως: α) η ίδρυση παρόμοιων ειδικών σχολείων σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης, β) το ρεύμα της Παιδολογίας και η συνδεόμενη με αυτή Σχολική Υγιεινή, γ) η γενικότερη κρατική παρέμβαση για τη δημιουργία θεσμών σχολικής υγιεινής και κοινωνικής πρόνοιας, και δ) η επιδίωξη μιας λαϊκής αποδοχής από το καθεστώς του Μεταξά. Η συνάντηση προθέσεων και επιδιώξεων της εκτελεστικής εξουσίας και προσωπικοτήτων, όπως η γνωστή παιδαγωγός Ρόζα Ιμβριώτη και ο Εμμανουήλ Λαμπαδάριος, φαίνεται ότι συνέβαλλε στην ίδρυση και λειτουργία του πρώτου σχολείου για παιδιά με νοητική καθυστέρηση και συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές διαταραχές στην Αθήνα το 1937.

Λέξεις Κλειδιά: ιστορία ειδικής αγωγής, Παιδολογία, Λαμπαδάριος, Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών

1. Εισαγωγή: Το ρεύμα της ειδικής αγωγής κατά τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα στην Ελλάδα

Στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, μαζί με την ανάπτυξη της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της ιατρικής, αρχίζει όλο και περισσότερο να εκδηλώνεται το ενδιαφέρον για την αγωγή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση προσελκύει το ενδιαφέρον και οι μελέτες του Itard και Seguin θέτουν τις πρώτες βάσεις της ειδικής αγωγής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ίδρυση και λειτουργία ειδικών σχολείων και άλλων κέντρων για παιδιά με νοητική καθυστέρηση που κατά τον 19^ο αιώνα, απλώνονται σε Ευρώπη και Αμερική (Winzer, 1993). Στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα αρχίζουν να ιδρύονται και να λειτουργούν ειδικές τάξεις σε δημόσια σχολεία των Η.Π.Α. την Γερμανία, καθώς και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Τζουριάδου, 1995. Winzer, 1993).

Στην Ελλάδα οι πρώτες νύξεις για την ειδική εκπαίδευση γίνονται στο Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο το 1904 που οργανώνεται με πρωτοβουλία ιδιωτικών οργανώσεων φορέων. Στα πρακτικά του Συνεδρίου μία από τις συμπληρωματικές προτάσεις που κατατίθεται αφορά στην ανάγκη ίδρυσης ειδικών σχολείων για παιδιά με τύφλωση, κώφωση και νοητική καθυστέρηση (Φωτιάδου, 1998).

Το 1906 ιδρύεται στην Καλλιθέα Αττικής μια φιλανθρωπική εταιρεία με την επωνυμία «Οίκος Τυφλών» με σκοπό την προστασία, εκπαίδευση και περίθαλψη τυφλών παιδιών ηλικίας 7-18 ετών. Σκοπός της Εταιρείας είναι η μελλοντική προοπτική των τυφλών, ώστε να εργάζονται, να αυτοσυντηρούνται και να ζουν με αξιοπρέπεια (Λογοθέτη, 2008. Στασινός, 1991). Η Εταιρεία συνεπικουρείται από την Εκκλησία και το κράτος (Κούμαρης, 1948). Στο ίδρυμα αυτό, λειτουργεί εξ αρχής ειδικό (δίχρονο) νηπιαγωγείο και αργότερα η πρώτη στην Ελλάδα Σχολή Τυφλών. Στα 1928 λειτουργούν ήδη τέσσερις πλήρεις τάξεις του (ειδικού) δημοτικού σχολείου που γίνεται αργότερα εξατάξιο (Στασινός, 1991).

Μια σημαντική ιδιωτική προσπάθεια σημειώνεται για την εκπαίδευση των κωφών στη χώρα με την ίδρυση του «Οίκου Κωφαλάων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιωπούλου» το 1907 (Στασινός, 1991). Το 1923 ιδρύεται στην Αθήνα το πρώτο ειδικό σχολείο για κωφά παιδιά Μικρασιατών Προσφύγων από την αμερικανική φιλανθρωπική οργάνωση «Εγγύς Ανατολή». Αργότερα τα δύο σχολικά ιδρύματα για τους κωφούς συγχωνεύονται στο «Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάων: Οίκος Αθηνών Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιωπούλου» με τον Αναγκαστικό Νόμο (Α.Ν.) 726/4-6-1937 (Lamprou, 1994. Στασινός, 1991).

Στο ιστορικό πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας η πρώτη θεσμική απόπειρα για την εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση και παιδιών με συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές διαταραχές γίνεται με τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913 και 1929, τα οποία όμως έμειναν ανεφάρμοστα. Τα νομοσχέδια του Υπουργού Παιδείας Ιωάννη Τσιριμώκου το 1913 για τη στοιχειώδη εκπαίδευση αναφέρονται σε «πνευματικώς ή ηθικώς υπολειπόμενους μαθητάς» ή «πνευματικώς ανωμάλους παίδας δημοτικού τίνος σχολείου» (Μπουζάκης, 2002). Αν και σε αυτά παρουσιάζονται έντονες αντιλήψεις περί διαχωρισμού των μαθητών με νοητική καθυστέρηση από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, εντούτοις δείχνουν την πολιτειακή πρόθεση για μια παρεμβατική στρατηγική στην εκπαίδευση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση ή/και άλλες ειδικές ανάγκες (Αναστασίου, Ηλιάδου-Τάχου & Χαρίση, 2010).

Μετά τα «Νομοσχέδια Τσιριμώκου», τα ζητήματα που αφορούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες απασχολούν κυρίως την ιδιωτική πρωτοβουλία, η οποία, μέσα από τη δημιουργία διαφόρων ιδρυμάτων, επιδιώκει την εκπαίδευσή τους, επιτυγχάνοντας όμως περισσότερο την «προστασία» τους και λιγότερο την κοινωνική ένταξή τους. Η ίδρυση και λειτουργία σχολείων για μαθητές με ειδικές ανάγκες απασχολεί ιδιαίτερα τους παιδαγωγούς αλλά και γιατρούς που έχουν σπουδάσει στο εξωτερικό. Άλλωστε Έλληνες παιδαγωγοί έχουν επισκεφτεί παρόμοια σχολεία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στη Γερμανία (Παπαμαυρός, 1920).

Καθώς συνεχίζεται η συζήτηση γύρω από την ανάγκη ίδρυσης ειδικών σχολείων, μια δεύτερη προσπάθεια για τη δημιουργία εκπαιδευτικών δομών ειδικής εκπαίδευσης καταβάλλεται με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929. Στο νόμο 4397 του 1929 για τη στοιχειώδη εκπαίδευση (Στασινός, 1991), που συντάσσεται με Υπουργό Παιδείας τον Κ. Γόντικα, γίνεται αναφορά σε «πνευματικώς ή ηθικώς υπολειπόμενους μαθητές» οι οποίοι «απαλλάσσονται» από την υποχρεωτική φοίτηση στα δημοτικά σχολεία. Ειδικότερα επισημαίνεται ότι «Δύνεται το Υπουργείον να κανονίση ιδίαν διδασκαλίαν δια τους πνευματικώς ανωμάλους παίδας δημοτικού τίνος σχολείου ή να καταρτίσῃ χάριν αυτών ιδίαν τάξιν ή και ίδιον σχολείον, εάν υπάρχῃ αριθμός τοιούτων επαρκής» (Νόμος 4397/1929).

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία χρησιμοποιεί ως βασικές πρωτογενείς ιστορικές πηγές τα γραπτά κείμενα (βιβλία και άρθρα) του Λαμπαδάριου, που αναφέρονται κυρίως σε θέματα Σχολικής Υγιεινής και Παιδολογίας, καθώς και στην ίδρυση και λειτουργία του Π.Ε.Σ.Α. Επίσης, χρησιμοποιεί ως δευτερογενείς πηγές γραπτές μαρτυρίες από άλλους ενεργούς συμμετόχους στο εγχείρημα της λειτουργίας του Π.Ε.Σ.Α., όπως η παιδαγωγός Ρόζα Ιμβριώτη.

Οι πρωτογενείς πηγές της εργασίας αποτελούνται από τα βιβλία του Λαμπαδάριου «Στοιχεία Παιδολογίας» (1916), «Παιδολογία και Σχολική Υγιεινή» (1916), «Υπαίθρια Σχολεία» (1922), «Μαθήματα Σχολικής Υγιεινής» (1928), καθώς επίσης και από την πλούσια αρθρογραφία του κατά την περίοδο 1916-1940. Στα έργα αυτά ο Λαμπαδάριος ασχολείται με τα ρεύματα της «Παιδολογίας» και της «Σχολικής Υγιεινής» και ταυτόχρονα εκθέτει τις ιατρογενείς και «παιδολογικές» του απόψεις για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και ιδιαίτερα για εκείνα με νοητική καθυστέρηση (mental retardation / intellectual disabilities) και συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές διαταραχές (emotional or/and behavioral disorders). Επιπλέον αναφέρεται στις αντιλήψεις και τις πρακτικές κοινωνικής πρόνοιας και σχολικής υγιεινής.

3. Οι συζητήσεις πριν από την ίδρυση του (ΠΕΣΑ) και ο ρόλος του Λαμπαδάριου

Το 1935 στο «Πρώτο Βαλκανικό Συνέδριο Προστασίας του Παιδιού» που γίνεται στην Αθήνα, στην ειδική επιτροπή που επεξεργάζεται το θέμα των παιδιών με ειδικές ανάγκες, διαπιστώνεται ότι σε όλες της χώρες της βαλκανικής έχουν ιδρυθεί σχολεία για «διανοητικώς καθυστερημένα παιδιά», ειδικές τάξεις και άσυλα για τα «ηθικώς ανάπηρα και τους αλητόπαιδας», πλην της Ελλάδας (Μωραΐτου & Βλησίδου, 1936).

Ο ιατρός υγειονομολόγος-παιδολόγος Εμμανουήλ Λαμπαδάριος που πρωτοστατεί στις συζητήσεις αυτές, μέσα από την αρθρογραφία του της περιόδου 1916-1937 αναφέρεται συνεχώς στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στην ανάγκη ίδρυσης ειδικών σχολείων. Σύμφωνα με τον Λαμπαδάριο (1937β), οι λόγοι που είχαν εμποδίσει την ίδρυση ειδικών σχολείων ήταν: α) η έλλειψη ωρίμανσης του όλου ζητήματος, αφού σε επίπεδο κρατικής εξουσίας δεν κατανοούνταν πλήρως τα οφέλη που θα προκύψουν από την θεσμοθέτηση της ειδικής εκπαίδευσης, β) η έλλειψη πόρων για την απαιτούμενη δαπάνη σε μια περίοδο μεγάλης οικονομικής κρατικής δυσπραγίας μετά το οικονομικό κραχ του '29 και την πτώχευση του 1932, και γ) η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού προσωπικού (Λαμπαδάριος, 1937β: 8).

Οι προσπάθειες που γίνονται σε θεσμικό επίπεδο για την ίδρυση και λειτουργία ειδικών σχολείων, τουλάχιστον μέχρι το 1937, δεν στέφονται από επιτυχία, αν και οι συζητήσεις γύρω από το θέμα αυτό εντείνονται. Την ίδια περίοδο οργανώνονται και άλλες προσπάθειες ιδιωτικής πρωτοβουλίας για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Το 1937 συστήνεται φιланθρωπική εταιρεία με την ονομασία «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παιδιών – ΕΛ.Ε.Π.Α.Π.» με πρωτοβουλία ιδιωτών, τη στήριξη του Ροταριανού Ομίλου Αθηνών και τη συνεργασία του

Ιδρύματος «Εγγύς Ανατολή» (Στασινός, 1991) «δια την παροχήν αντιλήψεως εις τα σωματικώς ανάπηρα παιδιά» (Λαμπαδάριος, 1938α). Την Εταιρεία συμπληρώνει η Διεθνής Εταιρεία Προστασίας Αναπήρων Παιδών με τις υποδείξεις της οποίας οργανώνεται το πρώτο πρότυπο Φυσικο-θεραπευτικό Κέντρο στην Ελλάδα για παιδιά με κινητικές αναπηρίες. Στις εγκαταστάσεις του φυσικοθεραπευτηρίου λειτουργεί «Ειδικόν Σχολείον Αναπήρων Παιδών» που παρέχει διδασκαλία των στοιχειωδών μαθημάτων και θεραπευτική αγωγή. Το πρόγραμμα του σχολείου είναι ανάλογο με το πρόγραμμα των «Κατωτέρων Δημοτικών Σχολείων» με ορισμένες τροποποιήσεις «δια την ειδικήν περίπτωσιν των αναπήρων μικρών μαθητών, οι οποίοι είναι πολλάκις και διανοητικώς καθυστερημένοι λόγω της αναπηρίας των», όπως αναφέρεται στην Έκθεση των πεπραγμένων του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρείας για το έτος 1938.

Με την ίδρυση της Εταιρείας, ο Λαμπαδάριος (1936β) καταθέτει υπόμνημα για τον τρόπο οργάνωσης της αντίληψης των σωματικά αναπήρων παιδιών το οποίο γίνεται «καθ' ολοκληρίαν» αποδεκτό και αφορά «μεγάλον αριθμόν των σωματικώς αναπήρων παιδιών εν Ελλάδι» που τα υπολογίζει «εις ικανάς χιλιάδας». Για την μόρφωση των παιδιών προτείνει να ιδρυθούν «εν έως δύο ειδικά σχολεία αναπήρων (σωματικώς)» τα οποία μπορούν να πολλαπλασιαστούν ανάλογα με τις ανάγκες κατά το πρότυπο των ειδικών σχολείων «των ψυχικώς αναπήρων» και να οργανωθούν «επί τη βάσει των νεωτάτων οργανισμών της αλλοδαπής» με σκοπό «ουδείς ανάπηρος να μένη άνεργος και παράσιτος της κοινωνίας» (Λαμπαδάριος, 1938α: 3).

4. Η επίδραση της Παιδολογίας στην παιδαγωγική σκέψη και την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες

Η πρόοδος των φυσικών επιστημών κατά τον 19^ο αιώνα και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έδωσε ώθηση στην πειραματική ψυχολογία και τροφοδότησε με θετικιστικές ελπίδες το πεδίο της παιδαγωγικής. Οι ελπίδες αυτές βρήκαν την αντανάκλασή τους και στο ρεύμα της Παιδολογίας. Στη Γερμανία, στο τέλος του 19^{ου} αιώνα, ο Wundt ιδρύει στο Πανεπιστήμιο της Λειψίας το πρώτο *Εργαστήριο Πειραματικής Ψυχολογίας*. Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής ο William James δημιουργεί το πρώτο *Ψυχολογικό Εργαστήριο*. Στη Γαλλία ο Alfred Binet ιδρύει το *Εργαστήριο της Φυσιολογικής Ψυχολογίας*. Στη Ρωσία πρωτοεμφανίζεται η *Φυσιολογική Ψυχολογία* με τον Pavlov και τον Bekhterev που ιδρύει στη Μόσχα (1907) το *Ινστιτούτο Ψυχονευρολογίας* (Ξηροτύρης, 1979).

Η συζήτηση για τη παιδολογία ξεκινά το 1880 στις Η.Π.Α. με τον Granville Stanley Hall, στο Πανεπιστήμιο Clark στο Worcester της Μασσαχουσέτης (Deraere, 1987a). Ο όρος «Παιδολογία» χρησιμοποιείται

για πρώτη φορά στις ΗΠΑ από τον Oscar Cristman, το 1893, μαθητή του Hall (Depaepe, 1998). Η Παιδολογία εξαπλώνεται στη Γερμανία με τους Kräpelin, Griesbach, Ebbinghaus, Meumann, Ziehen (Λαμπαδάριος, 1916β). Στο Βέλγιο, από το 1890 έως το 1914, η Παιδολογία συνιστά ένα ισχυρό ρεύμα και οι Schuyten, Van Biervliet, Decroly, Jonckheere και Ioteyko ιδρύουν παιδολογικά εργαστήρια (Depaepe, 1985). Το 1906 οι Nyns, Decroly, Lay κ.ά. ιδρύουν στις Βρυξέλλες την *Εταιρεία της Παιδοτεχνικής*. Το 1909 ο Biervliet με τον Binet ιδρύουν παιδολογικό ινστιτούτο με σκοπό εκπαιδευτικές εφαρμογές (Λαμπαδάριος, 1928). Στην προεπαναστατική Ρωσία, η Παιδολογία εκπροσωπείται αρχικά από τον Sikorsky (Λαμπαδάριος, 1916α), αναγνωρίζεται όμως επίσημα όταν οργανώνεται το *Ψυχολογικό Ινστιτούτο* του Behterev. Στη σοβιετική Ρωσία των πρώτων μεταεπαναστατικών χρόνων η Παιδολογία έχει κυρίως παιδαγωγικό χαρακτήρα (Δαφέρμος, 2002. Valsiner, 1988). Ο Vygotsky φλερτάρει με την Παιδολογία (Δαφέρμος, 2002. Kozulin, 1990. Gindis, 1988. van der Veer & Valsiner, 1993). Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο όρος Παιδολογία γίνεται γνωστός στις Σκανδιναβικές χώρες (Μούχινα, 1990), στην Ισπανία, Ολλανδία, Ουγγαρία, στις σλαβικές χώρες, στην Ιαπωνία (Depaepe, 1987b) και τη Λατινική Αμερική (Dussel, 1996).

Οι παιδολόγοι επηρεασμένοι από το θετικιστικό πνεύμα της εποχής επιδιώκουν με παρατηρήσεις, μετρήσεις και πειράματα να ανακαλύψουν τη γνώση που θα τους οδηγήσει στους «νόμους» της ανάπτυξης του παιδιού και της συμπεριφοράς του. Μελετούν όχι μόνο τα τυπικώς αναπτυσσόμενα αλλά και τα μη τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Depaepe, 1998. Λαμπαδάριος, 1916β. Λαμπαδάριος, 1928).

Η ανάπτυξη της Παιδολογίας σε Ευρώπη και Αμερική επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της στην Ελλάδα. Η πρώτη χρήση του όρου Παιδολογία στην Ελλάδα γίνεται από τον ιατρό-υγιεινολόγο Εμμανουήλ Λαμπαδάριο, προϊστάμενο αρχικά του γραφείου Σχολικής Υγιεινής του Υπουργείου Παιδείας από το 1911 και κατόπιν διευθυντή της μέχρι το 1936, όταν και καταλαμβάνει την έδρα Σχολικής Υγιεινής και Παιδολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Λαμπαδάριος, 1936α). Σε διάλεξη στην Αθήνα (22 Φεβρουαρίου του 1912), ο Λαμπαδάριος ομιλεί για το σκοπό και τη χρησιμότητα της Παιδολογίας στο Διδασκαλείο της Μέσης Εκπαίδευσης.

Ο Λαμπαδάριος (1916, 1936β) καθόρισε ως σκοπό της Παιδολογίας την καθολική μελέτη του παιδιού που ερευνά επιστημονικώς την φύση του παιδικού οργανισμού και εξετάζει τη σωματική, διανοητική και ηθική του κατάσταση. Επίσης έδωσε μεγάλη έμφαση στις ιατρικές επιδράσεις της Παιδολογίας και στο πλαίσιο αυτό καθορίζει τρία επιμέρους πεδία της: α) τη σχολική υγιεινή που έχει ως βάση της την φυσιολογία και την «ανθρω-

πομετρική» που ασχολείται με την σωματική ανάπτυξη του παιδιού, β) την παιδαγωγική ψυχολογία που ασχολείται με την ηθική και διανοητική κατάσταση του παιδιού και γ) την ιατρο-παιδαγωγική ή «ορθοφρενική» που την συνδέει με την ψυχιατρική αλλά και με τη διάγνωση και φροντίδα των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Λαμπαδάριος, 1912). Συγκεκριμένα ο Λαμπαδάριος αναφέρει: «Η δε ιατροπαιδαγωγική δίδει εις αυτήν τας αναγκαίας γνώσεις προς διάγνωσιν και επιμέλειαν των ελαττωματικών ή υστερούντων παιδων» (Λαμπαδάριος, 1916β: ιζ. Λαμπαδάριος, 1912).

Σε αντίθεση με το Λαμπαδάριο (1912, 1916α) που τόνισε τη σχέση μεταξύ της Παιδολογίας και της ιατρικής, οι Meumann και Binet έδωσαν έμφαση στη στενή σχέση της Παιδολογίας με την Πειραματική Παιδαγωγική. Υποστήριξαν ότι η γνώση της Παιδολογίας είναι σημαντική για τον παιδαγωγό, αφού του δίνει εφόδια για την κατανόηση της σωματικής, διανοητικής και ηθικής κατάστασης των μαθητών (Meumann, 1915). Οι ιατρογενείς απόψεις του Λαμπαδάριου (1928), όπως ομολογείται από τον ίδιο, συναντούν αντιδράσεις από παιδαγωγούς: «Ως πας νεωτερισμός, εν αρχή έσχε πολλούς πολέμιους η τοιαύτη ιατρική επέμβασις εις το σχολείον», η οποία σε πολλές περιπτώσεις εμφανίζεται να επιδιώκει να επικαλύψει τις αρμοδιότητες των δασκάλων «Ούτω πολλοί διδάσκαλοι εφοβήθησαν μήπως οι ιατροί εν τω υπερβολικώ αυτών ζήλω υπέρ της υγιεινής, ήθελον περιορίσει την ύλην της διδασκαλίας και την οικιακήν μελέτην, και ήθελον ταράξει τον εσωτερικόν οργανισμόν του σχολείου, μειούντες ούτω την επί του μαθητού γοητείαν του διδασκάλου» (Λαμπαδάριος, 1928: 12).

Ο Λαμπαδάριος και οι συνεργάτες του (γιατροί, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί) πραγματοποιούν παιδολογικές έρευνες στον ελληνικό παιδικό πληθυσμό (Σακελλαρίου, 1952). Οι ίδιοι εκδίδουν το 1920-1921 το περιοδικό «Παιδολογία» που μαζί με το περιοδικό «Το Παιδί» της Γενικής Εταιρείας Προστασίας της Παιδικής και Εφηβικής Ηλικίας συμβάλλουν σημαντικά στη διάδοση της παιδολογίας στην Ελλάδα (Λαμπαδάριος, 1936α). Την ίδια περίοδο ιδρύεται η Ελληνική Παιδολογική Εταιρεία με αντιπρόεδρο τον Λαμπαδάριο και τη συμμετοχή άλλων σημαντικών επιστημόνων, όπως ο Γληνός και ο Δελμούζος. Η Εταιρεία έχει επίσημο όργανό της το περιοδικό και δημιουργεί τον εκδοτικό οργανισμό Παιδολογική Βιβλιοθήκη για τη δημοσίευση επιστημονικών εργασιών παιδολογικού περιεχομένου.

Από πρακτική άποψη, οι Παιδολόγοι ασχολούνται με ζητήματα που αναφέρονται στην παιδική εγκληματικότητα, την κοινωνική πρόνοια της παιδικής ηλικίας και προβλήματα του σχολείου, όπως η καταπολέμηση των ανθυγιεινών συνθηκών ζωής στο πλαίσió του. Στο επίκεντρο της ενασχόλησής τους είναι ο κατάλληλος καταμερισμός των διαλλειμάτων, η κατασκευή και υγιεινή των σχολείων, η διανοητική κόπωση των μαθητών, τα ζητήματα

των μαθητών με «σωματικές» και «ψυχικές» αναπηρίες και γενικότερα των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Λαμπαδάριος, 1916β). Οι Παιδολόγοι προωθούν νέους θεσμούς, όπως τα μαθητικά συσσίτια, οι παιδικές εξοχές, οι μαθητικές κλινικές και τα ειδικά σχολεία, τα οποία συγκαταλέγουν στα «περισχολικά» ιδρύματα (Λαμπαδάριος, 1937α).

Πιστεύουν ότι οι εφαρμογές της παιδολογικής γνώσης μπορούν να κάνουν την κοινωνία περισσότερο ορθολογιστική και να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της. Η σωματική αύξηση των παιδιών, η βρεφική θνησιμότητα, η πρόληψη σχολικών επιδημιών, η εκπαιδευτική πρακτική, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα παραβατικά παιδιά, τα ειδικά ινστιτούτα και κέντρα αποκατάστασης, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η επιλογή επαγγέλματος είναι κεντρικά ζητήματα της Παιδολογίας (Deraere, 1998. Λαμπαδάριος, 1916β, 1928).

5. Η επίδραση αντιλήψεων κοινωνικής πρόνοιας και σχολικής υγιεινής

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οι συζητήσεις για την προστασία της υγείας του παιδιού εντείνονται, καθώς τα ποσοστά της παιδικής θνησιμότητας στη χώρα είναι υψηλά σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης (Λαμπαδάριος, 1936α). Η εξασφάλιση υγιεινών σχολικών κτιρίων, η παρακολούθηση της σωματικής ανάπτυξης των μαθητών, αλλά και η εισαγωγή μιας σειράς νέων θεσμών, που ήδη λειτουργούν στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης, είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος (Λαμπαδάριος, 1936β).

Ο Λαμπαδάριος (1936β) αποδίδει τη μεγάλη παιδική θνησιμότητα στον αντιπαιδαγωγικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και στις ανθυγιεινές συνθήκες διαβίωσης στη σχολική αίθουσα στα πλαίσια ενός φορτωμένου σχολικού προγράμματος. Θεωρεί ότι για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα «της βλαβεράς επιδράσεως» της εκπαίδευσης και του σχολείου «επί του παιδικού οργανισμού», θα πρέπει να αλλάξει μορφή το σχολείο, να βελτιωθούν οι παιδαγωγικές μέθοδοι και οι πρακτικές του δασκάλου, να γίνει μια ουσιαστική και σε βάθος εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με πρωταρχικό παιδαγωγικό της αξίωμα «το συμμορφούσθαι προς την ατομικότητα του παιδιού» (Λαμπαδάριος, 1936β: 13).

Με τη στήριξη της υπηρεσίας της Σχολικής Υγιεινής οργανώνονται από ιδιωτικές οργανώσεις σχολικά ιδρύματα Κοινωνικής Υγιεινής τα επονομαζόμενα και *περισχολικά* (Λαμπαδάριος, 1938), όπως σχολικά λουτρά (Λαμπαδάριος, 1937α), σχολικά ιατρεία, παιδικές εξοχές (Λαμπαδάριος, 1937α), υπαίθρια σχολεία (Λαμπαδάριος, 1923. Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2004) και σχολικά συσσίτια (Στεφάνου, 1946) τα οποία έχουν ως στόχο τους την ενίσχυση της υγείας των απόρων μαθητών και άλλων μαθητών με ιδιαιτερότητες.

Ταυτόχρονα ιδρύεται και λειτουργεί το *Παιδολογικό Εργαστήριο* του Υπουργείου Παιδείας (1912) με διευθυντή το Λαμπαδάριο. Αργότερα το ερ-

γαστήριο ενσωματώνεται στο *Παιδολογικόν Κέντρο Αθηνών*. Το κέντρο αποτελεί μια εξελιγμένη μορφή *Μαθητικής Πολικλινικής* που αποσκοπεί στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών λειτουργών, σχολιάτρων και σχολικών νοσοκόμων στην Παιδολογία και τη Σχολική Υγιεινή. Μια υπηρεσία που περιλαμβάνεται στον Οργανισμό του *Προτύπου Παιδολογικού Κέντρου Αθηνών* είναι αυτή των «Ειδικών Σχολείων και ιδίως σχολείων ανωμάτων ψυχικώς παιδών και ορθοφρενικής» (Παιδολογικόν Κέντρο Αθηνών, 1936). Στο κτήριό του στεγάζεται η νεοσύστατη *Εταιρεία Προστασίας Αναπήρων Παίδων* που λίγο αργότερα ιδρύει το πρώτο σχολείο για παιδιά με σωματικές αναπηρίες. Ανάμεσα στους σκοπούς του Παιδολογικού Κέντρου είναι «Η οργάνωσις από παιδολογικής και σχολιατρικής απόψεως των ειδικών σχολείων και ιδίως των ψυχικώς ανωμάτων και ελαττωματικών παιδίων, εν συνεργασία μετά τω Υπουργείω τμημάτων της εκπαιδεύσεως» (Λαμπαδάριος, 1936: 27).

Την ίδια περίοδο λειτουργούν διάφορα πειραματικά εργαστήρια: α) το *Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών* (1923) υπό τον Ν. Εξαρχόπουλο (Σκληράκη, 1994), β) το *Ψυχολογικό Εργαστήριο του Πανεπιστημίου Αθηνών* (1926) με διευθυντή τον Θεόφιλο Βορέα (Βορέας, 1913), γ) το *Ψυχολογικό Εργαστήριο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας* με διευθυντή τον Γ. Σακελλαρίου, και δ) το *Ιδιωτικό Παιδολογικό Ινστιτούτο Αθηνών* (1925) με διευθυντή το Γ. Σακελλαρίου και συνεργάτη τον Ε. Λαμπαδάριο (Λαμπαδάριος, 1936β). Οι έρευνές τους αφορούν σε σωματικές, ανατομικές και φυσιολογικές μετρήσεις, καθώς και στην αξιολόγηση της νοητικής και ψυχικής κατάστασης των μαθητών (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002). Με βάση τις μελέτες αυτές ενισχύεται η συζήτηση για τη μεταρρύθμιση του σχολείου και την υγιεινολογική του αναμόρφωση (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2010), για την ανάγκη παροχής ιδιαίτερης φροντίδας σε μαθητές που την χρειάζονται (Λαμπαδάριος, 1936α), καθώς και για την εκπαίδευση και φροντίδα σε μαθητές με ειδικές ανάγκες (Λαμπαδάριος, 1937β).

6. Η ίδρυση του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών (ΠΕΣΑ)

Το καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου του Ι. Μεταξά υιοθέτησε κορπορατιστικές πολιτικές σε ζητήματα κοινωνικής πρόνοιας επιδιώκοντας τη «νομιμοποίησή» του (Αναστασίου, Ηλιάδου-Τάχου & Χαρίση, 2010). Ανάμεσα στους θεσμούς κοινωνικής πρόνοιας που εισήγαγε, ίδρυσε και το πρώτο δημόσιο σχολείο για παιδιά με νοητική καθυστέρηση και συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές διαταραχές (Αναστασίου, Ηλιάδου-Τάχου & Χαρίση, 2010) με την επωνυμία *Ειδικόν Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παίδων*. Το σχολείο ιδρύεται το 1937 με τον Αναγκαστικό Νόμο (Α.Ν.) 453/1937 με σκοπό την «σωματικήν, πνευματικήν και ηθικήν

περίθαλψιν των ανωμάλων και καθυστερημένων παιδων». Στον ίδιο νόμο προβλέπεται η ίδρυση και άλλου ειδικού σχολείου ή ειδικών τάξεων προσαρτημένων σε λειτουργούντα πολυτάξια δημοτικά σχολεία, τα οποία όμως δεν λειτούργησαν ποτέ.

Σύμφωνα με τον Καλαντζή (1985) το σχολείο ιδρύθηκε μετά από πρόταση της Ρόζας Ιμβριώτη προς τον Ι. Μεταξά, ο οποίος συγκατατέθηκε για την ίδρυση. Ο Καλαντζής (1985) υποστήριξε ότι κοινό σημείο αναφοράς τους αποτέλεσε η γνωριμία και ο θαυμασμός τους για το Γερμανό φιλόσοφο Spranger. Εκτός από αυτό, είναι πιθανόν η «συνάντηση» του Μεταξά και της Ιμβριώτη, στο ζήτημα της ίδρυσης του ΠΕΣΑ να οφείλεται από την πλευρά της Ιμβριώτη στις «προοδευτικές» αντιλήψεις της για τη σύνδεση της *Θεραπευτικής Παιδαγωγικής* με την κοινωνική πρόνοια και από την πλευρά του Μεταξά στην υιοθέτηση μιας κορπορατιστικο-κρατικιστικής πολιτικής (Αναστασίου, Ηλιάδου-Τάχου & Χαρίση, 2010).

Ο νεότερος νόμος, ο Α.Ν. 1049 της 27^{ης} Ιανουαρίου του 1938 μετονόμασε το σχολείο, μετά από παρέμβαση της Ιμβριώτη, σε *Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών* (ΠΕΣΑ) (Ιμβριώτη, 1937α). Οι μαθητές που φοιτούσαν στο ΠΕΣΑ ήταν παιδιά που «απεδείχθησαν κατόπιν της κεκανονισμένης εξετάσεως 'επιδεκτικοί μορφώσεως' αλλ' ανίκανοι να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του κανονικού σχολείου» (Ιμβριώτη, 1939β: 23).

Ένας τρίτος συμμετοχος στην ίδρυση του ΠΕΣΑ, εκτός από τον Μεταξά και την Ιμβριώτη, είναι ο Λαμπαδάριος, ο οποίος υποστήριξε για σειρά ετών την ανάγκη ίδρυσης ειδικών σχολείων και ειδικών τάξεων στην Ελλάδα. Μάλιστα η υπηρεσία της Σχολικής Υγιεινής, της οποίας για μεγάλο χρονικό διάστημα υπήρξε προϊστάμενος, σε συνεργασία με παιδαγωγούς, είχε εκπονήσει ένα σχέδιο γι' αυτό (Λαμπαδάριος, 1931). Ο ίδιος επηρεασμένος από την ιστορία της ειδικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη και την ύπαρξη ειδικών σχολείων σε διάφορες χώρες, στην αρθρογραφία του από το 1916 μέχρι και το 1938, αναφέρεται συχνά στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, συμπεριφορικές ή/και συναισθηματικές διαταραχές, καθώς και στην εκπαίδευσή τους (Λαμπαδάριος, 1916β, 1928, 1931, 1934, 1937β, 1938β).

Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Οργανισμός λειτουργίας του ΠΕΣΑ, που δημοσιεύεται στο Βασιλικό Διάταγμα, στις 2 Μαΐου 1939 (ΦΕΚ 170), ανακοινώνεται γραπτώς από τον Λαμπαδάριο περίπου δύο χρόνια νωρίτερα (Λαμπαδάριος, 1937β: 11). Είναι πολύ πιθανόν ο Οργανισμός να συντάχθηκε με τη συνδρομή του και ένα επιπλέον στοιχείο γι' αυτό είναι ότι βασίστηκε στο σύστημα των σχολείων της Αγγλίας, το οποίο ο ίδιος είχε μελετήσει (βλ. Λαμπαδάριος, 1934: 15-16). Επίσης, ο Λαμπαδάριος το 1937, καθηγητής ήδη από το 1936 της έδρας της Παιδολογίας, συμμετείχε ενεργά στην οργάνωση και λειτουργία του ΠΕΣΑ. Ήταν μάλιστα πρόεδρος του 4μελούς εποπτικού δι-

οικητικού συμβουλίου του ΠΕΣΑ στο οποίο και η Ιμβριώτη, ως διευθύντρια του, ήταν απλό μέλος (Α.Ν. 1049/1938, άρθρο 4). Επιπρόσθετα, ο Λαμπαδάριος είχε σημαντικό ρόλο στις εξεταστικές επιτροπές για την επιλεξιμότητα των μαθητών στο ΠΕΣΑ (Ιμβριώτη, 1937α, 1939α. Λαμπαδάριος, 1937β).

Τόσο ο Λαμπαδάριος όσο και η Ιμβριώτη είχαν εκφράσει την άποψη ότι «η συνεργασία γιατρού και δασκάλου είναι απαραίτητη» στο ειδικό σχολείο (Ιμβριώτη, 1939α: 123). Υποστήριζαν θερμά το ζήτημα της διακριτότητας των ρόλων παιδαγωγού και γιατρού στο ειδικό σχολείο και διατύπωσαν την άποψη ότι ο γιατρός και ο παιδαγωγός πρέπει να αποφαινόνται μόνο για θέματα της αρμοδιότητάς τους (Ιμβριώτη, 1939α. Λαμπαδάριος, 1940). Παρά τις θεωρητικές αυτές απόψεις τους, φαίνεται ότι μερικές φορές συνέβηκε το αντίθετο: ο Λαμπαδάριος αποφαινόταν συχνά για θέματα παιδαγωγικά, ενώ και η Ιμβριώτη (1939) φάνηκε να υιοθετεί την ιατρική ορολογία της εποχής. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Λαμπαδάριος (1916β) είχε από νωρίς επιχειρηματολογήσει υπέρ της συμμετοχής ενός ειδικού γιατρού (σχολιάτρου) στα ειδικά σχολεία. Είχε μάλιστα εκφράσει απόψεις όχι μόνο για θέματα της αρμοδιότητάς του, αλλά και για ζητήματα που είχαν άμεση σχέση με την παιδαγωγική πρακτική και την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Συγκεκριμένα για το χρόνο των διαλειμμάτων, την ηλικία εισόδου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τη σύνθεση του ωρολογίου προγράμματος, τη μέθοδο διδασκαλίας, την πνευματική υπερκόπωση των μαθητών κ.ά. (Λαμπαδάριος, 1916β).

Το γεγονός αυτό φαίνεται να οδήγησε σε μια διακριτική «σύγκρουση» μεταξύ τους (Λαμπαδάριος, 1940) που δεν γνωρίζουμε, αν κάποια στιγμή έγινε πιο έντονη. Στα πλαίσια της υποφαινόμενης αυτής «σύγκρουσης», ο Λαμπαδάριος στη βιβλιοκρισία του για το βιβλίο της Ιμβριώτη «Ανώμαλα και Καθυστερημένα παιδιά», αν και εκθείασε εισαγωγικά την επιστημονική πληρότητα της παιδαγωγού, στη συνέχεια επέκρινε την «υπερβολική ανάμειξη της συγγραφέως εις έργα ξένης αρμοδιότητος, όπως είναι τα της ιατρικής εν γένει πλευράς των ανωμάτων» (Λαμπαδάριος, 1940: 46).

Τελικά με τη λειτουργία του ΠΕΣΑ τόσο η Ιμβριώτη όσο και ο Λαμπαδάριος φαίνεται ότι επέτυχαν τις επιδιώξεις τους: Η Ιμβριώτη (1939α), ως διευθύντρια του σχολείου, κατάφερε να προσφέρει εκπαίδευση, φροντίδα και κοινωνική πρόνοια σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση και συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές διαταραχές, ενώ και ο Λαμπαδάριος (1916β, 1928, 1931, 1934), που οραματίστηκε από νωρίς ένα τέτοιο ελληνικό ειδικό σχολείο, είδε το όνειρό του να γίνεται πραγματικότητα. Χαρακτηριστικά, ο Λαμπαδάριος (1937β: 8), ιδιαίτερα ευχαριστημένος, ανέφερε: «η έλλειψις καταλλήλου διδακτικού προσωπικού μεγάλως συνέβαλεν εις την ματαιώσιν των υπέρ ιδρύσεως σχολείων των ανωμάτων μαθητών ενεργειών» και τώρα με την λειτουργία του «τα σχέδια και ευχαί της υπηρεσίας Σχολικής Υγιεινής πραγμα-

τοποιοούνται και η αντίληψις των ατυχών τούτων πλασμάτων λαμβάνει την αρμόζουσαν επιστημονικήν κατεύθυνσιν».

7. Συζήτηση – Προεκτάσεις

Η ίδρυσή του ΠΕΣΑ ήταν αποτέλεσμα συζητήσεων και διεργασιών μιας μεγάλης χρονικής περιόδου, τριάντα και πλέον ετών, καθώς και δύο αποτυχημένων προσπαθειών του 1913 και 1929, θεσμοθέτησης δημόσιων ειδικών σχολείων για παιδιά με νοητική καθυστέρηση και συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές διαταραχές στη χώρα μας. Στις διεργασίες που προηγήθηκαν της ίδρυσης του ΠΕΣΑ, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε ο Εμμανουήλ Λαμπαδάριος, ο οποίος λειτούργησε μέσα στο πλαίσιο των ιατροκεντρικών του αντιλήψεων (βλ. Σχολική Υγιεινή) αλλά και του ετερόκλητου –με την έννοια της σύγκλισης πολλών συγγενών ρευμάτων, όπως η αναπτυξιακή και εκπαιδευτική ψυχολογία, η σχολική υγιεινή, η παιδιατρική- ρεύματος της Παιδολογίας. Αυτό βέβαια δεν αναιρεί τον πρωταγωνιστικό ρόλο που διαδραμάτισε η Ρόζα Ιμβριώτη, η οποία ως διευθύντρια του ΠΕΣΑ επιχείρησε να εφαρμόσει σε αυτό τις παιδαγωγικές αρχές και τις διδακτικές πρακτικές της Νέας Αγωγής για πρώτη φορά στην Ελλάδα σε παιδιά με ειδικές ανάγκες (βλ. Ιμβριώτη, 1939). Η συνεργασία τους στην ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, παρά τις όποιες υποβόσκουσες επαγγελματικές αντιπαλοότητες (Λαμπαδάριος, 1940), γεγονός που συχνά συμβαίνει σε ανθρώπους με τη δική τους πληθωρική προσωπικότητα, είχε δημιουργική έκβαση. Μέχρι το τέλος του 1939 κατάφεραν να δημιουργήσουν «ένα ΠΡΟΤΥΠΟ σχολείο για την Ελλάδα και το εξωτερικό» όπως εμφατικά τονίζει ο Καλαντζής (1985: 122), θαυμαστής του έργου της Ιμβριώτη.

Αν και η λειτουργία του ΠΕΣΑ με διευθύντρια την Ιμβριώτη και την υποστήριξη του Λαμπαδαρίου ήταν μικρής διάρκειας, από το 1937 έως το 1940, εντούτοις αποτέλεσε ένα σημαντικό σταθμό στην ιστορία της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Καλαντζής & Βακαρέλλη-Καλαντζή, 1973. Στασινός, 1991) και φαίνεται ότι σημάδεψε την μετέπειτα εξέλιξή της για μια μεγάλη χρονική περίοδο (Αναστασίου, Ηλιάδου-Τάχου & Χαρίση, 2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγκαστικός Νόμος 453, 30 Ιανουαρίου 1937. *Περί ιδρύσεως σχολείου ανωμάτων και καθυστερημένων παιδων κ.λπ.* (Φ.Ε.Κ. 28).
- Αναγκαστικός Νόμος 1049, 27 Ιανουαρίου 1938. *Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του Αναγκαστικού Νόμου 453/1937* (Φ.Ε.Κ. 24).
- Αναστασίου, Δ., Ηλιάδου-Τάχου, Σ., & Χαρίση, Α. (2010). Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών και το καθεστώς Μεταξά. Στο Ε. Κολιάδης, *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Η ειδική αγωγή*

- αφετηρία εξέλιξεων στην επιστήμη και στην πράξη (σ. 44-66). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλικό Διάταγμα, 2 Μαΐου 1939. *Περί εκτελέσεως του υπ' αριθ. 1049/1938 Α.Ν., Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του Α.Ν. 453/1937.* (Φ.Ε.Κ. 170).
- Βεργόπουλου, Ι. (1939). Αλητεία, επαιτεία, πορνεία ανηλίκων. *Το Παιδί*, 56, 18-20.
- Βορέας, Θ. (1913). *Πειραματική ψυχολογία και ψυχολογικά εργαστήρια*. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Δαφέρομος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Depaepe, M. (1985). Science, technology and paedology. The concept of science at the "facultu internationale de pédologie" in Brussels (1912-1914). *Scientia Paedologica Experimentalis*, 22, 14-29.
- Depaepe, M. (1987a). Social and personal factors in the inception of experimental research in education, (1890-1914): An exploratory study. *History of Education*, 16(4), 275-298.
- Depaepe, M. (1987b). The International organization of paidology before World War I. In S. Komlősi (Ed.), *History of international relations in education. Conference papers for the 9th Session of the I.S.C.H.E. 1*(1), 129-138.
- Depaepe M. (1997). Differences and similarities in the development of educational psychology in Germany and the United States before 1945. *Paedagogica Historica*, 33(1), 69-97.
- Dussel, I. (1996). Victor Mercante (1870-1934). *Prospects*, XXVI (2), 415-431.
- Εθνικόν Συμβούλιον Ελληνίδων. (1936). *Οδηγός ιδρυμάτων κοινωνικής πρόνοιας*. Αθήνα.
- Εθνικόν Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάων. (1950). *Αναγκαστικός Νόμος 726/4-6-1937. Περί συγχωνεύσεως του Οίκου Κωφαλάων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου μετά του Εθνικού Οίκου Κωφαλάων*. Αθήνα. Επετηρίς.
- Εταιρεία Προστασίας των Αναπήρων Παίδων. (1939). Έκθεσις των πεπραγμένων υπό του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρείας Προστασίας των Αναπήρων Παίδων κατά το έτος 1938. *Σχολική υγιεινή*, 22, 33-35.
- Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής. (Ιούνιος 1934). Η ελληνική παιδαγωγική κίνησις. *Δελτίον ΟΛΜΕ*, 92, 491-496.
- Gindis, B. (1988). Children with mental retardation in the Soviet Union. *Mental Retardation*, 26(6), 381-384.
- Θεοδώρου, Β. & Καρακατσάνη, Δ. (2002). Υγιεινής παραγγέλματα: το ενδιαφέρον για την υγεία των μαθητών και η υπηρεσία σχολικής υγιεινής τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ού} αιώνα, Στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο, *Η Παιδεία στην*

Αυγή του 21^{ου} αιώνα (σ. 1-27). Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου, 2011 από <http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio2/praktika/theodorou.htm>.

Θεοδώρου, Β. & Καρακατσάνη, Δ. (2004). Η εφαρμογή των αρχών της Νέας Αγωγής στο κίνημα των υπαίθριων σχολείων στην Ευρώπη τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αι. Μια συγκριτική προσέγγιση. Στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης (σ. 1-27). Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου, 2011 από <http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio3/praltika%2011/karakatsani.htm>.

Θεοδώρου Β. & Καρακατσάνη Δ. (2010). *Υγιεινής παραγγέλματα, ιατρική επίβλεψη και κοινωνική πρόνοια*. Αθήνα: Διδόνικος.

Ιμβριώτη, Ρ. (1937α). Ειδικά σχολεία για ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. *Παιδαγωγική*, 13, 180-183.

Ιμβριώτη, Ρ. (1937β). Έκθεσις περί της λειτουργίας του Ειδικού Σχολείου Αθηνών. Από 10^{ης} Μαΐου μέχρι 20^{ης} Ιουνίου 1937. *Σχολική Υγιεινή*, 8, 22-38.

Ιμβριώτη, Ρ. (1939α). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία.

Ιμβριώτη, Ρ. (1939β). Έκθεσις περί της εργασίας του Προτύπου Σχολείου Αθηνών. Κατά το σχολικόν έτος 1938-39. *Σχολική Υγιεινή*, 32-33, 22-41.

Καζολέα-Ταβουλάρη, Π. (2002). *Η Ιστορία της ψυχολογίας στην Ελλάδα (1880-1987)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζής Γ. Κ. & Βακαρέλλη-Καλαντζή, Ξ. (1973). *Θέματα θεραπευτικής παιδαγωγικής και ψυχικής υγιεινής του παιδιού*. Αθήνα: Καραβίας.

Καλαντζής, Γ. Κ. (1985). *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού. Κώστας Σωτηρίου, Ρόζα Ιμβριώτη, Μιχάλης Παπαμαύρος*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Καταστατικόν της Ελληνικής Παιδολογικής Εταιρείας. (1920). *Παιδολογία*, 5, 171-175.

Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Κούμαρης, Α. Γ. (1948). *Πεπραγμένα επί τη συμπληρώσει τεσσαρακονταετίας του Οίκου Τυφλών, πρόνοια και επαγγελματική τοποθέτησις του τυφλού εν Ελλάδι*. Αθήνα: Τύποις Φοίνικους.

Λαμπαδάριος, Ε. Ν. (1912). *Εισαγωγή εις την επιστήμη του παιδός*. Αθήνα (αντοέκδοση).

Λαμπαδάριος, Ε. Ν. (1916α). *Παιδολογία και Σχολική Υγιεινή*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Λαμπαδάριος, Ε. Ν. (1916β). *Στοιχεία Παιδολογίας*. Αθήνα: Ι. Ν. Σιδέρης.

Λαμπαδάριος, Ε. Ν. (1923). *Υπαίθρια Σχολεία*. Αθήνα: Αθηναί.

- Λαμπαδάριος, Ε. Ν. (1928). *Μαθήματα Σχολικής Υγιεινής*. Αθήνα: Τύποις Σφενδόνης.
- Λαμπαδάριος Ε. Ν. (1931). *Ενιαύσια Έκθεσις περί των πεπραγμένων εν τη Υπηρεσία της Σχολικής Υγιεινής κατά το σχολικόν έτος 1930-1931*. Αθήνα: Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων, Τμήμα Σχολικής Υγιεινής.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1934). *Η υγιεινή των σχολείων εν Αγγλία*, Ανατύπωσις εκ του Δελτίου της Παιδιατρικής Εταιρείας Αθηνών, 2 (III), 15. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Λαμπαδάριος, Ε. (1936α). Η προστασία της υγείας του μαθητού. *Σχολική Υγιεινή*, 2, 1-8.
- Λαμπαδάριος, Ε. Ν. (1936β). Η εξέλιξις και αποστολή της Παιδολογίας. *Σχολική Υγιεινή*, 1, 7-19.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1937α). Η προστασία της υγείας του μαθητού. *Σχολική Υγιεινή*, 4, 3-10.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1937β). Παιδολογικόν Κέντρον Αθηνών. Συμβολή εις την ψυχομετρίαν του ανωμάλου Έλληνος μαθητού και αρχαί οργανώσεις του πρώτου Σχολείου Ανωμάτων Παίδων παρ' ημίν. *Σχολική Υγιεινή*, 7, 5-16.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1938α). Περί των σωματικώς αναπήρων παιδίων και της αντιλήψεως αυτών. *Σχολική Υγιεινή*, 13, 1-4.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1938β). Ιατρεία, πολικλινικάι και κέντρα σχολικής αντιλήψεως. Το Πρότυπον Παιδολογικόν Κέντρον Αθηνών. *Σχολική Υγιεινή*, 16, 7-16.
- Λογοθέτη, Φ. (2008). Η Ειρήνη Λασκαρίδου και η συμβολή της στην ειδική αγωγή κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα: Ο «Οίκος Τυφλών» (1906-1936). Θεσ/νίκη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Lampropoulou, V. (1994). The history of deaf education in Greece. In C. Ertling, R. Johnson, D. Smith and B. Snider, (Eds.), *The deaf way*. Gallaudet University Press.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση: Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 19^{ος} αιώνας - 1913, 1929. Αθήνα: Gutenberg.
- Μωραΐτου, Δ. Γ. & Βλησίδου, Θ. (1936). Το Πρώτον Βαλκανικόν Συνέδριον της Προστασίας του Παιδιού. *Ατομική Ψυχολογία*, 1-2, 25-27.
- Meumann, E. (1915). *Στοιχεία πειραματικής παιδαγωγικής* (μετ. Δ. Γληνού). *Αναγέννηση, Παράρτημα «Αγωγή»*, τόμος Α'.
- Μούχινα, Β. Σ. (1990). *Παιδική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Νόμος 4397/1929 (24 Αυγούστου). *Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως* άρθρο 6.1 & άρθρο 11.1. (Φ.Ε.Κ. 309).
- Ξηροτύρης, Η. Ι. (1979). *Ιστορία της ψυχολογίας* (1860-1970). Σύγχρονες κατευθύνσεις. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Παιδολογικόν Κέντρο Αθηνών. (1936). *Ο Οργανισμός του Προτύπου Παιδολογικού Κέντρου Αθηνών. Σχολική υγιεινή*, 2, 27-33.
- Παιδολογικόν Κέντρον Αθηνών. (1937). Ετήσια Έκθεσις, Σχολικόν Έτος 1936-1937. *Σχολική Υγιεινή*, 10, 14-26.
- Παιδολογικόν Κέντρον Αθηνών. (1938). Επετηρίς 3^{ον} έτος (1937-1938). *Σχολική Υγιεινή*, 18-19, 1-17.
- Παιδολογικόν Κέντρο Αθηνών. (1936). Πεπραγμένα, Σχολικόν έτος 1935-1936. *Σχολική Υγιεινή*, 2, 33-42.
- Παπαμαύρος, Μ. (1920). Το γράμμα ενός παιδαγωγού. *Παιδολογία*, 1, 21-29.
- Πλουμπίδης, Δ. Ν. (1995). *Ιστορία της ψυχιατρικής στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εξάντας
- Σακελλαρίου, Γ. (1952). *Η μέτρησις της ευφυΐας ατομικώς και ομαδικώς*. Αθήνα.
- Σκληράκη, Ε. (1994) *Οδοιπορικό μέσα στο χρόνο. Πειραματικό σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών* (τόμ. Α'). Αθήνα: Σμίλη.
- Στασινός, Δ. Π. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στεφάνου, Δ. (1946). *Τα μαθητικά συσσίτια* (νομοθεσία, εγκύκλιοι, οδηγία, υποδείγματα). Αθήνα: Αλευρόπουλος.
- Thomson, R. (1968). *Η Ιστορία της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Κάλβος.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Valsiner, J. (1988). *Developmental Psychology in the Soviet Union*. Bloomington: Indiana University Press.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky. A quest for synthesis*. Oxford: Basil Blackwell.
- Winzer, M. (1993). *The history of special education: From isolation to integration*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Φωτιάδου, Α. Γ. (1998). *Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον - Αθήναι, Μάρτιος-Απρίλιος 1904. Η αντίφαση του εκπαιδευτικού αιτήματος στην πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χριστοδούλου, Α. (1936). Η θέσις του αναμορφωτικού σχολείου εις τον αγώνα κατά του εγκλήματος. *Το Παιδί*, 35, 5-20.

Abstract

The establishment and operation of the "Model Special School of Athens" marks an important milestone in the development of special education in Greece. Prior to its founding, institutional efforts to establish public education for children with mental retardation and behavioral disorders had been made, particularly with the bills of 1913 and 1929. Also, institutions for the education of blind and deaf students had been created in the context of private finance initiative. But what is historically noted is the contribution of the Pedology movement, which seems to influence the special pedagogical thinking of the time until the beginning of World War II. Under the influence of the physician Emmanuel Lampadariou, who was the basic spokesperson of Pedology in Greece, Pedology followed medical-centered direction having an impact on the creation of institutions of social welfare and school health, and contributing to the establishment of Model Special School of Athens. Over the third decade of the twentieth century, debates and social processes for providing public education to children with mental retardation and emotional or/and behavioral disorders were fueled under the influence of various factors such as: a) the establishment of such special schools in Western European countries, b) the Pedology movement and the affiliated movement of School Hygiene, c) the state intervention in building institutions of school health and social welfare, and d) the pursuit of a popular acceptance by the regime of Metaxas. The encounter of intentions and goals between executive power and personalities, such as the known educator Rosa Imvrioti and Emmanuel Lambadariou, appears to contribute to the establishment and operation of the first school for children with mental retardation and emotional or/and behavioral disorders in Athens in 1937.

Keywords: history of special education, Pedology, Lambadariou, Model Special School of Athens.

«Στα όρια μίας Διακομματικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Από τις συζητήσεις το καλοκαίρι του 1959 των νομοσχεδίων "Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδεύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας & Περί ενοποιήσεως και συντονισμού της Διοικήσεως της Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως"»

Μιχάλης Μελαχροινούδης
Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Σε μία μεγάλη μερίδα του πολιτικού κόσμου – και όχι μόνο – ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '50 κυριαρχεί η άποψη πως η εκπαίδευση αποτελεί ικανή επένδυση ώστε να αυξήσει την παραγωγικότητα της εργασίας, όπως επίσης και του σημαντικού ρόλου που μπορεί να παίξει η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην ανάπτυξη της χώρας, μία θέση που διαπερνούσε οριζόντια πρόσωπα και κόμματα προκαλώντας ευρείες συναινέσεις. Σκοπός της μελέτης είναι να αναζητήσει τα όρια συνεννόησης ανάμεσα στην Ε.Ρ.Ε. και την Ε.Δ.Α. – το κόμμα της συμπολίτευσης και της μείζονος αντιπολίτευσης αντίστοιχα – και για το λόγο αυτό μελετώνται από τα Πρακτικά της Βουλής οι συζητήσεις των σχετικών νομοσχεδίων το καλοκαίρι του '59.

Από τα συμπεράσματα της μελέτης προκύπτει συμφωνία των δύο κομμάτων σε θέματα όπως διαχωρισμός του γυμνασίου σε δύο κύκλους με μετάβαση από τον ένα στον άλλο χωρίς εξετάσεις, δημιουργία τεχνικών και επαγγελματικών σχολών, μεταφορά των ιδιωτικών τεχνικών σχολών στο Υπ. Παιδείας, ενώ οι διαφωνίες επικεντρώνονται κυρίως στο σκοπό ίδρυσης των τεχνικών σχολών και τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων τους.

1. Εισαγωγή

Σε μία σειρά άρθρων στην εφημερίδα *Αυγή* το καλοκαίρι του '57 ο Ηλίας Ηλιού (μόνιμος κοινοβουλευτικός εκπρόσωπος της Ενιαίας Δημοκρατικής Αριστεράς, Ε.Δ.Α.) υποστήριζε: «*χρειάζεται να εμπνέη η Παιδεία την πίστιν*

εις την επιστημονικήν γνώσιν με την βοήθειαν της οποίας και με την εργασίαν του ο άνθρωπος καλυτερεύη σταθερά την ζωήν του, αυξάνη το ιδιόν του και το κοινωνικό εισόδημα και συμβάλλη εις μίαν ανάπτυξιν της οικονομίας... όταν καταλάβη το κράτος - και αυτό μόνον κάτω από προοδευτική ηγεσίαν που επιμελείται της οικονομικής αναπτύξεως της χώρας ημπορεί να συμβή - ότι υποτροφία δεν σημαίνει ούτε φιλανθρωπίαν ούτε ρουσφέτι, αλλά την πλέον παραγωγικήν επένδυσιν την πλέον αποφασιστικήν συμβολήν εις την οικονομικήν ανάπτυξιν της χώρας, εις την αξιοποίησιν του ανθρωπίνου παραγόντος σαν του πολυτιμότερου κεφαλαίου».¹

Στις προγραμματικές δηλώσεις (10.6.1958) της νεοεκλεγμένης κυβέρνησης (του κόμματος της Εθνικής Ριζοσπαστικής Ένωσης, Ε.Ρ.Ε.) ο Κ. Καραμανλής μιλώντας για τη παιδεία προτάσσει την ύπαρξη τεχνικά μορφωμένων στελεχών ως «*βασικό παράγων διά την οικονομικήν ανόρθωσιν της χώρας*». Ορίζοντας αυτό ως βασικό σκοπό της παιδείας και αναγνωρίζοντας ότι πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια ώστε οι νέοι να προσανατολισθούν στα επαγγέλματα εκείνα, τα οποία είναι απαραίτητα για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας, εξαγγέλλει την ίδρυση τεχνικών σχολών και την αύξηση των σχετικών υποτροφιών.²

Επιπλέον, το ζήτημα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (τ.ε.ε.) απασχολούσε πολλαπλά την ελληνική κοινωνία την περίοδο εκείνη και σε αρκετές, μάλιστα, περιπτώσεις τα γεγονότα έπαιρναν εκρηκτικές διαστάσεις. Χαρακτηριστικά αναφέρονται οι αλληπάλληλες απεργίες των φοιτητών των Τεχνικών Σχολών, με βασικότερο αίτημα την εξομοίωση των πτυχίων τους με αυτό των Υπομηχανικών - του λεγόμενου τότε «*Μικρού Πολυτεχνείου*» - και οι απεργίες, και μάλιστα διαρκείας, των σπουδαστών των Σχολών Υπομηχανικών, ως αντίδραση, που δεν ήθελαν με κανέναν τρόπο να υποβαθμιστεί το πτυχίο τους. Το αποτέλεσμα ήταν η κατάσταση αυτή να κρατήσει περισσότερο από τρεις μήνες (Ιαν-Μάρτ. '59) σύμφωνα με ρεπορτάζ της εποχής.³

Ακόμα, το καλοκαίρι του ίδιου έτους, με την Ε.Δ.Α. στη θέση της αξιωματικής αντιπολίτευσης, κατά τη διάρκεια συζήτησης στην Επιτροπή Εξουσιοδοτήσεως της Βουλής του σχεδίου νόμου «Περί τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσεως, οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδευσεως και Διοικήσεως της Παιδείας», ο εισηγητής της Ν. Κιτσίκης αναφερόμενος στη σημασία της τ.ε.ε. την χαρακτηρίζει: «*εν κεφάλαιον πρωταρχικής σημασίας τον μεγάλον εθνικού θέματος της παιδείας, όχι μεμονωμένον, αλλά καθοριστικόν της τροχιάς όλης της παιδείας μας, από την κατωτάτην ως την ανωτάτην βαθμίδα, καθοριστικόν των σκοπών μας, των επιδιώξεών της, των ιδανικών της*».⁴

Φαίνεται λοιπόν πως οι απόψεις που θεωρούσαν την εκπαίδευση ως παραγωγική επένδυση ικανή να αυξήσει την παραγωγικότητα για ατομικό και

κοινωνικό όφελος (θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου) αλλά και του σημαντικού ρόλου που μπορούσε να παίξει η τ.ε.ε. στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας κυριαρχούσαν στη συλλογιστική τόσο των εκπροσώπων της κυβερνητικής όσο και της αντιπολιτευόμενης παράταξης διαπερνώντας οριζόντια πρόσωπα και κόμματα προκαλώντας ευρείες συναινέσεις.⁵

Άλλωστε στο πεδίο της συναίνεσης μπορεί να τοποθετηθεί και η συγκρότηση διακομματικής επιτροπής για την παιδεία αποτελούμενη από 22 μέλη, μεταξύ των οποίων ο Γ. Παπανδρέου, Π. Κανελλόπουλος, Η. Ηλιού κ.ά. τον Ιανουάριο του '58, παρά το γεγονός ότι είχε περάσει ήδη ενάμιση χρόνος από τη στιγμή που ο Γ. Παπανδρέου είχε προτείνει τη δημιουργία της ενώ και η χρονική συγκυρία ανακοίνωσής της ερμηνεύεται περισσότερο ως προσπάθεια της κυβέρνησης να αντιμετωπίσει τις εσωκομματικές δυσκολίες που αντιμετώπιζε. Η επιτροπή αυτή, αν και κατάρτισε διάγραμμα για τα θέματα, ορίστηκαν οι αντίστοιχοι εισηγητές και αποφάσισε να συνέρχεται μία φορά την εβδομάδα, δηλώνοντας ότι θα δεχόταν σε ακρόαση όποιον μπορούσε να έχει έγκυρη γνώμη για τα θέματα της εκπαίδευσης, τελικά, έμεινε στην πρώτη και μοναδική συνεδρίασή της, γιατί τις επόμενες μέρες κορυφώθηκε η κρίση που προκάλεσε, δύο εβδομάδες αργότερα, την παραίτηση της κυβέρνησης Καραμανλή και τη διάλυση της Βουλής. Βεβαίως, δεν υπήρξε συνέχεια της διακομματικής επιτροπής μιας και μετά τα αποτελέσματα των εκλογών του Μαΐου και την ανάδειξη ισχυρής πλειοψηφίας υπό τον Κ. Καραμανλή η κυβέρνηση δεν είχε κανένα λόγο να μοιραστεί με άλλους τα οφέλη που προσδοκούσε από τη διαμόρφωση της δικής της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής αναβαπτισμένη πλέον από την νωπή λαϊκή εντολή· επιπλέον, στις εισηγητικές εκθέσεις των δύο κυριότερων νομοσχεδίων για την παιδεία που ήρθαν στη βουλή το καλοκαίρι του '59, γίνεται ισχυρή μνεία στην Ειδική επιτροπή (πρόκειται για τη γνωστή «*Επιτροπή Παιδείας του 1958*») και καθόλου στη διακομματική επιτροπή του Ιανουαρίου του '58.⁶

Καταληκτικά, μπορεί η χώρα τη δεκαετία του '50 να διαμορφωνόταν βασικά από τις συντηρητικές δυνάμεις (στρατός, Παλάτι, επέμβαση των Η.Π.Α. στα εσωτερικά της χώρας), ωστόσο η Αριστερά⁷ κατάφερε σε σύντομο χρονικό διάστημα, όχι μόνο να μην ηττηθεί πολιτικά αλλά και να αποκομίσει μεγάλα εκλογικά οφέλη, όταν η Ε.Δ.Α. αναδεικνύεται αξιωματική αντιπολίτευση την άνοιξη-καλοκαίρι το 1958. Έτσι, λοιπόν το πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο επισυμβαίνουν οι συζητήσεις των νομοσχεδίων το καλοκαίρι του '59 ορίζεται από τη συγκρότηση μίας ισχυρής κυβέρνησης με ευρύτατη πλειοψηφία - η Ε.Ρ.Ε. στις εκλογές της 11^{ης} 5.58 αποσπά το 42% περίπου των ψήφων και 171 από τις 300 έδρες τερματίζοντας ουσιαστικά οποιαδήποτε αμφισβήτηση μπορούσε να υπάρχει ως προς την ηγεμόνευση του δε-

ξιού χώρου – ταυτόχρονα όμως και μίας μείζονος αντιπολίτευσης, εξίσου ισχυρής· η Ε.Δ.Α. με το 25% περίπου των ψήφων θα καταλάβει 79 έδρες, αποτελώντας τυπικά και ουσιαστικά τη μεγάλη «έκπληξη» των εκλογών.⁸

2. Τι λένε τα αριθμητικά στοιχεία για την εκπαίδευση

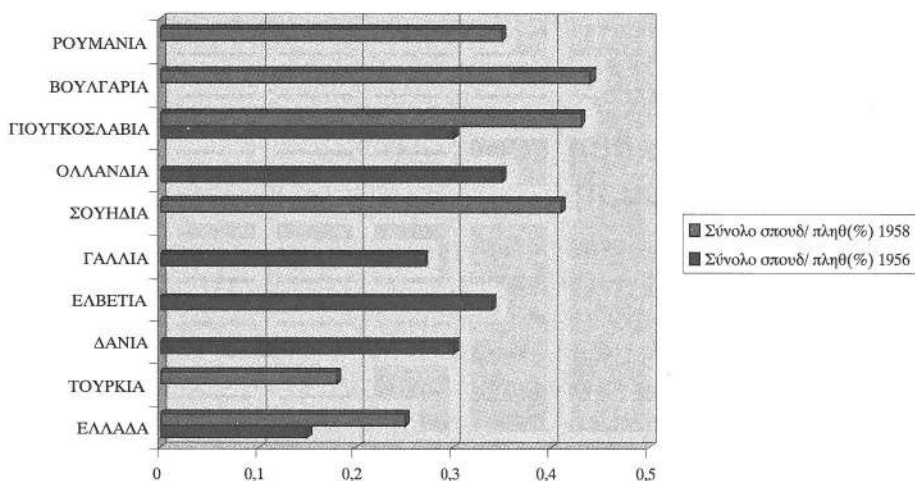
Σύμφωνα με στοιχεία της απογραφής του 1951 το 1/4 του ενήλικου πληθυσμού ήταν αναλφάβητο, ενώ το 1955 η Στατιστική Επετηρίδα Ελλάδος (Σ.Ε.Ε.) καταγράφει στο σύνολο του πληθυσμού της χώρας 5.118.541 εγγράμματους κατοίκους (67,58%) και 2.455.676 αγράμματους (32,42%).⁹ Η διάρκεια υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ήταν 6 χρόνια, όπως σε Τουρκία και Πορτογαλία, ενώ ήταν 7 χρόνια σε Βέλγιο και Δανία, 8 χρόνια σε Αγγλία, Γιουγκοσλαβία, 9 χρόνια σε Γαλλία, Ελβετία, Ρουμανία και Σουηδία, 10 χρόνια σε Σοβιετική Ένωση και από 9-12 στις Η.Π.Α.¹⁰

Τα στοιχεία της Σ.Ε.Ε. επιβεβαιώνονται και από τα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας σύμφωνα με τα οποία από ένα συνολικό πληθυσμό περίπου 300 χιλ. παιδιών στην προσχολική ηλικία φοιτούσαν περίπου 26 χιλ. (περίπου το 8%).¹¹ Ακόμα στο δημοτικό σχολείο (Επιτροπή Παιδείας) κάθε χρόνο εισέρχονταν γύρω στις 180 χιλ. παιδιά κατά μέσο όρο και τελείωναν γύρω στις 120 χιλ., το 67% περίπου (διαρροή 33%, κυρίως μετά την γ' δημοτικού). Από την ανάλυση των στοιχείων προκύπτει ότι από το συνολικό ποσοστό διαρροής το μεγαλύτερο μέρος, 65-70%, σημειώνονταν στην επαρχία. Ακόμη μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό διαρροής στο γυμνάσιο - από την πρώτη μέχρι την έκτη τάξη - που έφθανε και ξεπερνούσε το 50%. Έτσι από ένα συνολικό πληθυσμό περίπου 160 χιλ. ηλικίας 18 ετών οι απόφοιτοι γυμνασίου αποτελούσαν μόλις το 14% αυτού του πληθυσμού.¹²

Από μία συγκριτική ανάλυση των δεδομένων (μέχρι το 1958) συμπεραίνεται ότι στην Ελλάδα, συγκριτικά προς άλλες χώρες, ευρωπαϊκές και όχι μόνο, αντιστοιχούσαν περισσότεροι μαθητές ανά δάσκαλο (1/51), περισσότεροι μαθητές ανά καθηγητή μέσης εκπαίδευσης (1/33) και περισσότεροι φοιτητές ανά καθηγητή ανώτατης εκπαίδευσης (1/32), ενώ η χώρα παρά την πρόοδο σε σχέση με το ποσοστό του συνόλου των σπουδαστών προς τον συνολικό πληθυσμό μεταξύ 1956 και 1958 (από 0,15% σε 0,25%), εντούτοις υπολειπόταν σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες πλην της Τουρκίας (πίν. 1).

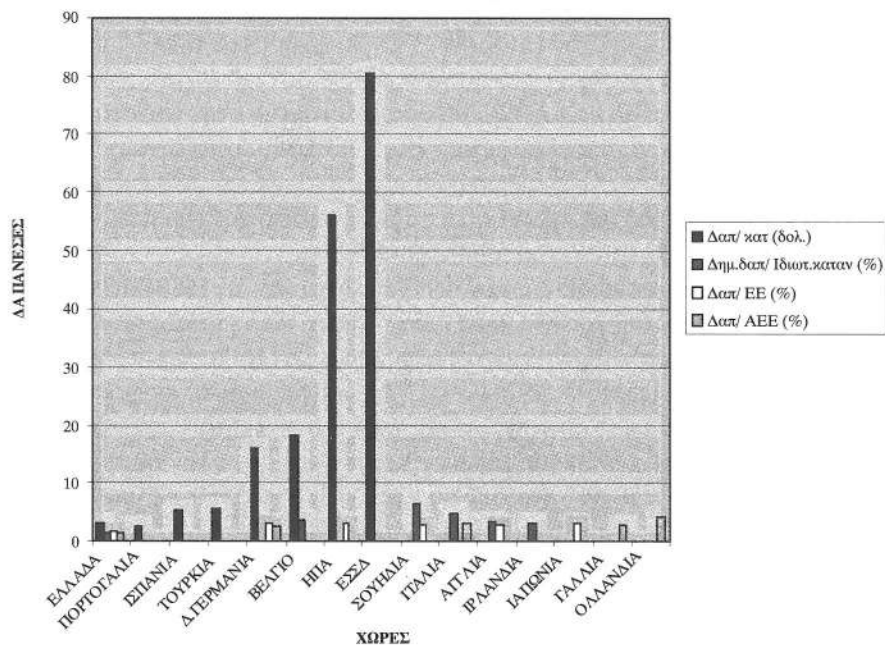
Οι δαπάνες του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες παρουσίαζαν τα χαμηλότερα ποσοστά σε όλους τους επιμέρους δείκτες, με εξαίρεση τη δαπάνη ανά κάτοικο, όπου οι δαπάνες ξεπερνούν μόνο τις αντίστοιχες της Πορτογαλίας (3,4 δολ. έναντι 2,5 δολ.) (πίν. 2)¹³.

Οι οικονομικές επιβαρύνσεις των φοιτητών ανά τμήμα ήταν στη Θεολογική Σχολή 2.710 δρχ. ετησίως, στη Νομική και Φιλοσοφική Σχολή 2.740 δρχ.,



Πηγή: Σ.Ε.Ε. (1956, 1957): στοιχεία για το 1954, 1956, 1957 & Στατιστική Επετηρίδα Ο.Η.Ε. (1966): στοιχεία για το 1958.

Πίνακας 1



Πίνακας 2

στη Φυσικομαθηματική Σχολή 3.260 δρχ., στην Ιατρική Σχολή 3.290 δρχ. και στο Οδοντιατρικό Τμήμα 3.540 δρχ. Έτσι, αν λάβουμε υπόψη ότι το μηνιαίο εργατικό εισόδημα ήταν 1.187,50 δρχ. χρειάζονταν ημερομίσθια 2,5 περίπου μηνών για να καταβληθούν τα ποσά. Αν επιπρόσθετα υπολογιστεί ότι το ετήσιο αγροτικό εισόδημα ήταν 2.500 δρχ. ισοδυναμούσαν έσοδα 14½ μηνών περίπου για να ανταποκριθούν σε αυτές τις υποχρεώσεις¹⁴.

Τέλος, σημειώνεται ότι το 1957 - χρονιά που η κυβέρνηση Καραμανλή αύξησε τις εκπαιδευτικές εισφορές και τα τέλη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης - επιβάλλονται εισφορές 30-50 δρχ. στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους και μηνιαία εισφορά 15-30 δρχ., στους μαθητές των δημοτικών σχολείων, στη μέση εκπαίδευση το ύψος της αύξησης στις τρεις κατώτερες τάξεις έφθασε το 230% και στις τρεις ανώτερες το 250%, ενώ σε κάθε μαθητή ιδιωτικού σχολείου επιβλήθηκε εφ' άπαξ εισφορά 500 δρχ. Επιπρόσθετα, στην ανώτατη εκπαίδευση η αύξηση των διδάκτρων κυμάνθηκε από 80-100%¹⁵.

3. Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Στην παρούσα μελέτη η έννοια διακομματική εκπαιδευτική πολιτική ορίζεται ως η διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που ξεπερνά τα όρια των χρονικών και λειτουργικών πλαισίων της εκάστοτε κυβέρνησης προκαλώντας ευρύτατη συναίνεση για την εφαρμογή της με συνέχεια και διάρκεια¹⁶.

Από τα οκτώ (8) εκπαιδευτικά νομοσχέδια που κατατέθηκαν τον Ιούνιο του '59 στην Ειδική Επιτροπή Εξουσιοδοτήσεως της Βουλής από τον Υπουργό Παιδείας, η προσοχή εστιάζεται στο «Περί τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, οργάνωσης της Μέσης Εκπαιδευτικής και Διοικήσεως της Παιδείας» και στο «Περί ενοποίησης και συντονισμού της Διοικήσεως της Επαγγελματικής Εκπαιδευτικής» που, ήδη από τις πρώτες μέρες των συζητήσεων, θεωρήθηκαν τα πιο σημαντικά από την ειδησεογραφία της εποχής¹⁷. Επιπλέον, η σημασία τους αναγνωρίζεται και από σύγχρονους ερευνητές¹⁸ που θεωρούν ότι με αυτά ρυθμίστηκαν εκκρεμή ζητήματα τ.ε.ε. για τα οποία υπήρχε κοινή αντίληψη¹⁹ σε αντίθεση με άλλα που παρά τις όποιες αλλαγές και βελτιώσεις θεωρήθηκαν και αποδείχτηκαν τελικά «ήσσονος σημασίας»²⁰.

Σκοπός της μελέτης είναι να αναζητήσει τα όρια διακομματικής συνεννόησης πάνω στα ζητήματα της τ.ε.ε. και της οργάνωσης της εκπαίδευσης ανάμεσα στα δύο μεγαλύτερα, από κοινοβουλευτικής δύναμης, κόμματα, την Ε.Ρ.Ε. και την Ε.Δ.Α. Από τη στιγμή - όπως είδαμε και πιο πάνω - που αναγνωρίζεται από όλους η σημασία της τ.ε.ε. ως πρωταρχικού και κεφαλαιώδους μέσου ανάπτυξης της χώρας, αναμένονται οι συνααινέσεις αυτές να

βρουν πρόσφορο έδαφος εκδήλωσης στις συζητήσεις των σχετικών νομοσχεδίων εντός της βουλής.

Αντικείμενο ανάλυσης αποτελούν αυτές οι συζητήσεις που έγιναν στη Βουλή το καλοκαίρι του 1959, από την εναρκτήρια ομιλία στις 23 Ιουνίου 1959 μέχρι και την καταληκτική της 11^{ης} Αυγούστου, όταν ψηφίζεται στο σύνολό του το «Περί τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, οργανώσεως της Μέσης Εκπαίδευσης και Διοικήσεως της Παιδείας», όπως μελετήθηκαν από τα Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων αποτελώντας την πρωτογενή βιβλιογραφία της έρευνας. Επιπρόσθετα, έχει χρησιμοποιηθεί και δευτερογενής βιβλιογραφία είτε της εποχής της μελέτης της έρευνας είτε μεταγενέστερη.

Ο συγκεκριμένος σκοπός της μελέτης μπορεί να επιμεριστεί σε επιμέρους στόχους, οι οποίοι συγκροτούν ένα σύνολο ιδεών και προτάσεων, σχετικών με τη φιλοσοφία και τις βασικές αρχές για την τ.ε.ε., την οργάνωση, τη δομή και διάρθρωση της εκπαίδευσης, από τις οποίες μπορεί κάποιος τελικά να συμπεράνει τη διακομματική συναίνεση ή όχι των δύο κομμάτων.

4. Από τις συζητήσεις για το σχέδιο νόμου «Περί τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, οργανώσεως της Μέσης Εκπαίδευσης και Διοικήσεως της Παιδείας»

Η «κατ' αρχήν» συζήτηση του νομοσχεδίου ολοκληρώθηκε σε τρεις συνεδριάσεις - (23, 24 και 25 Ιουνίου) - και στις 26 Ιουνίου ψηφίστηκε. Σε αυτή την τριήμερη διαδικασία οι εκπρόσωποι των δύο κομμάτων επικεντρώνονται ως επί το πλείστον στην ανάδειξη της φιλοσοφίας και των βασικών αρχών της εκπαιδευτικής τους πολιτικής μέσω των οποίων προσεγγίζουν το νομοσχέδιο, ενώ η εξειδίκευση των θέσεων επί συγκεκριμένων άρθρων καθώς και η κατάθεση τροπολογιών γίνονται στην «κατ' άρθρον» συζήτηση και αφού πρώτα έχει ψηφιστεί το νομοσχέδιο «κατ' αρχήν».

Στο εισαγωγικό κομμάτι των ομιλιών τους οι εισηγητές της πλειοψηφίας, Κ. Αποσκίτης και Α. Γερωκοστόπουλος, επικαλούνται τις κοινωνικές ανάγκες για να τονίσουν την ακαταλληλότητα του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος και να εξάρουν την ανάγκη για αλλαγές του, «*επί τα βελτίω*». Πιο συγκεκριμένα, ο Αποσκίτης αναφέρεται στις ευρωπαϊκές χώρες και τα μέτρα που πήραν ή εξακολουθούσαν να παίρνουν μεταπολεμικά ώστε να ανταποκριθούν στις επιδιώξεις και στην πραγματικότητα που άλλαζε και σε κάποια συμπτώματα της ελληνικής εκπαίδευσης που τα περιγράφει με μελανά χρώματα, όπως είναι η «*αγωνιώδη αναζήτησιν εργασίας*» των «*είκοσι και πλέον χιλιάδων νέων*» αποφοίτων του γυμνασίου, η φυγή ελλήνων σπουδαστών για πανεπιστήμια του εξωτερικού αλλά και το «*πλήθος των αδιορίστων δημοδι-*

δασκάλων και καθηγητών».²¹ Ο Γερωκοστόπουλος επικαλείται την κοινή συνείδηση για να υπογραμμίσει ότι η «Ελληνική Παιδεία υστερούσα και από απόψεως οργανώσεως και προγραμματισμού αλλά και από απόψεως υλικού εξοπλισμού είχε παύσει πλέον ν' ανταποκρίνεται εις τας επιτακτικές ανάγκας του καιρού μας». Είναι η «προσωπικήν παρακολούθησιν και επιμονήν του αξιολόγου κ. Προέδρου της Κυβερνήσεως και η αξιέπαινον προσπάθειαν του αξιολόγου κ. Υπουργού της Παιδείας και των συνεργατών του», της κυβερνήσεως και των μελών της κοινοβουλευτικής ομάδας που μέσα σε ένα περιβάλλον «οξυτάτου εκπαιδευτικού προβλήματος...» καλούνται να πράξουν τα «αναγκαία δια την ανακαίνισιν του εκπαιδευτικού μας συστήματος μέτρα...» ώστε «...να συμβάλλωμεν εις τον τερατισμόν της περισσότερον του δέοντος χρονιάσεως οξείας κρίσεως εις τον τομέαν της Παιδείας»²².

Οι φράσεις περί «ιστορικής αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος», «αναγέννησις της Παιδείας» και «έργον τεραστίας εθνικής σημασίας»²³ μοιάζουν να αποτελούν μέρος του σκηνικού που στήνεται κάθε φορά σε οποιοδήποτε μεταρρυθμιστικό επεισόδιο και ως τέτοιες αντιμετωπίζονται καθώς δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας αυτό που έγινε τελικά, το «ον και όχι το δέον».²⁴ Προς αυτή την κατεύθυνση οι δύο εισηγητές αναγνωρίζουν ότι «το σχέδιον Ν.Δ. ακολουθεί μίαν συνετήν κατεύθυνσιν εν μέσω δύο ακροτήτων, της μονομερούς αφ' ενός Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως και της επίσης μονοπλεύρου και υπερτροφικής Κλασσικής Παιδείας» και αυτό το σχέδιο «κατευθύνεται να εκπληρώσει δύο αντικειμενικούς σκοπούς: 1) Την προσφοράν των αγαθών της ανθρωπιστικής παιδείας, κατά τρόπον πλήρη και άρτιον εις όσον το δυνατόν ευρύτερα στρώματα του λαού. 2) Την οργάνωσιν της Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαιδεύσεως προς κάλυψιν της ανάγκης της ταχείας και εντόνου τεχνολογικής προόδου»²⁵.

Με τις αναφορές στη διακομματική επιτροπή του '58 που «δυστυχώς η διάλυσις της προηγούμενης Βουλής δεν επέτρεψε την συνέχισιν των εργασιών της Διακομματικής Επιτροπής, ήτις διελύθη μετά την πρώτην αυτής πανηγυρικήν συνεδρία» αναζητάται το νήμα κάποιας συνεννόησης, κάτι που θα φανεί ακόμα πιο καθαρά όταν ο Αποσκήτης λέει: «Το γεγονός τούτο (ενν. τη διάλυση της επιτροπής) και η Εθνική πράγματι σημασία του θέματος καθιστούν έτι βαρύτερας τας ευθύνas της ημετέρας Επιτροπής, η οποία είμαι βέβαιος ότι με πνεύμα υπερχομματικόν και με συναίσθησιν εθνικής ευθύνης έναντι των μελλουσών γενεών και της τρισχιλιετούς ιστορίας των ηθικών και πνευματικών αγώνων του Έθνους, θα προβή εις την επεξεργασίαν των υπό την κρίσιν της Εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων».²⁶ Αντίστοιχα, οι αναφορές στο έργο της Επιτροπής Παιδείας που χαρακτηρίζεται ως μία «πλήρης και συστηματική μελέτη» και με «Τα πορίσματα την εν λόγω Επιτροπής, άπασαι αι επ' αυτών παρ' άλλων αρμοδίων διατυπωθείσαι παρατηρήσεις ωδή-

γησαν την Κυβέρνησιν εις την κατάρτισιν των υπό συζήτησιν νομοθετημάτων, άτινα ομού μετ' άλλων ληφθέντων και ληφθησομένων διοικητικών μέτρων ανταποκρίνονται κατά βάσιν και εν ταις γενικαίς γραμμαίς των προς τας υπό των αρμοδίων και ειδικών διατυπωθείσας απόψεις»²⁷ δίνουν και μία διάσταση επιστημονικής τεκμηρίωσης των νομοθετημάτων, πέραν της υπερχομματικής, απαραίτητης ούτως ώστε να ισχυροποιηθεί η επιχειρηματολογία υπέρ των νομοσχεδίων που εισάγονται προς συζήτηση και ψήφιση.

Ο πυρήνας των βασικών αρχών της κυβερνητικής πολιτικής οργανώνεται σε τρεις κύριες κατευθύνσεις: α) τη γενική ανθρωπιστική παιδεία που θα «αποτελεί τας ρίζας και τον κορμόν της Ελληνικής Παιδείας» και την όποια διαφοροποίηση στο ενιαίο γυμνάσιο που θα είναι «συνετήν και μετρημένην»,²⁸ β) τη δυνατότητα των αποφοίτων της γ' γυμνασίου – από το ενιαίο γυμνάσιο που θα αποτελεί και τη συντριπτική πλειοψηφία των γυμνασίων στη χώρα - να πάρουν, κατόπιν εξετάσεων, απολυτήριο πρώτης γυμνασιακής βαθμίδας ή να γραφτούν σε μία τεχνική σχολή²⁹ και γ) την αναγνώριση της σημασίας της συγκέντρωσης όλων των κλάδων της τ.ε.ε. στο Υπουργείο Παιδείας.³⁰

Εντούτοις, εντός του κυβερνητικού στρατοπέδου ήδη από αυτές τις πρώτες μέρες των συζητήσεων εμφανίζονται διαφοροποιήσεις με σημαντικότερη –ίσως- αυτή μεταξύ των κύριων εισηγητών από τη μία πλευρά, του υπουργού Παιδείας και του αντιπροέδρου της κυβέρνησης από την άλλη. Οι μεν πρώτοι εισηγούνται τη θεσμοθέτηση εξετάσεων από τη γ' προς τη δ' γυμνασίου για όσους συνεχίζουν στο γυμνάσιο –μαζί τους συμφωνεί και ο Γ. Παπανδρέου– ο δε υπουργός και ο αντιπρόεδρος διαφωνούν.³¹ Επιπρόσθετα, οι δύο εισηγητές της πλειοψηφίας εκφράζουν τις ανησυχίες τους για το γεγονός ότι δεν υπάρχει διαβάθμιση των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών.³²

Σε αυτό το πεδίο των ενδοκυβερνητικών διαφοροποιήσεων θα βρει έδαφος η αντιπολίτευση και στο θέμα της μη διαβάθμισης των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών θα δει και θα καταγγείλει εξάρτηση και υπαναχώρηση της κυβέρνησης «εις τας αξιώσεις του Τεχνικού Επιμελητηρίου».³³ Για το ίδιο θέμα, η Μ. Σβώλου θα αναφερθεί πιο αναλυτικά λέγοντας ότι παρά την ίδρυση έξι τεχνικών σχολών –που και πάλι ο αριθμός τους κρίνεται ανεπαρκής- δεν διευκρινίζεται η βαθμίδα που ανήκουν, η φοίτηση δεν είναι δωρεάν και δε δίνεται το δικαίωμα στους αποφοίτους των σχολών εκτέλεσης έργων, «έστω και μικρών». Η κριτική εκτός από τις τεχνικές σχολές περιλαμβάνει και τις Σχολές Υπομηχανικών σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, για τις οποίες αναφέρει ότι ούτε για αυτές προσδιορίζεται η βαθμίδα που ανήκουν, τα προσόντα και τα δικαιώματα των αποφοίτων τους αλλά ούτε και ο τρόπος που οι απόφοιτοι των τεχνικών σχολών θα μπορούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε αυτές. Και τα δύο αυτά μαζί αποτελούν κομμάτι της γενι-

κότερης τοποθέτησής της πάνω στο νομοσχέδιο και συγκεκριμένα για «την διαβάθμισιν των τεχνικών και επαγγελματικών σχολών το υπό κρίσιν σχέδιον Ν.Δ. δεν περιλαμβάνει ρητάς διατάξεις» αλλά ούτε και «κριτήρια και τοιαύτα κριτήρια θα πρέπει κυρίως να είναι η τάξις των σχολείων της Γενικής Παιδείας από την οποίαν θα κατατάσσονται εις αυτά, το πρόγραμμα της διδασκείας ύλης και η διάρκεια των σπουδών»³⁴.

Η φιλοσοφία της Ε.Δ.Α. για τη μέση παιδεία στηρίζεται στην πολυτεχνική μόρφωση, την πολυτεχνική παιδεία, η οποία «ζωντανεύει την γενικήν θεωρίαν, αποκαθιστά τον σύνδεσμον μεταξύ θεωρίας και πράξεως, την ένωσιν διδασκαλίας και παραγωγικής εργασίας δημιουργεί την τεχνικήν συνείδησιν».³⁵ Αντί για γενική ανθρωπιστική παιδεία και ελαφρά διαφοροποίηση στο γυμνάσιο προτείνεται, με βάση την αρχή που αναπτύχθηκε πιο πάνω, στο σχήμα της οργάνωσης και δομής της μέσης παιδείας *πολυτεχνικό* γυμνάσιο σε όλη τη χώρα με παραλλαγές ανάλογα με τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τις επαγγελματικές ασχολίες των κατοίκων. Η εννοιολογική σκεύη από την οποία εκκινούν τα δύο κόμματα για την οργάνωση της μέσης παιδείας είναι διαφορετική: πολυτεχνική μόρφωση και πολυτεχνική παιδεία με *πολυτεχνικό* γυμνάσιο για την Ε.Δ.Α., γενική ανθρωπιστική παιδεία με *ενιαίο* γυμνάσιο για την Ε.Ρ.Ε.

Παρόλα αυτά ο εισηγητής της Ε.Δ.Α. ουσιαστικά αποδέχεται τη θεσμοθέτηση και τη λειτουργία του *ενιαίου* γυμνασίου από τη στιγμή που παίρνει θέση εναντίον της επιβολής εξετάσεων εντός της γυμνασιακής βαθμίδας. Το ίδιο συμβαίνει κι από τη στιγμή που συντάσσεται με τη λογική της δομής που προτείνεται από την κυβερνητική πλειοψηφία, όταν συστήνει οι απόφοιτοι της ενδιάμεσης βαθμίδας (ενν. οι απόφοιτοι της γ' τάξης γυμνασίου) να εγγράφονται στις Δημόσιες Τεχνικές Σχολές: «*το απολυτήριον του πρώτου κύκλου, εάν καθιερωθούν αυτά αι εξετάσεις εφ' όλων των μαθημάτων του πρώτου κύκλου, θα πρέπει να θεωρήται ως επαρκές κριτήριο διά την εισαγωγήν του σπουδαστού εις τας Δημοσίας Τεχνικάς Σχολάς, της δευτέρας κατηγορίας*»³⁶.

Επιπλέον, από την πλευρά της αντιπολίτευσης επικροτείται η συγκέντρωση των αρμοδιοτήτων της τ.ε.ε. στο Υπουργείο Παιδείας (Κιτσίκης, Σωτηρίου), ο διαχωρισμός του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και η ίδρυση Συμβουλίου Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Σβώλου) με μία όμως σημαντική διαφοροποίηση που αφορά στην πρόταση για κρατικοποίηση όλων των ιδιωτικών σχολών μέσης τεχνικής παιδείας³⁷ με αιώτερο στόχο: «*την κατάργησιν της ιδιωτικής εκπαιδεύσεως να αναγνωρισθῇ ως επιτακτικόν αίτημα και ανάγκη του Ελληνικού λαού*»³⁸.

Και αν στην «κατ' αρχήν» συζήτηση τα κόμματα ορίζουν τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές της πολιτικής τους, η «κατ' άρθρον» συζήτηση αποτε-

λεί μία πρώτης τάξεως ευκαιρία για να εξεταστεί πώς μετά τις παρεμβάσεις, τις εισηγήσεις, τις συμφωνίες και διαφωνίες και τέλος τις τροπολογίες που υποστήριξαν βουλευτές ένθεν και εκείθεν διαμορφώθηκε τελικά το νομοσχέδιο. Η μελέτη της «κατ' άρθρον» συζήτησης αναμένεται να δώσει και μία πιο σαφή εικόνα για την κοινοβουλευτική πρακτική που ακολουθήθηκε και να καταδείξει πόσο τελικά διαφέρουν οι προθέσεις από τις προτάσεις των κομμάτων και πώς το καθένα δίνει τις περισσότερες φορές διαφορετικό νόημα και περιεχόμενο στην πραγματικότητα με στόχο να πετύχει τους στόχους του, ανεξάρτητα από το αν τους είχε αρχικά διακηρύξει ή όχι. Από την «κατ' άρθρον» συζήτηση που ξεκίνησε την 30^η Ιουνίου αναφέρονται πιο κάτω δύο γεγονότα τα οποία και στοιχειοθετούν την πιο πάνω επιχειρηματολογία.

Ο υπουργός Παιδείας μετά από μία γενική τοποθέτηση επί του νομοσχεδίου δηλώνει (1^ο άρθρο) ότι δέχεται να «ονομασθούν αι σχολαί αυτά *“Δημόσιαι Τεχνικαί Σχολαί Υπομηχανικών”*»,³⁹ δήλωση που γίνεται δεκτή με ικανοποίηση από την Ε.Δ.Α.,⁴⁰ ενώ καθώς προκύπτει και από το νόμο έγιναν δεκτές οι προτάσεις για την ίδρυση τμημάτων τοπογράφων, συγκοινωνιακών και υδραυλικών έργων, θερμικών και υδραυλικών μηχανών και εγκαταστάσεων που είχαν ζητήσει οι βουλευτές της Ε.Δ.Α.⁴¹

Στη συζήτηση για την εποπτεία του Πολυτεχνείου στις ιδρυόμενες αυτές σχολές, οι βουλευτές της Ε.Δ.Α. δέχονταν να είναι επιστημονική αλλά με κανέναν τρόπο «*διοικητική και παιδαγωγική*», ενώ σχετικά με την αρμοδιότητα ίδρυσης των σχολών αυτών, θέση της Ε.Δ.Α. ήταν ότι την ευθύνη έπρεπε να την έχει το υπουργείο Παιδείας και όχι η «*Σύγκλητος του Πολυτεχνείου*»⁴².

Όμως, το μείζον, το σημαντικό θέμα που προέκυψε τελικά ήταν άλλο και αφορούσε στο στόχο και στη λογική ίδρυσης των «*Δημόσιων Τεχνικών Σχολών Υπομηχανικών*». Για την Ε.Δ.Α. οι σχολές αυτές ήταν τέτοιας σημασίας για την ανοικοδόμηση της οικονομίας αφού θα δημιουργούνταν τεχνικά στελέχη, ώστε οι βουλευτές του κόμματος να τις θεωρούν «*ανωτέρας σχολάς*» που θα «*δώσουν τα απαιτούμενα στελέχη και θα τα διασπείρουν εις ολόκληρον την Ελλάδα όχι μόνον διά την εκτέλεσιν των έργων αλλά και διά την δημιουργίαν τεχνικής συνειδήσεως εις τον λαόν*» για την «*Πρόοδον και την ανασυγκρότησιν της χώρας*» μέσω «*...της εκβιομηχάνισης και αξιοποιήσεως όλων των πλουτοπαραγωγικών πηγών της χώρας, βάσει οικονομικού σχεδίου*»· μάλιστα προτείνεται οι απόφοιτοι των σχολών αυτών, οι υπομηχανικοί, να ονομάζονται «*μηχανικοί*»⁴³.

Αντίθετα για την κυβέρνηση και προσωπικά για τον υπουργό Παιδείας οι σχολές αυτές δεν ήταν τίποτα άλλο παρά σχολές που θα έβγαζαν καθηγητές για τις μέσες και κατώτερες τεχνικές σχολές: «*Κυριώτερος προορισμός των σχολών αυτών θα είναι κάτι το οποίον ελέγχθη και αναγράφεται και εις την*

εισηγητικήν έκθεσιν. Χρειαζόμεθα κατά κύριον λόγον, διά να επιτύχη το όλον σύστημα, τεχνικούς διδασκάλους και καθηγητάς διά τα πάσης φύσεως τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία, τα οποία θέλομεν να δημιουργήσωμεν»⁴⁴. Η τοποθέτηση αυτή προκαλεί τον πλήρη αιφνιδιασμό στην αντιπολίτευση (Κιτσίκης, Σωτηρίου, Σβώλου)⁴⁵ και απορίες σε κυβερνητικούς βουλευτές και μη (Βουλόδημος, Αντωνόγλου, Αποσκήτης)⁴⁶.

Επιπρόσθετα, το θέμα που δημιούργησε τη μεγαλύτερη οξύτητα μεταξύ των δύο παρατάξεων αφορούσε και πάλι στις Σχολές Υπομηχανικών, αυτή τη φορά στη συζήτηση του άρθρου 23 σχετικά με τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων των σχολών αυτών.

Για την κυβέρνηση και τον υπουργό Παιδείας οι απόφοιτοι των σχολών αυτών δεν μπορούσαν να έχουν αυτοδύναμη υπογραφή στις μεγάλες πόλεις και σε μεγάλα έργα, μόνο σε μικρά και σε πόλεις ή κωμοπόλεις κάτω των 10.000 κατοίκων,⁴⁷ ενώ η αντιπολίτευση θεωρώντας ότι η κυβέρνηση υποκύπτει ξανά σε πιέσεις του Τεχνικού Επιμελητηρίου και του Ε.Μ.Π. για να μην δώσει το δικαίωμα της υπογραφής στους υπομηχανικούς σημειώνει ότι ουσιαστικά τους υποχρεώνει σε «εκμετάλλευσιν της χειροτέρας μορφής, διότι τα έργα θα μελετώνται μεν από τους νέους αυτούς υπομηχανικούς αλλά δεν θα υπογράφονται απ' αυτούς κα θα είναι αυτοί ως εκ τούτου υποχρεωμένοι να προσφεύγουν εις τους διπλωματούχους διά την υπογραφήν και φυσικά να μοιράζονται και τας αμοιβάς»⁴⁸.

Η συζήτηση δεν θα ολοκληρωθεί εκείνη τη μέρα λόγω περασμένης ώρας και μεγάλου αριθμού ομιλητών, ενώ την επομένη γίνεται γνωστό ότι η συζήτηση αναβάλλεται έως ότου ο υπουργός Παιδείας έρθει σε συνεννόηση με τον υπουργό Δημοσίων Έργων⁴⁹. Πράγματι, μία εβδομάδα αργότερα, ο υπουργός Παιδείας ενημερώνει το σώμα για τη συνεργασία που είχε με τον υπουργό Δημοσίων Έργων διατυπώνοντας την ίδια άποψη με αποτέλεσμα ο προεδρεύων των εργασιών να ανακοινώσει ότι «εφ' όσον εξητλήθη ο κατάλογος των ομιλητών δεν υπάρχει θέμα αναπτύξεως τροπολογιών»⁵⁰, γεγονός που προκαλεί σφοδρή διαμαρτυρία των βουλευτών της αντιπολίτευσης για τον κανονισμό που θα εκφραστεί προφορικά⁵¹ και γραπτά ενώπιον του σώματος⁵².

Ωστόσο το θέμα δεν θα λήξει εκεί μιας και η ψήφιση του συνόλου του σχεδίου νόμου δεν θα πραγματοποιηθεί εκείνη την ημέρα (30 Ιουλίου), αφού μετά από παρατηρήσεις βουλευτών όλων των παρατάξεων για «ουσιώδεις διαφοραί», «αλλοιώσεις», «παραλείψεις»⁵³ ο υπουργός θα αναγκαστεί να το αποσύρει ώστε το νομοθέτημα να «ανατυπωθή και θα συναρμολογηθή με βάσιν των λεχθέντων και αποφασισθέντων εις τας προηγουμένας συνεδριάσεις ως και των λεχθέντων κατά την αποψινήν συνεδρίασιν»⁵⁴.

Τελικά η ψήφισή του θα γίνει στις 11 Αυγούστου χωρίς ωστόσο διακομματική συμφωνία, αφού οι βουλευτές της Ε.Δ.Α. κατέθεσαν έγγραφη διαμαρτυρία στον πρόεδρο της Ειδικής Επιτροπής Εξουσιοδότησης για τον τρόπο με τον οποίο ψηφίστηκε το άρθρο 23 αλλά και «*διά την αλλοίωσιν πλείστων άρθρων του εν λόγω σχεδίου Ν.Δ.*» που δήλωναν ότι «*εάν το σχέδιον του Ν.Δ. δεν αναμορφωθεί συμφώνως προς τα εκ των πρακτικών προκύπτοντα, θα επαναφέρωμεν τούτο ενώπιον της Βουλής καταγγέλοντες και τον τρόπον της ανωμάλου ψηφίσεως τούτου*»⁵⁵.

5. Συμπεράσματα

Από την παράθεση του πλήρους κύκλου των συζητήσεων το καλοκαίρι του '59 σε σχέση με τα νομοσχέδια εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος προκύπτουν μερικά βασικά χαρακτηριστικά που αποκτούν ευρύτερη σημασία στη συζήτηση περί διακομματικής ή υπερχομματικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη σχέση του με το κράτος είναι πλήρως θεμελιωμένος από ένα πλήθος ερευνητικών μελετών⁵⁶ ο ισχυρισμός ότι πρόκειται για ένα σύστημα γραφειοκρατικό⁵⁷ και συγκεντρωτικό⁵⁸ με κυριότερο γνώρισμά του το σύστημα ελέγχου που ασκείται από τα κεντρικά όργανα διοίκησης της εκπαίδευσης, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο εκάστοτε υπουργός Παιδείας⁵⁹ και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό ώστε όταν δεν αναφέρεται ανυπαρξία ουσιαστικά πολιτικής⁶⁰ να γίνεται λόγος όχι για κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική αλλά για υπουργική⁶¹.

Η περίπτωση των Σχολών Υπομηχανικών, ενώ μεταξύ των δύο κομμάτων υπήρχε ταύτιση θέσεων πάνω στο κεντρικό διακύβευμα της περιόδου για την ανάγκη οργάνωσης και ενίσχυσης της τ.ε.ε., θεμελιώνει τον πιο πάνω ισχυρισμό αφού για τον υπουργό Παιδείας δεν ήταν τίποτα άλλο από σχολές που θα έβγαζαν καθηγητές για τις μέσες και κατώτερες τεχνικές σχολές, ενώ η Ε.Δ.Α. φανταζόταν ή τοποθετούσε τις σχολές αυτές μέσα στο σύστημα της τ.ε.ε. ως ένα ενδιάμεσο στάδιο ανώτερης τεχνικής εκπαίδευσης. Και αυτό συνέβη παρόλο που στην εισηγητική έκθεση του νόμου περιγραφόταν ο σκοπός ίδρυσης των σχολών αυτών εντελώς διαφορετικά: «*οι σχολές αυτές (ενν. οι Σχολές Υπομηχανικών) θα καταρτίζουν τεχνικά στελέχη, τα οποία θα αποτελούν βοηθούς των ανωτάτων στελεχών αποφοίτων των Ανωτάτων Σχολών των οποίων έχει μεγάλη ανάγκη η οικονομική ανάπτυξη της χώρας*»⁶². Μολαταύτα, όταν έφτασε η ώρα του προσδιορισμού των επαγγελματικών δικαιωμάτων αυτών των «τεχνικών στελεχών» η συζήτηση οξύνθηκε, ξέφυγε από τα πλαίσια της κοινοβουλευτικής τάξης και κατέληξε σε οξείες λεκτικές αντιπαραθέσεις και διαμαρτυρίες.

Οπωσδήποτε, το κλίμα εντός του κοινοβουλίου, πέρα από τη συγκεκριμένη κοινοβουλευτική πρακτική που ακολουθήθηκε, δεν μπορεί παρά να επηρεάζεται, ως ένα βαθμό, και από τα γεγονότα που συμβαίνουν έξω από

αυτό. Πιο συγκεκριμένα, σημειώνεται, ότι το μήνα Ιούλιο που συζητιούνται τα νομοσχέδια, καταδικάζεται σε πενταετή φυλάκιση, με την κατηγορία της κατασκοπείας, ο Μ. Γλέζος, γραμματέας της Ε.Δ.Α. και διευθυντής της εφημερίδας *Αυγή*, επειδή σύμφωνα με μαρτυρίες αστυνομικών, είχε συναντηθεί με τον Κ. Κολιγιάννη, γραμματέα του ΚΚΕ, ο οποίος βρισκόταν εκείνη την εποχή παράνομα στην Αθήνα. Και αυτό το γεγονός μαζί με μία σειρά άλλων, όπως εκρήξεις και εμπρησμοί σε γραφεία της Ε.Δ.Α. στην επαρχία, συλλήψεις και εκτοπίσεις στελεχών της, τις δημοτικές εκλογές του Απριλίου του '59 με την αντιπαράθεση των δύο κομμάτων, έχει οδηγήσει πολλούς μελετητές να αναφέρονται σε αυτή την περίοδο, δηλαδή μεταξύ 1958-1961, με την ορολογία «πόλωση», δηλαδή μία δυνάμει αναπαραγωγή της εμφυλιοπολεμικής διαίρεσης μεταξύ «εθνικοφρόνων» και «μη εθνικοφρόνων»⁶³.

Και επιπλέον, ένα μεγάλο μέρος των συζητήσεων είδαμε να διεξάγεται μέσα σε ένα κλίμα καχυποψίας για πιέσεις και υποχωρήσεις σε άλλους θεσμικούς παράγοντες (βλ. Τεχνικό Επιμελητήριο, Ε.Μ.Π.) κάτι που συμβαίνει ακόμα και όταν στη συζήτηση του νομοσχεδίου «περί ενοποιήσεως και συντονισμού της Διοικήσεως της Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως» οι εισηγητές της μειοψηφίας, Γ. Πρίφτης και Κ. Κωνσταντάρας, παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν την αριότητα της εισηγητικής έκθεσης του νόμου⁶⁴ και συμφωνούν στην «αρχήν του νομοσχεδίου»⁶⁵, διακρίνουν μία αντίθεση μεταξύ της εισηγητικής έκθεσης και των άρθρων του νομοσχεδίου που κατά τη γνώμη τους οφείλεται στην παρεμβολή άλλων παραγόντων: «παρενεβλήθησαν αξιώσεις και έτσι η διατύπωση των άρθρων δεν εγένετο συμφώνως προς τας εκτιθέμενας απόψεις εις την εισηγητικήν έκθεσιν»⁶⁶.

Εύλογα λοιπόν αναζητώντας τα αίτια της σύγκρουσης υπάρχει η ανάγκη της υπέρβασης του στενού διπολικού σχήματος «κυβέρνηση-αντιπολίτευση» και ο προσδιορισμός του μεγέθους της επιρροής και των άλλων ομάδων ενδιαφέροντος που στο συγκεκριμένο ιστορικό επεισόδιο ήταν το Τεχνικό Επιμελητήριο, το Ε.Μ.Π. και άλλοι φορείς του δικτύου της τ.ε.ε. ώστε τελικά να δοθεί ικανοποιητική απάντηση στο ερώτημα «τι γίνεται και για ποιον», ένα ερώτημα που απασχολεί ή οφείλει να απασχολεί οποιοδήποτε μεταρρυθμιστικό επεισόδιο συμβαίνει στο χώρο της εκπαίδευσης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ Βλ. «Οι νέοι της Ελλάδος», εφημ. *Αυγή*, 28.29.30.6.57.

² Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση Β', 10.6.1958, σ.13.

³ Βλ. «Οι σπουδασταί των μέσων τεχνικών σχολών συνεχίζουν την απεργία τους», εφημ. *Αυγή*, 17.1.59, σ.1, «Συνεχίσθη και χθες για πέμπτη μέρα η απεργία των σπουδαστών των μέσων τεχνικών σχολών», εφημ. *Αυγή*, 20.1.59, σ.6, «Συνεχίσθη χθες με απόλυτη επιτυχία για 6η μέρα η απεργία των σπουδαστών μέσων τεχνικών σχολών», εφημ. *Αυγή*, 21.1.59, σ.6, «Συνεχίζεται η απεργία σπουδαστών τεχνικών

- σχολών”, εφημ. *Αυγή*, 22.1.59, σ.6, “15 ημέρες απεργίας των σπουδαστών των τεχνικών σχολών”, εφημ. *Αυγή*, 25.1.59, σ.6, “Συνεχίζεται η απεργία σπουδαστών τεχνικών σχολών”, εφημ. *Αυγή*, 28.1.59, σ.6, “Απεργία των σχολών υπομηχανικών”, εφημ. *Αυγή*, 3.2.59, “Η απεργία των μαθητών σχολών υπομηχανικών”, εφημ. *Αυγή*, 7.2.59, σ.6, “Απεργούν οι σπουδασταί της Ραδιοτεχνικής Σχολής”, εφημ. *Αυγή*, 20.2.59, σ.4, “Απεργούν πάλι οι σπουδασταί τεχνικών σχολών”, εφημ. *Αυγή*, 4.3.59, σ.6.
- ⁴ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', 23.6.1959, σ. 1096.
- ⁵ Καζαμιάς Α, “Η Κατάρα του Σίσυφου: Η Βασανιστική Πορεία της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης”, στο Καζαμιάς Α, Κασσωτάκης Μ, *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, 1995, σ.4, Μπουζάκης Σήφης, *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις, τόμ. Β'*, Αθήνα, Gutenberg, 1995, σ.18, Πυργιωτάκης Γ, “Η Ελληνική Εκπαιδευτική Κρίση: Μύθοι και Πραγματικότητες”, στο Πυργιωτάκης Ι, Κανάκης Ι, (επιμ.), *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή Πραγματικότητα*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1992, σ.180.
- ⁶ Δημαράς Α, “Διακομματική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: Διδάγματα από την τετραετία 1956-1959”, στο Μπουζάκης Σ., *Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις* (τ. 5^{ος}), Αθήνα, Gutenberg, 2000, σσ. 90-91.
- ⁷ Ο διαχωρισμός που αναφέρεται στην παρούσα μελέτη σε αριστερά, δεξιά, κέντρο εννοείται με τη συγκεκριμένη έννοια που αυτοί οι όροι έχουν αποκτήσει στην Ελλάδα, όπου με αυτή την προοπτική αναφέρονται σε τρεις παρατάξεις, δηλαδή ιστορικές και πολιτικές οικογένειες ή στρατόπεδα (Mavrogordatos G, “The Emerging Party System”, in Clogg R (ed.), *Greece in the 1980s*, London, The Macmillan Press, 1983, pp.70-71).
- ⁸ Νικολακόπουλος Η., *Η καχεκτική δημοκρατία κόμματα και εκλογές, 1946-1967*, Αθήνα, Πατάκης, 2001, σσ. 230 & 236.
- ⁹ “Από την Ελληνική Παιδεία”, *Η Νέα Οικονομία*, τ. 11^{ος}, 1957, σσ. 495-497.
- ¹⁰ Μπεσιώτης Γ, “Μερικοί αριθμοί απ' την παιδεία μας”, *Η Νέα Οικονομία*, τ. 12^{ος}, 1958, σσ. 374-376.
- ¹¹ Κοσπεντάρης Γ, “Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση που δεν Έγινε”, *Η Νέα Οικονομία*, τ. 13^{ος}, 1959, σσ. 708-710.
- ¹² Μπεσιώτης Γ, “Μερικοί Εύγλωττοι Αριθμοί για την Παιδεία”, *Η Νέα Οικονομία*, τ. 12^{ος}, 1958, σσ. 439-442.
- ¹³ “Από την Ελληνική Παιδεία”, *Η Νέα Οικονομία*, τ. 11^{ος}, 1957, σσ. 556-558.
- ¹⁴ “Ανωτάτη Παιδεία”, *Η Νέα Οικονομία*, τ. 14^{ος}, 1960, σσ. 151-152.
- ¹⁵ Κοσπεντάρης Γ, “Η Κρίση στην Παιδεία”, *Η Νέα Οικονομία*, τ. 11^{ος}, 1957, σσ. 427-431.
- ¹⁶ Βλ. Δημαράς Α, “Διακομματική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα...”, ό.π., σ. 81 & 84.
- ¹⁷ Βλ. Κοσπεντάρης Γ, “Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση...”, ό.π., σ. 709, Μπεσιώτης Γ, “Τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια”, *Η Νέα Οικονομία*, τ. 13^{ος}, 1959, σ. 445, Παπαμαύρος Μ, “Τα Νέα Νομοσχέδια περί Παιδείας”, εφημ. *Αυγή*, 23.6.59, σ. 1, Κοσπεντάρης Γ, “Εκπαιδευτική Επισκόπηση του 1959”, *Η Νέα Οικονομία*, τ. 14^{ος}, 1960, σ. 75.
- ¹⁸ Βλ. Καζαμιάς Α, “Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και Πραγματικότητες”, στο Πρακτικά Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου, *Οι εκπαι-*

δευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Ρέθυμνο, 1986, σ. 9, Κασσωτάκης Μ, "Η Προσπάθεια Ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η Αποτυχία της: Μια ερμηνευτική προσέγγιση", στο Πρακτικά Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου, *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Ρέθυμνο, 1986, σσ. 21-22, Χαραλάμπους Δ, *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στην Ελλάδα στη Μεταπολεμική περίοδο (1950-1974)*, Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ., 1990, σ. 172, Προβατά Α, *Ιδεολογικά Ρεύματα, Πολιτικά Κόμματα και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (1950-1965)*, *Ο «Λόγος» για την Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη*, Αθήνα, Gutenberg, 2002, σ. 120, Κυπριανός Π, *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Βιβλιόραμα, 2004, σ. 242.

- ¹⁹ Δημαράς Α, "Σχολική Εκπαίδευση", στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού, Νικητές και Ηττημένοι 1949-1974, Νέοι Ελληνικοί Προσανατολισμοί: Ανασυγκρότηση και Ανάπτυξη*, τ. 9^{ος}, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 174.
- ²⁰ Βλ. Παπαδάκης Ν, *Η Παλίμψηστη Εξουσία, Κράτος, Πανεπιστήμιο και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*, Αθήνα, Gutenberg, 2004, σ. 306, Κριμπάς Κ, *Ανώτατη Παιδεία και Έρευνα, στο Ιστορία του Νέου Ελληνισμού, Νικητές και Ηττημένοι 1949-1974, Νέοι Ελληνικοί Προσανατολισμοί: Ανασυγκρότηση και Ανάπτυξη*, τ. 9^{ος}, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 158.
- ²¹ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', ό.π., σ.1091.
- ²² Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', ό.π., σ. 1090 & 1101.
- ²³ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', ό.π., σ. 1090 & 1101 & 1104.
- ²⁴ Πυργιωπάκης Ι., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, σσ. 114-115.
- ²⁵ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', ό.π., σ. 1090 & 1101.
- ²⁶ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', ό.π., σ. 1091.
- ²⁷ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', ό.π., σ. 1100.
- ²⁸ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', ό.π., σ. 1092.
- ²⁹ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', ό.π., σ. 1095 & 1102.
- ³⁰ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', ό.π., σ. 1092 & 1101.
- ³¹ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', ό.π., σ. 1093 & 1095.
- ³² Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', ό.π., σ. 1093 & 1102.
- ³³ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', ό.π., σ. 1099.
- ³⁴ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση Ξς', 25.6.1959, σσ. 1124-1125.
- ³⁵ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', ό.π., σ. 1096.
- ³⁶ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', ό.π., σ. 1099.
- ³⁷ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΔ', ό.π., σ. 1100.
- ³⁸ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΕ', 24.6.1959, σ. 1116. Κωδικοποιώντας τις προτάσεις της Ε.Δ.Α. για την εκπαίδευση αφορούν στην επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από έξι σε οκτώ χρόνια, με προοπτική τα εννιά, είτε σε μία ενιαία βαθμίδα είτε στο δημοτικό και στον πρώτο κύκλο της μέσης εκπαίδευσης χωριστά, παροχή δωρεάν εκπαίδευσης με κατάργηση τελών και εισφορών από το δημοτικό μέχρι και τις τρεις πρώτες τάξεις του γυμνασίου, εκσυγχρονισμός των αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων και ειδικότερα για τη μέση εκπαίδευση προσθήκη μαθημάτων όπως Οικονομικής Γεωγραφίας, Τέχνης, Φιλοσοφίας και

αναμόρφωση άλλων όπως Βιολογίας, Φυσικής, Χημείας, αύξηση των δαπανών για καλύτερες αμοιβές στους εκπαιδευτικούς και δημιουργία σύγχρονων διδακτηρίων με εποπτικά μέσα διδασκαλίας, για την ανώτατη εκπαίδευση προοπτική κατάρτισης των ειδικών εξετάσεων για τα Πανεπιστήμια με την προσθήκη ενός προπαρασκευαστικού έτους και προφορικών εξετάσεων από ξένους προς το ίδρυμα εξεταστές, ακόμα ίδρυση τρίτου πανεπιστημίου και επιχορηγήσεις για κτίρια, εργαστήρια και εξοπλισμό, δημοκρατικοποίηση της παιδείας με την κατάρτιση του πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων, συμμετοχή αιρετών εκπροσώπων στα ανώτατα συμβούλια εκπαίδευσης και τέλος, αναγνώρισης της σημασίας της δημοτικής εκπαίδευσης ώστε προτείνεται η οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια να ξεκινάει από αυτήν και μετά να περιλαμβάνει και τις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης.

³⁹ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΗ', 30.6.1959, σ. 1155. Πράγματι ο ν. 3971/1959 ξεκινάει στο πρώτο του άρθρο με τη φράση: «*Ιδρύονται εις Αθήνας και Θεσσαλονίκην Δημοσεία Τεχνικά Σχολαί Υπομηχανικών υπαγόμεναι ει το Υπουργείον Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων*» (Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΙΒ, 11.8.1959, σ. 1536), μία γλωσσική διατύπωση την οποία είχε ζητήσει ο βουλευτής της Ε.Δ.Α., Κ. Σωτηρίου ώστε να μην υπάρχουν ασάφειες (Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΗ', ό.π., σ. 1161).

⁴⁰ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΗ', ό.π., σ. 1158 & 1161.

⁴¹ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΗ', ό.π., σ. 1158 & 1163. βλ. Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΙΒ, ό.π., σ. 1536 «(Άρθρον 1) §2. *Εκάστη των σχολών δύναται να περιλαμβάνη δύο ή περισσότερα εκ των κάτωθι τμημάτων: ...β) Συγκοινωνιακών και υδραυλικών έργων, γ) Θερμικών και υδραυλικών μηχανών και εγκαταστάσεων...α) Τοπογραφών*».

⁴² Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΗ', ό.π., σ. 1158 & 1161-1163.

⁴³ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΗ', ό.π., σ. 1158 & 1162-1163.

⁴⁴ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΗ', ό.π., σ. 1164.

⁴⁵ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΗ', ό.π., σσ. 1166-1167 & 1169.

⁴⁶ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΞΗ', ό.π., σσ. 1166-1167.

⁴⁷ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΟΒ', 7.7.1959, σσ. 1224-1225.

⁴⁸ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΟΒ', ό.π., σ. 1225.

⁴⁹ Βλ. "Η συζήτηση επί του σχεδίου Ν.Δ. περί εκπαίδευσεως", εφημ. *Αυγή*, 9.7.59, σ. 6.

⁵⁰ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση Ος', 14.7.1959, σ. 1285.

⁵¹ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση Ος', ό.π., σ. 1286, Συνεδρίαση ΟΖ', 15.7.1959, σ. 1288.

⁵² Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΟΗ', 16.7.1959, σ. 1302.

⁵³ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση Πς', 30.7.1959, σσ. 1434-1435 & 1437.

⁵⁴ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση Πς', ό.π., σ. 1439.

⁵⁵ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΙΒ, ό.π., σ. 1545.

⁵⁶ Βλ. Μελέτες από τους Δερβίση, Κωτσίκη, Πασιαρδή, Σαΐτη (Σαματάς Μ, "Ο Ελληνικός Εκπαιδευτικός Γραφειοκρατισμός", στο Καζαμιάς Α, Κασσωτάκης Μ, *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, 1995, σ. 120).

⁵⁷ Μιχαλόπουλος Γ., "Ο Γραφειοκρατικός Χαρακτήρας του Ελληνικού Σχολικού Συστήματος και η Παιδαγωγική - Εκπαιδευτική Διαδικασία", *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 7, 1987, σσ. 149-194.

- ⁵⁸ Παπαδάκης Ν., *Εκπαιδευτική Πολιτική, Η εκπαιδευτική Πολιτική ως Κοινωνική Πολιτική*; Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2003, σ. 65.
- ⁵⁹ Καζαμιάς Α, "Η Κατάρα του Σίσυφου:...", ό.π., σ. 49.
- ⁶⁰ Δημαράς Α, "Διακομματική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα...", ό.π., σ. 81.
- ⁶¹ Δημαράς Α, "Υπουργείο Παιδείας και Εκπαιδευτική Πολιτική", *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 4, 1979, σ. 8.
- ⁶² Βογιατζής Γ., *Η Ελληνική Εκπαίδευσις, Κείμενα και Ομιλίες*, Αθήναι, Εθν. Τυπογραφείο, 1961, σσ. 14-15.
- ⁶³ Νικολακόπουλος Η, *Η καχεκτική...*, ό.π., σσ. 256-257.
- ⁶⁴ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΟΗ', ό.π., σσ. 1304-1305.
- ⁶⁵ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΟΗ', ό.π., σ. 1306.
- ⁶⁶ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΟΗ', ό.π., σ. 1304.
- ⁵⁷ Μιχαλόπουλος Γ, "Ο Γραφειοκρατικός Χαρακτήρας του Ελληνικού Σχολικού Συστήματος και η Παιδαγωγική - Εκπαιδευτική Διαδικασία", *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ.7, 1987, σσ.149-194.
- ⁵⁸ Παπαδάκης Ν, *Εκπαιδευτική Πολιτική, Η εκπαιδευτική Πολιτική ως Κοινωνική Πολιτική*; Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2003, σ.65.
- ⁵⁹ Καζαμιάς Α, "Η Κατάρα του Σίσυφου:...", ό.π., σ.49.
- ⁶⁰ Δημαράς Α, "Διακομματική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα...", ό.π., σ.81.
- ⁶¹ Δημαράς Α, "Υπουργείο Παιδείας και Εκπαιδευτική Πολιτική", *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 4, 1979, σ. 8.
- ⁶² Βογιατζής Γ, *Η Ελληνική Εκπαίδευσις, Κείμενα και Ομιλίες*, Αθήναι, Εθν. Τυπογραφείο, 1961, σσ. 14-15.
- ⁶³ Νικολακόπουλος Η, *Η καχεκτική...*, ό.π., σσ. 256-257.
- ⁶⁴ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΟΗ', ό.π., σσ. 1304-1305.
- ⁶⁵ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΟΗ', ό.π., σ. 1306.
- ⁶⁶ Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΟΗ', ό.π., σ. 1304.

Abstract

In a large part of Greek politicians, in the late '50s, dominates the view that education is an investment likely to increase labor productivity, as well as the important role of technical and vocational education in economic and social development of the country; this position pierced horizontally persons and parties causing widespread consensus.

The purpose of this study is to explore the limits of understanding between the ERE and E.D.A. - respectively the party of the majority and the major opposition - and is therefore contemplated by the Proceedings of the Parliament discussions of the bills in the summer of '59.

The conclusions of the study indicate agreement between two parties on issues such as separation of secondary school in two cycles of transition from one to another without examinations, establishment of technical and vocational schools, transfer of private technical schools to the Ministry of Education, while the disagreements are mainly focused on the purpose of establishing technical schools and professional rights of their graduates.

Η Εκπαίδευση στη Σάμο κατά την Περίοδο της Τουρκοκρατίας

Σταυρούλα Λυκιαρδοπούλου
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Μέσα από την παρούσα μελέτη γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστούν οι πιο σημαντικοί σταθμοί της εκπαίδευσης στο νησί της Σάμου από την πρώτη περίοδο της Τουρκοκρατίας που το νησί δοκιμάστηκε σκληρά από την πειρατεία αλλά και από την φοροεισπραχτική τακτική των Τούρκων, μέχρι την περίοδο της Ηγεμονίας, οπότε το καθεστώς της ημιавтоνομίας που επιβλήθηκε στη Σάμο δημιούργησε καλύτερες συνθήκες για την ανάπτυξη της παιδείας. Ωστόσο, παρά τις σοβαρές παρεμβάσεις που καταγράφονται εκ μέρους της τοπικής Βουλής σε συνεργασία με τις κατά τόπους κοινότητες για την όσο το δυνατόν αριότερη διοργάνωση των σχολικών μονάδων, δε λείπουν τα προβλήματα τα οποία έχουν κυρίως να κάνουν με την χρηματοδότηση των σχολείων αλλά και με τις μεταρρυθμίσεις που κατά καιρούς επιλέγονται. Τέλος η επαγγελματική εκπαίδευση υπηρετείται στη Σάμο με τρόπο ικανοποιητικό, μέσα από δημόσιες και ιδιωτικές σχολές, φαινόμενο που παίρνει σημαντικές διαστάσεις κατά την τελευταία δεκαπενταετία της Τουρκοκρατίας.

Σύντομη ιστορική ανασκόπηση

Η πτώση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας βρήκε τη Σάμο υπό την κυριαρχία των Γενοβέζων. Την εποχή αυτή η Σάμος περνούσε μια από τις χειρότερες περιόδους της ιστορίας της. Οι επιδρομές των πειρατών αλλά και οι συνεχόμενες συγκρούσεις Δυτικών και Τούρκων για την κυριαρχία του Αιγαίου είχαν επιφέρει ανεπανόρθωτες καταστροφές στη Σάμο και είχαν οδηγήσει στον αποδεκατισμό του πληθυσμού της. Πολλές μαρτυρίες αναφέρουν ότι οι κάτοικοί της λόγω των αλλεπάλληλων δεινών που είχαν υποστεί, αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους προς αναζήτηση καλύτερης τύχης. Όσοι απέμειναν είχαν αποσυρθεί στο εσωτερικό του νησιού και ζούσαν κάτω από την απειλή των επιδρομών και της λεηλασίας.

Το 1475 οι Γενοβέζοι αδυνατώντας, παρά τις προσπάθειες που κατέβαλαν, να προστατέψουν τις κτήσεις τους από την κατακτητική μανία των Τούρκων, παραιτήθηκαν από τα δικαιώματα που είχαν επί της Σάμου, παραχωρώντας την οριστικά στους Τούρκους. Έδωσαν δε την υπόσχεση στους κατοί-

κους, ότι αν μετανάστευαν στη Χίο θα τους παραχωρούσαν γη και άλλα ωφελήματα. Αρκετοί κάτοικοι τότε δέχτηκαν την πρόταση και μετανάστευσαν στη Χίο με την ελπίδα να βρουν μια καλύτερη τύχη. Έτσι όσοι απέμειναν περιορίστηκαν στις απόκρημνες κορφές του όρους Κέρκη, δεξιά από το Μαραθόκαμπο, όπου σήμερα είναι χτισμένο το μετόχι του Αη Γιώργη, που υπάγεται στη Μονή του Ιωάννου Θεολόγου της Πάτμου.

Σύμφωνα με τις αφηγήσεις των ξένων περιηγητών η Σάμος άρχισε να παρουσιάζει αύξηση του πληθυσμού της προς τα τέλη του 16^{ου} αιώνα. Σ' αυτό συντέλεσε και η σχετική ηρεμία που επικράτησε στο Αιγαίο ύστερα από τη συμμαχία των δυνάμεων της Δύσης - Ισπανίας, Γένοβας, Φλωρεντίας, Μάλτας, Σικελίας - ενάντια στους Τούρκους και την αποστολή στόλου για την υπεράσπιση των νησιών. Ο εποικισμός της ερημωμένης Σάμου αποδίδεται ακόμη στον Κιλίτζ Αλή πασά, ναύαρχο του Οθωμανικού στόλου, ο οποίος το 1562 βρέθηκε τυχαία στο νησί και γοητευμένος από τις ομορφιές του ζήτησε την άδεια από το Σουλτάνο Σουλεϊμάν το Νομοθέτη να το εποικίσει. Ο Σουλτάνος θέλοντας να τον ανταμείψει για τις υπηρεσίες του, του χάρισε όλο το νησί και του παραχώρησε προνόμια άγνωστα μέχρι τότε στις τουρκοκρατούμενες περιοχές. Ανάμεσα σ' αυτά ήταν και το δικαίωμα κάθε εποίκου να αποκτήσει και να καλλιεργήσει όση γη ήθελε για επτά χρόνια. Η πρόβλεψη αυτή προσέελκυσε ένα μεγάλο αριθμό παλαιών κατοίκων της Σάμου, που είχαν αναγκαστεί να εκπατρισθούν, αλλά και κατοίκους από την Ανατολή, την Πελοπόννησο, τις Σποράδες, τις Κυκλάδες και τη Λέσβο. Ακόμα την περίοδο αυτή στη Σάμο κατέφυγαν και κάποιοι Αλβανοί, οι οποίοι ίδρυσαν τα χωριά Αρβανίτες και Λέκα και ασχολούνταν με την κτηνοτροφία.

Σύμφωνα με το αυτοκρατορικό φιρμάνι την εσωτερική διοίκηση του νησιού την ασκούσε Χριστιανός, εκλεγμένος από τους εποίκους, που τον αναγνώριζε ο Σουλτάνος ενώ οι Τούρκοι απαγορεύονταν να κατοικήσουν έστω και προσωρινά στη Σάμο. Όσο ζούσε ο Κιλίτζ Αλή πασάς τα προνόμια που είχαν παραχωρηθεί στη Σάμο διατηρούνταν απρόσβλητα. Μετά το θάνατό του, η μεγάλη κινητή περιουσία του περιήλθε στο αυτοκρατορικό ταμείο και η ακίνητη διατέθηκε για κρατικούς σκοπούς. Οι διάδοχοί του άρχισαν σιγά-σιγά να καταπατούν τα προνόμια των Σαμίων, ώσπου τα καταργήσανε ολότελα. Τα πρώτα χρόνια οι φόροι που επιβλήθηκαν στη Σάμο ήταν μικροί. Μετέπειτα όμως αυξήθηκαν σημαντικά και η Σάμος έφτασε να νοικιάζεται για 80 χιλιάδες γρόσια, από τα οποία 30 χιλιάδες ήταν φόρος επικαρπίας, άλλες τόσες φόρος της δεκάτης και 20 χιλιάδες φόρος τελωνειακός.

Ο Βοεβόδας, του οποίου έργο ήταν η συλλογή των φόρων και ο Καδδής που είχε ως καθήκον τη δημοσίευση των νόμων και των κυβερνητικών διαταγμάτων και την απονομή της δικαιοσύνης, ασκούσαν τη διοίκηση του νησιού. Αυτοί επικουρούνταν στην άσκηση των καθηκόντων τους από τους

«μεγάλους προεστούς» που εκλέγονταν κάθε χρόνο σε γενική συνέλευση του γινόταν στη Χώρα καθώς και τον εκάστοτε μητροπολίτη. Ακόμα στα χωριά οι κάτοικοι εξέλεγαν μια φορά το χρόνο τους δημοτικούς τους άρχοντες, οι οποίοι είχαν ως καθήκον να συμβιβάζουν τις διαφορές, να εισπράττουν τους φόρους και τους εράνους που επέβαλαν οι μεγάλοι προεστοί, να εκτελούν τις διαταγές της διοίκησης και να επαγρυπνούν για την κοινή τάξη και ασφάλεια. Το σύστημα αυτό με κάποιες παραλλαγές διήρκεσε μέχρι το 1834, οπότε καθιερώθηκε το σύστημα της ηγεμονίας.

Το 1834 η Σάμος ανακηρύχθηκε Ηγεμονία σύμφωνα με το Πρωτόκολλο του Λονδίνου. Επικεφαλής της διοίκησης ήταν Χριστιανός Ηγεμόνας, τον οποίο διορίζε η Υψηλή Πύλη. Αυτό της έδωσε μια σχετική αυτονομία σε σχέση με τις άλλες τουρκοκρατούμενες περιοχές. Η περίοδος της Ηγεμονίας είναι μια αμφιλεγόμενη περίοδος. Ενώ εξασφάλισε για το νησί της Σάμου μια σχετική αυτονομία, με Βουλή και νόμους που ψηφίζονταν από τη Γενική Συνέλευση, δεν μπορούμε να πούμε ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονταν ήταν πάντοτε για το καλό των περισσότερων.

Η παιδεία κατά τους πρώτους αιώνες

Όπως αναφέραμε στη σύντομη παρουσίαση του ιστορικού πλαισίου, οι πρώτοι αιώνες της Τουρκοκρατίας επεφύλαξαν για τη Σάμο πολλά δεινά, αποτέλεσμα των οποίων ήταν η σχεδόν πλήρης ερήμωση του νησιού. Οι λιγοστοί κάτοικοι που απέμειναν αποσύρθηκαν στα πιο απόκρημνα σημεία του νησιού προκειμένου να προστατευτούν από την πειρατεία και τις κάθε είδους λεηλασίες. Οι πρώτες αναφορές για τη λειτουργία σχολείων επί Τουρκοκρατίας, μας δίνουν την πληροφορία ότι μετά την ίδρυση του Πατριαρχικού τυπογραφείου (1630) ιδρύθηκαν σε διάφορες περιοχές διάφορα σχολεία, μεταξύ αυτών και στη Σάμο¹.

Ωστόσο στις αρχές του 18^{ου} αιώνα ένας καθολικός ιεραπόστολος που έφτασε στη Σάμο γράφει τα εξής: «Οι κληρικοί εργάζονται καλλιεργώντας το λογικόν αυτών ποίμνιον και τους αγρούς, αλλ'όχι μετά του αυτού ζήλου αμφοτέρω, εκκλησιαστική δε ή θύραθεν παιδεία δεν απαντά εν τη νήσω ως εν άλλαις χώραις της ανατολής, διότι σπανίως εύρηται λόγιοι αυτόθι»². Τα μόνα γράμματα που διδάσκονταν από τους, έχοντες στοιχειώδη μόρφωση, ιερείς ήταν η ανάγνωση από τα εκκλησιαστικά βιβλία. Ο συγγραφέας των «Σαμιακών» Επ.Σταματιάδης μας εξιστορεί με τρόπο γλαφυρό τη διαδικασία συγγραφής ενός γράμματος προς την οθωμανική διοίκηση από δύο «σοφούς» μοναχούς, η οποία διήρκεσε δύο ολόκληρους μήνες³.

Κάποιες απόπειρες για ίδρυση σχολείων άρχισαν να γίνονται περί τα μέσα του 18^{ου} αιώνα. Ο Β.Αρβανίτης αναφέρει ότι «εις την Σάμον ελειτούργει σχολείον από του 1757 και διετηρήθη έκτοτε καλώς λειτουργούν»⁴. Το

σχολείο αυτό λειτουργούσε στην τότε πρωτεύουσα του νησιού τη Χώρα και είναι γνωστό ως «Δασκαλειό». Αργότερα ένα Κύπριος δάσκαλος, ονόματι Λαυρέντιος, ίδρυσε σχολείο στο οποίο μεταξύ άλλων δίδασκε το Ανθολόγιο Γραμματικής του Λασκάρεως και την Ψυχολογία του Μεσολωρά. Ακόμα άλλος ένας δάσκαλος με το όνομα Βιθυνός εισήγαγε την ανάγνωση διστίχων του Γρηγορίου του Θεολόγου και επί πλέον δίδασκε μαθηματικά⁵.

Το 1784 ιδρύθηκε στο Νέο Καρλόβασι η Πορφυριάδα Σχολή. Ονομάστηκε έτσι από το όνομα του ιδρυτή της Πορφύριου Ζαμπέτη, γιου του ιερέα Γεωργίου Ζαμπέτη που είχε γεννηθεί στο Νέο Καρλόβασι το 1701. Ο Πορφύριος Ζαμπέτης που είχε μαθητεύσει στη Σχολή της Πάτμου και στη Μεγάλη του Γένους Σχολή ακολούθησε το ιερατικό λειτούργημα και έγινε Επίσκοπος Τυρολόης. Με τη βοήθεια του Μητροπολίτη Ηρακλείας Μεθοδίου από τον οποίο παρέλαβε τρεις χιλιάδες γρόσια και άλλες δύο χιλιάδες από εισφορές των εκεί χριστιανών, ήρθε στη Σάμο με σκοπό να ιδρύσει ανώτερο σχολείο το οποίο θα στεγασθεί σε κατάλληλο κτήριο. Πριν όμως ολοκληρώσει το έργο του αρρώστησε και πέθανε. Το έργο του ολοκλήρωσαν οι κληρονόμοι του.

Τον Αύγουστο του 1784 ο Οικουμενικός Πατριάρχης Γαβριήλ Δ' κατοχύρωσε τη Σχολή με Πατριαρχικό Σιγίλιο. Στο σιγίλιο εξιστορείται πως ιδρύθηκε η Σχολή, ποιοι συνετέλεσαν στη δημιουργία της και αναγνωρίζει το Σχολείο, τον παρακαίμενο ναό της Αγίας Σοφίας και την οικία ως «Πατριαρχικά, σταυροπηγικά, ελεύθερα, αυτεξούσια και ακαταπάτητα... το δε ρηθέν σχολείον ενεργείται εσαεί υπό διδασκάλους πεπαιδευμένους προς κοινήν ωφέλειαν των πανταχόθεν κατ'έρωτα παιδείας αφικνουμένων...». Σύμφωνα με το ίδιο σιγίλιο η διαχείριση της περιουσίας του σχολείου ανατίθεται σε Επιτροπή αποτελούμενη από τους Μητροπολίτες Ηρακλείας, Κυζίκου και Χαλκηδόνας και από τους Επιτρόπους της Σχολής στη Σάμου⁶.

Ο πρώτος δάσκαλος της Σχολής ήταν ο καταγόμενος από τον Παγώνδα ιερομόναχος Ιάκωβος Σφίγγος, ο οποίος εργάστηκε με πραγματικό ζήλο μετατρέποντας τη Σχολή σε κέντρο εκπολιτισμού της εποχής. Μετά από αυτόν δίδαξαν και άλλοι δάσκαλοι στη Σχολή: ο Γεώργιος Γεροντής το 1798, ο Ιωάννης Σφοίνης το 1800, οι αντάδελφοι Σαμουήλ και Δανιήλ από την Άνδρο το 1805 και άλλοι. Στο μεταξύ με τη συνδρομή των κατοίκων η Σχολή πλουτίστηκε με πολλά κτήματα, χτίστηκαν γύρω-γύρω πολλά δωμάτια για να διαμένουν οι μαθητές που προέρχονταν από μακριά, διαμορφώθηκε σχολικός κήπος και μεγάλωσε η βιβλιοθήκη της.

Με την είσοδο του 19^{ου} αιώνα άρχισαν να ιδρύονται σχολεία και σε άλλα χωριά του νησιού. Σ' αυτό συνέβαλε σημαντικά ο νέος Αρχιεπίσκοπος Σάμου Κύριλλος ο οποίος «...μόλις επάτησε το έδαφος της επαρχίας του και αμέσως εφρόντισε να καθοδηγήσει το λογικόν του ποιμνίον εις τον δρόμον της αρε-

της και της δόξης. Εξυπνήσαντες οι απόγονοι του μεγάλου Πυθαγόρου ως από ληθαργίας, με ζήλον ένθερμον έδραξαν ευθύς τας υγιείς προτάσεις του ευσεβεστάτου ποιμένου αυτών. Σχολεία λοιπόν ευστήθησαν, όπου πρότερον δεν υπήρχαν και η νεολαία των γραικών ώρμησεν αγεληδόν, διά να αλλάξει το δύσμορφον ένδυμα της αμαθείας με το υπέρλαμπρον των προγόνων του»⁷.

Το 1819 λειτουργούσε στην πρωτεύουσα του νησιού Χώρα ένα Ελληνικό Σχολείο σύμφωνα με πληροφορίες που αντλούμε από ένα έγγραφο του Αρχιεπισκόπου Σάμου Κυρίλλου. Στο έγγραφο αυτό αναφέρεται ότι η λειτουργία της Σχολής χρηματοδοτούνταν από τα έσοδα του μοναστηριού της Ζωοδόχου Πηγής, το οποίο βρισκόταν πάνω από το χωριό Παγώνδας. Στο έγγραφο αναγνωρίζεται το μοναστήρι «...ως ίδιον κτήμα της σχολής...» και ορίζεται επακριβώς ο τρόπος χρηματοδότησης της σχολής⁸. Ακόμα ως διδακτήριο φαίνεται ότι χρησίμευε και ο ναός του Αγίου Χαραλάμπους στο Λιμάνι του Βαθιού κατά τα προεπαναστατικά χρόνια, όπου τα παιδιά της περιοχής διδάσκονταν τα πρώτα γράμματα από τους μοναχούς που διέμεναν εκεί γύρω.⁹

Όπως είναι φυσικό η παρεχόμενη μόρφωση στα Κοινά Δημοτικά σχολεία αλλά και στα Ελληνικά Σχολεία ήταν εξαιρετικά ελλιπής.¹⁰ Όσοι νέοι είχαν την οικονομική δυνατότητα συνέχιζαν τις σπουδές τους σε σχολεία έξω από τη Σάμο, κάτι που ήταν συνηθισμένο σε πολλές οθωμανοκρατούμενες περιοχές κατά την περίοδο που εξετάζουμε¹¹.

Συνοψίζοντας την αναφορά μας στη Σαμακή εκπαίδευση των τριών πρώτων αιώνων της Τουρκοκρατίας, μπορούμε να πούμε ότι αυτή είχε γίνει υπόθεση της εκκλησίας, η οποία είχε την ευθύνη όχι μόνο για την εξεύρεση των υλικών πόρων που εξασφάλιζαν την υποτυπώδη έστω λειτουργία των σχολείων, αλλά φρόντιζε για το διδακτικό προσωπικό, το οποίο στη μεγάλη πλειοψηφία του προερχόταν από τις τάξεις του κλήρου. Σημαντική ήταν η συμβολή των μοναστηριών της Σάμου, τα οποία συνεισέφεραν ένα μεγάλο μέρος των οικονομικών πόρων που απαιτούνταν για τη λειτουργία των σχολείων. Όσο για τα προγράμματα σπουδών, αυτά δεν μπορούσαν παρά να είναι ανάλογα της μόρφωσης των διδασκόντων, περιοριζόμενα στη διδασκαλία της γλώσσας μέσα από τα εκκλησιαστικά κυρίως βιβλία. Η εμπλοκή του Οικουμενικού Πατριαρχείου, περιοριζόταν κυρίως στην έκδοση πατριαρχικών σιγιλίων, μια συνήθη πρακτική που συναντούμε σε πολλές περιοχές της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, τα οποία παρείχαν μια επιπλέον προστασία προκειμένου να εξασφαλιστεί η συνέχεια των ιδρυομένων σχολείων.

Η έλευση του 19^{ου} αιώνα βρίσκει τη Σαμακή εκπαίδευση σε μια ανοδική πορεία, καθώς τίθεται υπό την απόλυτη προστασία του Μητροπολίτη Κυ-

ρίλλου, ο οποίος έθεσε ως πρώτη προτεραιότητα του καθοδηγητικού του ρόλου, την πνευματική αφύπνιση του ποιμνίου του. Όπως και σε όλες σχεδόν της Τουρκοκρατούμενες περιοχές της Ελλάδας, αρχίζει να γίνεται συνείδηση των εκκλησιαστικών και δημοτικών αρχόντων, η ανάγκη να δομηθεί ένα εκπαιδευτικό δίκτυο που να καλύπτει όλο το νησί της Σάμου, προκειμένου να μπορέσει η νέα γενιά να αποκτήσει στοιχειώδη έστω παιδεία, που θα οδηγήσει στην οικονομική και πνευματική ανάπτυξη, σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα. Η πορεία αυτή θα ανακοπεί προσωρινά, όπως θα δούμε παρακάτω, από το ξέσπασμα της Επανάστασης του 1921, για να συνεχιστεί υπό νέες ευνοϊκότερες προϋποθέσεις, από την Ηγεμονική περίοδο της Σαμιακής ιστορίας.

Τα Σχολεία κατά την Ελληνική Επανάσταση

Όπως ήδη αναφέραμε, οι Σαμιώτες ήταν από τους πρώτους που έλαβαν μέρος στην Επανάσταση του 1821. Τα σχολεία διέκοψαν προσωρινά τη λειτουργία τους και μόνο οι ιερείς και οι μοναχοί ως γραμματοδιδάσκαλοι δίδασκαν τα κοινά γράμματα σε όσους μαθητές είχαν απομείνει. Ωστόσο σημαντική ήταν, και στον τομέα της εκπαίδευσης, η συμβολή του πρωτεργάτη της επανάστασης στη Σάμο, Λογοθέτη Λυκούργου. Ο Ιωάννης Βακιρτζής αναφέρει ότι ο σπουδαίος αυτός άνδρας «εις τοιαύτην κρισιμωτάτην εποχήν και εν μέσω τοιούτων περισπασμών εφρόντισε ακόμη και περί της πνευματικής αναπτύξεως των κατοίκων ιδρύσας κατ'εκείνας τας ημέρας εν Χώρα Σχολήν δημοσίαν προς εκπαίδευσιν των παιδων κατά τους νέους κανόνες της παιδαγωγικής επιστήμης, ήτις τότε είχε εν χρήσει διά την στοιχειώδη εκπαίδευσιν το λεγόμενον Αλληλοδιδασκικόν σύστημα»¹². Η Σχολή αυτή που ιδρύθηκε το 1824, ονομάστηκε Αλληλοδιδασκική και ήταν η πρώτη που λειτούργησε στον Ελλαδικό χώρο με αυτό το σύστημα.

Για να μπορέσει να λειτουργήσει η σχολή ο Λυκούργος Λογοθέτης με προκήρυξή του στις 7 Φεβρουαρίου του 1824, απευθύνθηκε στο λαό της Σάμου ζητώντας του να συνδράμει οικονομικά ώστε να μπορέσουν να φοιτήσουν σ' αυτήν «όλοι οι παίδες της πατρίδος, πτωχοί και πλούσιοι». Λίγες μέρες αργότερα το Γενικό Διοικητήριο συνέταξε και κοινοποίησε εγκύκλιο, με σκοπό να κάνει σε όλους γνωστή την αξία της Αλληλοδιδασκικής μεθόδου και να πείσει τους γονείς να εγγράψουν τα παιδιά τους στη σχολή, στην οποία η φοίτηση ήταν δωρεάν. Σ' αυτήν αναφέρει μεταξύ άλλων: «...Η Αλληλοδιδασκική εμβάλλει εις τας καρδίας των παιδων φιλοτιμίαν, άμιλλαν, επιμέλειαν και προσοχήν εις το να προκόπτωσι γρήγορα. Εις την Αλληλοδιδασκικήν ευρισκόμενοι εις κίνησιν οι παίδες είναι πάντοτε υγιείς, έξυπνοι και φρονιμώτατοι... Αυτή η Αλληλοδιδασκική ηυδόκησεν ο Θεός να έλθη ανελλίστως εις την πατρίδα μας, ενώ δεν ευρίσκεται σε κανένα άλλο μέρος

της Ελλάδος».¹³ Ο πρώτος δάσκαλος, γνώστης της μεθόδου, που δίδαξε στη Σχολή ήταν ο Γεώργιος Μελισσηνός από την Πάτμο¹⁴.

Μετά την επικράτηση της Ελληνικής Επανάστασης, τον Ιούλιο του 1828, ήρθε στη Σάμο ο Επίτροπος των Ανατολικών Σποράδων Ιωάννης Κωλέττης. Στη Γενική Συνέλευση που συγκροτήθηκε αποφασίστηκε, ύστερα από εισήγηση του Δημογέροντα Ιωάννη Λεκάτη, να συστηθούν σε όλο το νησί Αλληλοδιδασκτικά και Ελληνικά Σχολεία. Για τη συντήρησή τους αποφασίστηκε να παραχωρούνται τα πλεονάζοντα εισοδήματα των μοναστηριών. Συστήθηκε δε μια επιτροπή από τους Μανουήλ Παπλωματά και Αναγνώστη Χατζόπουλο, με σκοπό να συντάξει ένα κατάλογον των μοναστηριών και των προσόδων που είχε το καθένα. Δύο χρόνια αργότερα ο Κυβερνήτης της Ελλάδας Ιωάννης Καποδίστριας, αναγνωρίζοντας τη σημαντική αυτή προσφορά, απέστειλε στους ηγουμένους των μονών συγχαρητήριο έγγραφο στο οποίο εξέφραζε την ευγνωμοσύνη του¹⁵.

Η εκπαίδευση κατά την περίοδο της Ηγεμονίας

Η παιδεία κατείχε από τα πρώτα κιόλας χρόνια μια σημαντική θέση ανάμεσα στα θέματα που συζητούνταν στην τοπική Βουλή και όλοι σχεδόν οι εμπλεκόμενοι στα κοινά προσπάθησαν να συμβάλουν στην ανάπτυξή της. Ωστόσο πολλές από τις αποφάσεις που λαμβάνονταν κατά καιρούς δεν κατόρθωσαν να υλοποιηθούν, λόγω των δυσκολιών που ανέκυπταν στον οικονομικό τομέα. Όπως συνέβαινε σε όλες τις οθωμανοκρατούμενες περιοχές όπου υπήρχαν ελληνικές κοινότητες, έτσι και στη Σάμο, η χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού εγχειρήματος αποτελούσε αποκλειστική ευθύνη των κατόικων της κοινότητας.

Η στοιχειώδης εκπαίδευση-Σχολεία αρένων και Παρθεναγωγεία

Η σύσταση κατώτερων σχολείων και μέσω αυτών η πνευματική ανύψωση του λαού, φαίνεται να απασχολεί τους έχοντες την πολιτική εξουσία από τα πρώτα κιόλας χρόνια του ηγεμονικού καθεστώτος. Το 1837 ο πρώτος Ηγεμόνας της Σάμου Στέφανος Βογορίδης, θέλοντας να δείξει το ενδιαφέρον του για την παιδεία, με ηγεμονικό έγγραφο που απευθύνει στον επίτροπό του στη Σάμο Αλέξανδρο Φωτιάδη, τον καθιστά υπεύθυνο για την ίδρυση σε κάθε κοινότητα ενός αλληλοδιδασκτικού σχολείου και την εξεύρεση σταθερών πόρων για τη συντήρησή του. Θέλοντας δε να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση προσφέρει το ποσό των πέντε χιλιάδων γροσίων¹⁶.

Η σύσταση Αλληλοδιδασκτικών σχολείων σε όλες τις κοινότητες του νησιού συνέχισε να αποτελεί προτεραιότητα για το νησί και τα επόμενα χρόνια. Σύμφωνα με το νόμο «περί οργάνωσης της εκπαιδευσεως» που

ψηφίστηκε από τη Συνέλευση το 1843, η πρωτοβουλία για την ίδρυση των σχολείων έπρεπε να εκδηλωθεί από κάθε κοινότητα, ενώ ο μισθός των δασκάλων και τα άλλα έξοδα θα καλύπτονταν από το Ταμείο της Παιδείας στο οποίο συγκεντρώνονταν τα πλεονάζοντα έσοδα των μονών και μετοχίων του νησιού και τα ποσά από την ενοικίαση των σιτοκριθοσπρίων. Πολλές κοινότητες έδειξαν σημαντικό ενδιαφέρον και κατάφεραν να συστήσουν αλληλοδιδασκτικά σχολεία¹⁷.

Η περίοδος της Ηγεμονίας του Στέφανου Βογορίδη, κρίθηκε μη ικανοποιητική για την παιδεία της Σάμου.¹⁸ Η Γενική Συνέλευση του 1849 που συνήλθε στον Πύργο αποφάσισε να περιορίσει τα φαινόμενα αυθαιρεσίας, αφαιρώντας τη διαχείρισή τους από το Διοικητή Γ. Χριστίδη και αναθέτοντας στη Βουλή την οικονομική διαχείριση. Έτσι προχώρησε στη σύσταση τεσσάρων τριμελών επιτροπών, μία για κάθε περιφέρεια, οι οποίες θα συγκεντρώνουν τους φόρους που αναλογούν στα σχολεία και θα προχωρούν στις πληρωμές των διδασκόντων και τις επισκευές των σχολείων. Στο τέλος δε κάθε έτους θα αποδίδουν λογαριασμό στη Βουλή. Η ανάθεση της οικονομικής διαχείρισης των σχολείων στη Βουλή, αποτέλεσε μια πραγματικά καινοτόμο απόφαση, η οποία σηματοδότησε μια νέα εποχή για τη Σαμακή εκπαίδευση.

Το 1850 έφθασε στη Σάμο ο Γεώργιος Κονεμένος ως τοποτηρητής του νέου Ηγεμόνα Αλέξανδρου Καλλιμάχη. Αυτός από την αρχή αναγνώρισε την άσχημη κατάσταση της εκπαίδευσης και κατέβαλε προσπάθειες για την αναδιοργάνωση των σχολείων. Το 1851 σε λόγο του στη Γενική Συνέλευση τόνιζε ότι η προς αυτόν επιχορήγηση από 60.000 γρόσια και τα δικαιώματά του επί των διαβατηρίων και ναυτιλιακών εγγράφων επιθυμούσε να διατεθούν για κοινωφελή έργα και ιδιαίτερα για την ίδρυση και συντήρηση σχολείων. Την περίοδο αυτή επανασυστήθηκαν ή συστήθηκαν εκ νέου και λειτουργούσαν 23 Αλληλοδιδασκτικά σχολεία. Η ανέγερση διδακτηρίων ήταν ένας από τους βασικούς στόχους του Κονεμένου. Έτσι προχώρησε στην επιχορήγηση των δήμων με ειδικό χρηματικό ποσό το οποίο θα μπορούσε να εκταμιεύσει μετά την αποπεράτωση του διδακτηρίου. Τότε χτίστηκε ένας μεγάλος αριθμός σχολείων σε ολόκληρη τη Σάμο.

Η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού ήταν ένα φλέγον ζήτημα, που απασχόλησε τους έχοντες την ευθύνη του εκπαιδευτικού εγχειρήματος σε όλη την περίοδο της Ηγεμονικής διοίκησης. Αρχικά το 1852 με το διάταγμα «Περί εξετάσεως υποψηφίων δασκάλων», επιχειρήθηκε να τεθεί ένα πλαίσιο στα προσόντα που ήταν απαραίτητα για την πρόσληψη του διδακτικού προσωπικού, με στόχο να ανυψωθεί το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συγκροτήθηκε ειδική επιτροπή η οποία ύστερα από εξέταση των υποψηφίων παραχωρούσε «Αναγνωριστήρια έγγραφα». Αρκετές φορές στέλνονταν

στην Ελλάδα ικανοί μαθητές να διδαχτούν την Αλληλοδιδασκτική, με την υποχρέωση να επιστρέψουν και να διδάξουν στα σχολεία του νησιού για μια ορισμένη περίοδο. Το 1880 επιχειρήθηκε για ακόμα μια φορά να τεθεί ένα πλαίσιο στο καθεστώς των προσόντων που απαιτούνται για το διορισμό των δασκάλων.

Η εξεύρεση επαρκών πόρων για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών των σχολείων αποτέλεσε ένα ακόμη ζήτησε που ανέκλυσε από τα πρώτα κιόλας χρόνια της Ηγεμονικής περιόδου. Η αύξηση του αριθμού των αλληλοδιδασκτικών σχολείων δημιούργησε πρόσθετες οικονομικές ανάγκες. Έτσι το 1859 η επιτροπή που συγκροτήθηκε εισηγήθηκε την επιβολή δασμού σε αρκετά προϊόντα (αλάτι, καπνός, κονκούλια, ρύζι κ.α.) προκειμένου να εξευρεθούν νέοι πόροι για τις ανάγκες των σχολείων. Το ίδιο συνέβη και το 1861. Για να διασφαλιστεί δε η ορθολογική διάθεση των πόρων για την παιδεία η Γενική Συνέλευση του 1865 θεώρησε σκόπιμο να αναθέσει σε ένα μέλος της Εφορείας καθήκοντα Επόπτη, ο οποίος θα επιθεωρεί όλα τα σχολεία της Ηγεμονίας και θα αναφέρει στη διοίκηση τα σχετικά με την απόδοση των δασκάλων, καθώς και τυχόν ανάγκες και ελλείψεις.

Η Αλληλοδιδασκτική μέθοδος η οποία εφαρμόστηκε στη Σάμο για πάνω από σαράντα χρόνια άρχισε κατά τη δεκαετία του 1870 να εγκαταλείπεται, δίνοντας στη θέση της στη νέα μέθοδο που είχε αρχίσει να εφαρμόζεται ήδη στην Ελλάδα, την Ερβαρτιανή. Το 1876 με νομοθετική ρύθμιση αποφασίστηκε να μεταβεί στην Αθήνα ένας τελειόφοιτος του Γυμνασίου με έξοδα του Γυμνασίου για να φοιτήσει στο εκεί Διδασκαλείο και να εκπαιδευθεί στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια αυτός θα αναλάμβανε την υποχρέωση να διδάξει επί μια πενταετία τους δασκάλους του νησιού. Ο υπότροφος που επιλέχθηκε ήταν ο Ηρακλής Θαλασσινός, ο οποίος επιστρέφοντας άρχισε να περιέρχεται τα σχολεία και να καθοδηγεί τους δασκάλους στο νέο σύστημα διδασκαλίας.

Παρά τις προσπάθειες που έγιναν για την ανύψωση του επιπέδου των διδασκόντων, η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης συνέχισε να απασχολεί τους υπεύθυνους. Μια σημαντική πρωτοβουλία για την αντιμετώπιση του ζητήματος αυτού, ήταν ο διορισμός του Αριστείδη Χαροκόπου, άλλοτε διευθυντή του Προτύπου σχολείου του Διδασκαλείου Αθηνών, ως Γενικού Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης της Ηγεμονίας. Ο Χαροκόπος πραγματοποίησε επιμορφωτικές συναντήσεις με θεωρητικό και πρακτικό περιεχόμενο σε όσους αποφοίτους Γυμνασίου ή Ιερατικής Σχολής ή σε όσους διέθεταν επίσημο διορισμό ως δάσκαλοι επιθυμούσαν να «μετέλθωσι το διδασκαλικόν επάγγελμα». Η διετής παραμονή του Χαροκόπου στη Σάμο συνέβαλε σημαντικά στην ανύψωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα Δημοτικά σχολεία.

Στη θέση του Επόπτη της Εκπαίδευσης, το Χαροκόπο διαδέχτηκε το 1890 ο Ιωάννης Ψάλτης, με ευρεία παιδαγωγική μόρφωση. Ανάμεσα στις ρυθμί-

σεις που προώθησε ήταν η κατάρτιση καταλόγου διδακτικών βιβλίων τα οποία όφειλαν όλα τα σχολεία να εισάγουν στο πρόγραμμα καθώς και ωρολογίου προγράμματος, στο οποίο για πρώτη φορά προβλεπόταν η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας για τους μαθητές της Έκτης τάξης του Πρότυπου Σχολείου Βαθέος. Το Ψάλτη διαδέχτηκε ο Δημήτριος Γεωργίου (1892) και αυτόν ο Στέργιος Βαφειάδης (1893) τέως Διευθυντής της Πορφυριάδας Σχολής Καρλοβασίου. Οι δύο τελευταίοι είχαν μια έντονη παρουσία στον τοπικό τύπο της εποχής, μέσα από την οποία κατέβαλαν προσπάθειες να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν την κοινωνία της εποχής τους για τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα σχολεία και υποδείκνυαν λύσεις.

Η δεκαετία του 1890 χαρακτηρίζεται τόσο στον Ελληνικό χώρο όσο και στο χώρο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας από προσπάθειες εισαγωγής στην εκπαίδευση μεταρρυθμίσεων οι οποίες σκοπό είχαν να περιορίσουν τον κλασικιστικό χαρακτήρα των προγραμμάτων σπουδών και να φέρουν πιο πρακτικούς προσανατολισμούς στην εκπαίδευση. Το νέο αυτό πνεύμα εκπροσώπησε στη Σάμο ο νέος Επόπτης Παιδείας Αριστομένης Στεργιογλίδης, Γυμνασιάρχης του Πυθαγορείου Γυμνασίου. Αυτός με την ανάληψη των καθηκόντων του (1894) και αφού μελέτησε την κατάσταση των σχολείων του νησιού, υπέβαλε μακροσκελή αναφορά στην οποία προτείνει συγκεκριμένα μέτρα για τη βελτίωση του επιπέδου της παιδείας. Ανάμεσά τους ήταν η εφαρμογή της υποχρεωτικής φοίτησης στο δημοτικό σχολείο από το πέμπτο έτος της ηλικίας, η διδασκαλία παιδαγωγικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για την πληρέστερη εκπαίδευση των δασκάλων, η αναλογία μαθητών-δασκάλων σε 1/70, η ίδρυση νηπιαγωγείων σε όλους τους δήμους της Σάμου κ.α.

Παρά τις συνεχόμενες προσπάθειες για αναβάθμιση της εκπαίδευσης οι αναφορές στον τύπο αλλά και οι εκθέσεις των εποπτών αναδεικνύουν τις πολλές αδυναμίες που συνέχιζαν να ταλαιπωρούν όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τα προγράμματα σπουδών και το μορφωτικό επίπεδο των δασκάλων, μέχρι το διδακτηριακό πρόβλημα και τις ελλείψεις σε βιβλία και εποπτικό υλικό. Ένας νέος νόμος ψηφίστηκε το 1907 με στόχο τη θεραπεία όλων των προβλημάτων που είχαν εντοπιστεί από τους υπεύθυνους. Για την καλύτερη διοίκηση των σχολείων ιδρύθηκε άμισθο Εποπτικό Συμβούλιο που αποτελούνταν από: α) τον Επιθεωρητή που εκτελούσε χρέη εισηγητή, β) τον Πρόεδρο Εφετών ή τον Εισαγγελέα ως Πρόεδρο, γ) το Γυμνασιάρχη, δ) δύο καθηγητές από τους οποίους ο ένας εκτελούσε χρέη Γραμματέα.

Ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα έχουμε την εμφάνιση ενός νέου τύπου δημοτικού σχολείου, της Αστικής Σχολής, το οποίο προήλθε από τη συνένωση του εξατάξιου δημοτικού σχολείου και του τριτάξιου ελληνικού σχολείου. Τέτοια σχολεία λειτουργούσαν φυσικά στις μεγάλες κωμοπόλεις και

φιλοδοξούσαν να υπηρετήσουν τη νέα αστικοποιημένη κοινωνία που άρχισε να εμφανίζεται και στην Οθωμανική Αυτοκρατορία. Το 1909 ψηφίστηκε άλλος ένας νόμος με τον οποίο ρυθμίστηκε η λειτουργία όλων των σχολείων, ο τρόπος διδασκαλίας, η διοίκηση και η σωστή τήρηση του αρχείου του σχολείου. Το διάταγμα αυτό αποτέλεσε το αναλυτικό πρόγραμμα όλων των σχολείων του νησιού. Ένα σοβαρό πρόβλημα το οποίο επιχειρήθηκε να αντιμετωπιστεί αλλά χωρίς επιτυχία από τους ιθύνοντες, ήταν η μεγάλη διαρροή του μαθητικού πληθυσμού. Μέχρι το τέλος της ηγεμονικής περιόδου η φοίτηση των μαθητών ήταν προαιρετική, γεγονός που συνέβαλε στη μη τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων και συχνά τη διακοπή φοίτησης πριν την ολοκλήρωση του δημοτικού σχολείου.

Σε αντίθεση με τα σχολεία των αγοριών τα οποία είχαν αρχίσει να ιδρύονται ήδη από την περίοδο της Ελληνικής Επανάστασης, η μέριμνα για την εκπαίδευση των κοριτσιών εκδηλώθηκε στα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Τα λιγοστά κορίτσια που μπορούσαν να δεχτούν στοιχειώδη εκπαίδευση, φοιτούσαν στα σχολεία των αγοριών. Μόλις το 1855 με πρωτοβουλία της συζύγου του Ηγεμόνα Ιωάννου Γκίκα, ιδρύθηκε στη Σάμο το πρώτο Παρθεναγωγείο με χρήματα που προέρχονταν από το ιδιαίτερο ταμείο της Πριγκίπισσας. Διευθύντρια του Παρθεναγωγείου διορίστηκε η Σαπφώ Λεοντιάς, μια εξέχουσα παιδαγωγός της εποχής. Το σχολείο λειτούργησε μέχρι το 1858 με τρεις τάξεις. Το 1860 ο Ηγεμόνας Μιλτιάδης Αριστάρχης επανασυνέστησε το Παρθεναγωγείο με Διευθύντρια τη Μαρία Τζαμανίδου και 20 μαθήτριες. Τον επόμενο χρόνο, ύστερα από πρόσκληση του Ηγεμόνα, ήλθε ξανά από τη Σμύρνη η Σαπφώ Λεοντιάς, η οποία κατάρτισε κανονισμό σύμφωνα με τον οποίο ιδρύονταν τέσσερα Παρθεναγωγεία, ένα σε κάθε τμήμα του νησιού. Στα σχολεία αυτά φοίτησαν κατά το 1862 διακόσια είκοσι επτά μαθήτριες, ενώ το 1863 τριακόσιες μαθήτριες. Για τη συντήρησή τους διατέθηκε το 1862 το ποσό των 37.100 γροσίων.

Μέχρι το 1886 τα σχολεία θηλέων που λειτουργούσαν στη Σάμο ήταν τέσσερα. Το 1888 συστήθηκαν άλλα τρία κοινά σχολεία θηλέων: στη Χώρα, στον Παγώνδα και στους Βουρλιώτες με μία δασκάλα στο καθένα. Ωστόσο μόλις το 1896 ψηφίστηκε ο Νόμος 396 με τον οποίο ρυθμιζόνταν ζητήματα που αφορούσαν τα σχολεία των κοριτσιών. Σύμφωνα με αυτόν σε όσους δήμους ενέκρινε η Κυβέρνηση την ίδρυση σχολείων θηλέων, αυτά θα ονομάζονταν Παρθεναγωγεία. Οι κανονισμοί τους θα ήταν όμοιοι με εκείνους των αρένων, με τη διαφορά ότι θα διδάσκονταν επιπλέον τα μαθήματα της οικιακής οικονομίας, της ραπτικής και των εργοχείρων. Στα Παρθεναγωγεία αυτά το διδακτικό πρόγραμμα θα αποτελούσαν δασκάλες δευτεροβάθμιες και τριτοβάθμιες.

Παρά τις προσπάθειες ωστόσο για την αναβάθμιση των σπουδών στο Κεντρικό Παρθεναγωγείο με την πρόσθεση αρχικά δύο και κατόπιν τριών

γυμνασιακών τάξεων, ώστε να μπορεί να θεωρείται Ανώτερη Σχολή και να προσελκύει μαθήτριες από ολόκληρη τη Σάμο, αυτό συνέχιζε να έχει σοβαρά προβλήματα λόγω κυρίως του χαμηλού επιπέδου του διδακτικού προσωπικού. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ελάχιστες από τις απόφοιτες να έχουν τα προσόντα να εισαχθούν σε ανώτερα σχολεία. Η εκπαίδευση των κοριτσιών και στη Σάμο, αποτελούσε ζήτημα δεύτερης προτεραιότητας, όπως άλλωστε συνέβαινε σε όλες τις περιοχές της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας αλλά και της Ελλάδας.

Η μέση εκπαίδευση Ελληνικά Σχολεία-«Πυθαγόρειο» Γυμνάσιο

Η ίδρυση Γυμνασίων αποτέλεσε κατά το 19ο αιώνα έναν από τους κεντρικούς στόχους των ελληνικών κοινοτήτων της οθωμανικής αυτοκρατορίας, οι οποίες θέλησαν να εναρμονιστούν με το εκπαιδευτικό σύστημα του νεοϊδρυθέντος Ελληνικού κράτους. Στη Σάμο θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πρωτοβουλία για την ίδρυση Γυμνασίου ήρθε λίγο καθυστερημένα, προφανώς λόγω οικονομικών δυσκολιών. Το 1852 αποφασίστηκε από τη γενική συνέλευση η ίδρυση ενός ανώτερου εκπαιδευτηρίου. Ωστόσο μόλις το 1855, επί ηγεμονίας Ιωάννη Γκίκα, ιδρύθηκε Σχολή με την επωνυμία «Πυθαγόρειον Γυμνάσιον». Σ' αυτό διορίστηκαν τρεις δάσκαλοι: ο Κύπριος Λεόντιος Κληρίδης για τα ελληνικά, ο Κεφαλλονίτης Γεράσιμος Ραζής για τα μαθηματικά, τη γεωγραφία και την ιστορία και ο Ιταλός Ιωάννης Ρομάνο για τα γαλλικά και ιταλικά. Κατά τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του το Γυμνάσιο παρουσίαζε σημαντικές αδυναμίες. Καταβλήθηκαν ωστόσο προσπάθειες να υπάρξει εναρμόνιση του προγράμματος σπουδών με αυτό των πρώτων τάξεων των Γυμνασίων της Ελλάδας. Το 1852 με το διάταγμα 8 ρυθμίστηκαν θέματα που αφορούσαν στα προσόντα των υποψηφίων ελληνοδιδασκάλων. Μια σημαντική καινοτομία η οποία αφορούσε το πρόγραμμα σπουδών σε κάθε ελληνικό σχολείο, ήταν η απόφαση να γίνει προσαρμογή του στις επαγγελματικές ασχολίες των κατοίκων της περιοχής του κάθε σχολείου. Έτσι στο Ελληνικό σχολείο Καρλοβασίων δόθηκε μεγαλύτερη βαρύτητα στα διδασκαλία των εμπορικών γνώσεων, ενώ στο σχολείο των Μυτιληνίων, περιοχής καθαρά γεωργικής διδάσκονταν μαθήματα σχετικά με την καλλιέργεια της ελιάς, του αμπελιού, της οινοπαραγωγής κ.α.

Ακόμα σε μια προσπάθεια αναβάθμισης του επιπέδου σπουδών στη μέση εκπαίδευση προστέθηκε μια γυμνασιακή τάξη στο Κεντρικό Σχολείο, μετατρέποντάς το σε Σχολαρχείο. Αργότερα η ανάγκη για πληρέστερη μόρφωση των Ελληνοδιδασκάλων και Σχολαρχών οδήγησε τη Συνέλευση να αποφασίσει τη δημιουργία μιας ακόμα τάξης, στην οποία ήταν υποχρεωμένοι να φοιτούν όσοι απόφοιτοι του Γυμνασίου επιθυμούσαν να διοριστούν Ελλη-

νοδιδάσκαλοι ή Σχολάρχες. Σ' αυτή δίδασκαν χωρίς αμοιβή οι καθηγητές του Γυμνασίου και ο Σχολάρχης του Βαθέος.

Το 1866 εκδόθηκε το διάταγμα 149, το οποίο αποτέλεσε τον κανονισμό των σχολείων μέσης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό τη Μέση Εκπαίδευση αποτελούσαν τα δύο Σχολαρχεία, το ένα στην πρωτεύουσα και το άλλο στο Καρλόβασι και τα δύο Ελληνικά Σχολεία, το ένα στους Μυτιληνιούς και το άλλο στο Μαραθόκαμπο. Το πρόγραμμα σπουδών έθετε ως προτεραιότητα την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ενώ διδάσκονταν η γεωγραφία, η παλαιά και η καινή διαθήκη, η ιστορία του ελληνικού έθνους, η αριθμητική, τα γαλλικά και στην γ' τάξη τα λατινικά. Κατά τα επόμενα χρόνια ιδρύθηκαν τρία ακόμα Ελληνικά Σχολεία στα χωριά Παγώνδας, Πύργος και Βουρλιώτες.

Η διάδοση των «Αστικών Σχολών», η οποία παρατηρήθηκε κατά τις δύο τελευταίες του 19^{ου} αιώνα σε ολόκληρη τη Οθωμανική επικράτεια, δεν ήταν δυνατόν να μην υιοθετηθεί και από τη Σάμο. Έτσι από το 1888 παρατηρείται μια σταδιακή συγχώνευση των κατώτερων τάξεων των ελληνικών σχολείων με τα κατά τόπους δημοτικά σχολεία με στόχο τη δημιουργία του Πλήρους Δημοτικού Σχολείου, το οποίο θα παρείχε πιο ολοκληρωμένη μόρφωση στους αποφοίτους του.

Όσον αφορά το μοναδικό Γυμνάσιο που λειτούργησε στο νησί από το 1855 μια εικόνα του μας δίνει ο Δ.Π. Οικονόμου σε λόγο του που εκφώνησε το 1859.¹⁹ Εκεί τονίζονται οι δυσκολίες που ανέκυψαν κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, που εντοπίζονται κυρίως στις ανισότητες που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές και στην ελλιπή φοίτηση. Ακόμα η εξεύρεση κατάλληλου διδακτικού προσωπικού και παιδονόμου, αποτελούν φλέγοντα ζητήματα τα οποία επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία του Γυμνασίου. Κατά τα επόμενα χρόνια από τη διεύθυνση του Γυμνασίου πέρασαν σημαντικές προσωπικότητες όπως ο Ιωάννης Σφοίνης, ο Κωνσταντίνος Κόντος από την Άμφισσα, ο Ιωάννης Παντούρης, ο Κωνσταντίνος Κατεβαίνης κ.α.

Έδη από τις πρώτες δεκαετίες λειτουργίας του «Πυθαγόρειου» Γυμνασίου θεωρήθηκε αναγκαία η εισαγωγή στο πρόγραμμα σπουδών του μαθημάτων τα οποία να συμβάλουν στην επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων του. Έδη από το 1875 ο Ηγεμόνας Κ. Φωτιάδης για να λάβουν οι μαθητές του Γυμνασίου «παίδευσιν κοσμοπολιτικήν και προς τον πρακτικόν βίον συνάδουσιν διεργύθησε ούτω την εν τη Γυμνασίω διδασκαλίαν, ώστε απόφοιτοι γενόμενοι να έχωσι πάσας τας απαιτούμενας γνώσεις προς εξεύρεσιν εντίμου βιοποριστικού έργου»²⁰. Στην κατεύθυνση αυτή κινήθηκαν και οι προτάσεις της επιτροπής από ειδικούς που συστήθηκε για τη θεραπεία των ελλείψεων των σχολείων. Οι προτάσεις της επιτροπής συνοψίζονται στα εξής: 1) Μεταρρύθμιση του οργανισμού του Γυμνασίου, 2) Σύσταση

Διδασκαλείου, 3) Εισαγωγή των μαθημάτων γυμναστικής και ιχνογραφίας και 4) Επέκταση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών «απομακρυνομένης μικρόν κατά μικρόν των περί παιδείας αρχαιοτρόπων παραδόσεων».

Ένα άλλο ζήτημα που απασχόλησε για αρκετά χρόνια τους έχοντες την ευθύνη της διοίκησης του Γυμνασίου ήταν η επίσημη αναγνώρισή του από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, γεγονός που θα επέτρεπε, σε όσους αποφοίτους του το επιθυμούσαν, να γίνουν δεκτοί από το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός στο Γυμνάσιο θα έπρεπε να υπηρετούν τουλάχιστον τρεις πτυχιούχοι καθηγητές. Παρά το γεγονός όμως ότι η απόφαση για το διορισμό τους πάρθηκε ήδη από το 1875, μόλις το 1896 το «Πυθαγόρειο» Γυμνάσιο αναγνωρίστηκε ως ομοιόβαθμο με τα γυμνάσια της Ελλάδας²¹.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η διαδρομή του Γυμνασίου από την ίδρυσή του μέχρι και το 1912, υπήρξε σε γενικές γραμμές επιτυχημένη, γεγονός που αποδεικνύεται και από τη σταθερή αύξηση του αριθμού των μαθητών του²².

Η επαγγελματική εκπαίδευση

Η συζήτηση για επαγγελματική κατάρτιση των νέων, ώστε η εκπαίδευση να αποκτήσει, επιτέλους, πρακτικότερο και ωφελιμότερο χαρακτήρα, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες της νέας κοινωνικο-οικονομικής πραγματικότητας, είχε αρχίσει να παίρνει διαστάσεις έντονης αντιπαράθεσης, από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, στη δημόσια ζωή της Ελλάδας. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια άρχισαν να σημειώνονται και στη Σάμο κατά την τελευταία περίοδο του 19^{ου} αιώνα, σημαντικές προσπάθειες για τη δημιουργία σχολών επαγγελματικής εκπαίδευσης, προκειμένου να δοθούν διέξοδοι για καλύτερη διαβίωση στους νέους του νησιού. Έτσι ιδρύθηκαν δημόσιες αλλά και ιδιωτικές επαγγελματικές σχολές, οι οποίες προσπάθησαν να καλύψουν τις ανάγκες για αξιοπρεπή διαβίωση, των μη προνομιούχων κυρίως κοινωνικών στρωμάτων, δίνοντας μια διέξοδο στους νέους που δεν θα συνέχιζαν τις σπουδές τους πέρα από τη μέση εκπαίδευση. Οι σημαντικότερες δημόσιες επαγγελματικές σχολές είναι οι εξής: 1. Η Σχολή Ξένων Γλωσσών (1887), 2. Η Ταπητουργική Σχολή (1890), 3. Η Μαυρογένειος Επαγγελματική Σχολή (1902) και 4. Η Σχολή Ηγεμονικής Χωροφυλακής (1910)²³. Ωστόσο και στις σχολές αυτές παρατηρήθηκαν, από την αρχή κιόλας της ίδρυσής τους, προβλήματα στην επαρκή χρηματοδότηση της λειτουργίας τους, γεγονός που συχνά οδηγούσε στην προσωρινή ή οριστική διακοπή της λειτουργίας τους.

Όλες οι πρωτοβουλίες που σχετίζονται με τη δράση ιδιωτών στο χώρο της Σαμιακής παιδείας εκδηλώθηκαν κατά την τελευταία δεκαεπενταετία της Ηγεμονικής περιόδου. Κατά χρονολογική σειρά στην ιδιωτική πρωτοβουλία οφείλεται η ίδρυση του Εμπορικού Λυκείου «Σάμος» (1898), της Εσπεραντικής Σχολής (1906), της Οικοκυρικής Σχολής (1906) και του Ιεροδιδασκα-

λείου «Ανατολή» (1906). Η σημαντικότερη από τις σχολές αυτές, ήταν το Ιεροδιδασκαλείο «Ανατολή», ιδρυμένο από το Σύλλογο Μικρασιατών Ανατολής, που είχε έδρα την Αθήνα και ανέπτυξε σημαντική δράση σε όλη το μικρασιατικό χώρο. Το Ιεροδιδασκαλείο, αποτέλεσε πόλο έλξης, όχι μόνο για τους Σάμιους αλλά και για τους νέους από όλες τις Τουρκοκρατούμενες περιοχές της Μικράς Ασίας και των νησιών του Αιγαίου, καθώς ήταν ένα από τα λιγοστά εκπαιδευτικά ιδρύματα που οι απόφοιτοί του, ασκούσαν το διδασκαλικό επάγγελμα στα σχολεία των ελληνορθόδοξων κοινοτήτων. Αλλά και το Εμπορικό Λύκειο «Σάμος», ιδρυμένο από το Μικρασιάτη Αλκιβιάδη Σπυρίδη, έδωσε μια σημαντική ώθηση στην επαγγελματική εκπαίδευση της ευρύτερης περιοχής.

Συμπερασματικά σχόλια

Οι πρώτοι αιώνες της Τουρκοκρατίας κύλησαν για τη Σάμο μέσα σε συνθήκες κοινωνικής και οικονομικής αποδιοργάνωσης. Ο δημογραφικός αποδεκατισμός των κατοίκων από τους πειρατές και η οικονομική αφαίμαξη λόγω της δυσβάστακτης φορολογίας των Τούρκων δημιούργησαν πολύ δύσκολες συνθήκες για οποιασδήποτε μορφής ανάπτυξη. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια δεν μπορούμε να μιλούμε για υποτυπώδη έστω παρουσία μιας κάποιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Οι πρώτες πιο συγκεκριμένες πληροφορίες για λειτουργία σχολείου μας μεταφέρουν στα μέσα του 18^{ου} αιώνα, με το λεγόμενο «Δασκαλείο», που είχε ιδρυθεί στην πρωτεύουσα της Σάμου, τη Χώρα. Οι ιδρυτές των πρώτων σχολείων της Σάμου δεν ήταν μόνο Σαμιώτες, αλλά κυρίως μορφωμένοι Έλληνες, οι οποίοι διέτρεχαν την Οθωμανική Επικράτεια, με σκοπό τη διάδοση των Ελληνικών Γραμμάτων. Η κατοχύρωση των πρώτων σχολείων με Πατριαρχικά σιγίλια, δημιούργησε ευνοϊκότερες συνθήκες και βοήθησε στην εδραίωση του εκπαιδευτικού θεσμού στη συνείδηση αρχόντων και κατοίκων.

Ο 19^{ος} αιώνας ήταν η περίοδος κατά την οποία η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δικτύου ήταν πραγματικά σημαντική, γεγονός στο οποίο συνέβαλε καθοριστικά ο Αρχιεπίσκοπος Σάμου Κύριλλος. Τη χρηματοδότηση των πρώτων σχολείων είχαν αναλάβει σχεδόν αποκλειστικά τα κατά τόπους μοναστήρια, τα οποία όπως φαίνεται γνώριζαν σημαντική ανάπτυξη. Μια ακόμα προσωπικότητα που συνέβαλε καθοριστικά στην εξάπλωση της εκπαίδευσης στη Σάμο, σε μια πραγματικά πολύ κρίσιμη περίοδο για την ιστορική πορεία του νησιού, ήταν ο πρωτεργάτης της Επανάστασης Λογοθέτης Λυκούργος. Με δική του πρωτοβουλία ιδρύθηκε η πρώτη Αλληλοδιδασκτική Σχολή που λειτούργησε στον Ελλαδικό χώρο.

Η εγκαθίδρυση του καθεστώτος της Ηγεμονίας, σηματοδότησε μια νέα περίοδο στην εκπαιδευτική ιστορία της Σάμου, καθώς τώρα η ευθύνη για τη

λειτουργία των σχολείων πέρασε στην τοπική Βουλή, η οποία με τη συνεργασία των κοινοτικών αρχών κατέβαλε προσπάθειες για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εξάπλωση του εκπαιδευτικού θεσμού στη Σαμιακή κοινωνία. Η συνεργασία των μελών της Βουλής με τον εκάστοτε Ηγεμόνα, δεν ήταν πάντοτε απρόσκοπτη, καθώς αυτός συχνά αντιπροσώπευε όλα εκείνα που συνέδεαν το Σαμιακό λαό με τους Οθωμανούς κατακτητές. Τα θέματα που κυρίως απασχόλησαν τη Βουλή, είχαν να κάνουν τόσο με την εξεύρεση επαρκούς χρηματοδότησης για την κάλυψη των λειτουργικών εξόδων των σχολείων, όσο και με τη μόρφωση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, το οποίο ήταν όχι μόνο δυσεύρετο αλλά και με ελλιπέστατη διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση. Η συνεχόμενη ψήφιση νόμων και διαταγμάτων από τη Σαμιακή Βουλή, καταδεικνύει την αγωνιώδη προσπάθεια των ιθυνόντων να επιλύσουν τα φλέγοντα θέματα που ανέκυπταν σε καθημερινή βάση και δυσχέραιναν τη λειτουργική επάρκεια των σχολείων. Η πρόσκληση του άλλοτε διευθυντή του Προτύπου Διδασκαλείου Αθηνών Αριστείδη Χαροκόπου για να βοηθήσει στην όσο το δυνατόν καλύτερη διοργάνωση των σχολείων, είναι ενδεικτική της βούλησης των τοπικών αρχόντων να συμβάλουν στην ανύψωση του επιπέδου της Σαμιακής εκπαίδευσης.

Κλείνοντας την αναφορά μας στην εκπαίδευση της Σάμου κατά την Τουρκοκρατία, μπορούμε να πούμε ότι αυτή σε γενικές γραμμές συμβάδισε με την εκπαιδευτική δραστηριότητα που αναπτύχθηκε σε ολόκληρο το γεωγραφικό χώρο του βορείου Αιγαίου και των Μικρασιατικών παραλίων, παρ'ουσιάζοντας χαρακτηριστικά παρόμοια με εκείνα που διαπιστώνονται μέσα από τη μελέτη της εκπαιδευτικής ιστορίας των περιοχών που προαναφέραμε.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- ¹ Τσιρίμπα-Κωνσταντοπούλου, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Αθήνα 1953, σελ. 190.
- ² Επ.Σταματιάδη, *Σαμιακά*, τόμος Β', σελ. 65.
- ³ Όπ. π., τόμος Δ', σελ. 490.
- ⁴ Β. Αρβανίτη, *Ελληνική Παιδεία επί Τουρκοκρατίας*, Φιλιατρά 1961, σελ. 50.
- ⁵ Επ.Σταματιάδη, «Επετηρίς Σάμου» 1875, σελ.76.
- ⁶ Ολόκληρο το Πατριαρχικό σιγίλιο παραθέτει ο Επ. Σταματιάδης στα *Σαμιακά*, τόμος Δ', σελ. 496.
- ⁷ Εφημερίδα «Λόγιος Ερμής», 1816, σελ. 96.
- ⁸ Επ. Σταματιάδη, *Σαμιακά*, τόμος Δ', σελ. 381-383.
- ⁹ Εφημερίδα «Ελλάς», 1965, φύλλο 954.
- ¹⁰ Συγκεκριμένες πληροφορίες για την οργάνωση της διδασκαλίας, το πρόγραμμα σπουδών, τις εξετάσεις, τη μισθοδοσία των δασκάλων κλπ για τα σχολεία της Σάμου της εποχής αυτής δεν διαθέτουμε. Ωστόσο ο Τρύφων Ευαγγελίδης στο βιβλίο του *Τα Ελληνικά Σχολεία από της αλώσεως έως του 1821* μας δίνει σημαντικά στοιχεία για τα θέματα αυτά.

- ¹¹ Επ. Σταματιάδη, *Σαμιακά*, τόμος Δ', σελ.523.
- ¹² Ιωάννη Βακιρτζή, *Ιστορία Σάμου*, Σάμος 1912, σελ. 235.
- ¹³ Η Αλληλοδιδασκτική μέθοδος εισήχθη επίσημα στην Ελλάδα το 1830 με το υπ'αριθ. 1032 Διάταγμα του Κυβερνήτη Καποδίστρια. Ο πρώτος έλληνας παιδαγωγός που έφερε τη μέθοδο από την Ευρώπη ήταν ο Γεώργιο Κλεόβουλος, ο οποίος το 1819 την εφάρμοσε στο Ιάσιο της Μολδοβλαχίας. Ο Λογοθέτης Ανκούργος γνώρισε το Γεώργιο Κλεόβουλο όταν κατείχε επίσημη θέση στα μέρη αυτά και φρόντισε να μεταφέρει τη νέα μέθοδο στη Σάμο.
- ¹⁴ Ν. Ζαφειρίου, *Αρχείον Σάμου*, Τόμος Δ', σελ. 28 και 46.
- ¹⁵ Επ. Σταματιάδη, *Σαμιακά*, τόμος Δ', σελ. 502.
- ¹⁶ Επ. Σταματιάδη, *Σαμιακά*, τόμος Δ', σελ. 503-506.
- ¹⁷ Παύλου Διακογιάννη, *Η Παιδεία στη Σάμο*, (αχρονολόγητο), σελ. 46.
- ¹⁸ Ο Επ. Σταματιάδης στα *Σαμιακά*, τόμος Γ', σελ.193, γράφει: «Και η δημοσία παιδευσis και η διανοητική των κατοίκων διάπλασις ουδεμιάς έτυχον συνδρομής και προστασίας παρά της διοικήσεως Βογορίδου, ήτις διά του φόβου και του τρόμου ήθελε καταπνίξει παν γενναίον αίσθημα και να κατασιγάσῃ πάσαν φωνήν κατά της ατασθαλίας αφιεμένην...».
- ¹⁹ Οικονόμου Δ.Π., «Λόγος περί φιλομαθείας», Σάμος 1859.
- ²⁰ Πρακτικά Συνέλευσης 1875. Λόγος Ηγεμόνα.
- ²¹ Εφημερίδα Ευνομία, φύλλο 53/1896.
- ²² Από την *Επετηρίδα Σάμου* Επ.Σταματιάδη του 1898 παραθέτουμε ενδεικτικά μερικά στοιχεία: 1886, 83 μαθητές, 1893: 124 μαθητές, 1897: 167 μαθητές.
- ²³ Π. Διακογιάννη, *Η Παιδεία στη Σάμο*, Αθήνα, σελ.174-241.

ΠΗΓΕΣ

- Νόμοι και Διατάγματα Ηγεμονικού καθεστώτος, ετών 1834-1912.
- Πρακτικά Γενικών Συνελεύσεων Σαμίων επί Ηγεμονίας, ετών 1852, 1875, 1876.

ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ

- Λόγιος Ερμής 1816.
- Σάμος, φύλλα: 571/1874, 1255/1888, 1257/1888, 1428/1891.
- Ευνομία, φύλλο 53/1896.
- Ελλάς, φύλλο 954/1965.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρβανίτης, Β.(1961). *Η Ελληνική παιδεία επί Τουρκοκρατίας*. Φιλιατρά:αυτοέκδοση.
- Βακιρτζής, Ι. (1912), *Ιστορία Σάμου*, Σάμος:αυτοέκδοση.
- Διακογιάννης, Π. *Η Παιδεία στη Σάμο*, έκδ. Συλλόγου προς διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ευαγγελίδης Τ.(1933). *Τα Ελληνικά σχολεία από της αλώσεως μέχρι του 1821*, Αθήνα: αυτοέκδοση.

- Ζαφειρίου Ν., *Αρχαίον Σάμου*, Τόμος Δ'.
- Οικονόμου Δ.Π., *Λόγος περί φιλομαθείας*, Σάμος 1859.
- Σταματιάδης, Ε. (1881-1888), *Σαμιακά*, Τόμοι Β', Γ', Δ', Σάμος.
- Σταματιάδης, Ε. (1880-1899), *Επετηρίδες Σάμου*, Σάμος.
- Σβορώνος Γ. (1903), *Σαμιακή Νομοθεσία*, Σάμος: αυτοέκδοση.
- Τσίριμπας-Κωνσταντόπουλος, (1953), *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Αθήναι.

Abstract

Through this study there's being an effort to present the most important points of the education on the island of Samos since the first period of the Ottoman occupation, when the island suffered from piracy as well as Turks' tax collecting policy until the period of Hegemony. The regime of semiautonomy that was imposed on Samos created better conditions for the development of education. However, in spite of the serious intervention of the local Parliament in cooperation with the local communities for the best function of the schools, there are problems concerning schools' funding and the reformatations chosen. Furthermore, Professional Education is adequately served on the island, through state and private schools, especially during the last fifteen years' period of the Turkish occupation.

Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Ινστιτούτο Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών (ΙΕΓΦ) του Α.Π.Θ. (1931-1982)

Χρήστος Ηρ. Αντωνίου

Καθηγητής Παιδαγωγικής-Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών Α.Π.Θ.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να διερευνηθεί η συνάφεια της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής κα της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Ι.Ε.Γ.Φ. του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από την ίδρυσή του το 1931 έως το κατάργησή του το 1982.

Η όλη εξέταση καταλήγει με σαφήνεια στη διαπίστωση ότι η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (Αρχαίας και Νεοελληνικής) κατέχει μια πρωτεύουσα θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του ΙΕΓΦ του ΑΠΘ. Η παρουσία της Ελληνικής Γλώσσας στα Προγράμματα του ΙΕΓΦ κυρίως τονίζουν την κυρίαρχη παιδαγωγική άποψη της δεκαετίας του 1970 ότι η μητρική γλώσσα αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών. Ακόμα είναι ορθό να υπογραμμιστεί ότι τόσο η Αρχαία Ελληνική όσο και η Νεοελληνική Γλώσσα δεν απηχούν μόνο τη βάση για την εκμάθηση μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών αλλά και το θεμέλιο πάνω στο οποίο στηρίχτηκαν οι «ανθρωπιστικές σπουδές» και οι πανανθρώπινες αξίες.

1. Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να διερευνήσει τη θέση που κατέχει η διδασκαλία της Ελληνικής (Αρχαιοελληνικής και Νεοελληνικής) Γλώσσας και Φιλολογίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Ινστιτούτου Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών (ΙΕΓΦ) του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.).

Το ΙΕΓΦ δεν ιδρύεται το 1931 συμπτωματικά αλλά εσκεμμένα και είναι μια πολιτική πράξη συνειδητή που εντάσσεται στα πλαίσια της ευρύτερης ριζικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929 και σηματοδοτεί ουσιαστικά την χάραξη της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής του Ελληνικού Κράτους σχετικά με την εκπαίδευση των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών στο Πανεπι-

στήμιο και την διεύρυνση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ερευνητική προσέγγιση του θέματος γίνεται με βάση την ιστορική ερμηνευτική μέθοδο και στηρίζεται συνεπώς στις σχετικές ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εγχώριες και διεθνείς εξελίξεις.

2. Η ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Με το Διάταγμα της 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836 συστήνεται το πρώτο ελληνικό Πανεπιστήμιο στην Αθήνα. Σχεδόν έναν αιώνα μετά αποφασίζεται η ίδρυση του δεύτερου Πανεπιστημίου της Ελλάδας στη Θεσσαλονίκη. Μετά από εισήγηση του Πρωθυπουργού της Ελλάδας Αλέξανδρου Παπαναστασίου η Δ' Εθνική Συνέλευση ψηφίζει στις 14 Ιουνίου 1925 το Νόμο 3341 για την ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης¹. Το Πανεπιστήμιο αρχίζει τη λειτουργία του από το ακαδημαϊκό έτος 1926-1927 μόνο με τη Φιλοσοφική Σχολή και μετονομάζεται το 1954 βάσει του Νόμου 3108 σε «Αριστοτέλειον Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης».

3. Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική και η ίδρυση των Τμημάτων Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών στα πλαίσια του ΙΕΓΦ του Α.Π.Θ.

Στο ευρύτερο πνεύμα της ριζικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929 που επιχειρεί η κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου, εντάσσονται μέτρα που επιδιώκουν πρωτίστως τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε όλα τα επίπεδα και το άνοιγμα της Ελλάδας προς τον υπόλοιπο αναπτυσσόμενο κόσμο, προκειμένου η χώρα να παρακολουθήσει τις παγκόσμιες πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις.

Ο Ελευθέριος Βενιζέλος είχε συνειδητοποιήσει ότι χωρίς την ειρηνική συνύπαρξη των γειτονικών λαών δεν μπορεί να υπάρξει καμιά μορφή ανάπτυξης και πολιτισμικής προόδου. Με βάση αυτήν τη λογική ο Βενιζέλος αποφασίζει και επισκέπτεται τον Πρωθυπουργό της Τουρκίας Ισμέτ Ινονού και συνυπογράφει την 30^η Οκτωβρίου 1930 στην Άγκυρα το «Σύμφωνο φιλίας, ουδετερότητας, διαλλαγής και διαιτησίας», που συνοδευόταν από ένα «Πρωτόκολλο περιορισμού των ναυτικών εξοπλισμών, συμβάσεις εγκαταστάσεων προξενικής αρχής και εμπορίου» (Λυρίτσης, 2009).

Δύο μήνες μετά την υπογραφή της Συνθήκης «Φιλίας, ουδετερότητας, διαλλαγής και διαιτησίας» μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας και στα πλαίσια πάντα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929, ο Υπουργός Παιδείας Γεώργιος Παπανδρέου προχωρεί στην υλοποίηση της δρομολογηθείσας από την Κυβέρνηση Ελευθερίου Βενιζέλου πρωτόγνωρης για την Ελλάδα ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Την πρώτη κίνηση προς αυτήν την κα-

τεύθυνση αποτελεί η ψήφιση και δημοσίευση το 1931 του Νόμου «Περί των ξένων σχολείων» (Νόμος 4862 της 7^{ης} Ιανουαρίου του 1931). Κύριο μέλημα του παραπάνω Νόμου είναι αφενός να απαγορεύσει τη λειτουργία ξένων σχολείων στην Ελλάδα χωρίς την επίσημη άδεια του Ελληνικού Κράτους (άρθρο 1) και αφετέρου να αποτρέψει κάθε προσπάθεια ορισμένων ξένων αποστολών για ανθελληνική προπαγάνδα και για θρησκευτικό προσηλυτισμό (άρθρο 3). Προκειμένου να αντιληφθεί κανείς ευκολότερα το μέγεθος του όλου θέματος, αρκεί να συλλογιστεί ότι μόνο στη Θεσσαλονίκη, κατά τα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα λειτουργούσαν περισσότερα από δέκα ξένα σχολεία όλων των βαθμίδων και με πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών όπως π.χ. εβραϊκά, γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά, αρμενικά, αμερικανικά, αγγλικά, βουλγαρικά, σερβικά, ρουμανικά (Κοντογιάννης, Π., 1910, σσ. 9-10).

Ως προέκταση και επιστέγασμα αυτής της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής για νομιμοποίηση και ενίσχυση της επιστημονικής καλλιέργειας των επικρατέστερων ευρωπαϊκών, βαλκανικών και ανατολικών γλωσσών στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας προχωρεί στις 16 Ιουλίου 1931 (έξι δηλαδή μήνες μετά την δημοσίευση του προηγούμενου Νόμου για τα ξένα σχολεία) στην ψήφιση του Νόμου 5139 για ίδρυση από την 1^η Οκτωβρίου στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης και ως παράρτημα αυτής «Ινστιτούτου ξένων γλωσσών και φιλολογιών». Αυτές οι διδασκόμενες και καλλιεργούμενες γλώσσες και φιλολογίες στο Ινστιτούτο είναι (με τη σειρά που αναγράφονται στο Νόμο) οι εξής: «1) Η γαλλική γλώσσα και φιλολογία, 2) η γερμανική γλώσσα και φιλολογία, 3) η αγγλική γλώσσα και φιλολογία 4) η ιταλική γλώσσα και φιλολογία, 5) οι βαλκανικά γλώσσας και φιλολογίες, 6) οι ανατολικά γλώσσας και φιλολογίες» (Ν. 5139/1931).

Όμως, τα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα που ακολούθησαν με τη δικτατορία του Μεταξά και κορυφώθηκαν με τον καταστροφικό Β' Παγκόσμιο Πόλεμο αλλά και με τον Εμφύλιο, άφησαν στο πέρασμά τους ένα βαθύ πικρό απόηχο σε ολόκληρη την ελληνική κοινωνία και στην ουσία καθυστέρησαν την έναρξη λειτουργίας του ΙΕΓΦ.

Ωστόσο, η σύσταση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (Ε.Ο.Κ.) με την υπογραφή της Συνθήκης της Ρώμης στις 25 Μαρτίου 1957 από τη Γαλλία, τη Γερμανία, την Ιταλία, το Βέλγιο, τη Ολλανδία και το Λουξεμβούργο (Ιωακειμίδης, Π., 1996, σ. 148), δρομολόγησε μια πολιτική που επρόκειτο μακροπρόθεσμα να αλλάξει ριζικά την κοινωνική, την οικονομική και την πολιτισμική φυσιογνωμία της Ευρώπης στον παγκόσμιο χάρτη. Η Ελλάδα αντιλήφθηκε έγκαιρα την επερχόμενη αλλαγή και υπό την ηγεσία του Πρωθυπουργού Κωνσταντίνου Καραμανλή υπέγραψε το 1961 την είσοδό της στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Δρακόπουλος, Β. – Ευθυμίου, Γ., 2000, σ. 28).

Κάτω από αυτό το πρίσμα των εξελίξεων, η Ελλάδα όφειλε να εντείνει τις προσπάθειές της προκειμένου να συγκλίνει αρχικά και να ενταχθεί στη συνέχεια ως πλήρες μέλος του συνασπισμού της (τότε) Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας ως το 1980. Και όπως ήταν φυσικό, η επίσημη Ελληνική Πολιτεία ενεργοποίησε για τη σύγκλιση αυτή το πλέον κατάλληλο μέσο, που ήταν η πανεπιστημιακή εκπαίδευση ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών και η ένταξη της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην ελληνική εκπαίδευση. Έτσι, μετά την παρέλευση πάρα πολλών ετών από την ίδρυση στα 1931 του ΙΕΓΦ, αρχίζει τη λειτουργία του πρώτα το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας από το ακαδημαϊκό έτος 1951-1952 (Ευσταδιάδης, Στ./Δούκα-Καμπιτόγλου, Αικ., 2000, σ. 167). Ακολουθεί στη συνέχεια η λειτουργία του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας από το ακαδημαϊκό έτος 1954-1955 (Δ. 4/1953). Με την ψήφιση του Βασιλικού Διατάγματος 61 του 1960 αρχίζει η λειτουργία των Τμημάτων Ιταλικής και Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας από το ακαδημαϊκό έτος 1960-1961 (Β.Δ. 61 του 1960). Τα προβλεπόμενα από το Νόμο Τμήματα Βαλκανικών και Ανατολικών Γλωσσών και Φιλολογιών δεν λειτούργησαν ποτέ ως Τμήματα του ΙΕΓΦ.

Τα Τμήματα Αγγλικής, Γαλλικής, Γερμανικής και Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΙΕΓΦ διατηρούνται σε λειτουργία ως το έτος 1982, οπότε και καταργούνται, όπως και το ίδιο το ΙΕΓΦ. Με βάση το Νόμο 1268 του 1982 στη θέση του ΙΕΓΦ ιδρύονται τα Τμήματα Αγγλικής, Γαλλικής, Γερμανικής και Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ως αυτοτελή Πανεπιστημιακά Τμήματα και ως εκ τούτου πλήρως ισότιμα με τα υπόλοιπα τρία Τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής (Φιλολογίας, Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας), τα οποία προέκυψαν μετά τη διαίρεση της παλαιάς Φιλοσοφικής (Νόμος 1268/1982). Το όγδοο αυτοτελές Τμήμα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής προέκυψε το 1993 μετά τη διάσπαση του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας.

4. Γενικά χαρακτηριστικά του ΙΕΓΦ

Σύμφωνα με τον ιδρυτικό Νόμο 5139 του 1931, το ΙΕΓΦ:

- α) Δεν είναι αυτόνομο, αλλά την εσωτερική διοίκησή του ασκεί ο Διευθυντής του Ινστιτούτου, ο οποίος εκλέγεται για μία τριετία από το Σύλλογο των καθηγητών του.
- β) Την όλη λειτουργία του Ινστιτούτου εποπτεύει πενταμελές Εποπτικό Συμβούλιο από καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής που εκλέγονται για μία τριετία από τη Σχολή. Στο Εποπτικό Συμβούλιο προεδρεύει ο αρχαιότερος καθηγητής του και στο Συμβούλιο αυτό μετέχει ως εισηγητής και ο εκάστοτε Διευθυντής του Ινστιτούτου (Ν. 5139/1931, άρθρο 9).
- γ) Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που πρέπει να παρακολουθήσουν υποχρεωτικά οι φοιτητές κατά την τετράχρονη φοίτησή τους καθορίζει-

- ται από το Υπουργείο Παιδείας (Β.Δ. 61/1960, άρθρο 6). Το εκάστοτε Ωρολόγιο Πρόγραμμα προσαρμόζεται σύμφωνα με το υφιστάμενο διδακτικό προσωπικό τόσο του Τμήματος όσο και της Φιλοσοφικής Σχολής.
- δ) «Ο αριθμός των αναγκαιούντων καθηγητών δια το εν λόγω τμήμα [εδώ της Ιταλικής και της Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας] ορίζεται εις ένα» (Β.Δ. 61/1960, άρθρο 4).
- ε) Εκτός από τα μαθήματα ειδικότητας όλα τα υπόλοιπα μαθήματα είναι κοινά για τους φοιτητές και των τεσσάρων ξενόγλωσσων Τμημάτων του ΙΕΓΦ και διδάσκονται από τους καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής.

5. Τα Προγράμματα Σπουδών του ΙΕΓΦ κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970: Η περίπτωση του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας

Στο καθορισμένο από το Υπουργείο Παιδείας Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας σύμφωνα με το Β.Δ. 61 του 1960 προβλέπεται και για τα τέσσερα έτη φοίτησης η υποχρεωτική διδασκαλία των εξής μαθημάτων: α) Γερμανική γραμματική, γλωσσικές ασκήσεις, ερμηνεία γερμανικής πεζογραφίας και ποίησης, έκθεση ιδεών στα γερμανικά, ιστορία της Γερμανικής Φιλολογίας, φροντιστηριακές ασκήσεις επί της Ιστορίας της γερμανικής φιλολογίας και των κλασικών συγγραφέων, ερμηνεία κλασικών κειμένων γερμανικής φιλολογίας, β) Αγγλική Γλώσσα, γ) Αρχαία Ελληνική και Λατινική Γλώσσα, δ) Νεοελληνική Φιλολογία, ε) Νεοελληνική Ιστορία, στ) Διδακτική της Γερμανικής Γλώσσας (1 Ω/Ε μόνο στο τέταρτο έτος), ζ) Φιλοσοφία, η) Ιστορία της Ευρωπαϊκής Τέχνης, θ) Ιστορία της Ευρώπης.

Η εβδομαδιαία διδασκαλία όλων των μαθημάτων προβλέπεται να είναι 73 Ω/Ε και για τα τέσσερα έτη. Στα δύο πρώτα έτη οι Ω/Ε είναι πολύ περισσότερες, δηλαδή 24 για το πρώτο και 23 για το δεύτερο έτος και πολύ λιγότερες για το τρίτο και τέταρτο έτος, δηλαδή 14 Ω/Ε και 12 Ω/Ε αντίστοιχα².

Στη διδασκαλία των μαθημάτων ειδικότητας (Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας) αφιερώνονται 27 Ω/Ε ή ποσοστό 36,98%. Το ποσοστό αυτό κρίνεται πολύ υψηλό και δείχνει ότι η προτεραιότητα των σπουδών είναι η επιστημονική εκπαίδευση.

Για τη διδασκαλία της Ελληνικής (Αρχαιοελληνικής και Νεοελληνικής) Γλώσσας προβλέπονται 13 Ω/Ε ή ποσοστό 17,8%. Αυτό είναι ένα πολύ υψηλό ποσοστό, που δείχνει και την πρόθεση των συντακτών του Προγράμματος να εκπαιδεύσουν επιστημονικά εκπαιδευτικούς των ξένων γλωσσών, οι οποίοι όμως θα γνωρίζουν σε βάθος και τη μητρική τους γλώσσα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σ' αυτό το Αναλυτικό Πρόγραμμα προβλέπεται η διδασκαλία της Φιλοσοφίας επί 4 Ω/Ε (=4,5%) στο τρίτο και τέταρτο έτος,

της Ιστορίας της Νεωτέρας Ευρωπαϊκής Τέχνης επί 2 Ω/Ε (=2,7%) στο πρώτο έτος, της Ιστορίας της Ευρώπης επί 2 Ω/Ε (=2,7%) στο δεύτερο έτος, της Ιστορίας των Νεωτέρων Ευρωπαϊκών Λογοτεχνιών επί 4 Ω/Ε (=4,5%) στο τρίτο και τέταρτο έτος, της Αγγλικής Γλώσσας επί 8 Ω/Ε (=10,6%) στο πρώτο και δεύτερο έτος και της διδακτικής της Γερμανικής Γλώσσας επί 1 Ω/Ε στο τέταρτο έτος.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία τονίζουν τον σαφή ευρωπαϊκό προσανατολισμό του Προγράμματος Σπουδών και τη μέριμνα των συντακτών του να παρασχεθεί τόσο η θεωρητική επιστημονική εκπαίδευση όσο η ευρύτερη μόρφωση των υποψηφίων εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών.

5.1. Ωρολόγιο Πρόγραμμα πανεπιστημιακού έτους 1960-1961

Στο καθορισμένο από το Υπουργείο Παιδείας Ωρολόγιο Πρόγραμμα του ακαδημαϊκού έτους 1960-1961 προβλέπεται για τα δύο πρώτα έτη φοίτησης η διδασκαλία των μαθημάτων που εμφανίζονται στον παρακάτω Πίνακα:

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι το πρώτο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του ΙΞΓΦ είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου και στις δυνατότητες του νεοσύστατου Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας Φιλολογίας εντός του ευρύτερου πνευματικού πλαισίου της Φιλοσοφικής Σχολής. Προ πάντων το Πρόγραμμα αυτό διατηρεί τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό του, ο οποίος υπαγορευόταν κυρίως από τα εξής γεγονότα: α) Η υπογραφή στις 25 Μαρτίου 1957 της Συνθήκης της Ρώμης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ) από τα έξι πιο ισχυρά κράτη της Ευρώπης. β) Η συγκρότηση στην Ελλάδα την 14^η Ιουλίου 1957 της Ειδικής Επιτροπής Παιδείας από τον Πρωθυπουργό Κωνσταντίνο Καραμανλή, στην οποία ανατίθεται «η μελέτη των προβλημάτων της παιδείας και των συναφών προς αυτήν θεμάτων». Στα Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας που δημοσιεύονται στις 10 Ιανουαρίου 1958 διακηρύσσεται μεταξύ άλλων ότι στην εκπαίδευση πρέπει να δοθεί έμπρακτα άμεση προτεραιότητα, αφού από την αποτελεσματική λειτουργία της εξαρτάται η προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού, η οικονομική ανόρθωση της χώρας και το μέλλον του ελληνικού λαού. Για να επιτευχθούν αυτά χρειάζονται πολλοί σε αριθμό, καλά καταρτισμένοι και ικανοποιητικά αμειβόμενοι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα υιοθετείται και στην Ελλάδα η άποψη ότι «η παιδεία είναι η πλέον θετική και παραγωγική επένδυση» (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, 1958). γ) Η εκτόξευση στα 1957 για πρώτη φορά στον κόσμο του δορυφόρου «Σπούτνικ» στη Σελήνη από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Αυτό προκάλεσε αναταραχή και ριζική αναδιάρθρωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών σε παγκόσμιο και σε ελληνικό επίπεδο, που προσανα-

Πίνακας 1
Ωρολόγιο Πρόγραμμα πανεπιστημιακού έτους 1960-1961 για το Πρώτο και Δεύτερο έτος σπουδών

Έτος Πρώτον			
α/α	Διδάσκων	Μάθημα	Ω/Ε
1.	Kurt Graf von Posadowsky-Wehner	1. Γερμανική Γραμματική και Φωνητική	4
2.	Kurt Graf von Posadowsky-Wehner	2. Γλωσσικά ασκήσεις, ανάγνωσις κειμένων κλπ.	5
3.	Λίνος Πολίτης	Σταθμοί της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Β΄ κύκλος: 17ος -20ος αιών	2
4.	Λίνος Πολίτης	Θεματογραφικά ασκήσεις εις τα νέα ελληνικά (φροντιστηριακώς)	1
5.	Αγαπητός Τσοπανάκης	Ευριπίδου Ιππόλυτος Στεφανηφόρος	3
6.	Κωνσταντίνος Γρόλλιος	Ερμηνεία Κικέρωνος	2
7.	Κωνσταντίνος Γρόλλιος	Ιστορία της λατινικής λογοτεχνίας	1
8.	Χρύσανθος Χρήστου	Ιστορία της Νεωτέρας Τέχνης της Δύσεως από του Giotto μέχρι του Cezanne	2
9.	Εμμανουήλ Ανδρόνικος	Ιστορία της Νεωτέρας Τέχνης της Δύσεως από του Cezanne μέχρι σήμερα	1
10.	Konigunde Buse (διδασκάλισσα)	Γερμανική γλώσσα	2
11.	Σοφία Σιδερίδου (διδασκάλισσα)	Αγγλική γλώσσα	4
	Σύνολο Ω/Ε		27

Έτος Δεύτερον			
α/α	Διδάσκων	Μάθημα	Ω/Ε
1.	Kurt Graf von Posadowsky-Wehner	Ανάγνωσις και ερμηνεία πεζών και ποιητικών κειμένων της γερμανικής γλώσσας	4
2.	Kurt Graf von Posadowsky-Wehner	Ασκήσεις εις την έκθεσιν ιδεών γερμανιστί, εις την μετάφρασιν εκ της γερμανικής εις την ελληνικήν και τανάπαλιν και εις την γραμματικήν	3
3.	Ιωάννης Κακριδής	Ερμηνεία Οιδίποδος Τυράννου του Σοφοκλέους	3
4.	Λίνος Πολίτης	Σταθμοί της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Β΄ κύκλος: 17ος -20ος αιών	2
5.	Κωνσταντίνος Γρόλλιος	Ερμηνεία Ορατίου (Ωδών Ι και ΙΙ)	2
6.	Μανούσος Μανούσας	Ανατολικό ζήτημα	2
7.	Konigunde Buse (διδασκάλισσα)	Γερμανική γλώσσα	2
8.	Σοφία Σιδερίδου (διδασκάλισσα)	Αγγλική γλώσσα	4
	Σύνολο Ω/Ε		

Πηγή: Αριστοτέλειον Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης. Επετηρίς του Πανεπιστημιακού έτους 1960-1961. Πρυτανεία Ιωάννου Ν. Κορωναίου. Θεσσαλονίκη 1961.

τολίσθηκαν στην προώθηση των φυσικομαθηματικών επιστημών και στην ανάπτυξη της τεχνολογίας και της πληροφορικής. δ) Η υπογραφή στα 1961 του Πρωθυπουργού Κωνσταντίνου Καραμανλή για ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ. Ήταν μια πολιτική απόφαση, η οποία έθετε τη χώρα σε μια νέα τροχιά με στόχο να ενταχθεί ως πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Κοινότητας το 1981. Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ειδικότερα φαινόταν πια ότι ήταν η μοναδική λύση για την επίτευξη αυτού του μακρόπνοου στόχου.

Τα μαθήματα ειδικότητας καταλαμβάνουν στο πρώτο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του ΙΕΓΦ 20 Ω/Ε ή ποσοστό 40,8% επί του συνόλου των 49 Ω/Ε και για τα δύο πρώτα έτη σπουδών. Το ποσοστό αυτό θεωρείται πολύ ικανοποιητικό για να καλύψει τις ανάγκες της θεωρητικής επιστημονικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών.

Η Ελληνική (Αρχαιοελληνική και Νεοελληνική) Γλώσσα διδάσκεται και στα δύο έτη σπουδών επί 11 Ω/Ε ή σε ποσοστό 22,4%. Η μεγάλη σημασία που αποδίδεται στη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας φαίνεται και από τα πρόσωπα των καθηγητών που διδάσκουν την περίοδο αυτή τα μαθήματα της Αρχαιοελληνικής και της Νεοελληνικής Γλώσσας:

• **Για την Αρχαιοελληνική Γλώσσα:**

1. Αγαπητός Τσοπανάκης: Ευριπίδου Ιππόλυτος Στεφανιάιος (Α' έτος).
2. Ιωάννης Κακριδής: Ερμηνεία Οιδίποδος Τυράννου του Σοφοκλέους (Β' έτος).

• **Για τη Νεοελληνική Γλώσσα:**

1. Λίνος Πολίτης: Σταθμοί της νεοελληνικής λογοτεχνίας: Β' κύκλος: 17^{ος} αιώνας (Α' έτος).
2. Λίνος Πολίτης: Θεματογραφικά ασκήσεις εις τα νέα ελληνικά (φροντιστηριακώς) (Α' έτος).
3. Λίνος Πολίτης: Σταθμοί της νεοελληνικής λογοτεχνίας: Β' κύκλος: 17^{ος} αιώνας (Β' έτος).

Μετά το 1961 πραγματοποιήθηκαν πολλές και σημαντικές προσπάθειες για τον εκσυγχρονισμό των Προγραμμάτων Σπουδών αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, με αποκορύφωμα την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964. Βέβαια όλες αυτές οι προσπάθειες έμελε να διακοπούν βίαια από το δικτατορικό καθεστώς της 21^{ης} Απριλίου του 1967. Όταν όμως το στρατιωτικό καθεστώς αντιλαμβάνεται τη σταθερή οικονομική εξέλιξη που συντελείται στην Ελλάδα κατά τα τελευταία έτη της δεκαετίας του 1960 (Βεργίδης, Δ., 1982, σσ. 19-20), επιταχύνει τις διεργασίες για τον άμεσο αναπροσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος προς την προώθηση της οικονομίας και της τεχνολογίας (Υπουργείο Συντονισμού, 1969, σ. 83ε). Έτσι, μεταξύ των άλλων αλλαγών που επιχειρεί, εκπονεί και ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το ΙΕΓΦ, το οποίο αρχίζει να ισχύει από το ακαδημαϊκό έτος 1969-1970.

5.2. Ωρολόγιο Πρόγραμμα πανεπιστημιακού έτους 1969-1970

Με βάση το προκαθορισμένο από το Υπουργείο Παιδείας Αναλυτικό Πρόγραμμα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του 1969-1970 προβλέπεται και στα τέσσερα έτη φοίτησης η διδασκαλία των μαθημάτων που εμφανίζονται στον παρακάτω Πίνακα:

Πίνακας 2
Ωρολόγιο Πρόγραμμα πανεπιστημιακού έτους 1969-1970 για τα τέσσερα έτη σπουδών

Έτος Πρώτον				
α/α	Διδάσκων	Μάθημα	Ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως	%
1	Αγαπητός Τσοπανάκης	Ομήρου Ιλιάς	3	18,8
2.	Λάμπρος Χουσιάδας	Εισαγωγή εις την Ψυχολογίαν	2	
3.	Αναστάσιος Μέγας	Ασκήσεις λατινικών (υπό βοηθού)	2	
4.	Gisela von der Trenck (διδασκάλισσα)	Ανάγνωσης και μετάφρασης κειμένων	3	
5.	Dietrich Hattenhauer	Φωνητική της γερμανικής γλώσσας	1	
6.	Σοφία Λυπηρίδου (διδασκάλισσα)	Γραμματική και σύνταξις της γερμανικής μετ' ασκήσεων	3	
7.	Μπέρτρ Στεπανιάν (διδάσκαλος)	Αγγλική γλώσσα	2	
	Σύνολο Ω/Ε		16	

Έτος Δεύτερον				
α/α	Διδάσκων	Μάθημα	Ω/Ε	%
1.	Kurt Graf von Posadowsky-Wehner	Ανάγνωσης και ερμηνεία πεζών και ποιητικών κειμένων της γερμανικής γλώσσας	2	
2.	Kurt Graf von Posadowsky-Wehner	Ασκήσεις μεταφραστικά εκ της ελληνικής εις την γερμανικήν	1	
3.	Στυλιανός Κατωμένος	Εισαγωγή εις την Ινδοευρωπαϊκήν γλωσσολογίαν	2	
4.	Αγαπητός Τσοπανάκης	Ομήρου Ιλιάς	3	6,9
5.	Μανούσος Μανούσας (Δεν θα διδάξη ως αναλαβών προσωρινώς την διεύθυνσιν του εν Βενετία Ελληνικού Ινστιτούτου βυζαντινών και μεταβυζαντινών σπουδών)			
6.	Μανούσος Μανούσας (Δεν θα διδάξη ως αναλαβών προσωρινώς την διεύθυνσιν του εν Βενετία Ελληνικού Ινστιτούτου βυζαντινών και μεταβυζαντινών σπουδών)	Εισαγωγή εις την Φιλοσοφίαν. Γνωσιολογία	1	

α/α	Διδάσκων	Μάθημα	Ω/Ε	%
7.	Γεώργιος Μουρέλος	Λογική και Μεθοδολογία	1	
8.	Χρυσάνθος Χρήστου	Η Ευρωπαϊκή ζωγραφική κατά τον 14ον και 15ον αιώνα. Η αναγέννησις στην Ιταλία: Μέρος Α΄	2	
9.	Γεώργιος Σαββίδης	Εισαγωγή εις την Νέαν Ελληνικήν φιλολο-γίαν (κατ' εκλογήν)	1	3,4
10.	Γεώργιος Σαββίδης	Εισαγωγή εις την Νέαν Ελληνικήν ποίησιν του 20ου αιώνα (κατ' εκλογήν)	1	3,4
11.	Αναστάσιος Μέγας	Βεργιλίου Αινειάς	3	
12.	Αναστάσιος Μέγας	Ασκήσεις λατινικών (υπό βοηθού)	2	
13.	Απόστολος Σαχίνης (εντεταλμέ-νος υψηλής)	Νεοελληνική αφηγηματική πεζογραφία του 20ου αιώνα (κατ' εκλογήν)	2	6,9
14.	Gisela von der Trenck (διδασκά-λισσα)	Ερμηνεία κλασσικών κειμένων γερμανικής πεζογραφίας	2	
		Φωνητική της γερμανικής γλώσσας		
15.	Σοφία Λυπηρίδου (διδασκά-λισσα)	Ασκήσεις μεταφραστικάς εκ της γερμανικής εις την ελληνικήν	1	
16.	Dietrich Hattenhauer (διδάσκαλος)	Γραμματική και σύνταξις της γερμανικής γλώσσας	3	
17.	Υβόννη Γεωργιάτσου (διδασκά-λισσα)	Αγγλική γλώσσα	2	
	Σύνολο Ω/Ε		29	

Έτος Τρίτον				
α/α	Διδάσκων	Μάθημα	Ω/Ε	%
1.	Kurt Graf von Posadowsky-Wehner	Ερμηνεία κλασσικών έργων Goethe «Faust I», Keller « Die Leute von Seld-wyla»	2	
2.	Kurt Graf von Posadowsky-Wehner	Ασκήσεις μεταφραστικής εκ της ελληνικής εις την γερμανικήν	1	
3.	Μανούσος Μανούσας (Δεν θα διδάξη ως αναλαβόν προ-σωρινώς την διεύθυνσιν του εν Βε-νετία Ελληνικού Ινστιτούτου βυζα-ντινών και μεταβυζαντινών σπου-δών)			
4.	Γεώργιος Μουρέλος	Θέματα αισθητικής και φιλοσοφίας της τέ-χνης	1	
5.	Γεώργιος Μουρέλος	Προβλήματα της συγχρόνου φιλοσοφίας: Η έννοια του προτύπου	1	
6.	Ανδρέας Μιχαηλίδης-Νουάρος	Στοιχεία Παιδαγωγικής Ψυχολογίας	2	
7.	Ανδρέας Μιχαηλίδης-Νουάρος	Το πρόβλημα της προσωπικότητας	2	
8.	Χρυσάνθος Χρήστου	Η Ελληνική ζωγραφική κατά τον 17ον και 18ον αιώνα. Μπαρόκ και Ροκοκό	1	

α/α	Διδάσκων	Μάθημα	Ω/Ε	%
9.	Χρυσάνθος Χρήστου	Η Ευρωπαϊκή τέχνη του 20ου αιώ-να. Από τον Κυβισμό στο παρόν	1	
10.	Γεώργιος Σαββίδης	Κωστή Παλαμά «Ο δωδεκάλογος του Γύφτου (κατ' εκλογήν)	2	6,9
11.	Απόστολος Σαχίνης (εντεταλμένος υφηγητής)	Νεοελληνική αφηγηματική πεζογραφία του 20ου αιώνας (κατ' εκλογήν)	2	6,9
12.	Gisela von der Trenck (διδασκάλισσα)	Μεταφραστικά ασκήσεις εκ της γερμανικής εις την ελληνικήν	2	
13.	Dietrich Hattenhauer (διδάσκαλος)	Ιστορία της γερμανικής λογοτεχνίας Α': Από της αναγεννήσεως μέχρι του ρωμαντισμού	2	
14.	Dietrich Hattenhauer (διδάσκαλος)	Συγκριτική ερμηνεία κειμένων της γερμανικής λογοτεχνίας	2	
15.	Dietrich Hattenhauer (διδάσκαλος)	Ανάλυσις ποιημάτων	1	
16.	Υβόννη Γεωργιάτσου (διδασκά-λισσα)	Αγγλική γλώσσα	2	
	Σύνολο Ω/Ε		24	

Έτος Τέταρτον				
α/α	Διδάσκων	Μάθημα	Ω/Ε	%
1.	Kurt Graf von Posadowsky-Wehner	Ερμηνεία κλασσικών έργων Goethe «Faust II», Adalbert Stifter «Brigitta»	2	
2.	Kurt Graf von Posadowsky-Wehner	Μεταφραστικά ασκήσεις εκ της ελληνικής εις την γερμανικήν	1	
3.	Kurt Graf von Posadowsky-Wehner	Έκθεσις ιδεών	1	
4.	Kurt Graf von Posadowsky-Wehner	Γενικά γραμμά της ιστορίας της γερμανικής γλώσσης	1	
5.	Ανδρέας Μιχαηλίδης-Νουάρος	Η εφηβική ηλικία από της παιδαγωγικής απόψεως (α' εξάμηνον). Μέρος Β'. Αι σύγχρονοι αντιλήψεις και έρευναι δια τα προβλήματα αγωγής του εφήβου (β' εξάμηνον)	3	
6.	Gisela von der Trenck (διδασκάλισσα)	Διδακτική της γερμανικής γλώσσης	1	
7.	Gisela von der Trenck (διδασκάλισσα)	Ασκήσεις μεταφραστικά εκ της γερμανικής εις την ελληνικήν	2	
8.	Dietrich Hattenhauer (διδάσκαλος)	Ιστορία της γερμανικής λογοτεχνίας Β': Από του ρωμαντισμού μέχρι της συγχρόνου εποχής	2	
9.	Dietrich Hattenhauer (διδάσκαλος)	Συγκριτική ερμηνεία κειμένων της γερμανικής λογοτεχνίας	2	
10.				
11.	Υβόννη Γεωργιάτσου (διδασκά-λισσα)	Αγγλική γλώσσα	2	
	Σύνολο Ω/Ε		17	

Από την απλή ανάγνωση και μόνο των διδασκομένων μαθημάτων του παραπάνω Ωρολογίου Προγράμματος φαίνεται διάχυτη η πεποίθηση του στρατιωτικού καθεστώτος για «εξασφάλισιν αρτίας επαγγελματικής μορφώσεως, θεωρητικής και πρακτικής, των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της γενικής εκπαιδεύσεως. Οι διδάσκαλοι έχουν ανάγκην ειδικεύσεως, ώστε να είναι εις θέσιν να επανδρώσουν το μέσον σχολείον. *Οι καθηγηταί έχουν ανάγκην αρτιωτέρας παιδαγωγικής κατάρτισεως, δια ν' ανταποκριθούν εις τας σημερινάς απαιτήσεις του σχολείου [sic]*. Άπαντες είναι απαραίτητον να επιμορφώνωνται και να μετεκπαιδεύονται συνεχώς» (Υπουργείον Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ενημερωτικόν Τεύχος επί των εργασιών της Επιτροπής Παιδείας, 1972, σ. 60, παρ. 8).

Από την ποσοστιαία αναλογία του εβδομαδιαίου χρόνου κάθε μαθήματος προκύπτει ότι η βαρύτητα του Προγράμματος δίνεται πρωτίστως στα μαθήματα Ειδικότητας, αφού από το σύνολο των 86 Ω/Ε που προβλέπονται για τη διδασκαλία των μαθημάτων και για τα τέσσερα έτη σπουδών η αναλογία του χρόνου που αφιερώνεται στη διδασκαλία των μαθημάτων Ειδικότητας αγγίζει τις 38 Ω/Ε ή ποσοστό 44,2%. Οι ώρες αυτές θεωρούνται ικανοποιητικές για την επαρκή θεωρητική επιστημονική εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, αν μάλιστα συνυπολογιστεί ότι το Τμήμα δεν ήταν ανεξάρτητο να αποφασίζει για το πρόγραμμά του, αλλά λειτουργούσε υπό την εποπτεία του πενταμελούς Εποπτικού Συμβουλίου.

Ιδιαίτερη θέση στο Πρόγραμμα αυτό κατέχουν τα μαθήματα: Παιδαγωγική Ψυχολογία (Ανδρέας Μιχαηλίδης-Νουάρος), Ψυχολογία (Λάμπρος Χουσιάδας), Φιλοσοφία (Γεώργιος Μουρέλος και Μανούσος Μανουσάκας) και Ιστορία Τέχνης (Χρύσανθος Χρήστου), στη διδασκαλία των οποίων αφιερώνονται 15 Ω/Ε ή ποσοστό 17,4%. Η παρουσία των μαθημάτων αυτών δείχνει με τον πιο ανάγλυφο τρόπο την πρόθεση των συντακτών του Προγράμματος να επιμείνουν στον «εκσυγχρονισμό» της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στη θεωρητική επιστημονική εκπαίδευση αλλά και στην παιδαγωγική κατάρτιση και στη γενικότερη μόρφωσή τους.

Μεγάλη σημασία, επίσης, δίνεται στη διδασκαλία της Ελληνικής (Αρχαιοελληνικής και Νεοελληνικής) Γλώσσας, η οποία διδάσκεται επί 14 Ω/Ε ή σε ποσοστό 16,3%. Ο χρόνος αυτός (5 Ω/Ε ή 5,8% για την Αρχαιοελληνική και 9 Ω/Ε ή 10,5% για τη Νεοελληνική) είναι πολύ υψηλός και παραπέμπει από τη μια μεριά αναμφισβήτητα στην παιδαγωγική αντίληψη των συντακτών του Προγράμματος ότι η βαθιά γνώση της μητρικής γλώσσας εξασφαλίζει στον άνθρωπο βαθύτερο υπόβαθρο για την ευκολότερη εκμάθηση μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών. Από την άλλη μεριά πάλι η προτεραιότητα που δίνεται στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δηλώνει και την

προσπάθεια των συντακτών του Προγράμματος να συμβάλουν στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας ενόψει της προοπτικής της Ελλάδας να ενταχθεί ως πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τις αρχές του 1981. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθούν τα ονόματα των καθηγητών που διδάσκουν την περίοδο αυτή τα μαθήματα της Αρχαιοελληνικής και της Νεοελληνικής Γλώσσας:

• **Για την Αρχαιοελληνική Γλώσσα:**

1. Αγαπητός Τσοπανάκης: Ομήρου Ιλιάς (Α΄ έτος).
2. Στυλιανός Καψωμένος: Εισαγωγή εις την Ινδοευρωπαϊκήν Γλωσσολογίαν (Β΄ έτος).

• **Για την Νεοελληνική Γλώσσα:**

1. Γεώργιος Σαββίδης: Εισαγωγή εις την Νέαν Ελληνικήν φιλολογίαν (Β΄ έτος).
2. Γεώργιος Σαββίδης: Εισαγωγή εις την Νέαν Ελληνικήν ποίησιν του 20^{ου} αιώνας (Β΄ έτος).
3. Απόστολος Σαχίνης: Νεοελληνική αφηγηματική πεζογραφία του 20^{ου} αιώνας (Β΄ έτος).
4. Γεώργιος Σαββίδης: Κωστή Παλαμά «Ο δωδεκάλογος του Γύφτου» (Γ΄ έτος).
5. Απόστολος Σαχίνης: Νεοελληνική αφηγηματική πεζογραφία του 20^{ου} αιώνας (Γ΄ έτος).

Από τη σύγκριση, τέλος, των δύο Προγραμμάτων Σπουδών του ΙΕΓΦ προκύπτουν δύο γενικά συμπεράσματα: α) Και τα δύο Προγράμματα στοχεύουν στην εκπαίδευση ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα μπορούν να ενταχθούν ομαλά στο ευρύτερο ευρωπαϊκό περιβάλλον ως το 1981. β) Στο πρώτο Πρόγραμμα του 1960 η βαρύτητα δίνεται περισσότερο στην θεωρητική επιστημονική εκπαίδευση των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών και λιγότερο στην παιδαγωγική κατάρτιση και γενική τους μόρφωση. Στο δεύτερο Πρόγραμμα του 1970 αντίθετα η βαρύτητα δίνεται βέβαια στην θεωρητική επιστημονική εκπαίδευση αλλά ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται και στην παιδαγωγική κατάρτιση και στην ευρύτερη μόρφωση των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών.

6. Τα πρακτικά αποτελέσματα της συνεπούς ξενόγλωσσας εκπαιδευτικής πολιτικής και της συστηματικής εκπαίδευσης των υποψήφιων ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών στο ΙΕΓΦ: η περίπτωση του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας

Είναι πλέον παραδεκτό ότι ο αριθμός προσέλευσης των φοιτητών σε ένα Τμήμα ή σε μια Σχολή εξαρτάται από δύο κυρίως παράγοντες: Πρώτον από το αν ο υποψήφιος επιθυμεί πραγματικά να σπουδάσει αυτό το συγκεκρι-

μένο επάγγελμα και δεύτερον από το αν το πτυχίο που παρέχει αυτό το Τμήμα ή η Σχολή εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό εργασία.

Η πιο αξιόπιστη μέθοδος για να διαπιστώσει κανείς αυτούς τους δύο παράγοντες είναι να παρατηρήσει τον αριθμό των εγγεγραμμένων φοιτητών στο εκάστοτε εξεταζόμενο χρονικό διάστημα. Έτσι στην περίπτωση του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας ως μέρους του ΙΕΓΦ οι εγγεγραμμένοι φοιτητές κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1960-1961 έως 1981-1982 παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 3:

Πίνακας 3

Εγγεγραμμένοι φοιτητές σε όλα τα έτη στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ. κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1960-1961 έως 1981-1982

αδ. Έτη	Εγγεγραμμένοι σε όλα τα έτη φοιτητές	Ενεργοί	Άνδρες	Γυναίκες
1960-1961	9			
1961-1962	19			
1962-1963	48			
1963-1964	89			
1964-1965	98			
1965-1966	104			
1966-1967	133			
1967-1968	122			
1968-1969	120			
1969-1970	120			
1970-1971	86			
1971-1972	82			
1972-1973	91			
1973-1974	104			
1974-1975	130			
1975-1976	160			
1976-1977	235			
1977-1978	255			
1978-1979	172			
1979-1980	243			
1980-1981	264			
1981-1982	326			

Πηγές:

1) Τα στοιχεία από το έτος 1960 ως το έτος 1964 προέρχονται από: ΕΣΥΕ. Στατιστική της Εκπαίδευσης 1982/1983. Αθήνα: 1990.

2) Τα στοιχεία από το έτος 1965 ως το έτος 2000 προέρχονται από: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διεύθυνση Συντονισμού Ακαδημαϊκών Μονάδων. Τμήμα Σπουδών.

Από τα στοιχεία του παραπάνω Πίνακα προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις:

α) Από το 1960 ως το 1975 ο αριθμός των εγγεγραμμένων φοιτητών του Τμήματος δεν ξεπερνά τους 160. Κατά το διάστημα αυτό οι φοιτητές του

Τμήματος γνώριζαν ότι μετά την αποφοίτησή τους δεν μπορούσαν να διοριστούν στη δημόσια Εκπαίδευση, γι' αυτό και ο αριθμός των εγγεγραμμένων παραμένει χαμηλός. Οι πτυχιούχοι του Τμήματος ευελπιστούσαν ότι μετά την υπογραφή της Ελλάδας το 1961 για ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Ε.Ο.Κ.) θα είχαν περισσότερες ευκαιρίες να απασχοληθούν επαγγελματικά ως μεταφραστές ή ως υπάλληλοι διαφόρων γερμανοελληνικών εταιρειών. Η περίοδος αυτή αποτελεί εξάλλου την αποκορύφωση του μεταναστευτικού κύματος των Ελλήνων εργατών στη Γερμανία αλλά και της παλιννόστησης πολλών εξ αυτών κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1970.

β) Το ακαδημαϊκό ωστόσο έτος 1977-1978 ο αριθμός των εγγεγραμμένων φοιτητών εκτοξεύεται στους 255 και κατά το ακαδημαϊκό έτος 1981-1982 ο αριθμός των εγγεγραμμένων φοιτητών ανέρχεται στους 326. Την απίστευτη αυτή μεγάλη αύξηση του αριθμού των εγγεγραμμένων φοιτητών εξηγούν δύο γεγονότα, που έχουν να κάνουν κυριολεκτικά με τις πιθανότητες επαγγελματικής αποκατάστασης. 1) Στα πλαίσια της πρώτης μεταδικτατορικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976-1978 δημοσιεύεται το Προεδρικό Διάταγμα 845 του 1978, σύμφωνα με το οποίο καθιερώνεται η διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας επί δύο ώρες την εβδομάδα στη Β' τάξη του Προτύπου Κλασσικού Λυκείου³. Αυτό το γεγονός προσέλκυσε πολλούς υποψήφιους φοιτητές, αφού πίστευαν ότι πλησίαζε η περίοδος κατά την οποία θα μπορούσαν να αποκατασταθούν επαγγελματικά. 2) Στις αρχές του 1981 η Ελλάδα είχε πετύχει την πλήρη ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση και πολλοί υποψήφιοι πίστευαν -και δικαίως- ότι θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν κάποια θέση εργασίας είτε ως μεταφραστές είτε ως εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της όλο και περισσότερο προωθούμενης πολυγλωσσίας. Έτσι με βάση τα δύο αυτά γεγονότα κατά το σχολικό έτος 1985-1986 δίδασκαν στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 14 εκπαιδευτικοί της Γερμανικής Γλώσσας, ενώ της Αγγλικής ανέρχονταν σε 4174 και της Γαλλικής σε 1355⁴.

7. Επίλογος

Η ίδρυση του ΙΕΓΦ ήταν η καταληκτική φάση μιας ευρύτερης ξενόγλωσσας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία αποσκοπούσε από τη μια να νομιμοποιήσει τα ξένα σχολεία που δραστηριοποιούνταν στην Ελλάδα κατά τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα χωρίς άδεια από το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας και από την άλλη να δρομολογήσει την επιστημονική εκπαίδευση και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών.

Το ΙΕΓΦ λειτούργησε κατά βάση με τα δύο Προγράμματα Σπουδών του 1960 και του 1970.

Τα δύο αυτά Προγράμματα αποκλίνουν ως προς τη σκοποθεσία τους, στο σημείο μόνο που το πρώτο δίνει έμφαση στην επιστημονική εκπαίδευση και

το δεύτερο δίνει βαρύτητα κυρίως στην επιστημονική εκπαίδευση αλλά ενδιαφέρεται σοβαρά και για την παιδαγωγική κατάρτιση και την γενικότερη μόρφωση.

Ωστόσο τα δύο αυτά Προγράμματα συγκλίνουν σε δύο καίρια σημεία: Το πρώτο κοινό σημείο τους είναι ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός τους (και λογικά, αφού η Ελλάδα είχε υπογράψει την είσοδό της στην ΕΟΚ το 1961 και προετοιμαζόταν για την πλήρη ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 1981). Το δεύτερο κοινό σημείο τους είναι η έμφαση που δίνουν στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (σε ποσοστιαία αναλογία λιγότερο της Αρχαίας Ελληνικής και περισσότερο της Νεοελληνικής).

Η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδεται στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας οφείλεται: α) Στην επικρατούσα παιδαγωγική άποψη της δεκαετίας του 1970 ότι η βαθύτερη γνώση της δομής της μητρικής γλώσσας αποτελεί συντελεί στην ευκολότερη εκμάθηση μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών. β) Στο ότι η ενδελεχής γνώση της μητρικής γλώσσας είναι ίδιον γνώρισμα της εθνικής ταυτότητας κάθε μέλους - Κράτους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία υποστηρίζει με κάθε τρόπο την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- ¹ Το Νόμο υπογράφει ο Υπουργός Παιδείας Κ. Σπυρίδης. Βλ. Τερζής, Ν. Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα-πράγματα και πρόσωπα. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη 1988, σ. 154.
- ² Στον ίδιο Νόμο ορίζονται και τα μαθήματα του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και τα οποία είναι ακριβώς τα ίδια με τα μαθήματα του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και διαφέρουν μόνον ως προς τα μαθήματα ειδικότητας, δηλαδή Γερμανικής και Ιταλικής Γλώσσας αντίστοιχα.
- ³ Π. Δ. 845 του 1978, άρθρο 1 και 6, σ. 1875. Βλ και Αντωνίου, Χρ. Η γερμανική γλώσσα στην Ελληνική Εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 144 (2006).
- ⁴ Karagiannidou, Evangelia (2000) *Deutsch als Fremdsprache für Griechen: gesprochenes Deutsch als Kommunikationsmittel*. Frankfurt am Main: Peter Lang, σ. 80.

ΠΗΓΕΣ

- Δ. 1836: [Διάταγμα] «Περί του κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων», Φ.Ε.Κ. 87, 3 Δεκεμβρίου 1836.
- Ν. 4862/1931: [Νόμος] «Περί των ξένων σχολείων», 7/7 Ιανουαρίου 1931.
- Ν. 5139/1931: [Νόμος] «Περί ιδρύσεως Ινστιτούτου ξένων γλωσσών και φιλολογιών παρά τω Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης», ΦΕΚ 207, τ. Α', 16 Ιουλίου 1931.
- Εφημερίς των συζητήσεων της Βουλής: 1957 [Βουλή των Ελλήνων] (ειδική επιτροπή του άρθρου 35 του συντάγματος) [συνεδριάσεις 1-47/6 Ιουλίου-10 Οκτωβρίου 1956]. Εν Αθήναις.

- Β. Δ. 61/1960: [Βασιλικό Διάταγμα] «Περί των μαθημάτων, εξετάσεων και του διδακτικού προσωπικού των τμημάτων Ιταλικής και Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του παρά τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Ινστιτούτου Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών, Ιδρύσεως Σπουδαστηρίων εις το Ινστιτούτον τούτο και τροποποιήσεως του Διατάγματος περί μαθημάτων των φοιτητών της Κτηνιατρικής Σχολής του αυτού Πανεπιστημίου», ΦΕΚ 12, τ. Α', 13 Φεβρουαρίου 1960.
- Επετηρίς του Πανεπιστημιακού έτους 1960-1961. Πρυτανεία Ιωάννου Ν. Κορωναίου. Αριστοτέλειον Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη 1961.
- Ν. Δ. 4379/1964: [Νομοθετικό Διάταγμα] «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 182, τ. Α', 24 Οκτωβρίου 1964.
- Επετηρίς του Πανεπιστημιακού έτους 1969-1970. Πρυτανεία Γεωργίου Κ. Αναστασοπούλου. Αριστοτέλειον Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη 1970.
- Π. Δ. 845/1978: [Προεδρικό Διάταγμα] «Περί του Ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Β' Τάξεως Ημερησίου και Εσπερινού Λυκείου Γενικής Κατεύθυνσεως και του Προτύπου Κλασσικού Λυκείου», ΦΕΚ 198, τ. Α', 23 Νοεμβρίου 1978.
- Ν. 1268/1982: [Νόμος] «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», ΦΕΚ 87, τ. Α', 16 Ιουλίου 1982.
- ΕΣΥΕ. Στατιστική της Εκπαιδεύσεως 1982/1983. Αθήνα: 1990. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διεύθυνση Συντονισμού Ακαδημαϊκών Μονάδων. Τμήμα Σπουδών. Έτη 1965-2000.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ammon, Ulr. (1999) *Κυρίαρχες και κυριαρχούμενες γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, στο: Χριστίδης, Α. (επιμ.) «Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού», τόμ. Α'. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αντωνίου, Χρ. (2006) «Η Γερμανική γλώσσα στην Ελληνική Εκπαίδευση (1931-2005)», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 144.
- Βεργίδης, Δ. (1982) «Η παρέμβαση των Διεθνών Οργανώσεων στην Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική», στο Κέντρο Μεσογειακών Μελετών και Αυτομόρφωσης: Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής (1974-1981). Αθήνα.
- Βρεττός, Γ. - Καψάλης, Αχ. (2009) *Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Δ' έκδοση. Αθήνα.
- Δρακόπουλος, Β. - Ευθυμίου, Γ. (2000) *Επίτομο Λεξικό της Ελληνικής Ιστορίας*. Μέρος 2ο. Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη.
- Ευσταδιάδης, Στ./Δούκα-Καμπίτογλου, Αικ. (2000) «Αγγλικές σπουδές: Γλώσσα, Λογοτεχνία, Πολιτισμός», στο Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: Τα πρώτα 75 χρόνια. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Ιωακειμίδης, Π. Κ. (1996) «Ευρωπαϊκή Ένωση-Ευρωπαϊκή Κοινότητα», στο Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος-Λαρούς, Μπριτάνικα. Τόμ. 25. Αθήνα: Πάπυρος.
- Karagiannidou, Evangelia (2000) *Deutsch als Fremdsprache für Griechen: gesprochenes Deutsch als Kommunikationsmittel*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Καρπούζα-Dorfmueller, K. (2000) *Γερμανικές σπουδές: Γλώσσα, λογοτεχνία, πολιτισμός, στο Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης: Τα πρώτα 75 χρόνια*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Λυρίτης, Β. (2009) «Ελληνοτουρκικό Σύμφωνο Φιλίας...», <http://feleki.wordpress.com/2009/04/21/ελληνοτουρκικό-σύμφωνο-φ...>
- Mager, R. (1985) *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*, μτφρ. Ι. Βρεττός. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μαράκα, Αγγ. (1986) *Πρόλογος*, στο: «Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας», τεύχος Στ'. Τόμος Α', 1984 - 1986. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Nelde, P. (1999) *Πολυγλωσσία και μικρές γλώσσες: μειονότητες στη μελλοντική Ευρώπη*, στο: Χριστίδης, Α. (επιμ.) «Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού», τόμ. Α'. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Νούτσος, Χ. (1983) *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Ξωχέλλης, Π. (2003) *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπανδρέου, Γ. (1957) «Εκπαίδευση». *Εφ. Το Βήμα*, 18. Ιουνίου.
- Παπανδρέου, Γ. (1963) *Δηλώσεις του Πρωθυπουργού (Γ. Παπανδρέου) «εν σχέσει με τα μέτρα δια την Παιδείαν, τα οποία εισηγήθη κατά την συνεδρίασιν του Υπουργικού Συμβουλίου»* (16 Νοεμβρίου 1963), στο: Δημαράς, Αλ. (επιμ.) (1974) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: τεκμήρια ιστορίας*, τόμ. Β', τεκμήριο 189. Αθήνα: Ερμής.
- Πορίσματα. (1958) *Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας (24 Ιουνίου 1957 - 10 Ιανουαρίου 1958)*. Αθήνα.
- Τερζής, Ν. (1988) *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα-πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Υπουργείον Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1972). *Ενημερωτικών Τεύχος επί των εργασιών της Επιτροπής Παιδείας*. Εν Αθήναις: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- Υπουργείον Συντονισμού (1969). *Υπηρεσία Δημοσίων Σχέσεων Τα επιτεύγματα της Εθνικής κυβερνήσεως εις τον οικονομικόν τομέα*. 21 Απριλίου 1967-21 Απριλίου 1969. Αθήναι.

- Φλουρής, Γ. (1983) *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Αν. (1999) *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, εθνικές γλώσσες και γλωσσικές πολιτικές*, στο: Χριστίδης, Α. (επιμ.) «Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού», τόμ. Α'. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χαραλάμπους, Δ. (1990) *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*. Διδ. Διατριβή. Θεσσαλονίκη.
- Χασιώτης, Ι. (2000) *Αναζητώντας τομές και βασικά χαρακτηριστικά στην ιστορία της Φιλοσοφικής Σχολής*, στο: *Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: τα πρώτα 75 χρόνια*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Abstract

The purpose of the present paper is to explore the circumstances under which the teaching of Greek language (ancient and modern Greek) was introduced as a main subject in the curriculum of the Institut for Foreign Languages and Literature by Aristotle University of Thessaloniki. The emphasis of the investigation lies on the political, financial and social Greek and European framework from 1931 till 1982.

The first reason why the Greek language had a very important position in the Curriculum of this Institut was the pedagogical thesis that good knowledge of the mother tongue helps very much young students to learn easier another one or more foreign languages. The second reason why the Greek language had a very important position in the Curriculum of this Institut was the belief that Greek language is the basis of the "human studies" and of human values.

Ισορροπώντας στο κενό μεταξύ θεωρίας και πράξης: Οι φοιτητές αξιολογούν το μάθημα της Διδακτικής της Ιστορίας στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας

Ανδρέας Π. Ανδρέου - Κώστας Κασβίκης¹

Περίληψη

Οι αντιλήψεις και η αξιολόγηση των φοιτητών και των φοιτητριών σχετικά με την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση δεν αποτελεί ακόμα σημαντικό ερευνητικό ζητούμενο τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση, καταγραφή και αποτίμηση των απόψεων των υποψηφίων δασκάλων για το υποχρεωτικό μάθημα της Διδακτικής της Ιστορίας, το οποίο παρακολουθούν στο πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας. Η έρευνα καλύπτει τα δέκα ακαδημαϊκά εξάμηνα της περιόδου 2004-2009 και συμμετείχαν σε αυτή περίπου 450 φοιτητές και φοιτήτριες. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα φύλλο αξιολόγησης, το οποίο με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου κατέγραφε την άποψη των ερωτώμενων για ζητήματα θεωρητικής κατάρτισης, σχεδιασμού – υλοποίησης – αξιολόγησης των διδασκαλιών τους στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης, διδακτικής επάρκειας των διδασκόντων και των μεντόρων (αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί). Η επεξεργασία των δεδομένων ανέδειξε κρίσιμα στοιχεία για τις αντιλήψεις και τις εκτιμήσεις των φοιτητών/τριών σχετικά με την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση αναφορικά με τη διδακτική της ιστορίας. Ανάμεσα στα πιο ενδιαφέροντα αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι οι φοιτητές / τριες αξιολογούν θετικά τις επιστημονικές διαδικασίες και τις διδακτικές και οργανωτικές αρχές υλοποίησης του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, ενώ παράλληλα εμφανίζονται αρκετά διχασμένοι/ες σχετικά με την αναγκαιότητα σύνδεσης θεωρίας και πράξης και την ουσιαστική ενημέρωσή τους για τα θεωρητικά ζητήματα της ιστορικής εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Η ουσιαστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και σε όλες του τις διαστάσεις απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα. Πρόκειται για μια διαδικασία με πολλαπλές παιδαγωγικές, ερευνητικές και ιδεολογικές παραμέτρους η οποία εμπλέκει

ζητήματα εξουσίας, άσκησης παιδαγωγικού και ιδεολογικού ελέγχου αλλά και επιστημονικής χειραφέτησης των εμπλεκόμενων υποκειμένων (Δημητρόπουλος, 1999, Κάτσικας – Καβαδίας, 2002, Μαυρογιώργος, 2002, Μπαγάκης, 2001, Παπακωνσταντίνου, 1996, Σόλων, 1999). Στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης η αξιολόγηση της ποιότητας στην παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων συνιστά ένα πολύπλοκο ζήτημα λόγω της ανομοιογένειας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ελληνικών πανεπιστημίων προσέκλυσε το ενδιαφέρον του Υπουργείου Παιδείας πριν μερικά χρόνια², με αφορμή την κοινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική που υπαγορεύει η Ε.Ε., αλλά με μεθοδολογικά εργαλεία που δεν θεωρήθηκαν αξιόπιστα και αντικειμενικά και δεν έπεισαν την ακαδημαϊκή κοινότητα. Πιο πρόσφατα το νέο νομοσχέδιο για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση προβλέπει εσωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης των Ιδρυμάτων και της ποιότητας του παρεχόμενου έργου³. Είναι γεγονός ότι από την πλευρά του Πανεπιστημίου είναι ελάχιστες οι δημοσιευμένες, τουλάχιστον, απόπειρες για ζητήματα αξιολόγησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των αντιλήψεων των φοιτητών για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων τα οποία παρακολουθούν στο πλαίσιο των σπουδών τους ή για τις μεθόδους αξιολόγησής τους (Κοΐλιας, 2007, Κουστουράκης και Παναγιωτόπουλος 2001, Παμουκτσόγλου, 2008, Παμπούρη και Μητροπούλου, 2009, σ. 890). Περισσότερη ερευνητική προσπάθεια καταγράφεται το τελευταίο διάστημα αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης της Πρακτικής Άσκησης των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δασκάλων και Νηπιαγωγών και άλλων συναφών τμημάτων (Αργυροπούλου, 2005, Αργυροπούλου, 2006, Κανάκης, 1996, Κυρίδης κ.ά., 2005, Παμπούρη και Μητροπούλου, 2009). Να σημειωθεί ακόμα η ύπαρξη του συστήματος ηλεκτρονικής αξιολόγησης που προωθεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) τα τελευταία χρόνια, το οποίο φαίνεται να λειτουργεί αρκετά ικανοποιητικά. Αντίθετα με την Ελλάδα η εκπαιδευτική έρευνα διεθνώς έχει να επιδείξει ενδιαφέροντα αποτελέσματα τόσο σε επίπεδο ερευνητικών εργαλείων και συμπερασμάτων, όσο και ως προς τη διάσταση της εμπλοκής όλων των ενδιαφερομένων στις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο Πανεπιστήμιο. Άλλωστε αυτή η εικόνα εκφράζεται και με την ύπαρξη ειδικών περιοδικών εκδόσεων, όπως το *Assessment and Evaluation in Higher Education* που εξειδικεύεται στον τομέα της αξιολόγησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η έρευνα και τα χαρακτηριστικά της

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση, καταγραφή και αποτίμηση των απόψεων και των αντιλήψεων των υποψηφίων δασκάλων για το

υποχρεωτικό μάθημα της Διδακτικής της Ιστορίας, το οποίο παρακολουθούν στο πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας. Με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος, η Διδακτική της Ιστορίας μαζί με τρεις άλλες διδακτικές (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική) συνιστούν τα τέσσερα υποχρεωτικά μαθήματα της Β' φάσης της Πρακτικής Άσκησης, τα οποία προσφέρονται στους φοιτητές των εξαμήνων Δ' έως Ζ'. Η οργανική ένταξη του μαθήματος της Διδακτικής της Ιστορίας στην Πρακτική Άσκηση διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τη μορφή και το περιεχόμενό του, καθώς περιλαμβάνει έως πέντε τριώρα θεωρητικά μαθήματα και οκτώ εβδομάδες πρακτικής άσκησης, όπου οι φοιτητές / τρεις χωρισμένοι σε ομάδες, διδάσκουν μια διδακτική ενότητα, ατομικά ή σε ζευγάρια. Αποσπασμένοι / ες εκπαιδευτικοί λειτουργώντας ως μέντορες βοηθούν τους φοιτητές / τρεις να προετοιμάσουν τη διδασκαλία τους, ενώ κάθε βδομάδα όσοι και όσες δίδαξαν, οι υπόλοιποι φοιτητές / τρεις της ομάδας τους, οι μέντορες και οι υπεύθυνοι καθηγητές του μαθήματος προβαίνουν στη συστηματική αξιολόγηση αυτών των διδασκαλιών. Τα θεωρητικά μαθήματα επιχειρούν να διαμορφώσουν το αρχικό επιστημονικό υπόβαθρο για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και για την υλοποίηση των διδασκαλιών. Στόχος είναι ο προβληματισμός των υποψήφιων δασκάλων και η εξοικείωσή τους με ζητήματα επιστημολογίας της ιστορίας, κοινωνικής χρήσης και αναπαραγωγής της ιστορικής γνώσης, όπως και η παρουσίαση των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων του μαθήματος. Κατά την αξιολόγηση των διδασκαλιών των φοιτητών και φοιτητριών πολλά από τα ζητήματα που τίγονται στα θεωρητικά μαθήματα επανέρχονται με παραδειγματικό τρόπο, (Ανδρέου, Ηλιάδου-Τάχου, Κασβίκης υ.δ.).

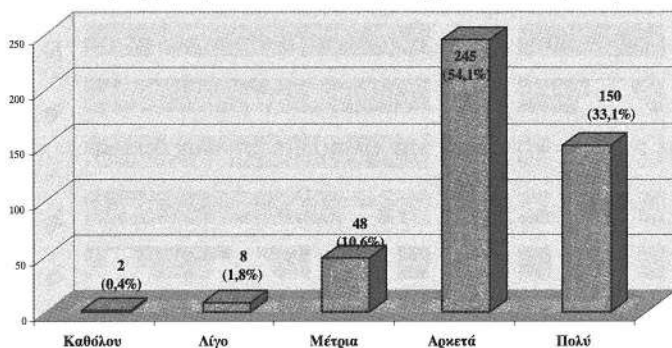
Στο πλαίσιο αυτό, ξεκίνησε από το ακαδημαϊκό έτος 2004-2005, και έκτοτε συνεχίζεται συστηματικά, η αξιολόγηση του μαθήματος μέσα από τη διερεύνηση της γνώμης όσων το παρακολουθούν και με στόχο την ανατροφοδότηση της διδακτικής διαδικασίας. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιείται ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώνεται προαιρετικά από τα υποκείμενα της έρευνας μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών, ακριβώς πριν από την τελική εξέταση του μαθήματος. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις συμφωνίας με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (καθόλου, λίγο, μέτρια, αρκετά, πολύ), 4 εκ των οποίων συνοδεύονται από μια προαιρετική ανοικτή ερώτηση αιτιολόγησης της άποψής τους, και 4 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες εμπλουτίζουν με ποιοτικά χαρακτηριστικά τα ερευνητικά ζητούμενα. Το ερωτηματολόγιο καλύπτει 6 ερευνητικές θεματικές: τη θεωρητική κατάρτιση σε ζητήματα ιστορίας και διδακτικής της ιστορίας, τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης των διδασκαλιών, την αξιολόγηση των διδασκαλιών των φοιτητών, την επιστημονική επάρκεια των

διδασκόντων, την αποτίμηση της συνολικής εμπειρίας από το μάθημα και την αξιολόγηση της καταλληλότητας των βιβλίων που παρέχονται ως διδακτικά εγχειρίδια για τις εξετάσεις. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε ορισμένα προκαταρκτικά αποτελέσματα της έρευνας, καθώς η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί. Το εύρος του δείγματος καλύπτει απαντήσεις που δόθηκαν σε δέκα ακαδημαϊκά εξάμηνα της περιόδου 2004-2009 από 453 φοιτητές και φοιτήτριες. Από το σύνολο του δείγματος οι 103 είναι άνδρες (22,7%) και οι 350 γυναίκες (77,3%). Ως προς το εξάμηνο φοίτησης το δείγμα περιλαμβάνει φοιτητές / τριες που παρακολούθησαν το μάθημα σε διαφορετικά εξάμηνα, από το Δ' έως το Ζ'.

Αποτελέσματα

Από την πρώτη επεξεργασία των δεδομένων προκύπτουν χρήσιμα στοιχεία για το πώς οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αποτιμούν το αντικείμενο της Διδακτικής της Ιστορίας, όπως αυτό διδάσκεται στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας, αλλά και για τις απόψεις τους σχετικά με τη συμβολή του στην επαγγελματική τους εκπαίδευση. Γενικά η προσφορά του μαθήματος αξιολογείται ως πολύ θετική. Στην ερώτηση (Πίνακας 1) αν το μάθημα συνολικά (θεωρητική ενημέρωση, προετοιμασία και διεξαγωγή διδασκαλίας, αξιολόγηση των διδακτικών τους προσπαθειών) θα βοηθήσει να ανταποκριθούν στις μελλοντικές διδακτικές τους υποχρεώσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας, οι ερωτώμενοι / ες, σε συντριπτικό βαθμό, το αποτιμούν είτε πολύ θετικά (33%) είτε αρκετά θετικά (54%).

Πίνακας 1:
«Θεωρείται ότι η παρακολούθηση της Διδακτικής της Ιστορίας
θα σας βοηθήσει να ανταποκριθείτε στις μελλοντικές σας επαγγελματικές
ανάγκες για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου;»



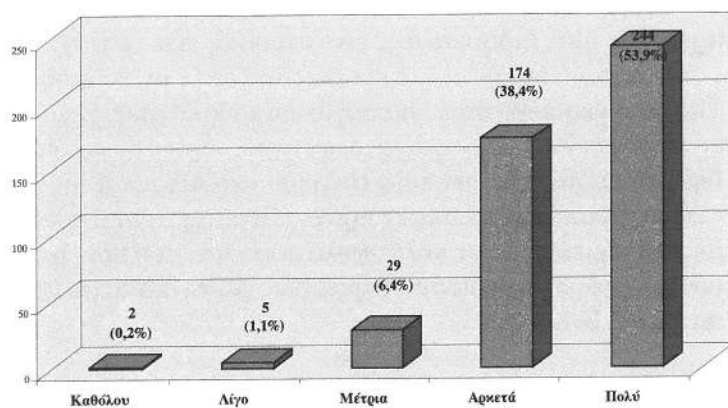
Στην επακόλουθη ερώτηση «ανοιχτού τύπου» που ζητούσε την αιτιολόγηση της γνώμης τους, τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι το σημαντικότερο στοιχείο ήταν η συνολική εμπειρία που αποκόμισαν, ενώ ορισμένοι σημείωσαν πως τα μαθήματα αυτά συνέβαλαν ώστε να αποκτήσουν έναν πιο

εποικοδομητικό και ιστορικό τρόπο σκέψης και έκφρασης, τον οποίο θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν στη συνέχεια στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν, σε ελάχιστες περιπτώσεις, και απαντήσεις του τύπου «*άρχισα να συμπαθώ το μάθημα της ιστορίας*».

Η θετική εικόνα για το μάθημα επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις που δόθηκαν και στα ερωτήματα για την επιστημονική και διδακτική επάρκεια των διδασκόντων στις θεωρητικές εισηγήσεις (Πίνακας 2), των μεντόρων – αποσπασμένων εκπαιδευτικών – κατά τη διαδικασία προετοιμασίας των φοιτητών και φοιτητριών για να διδάξουν (Πίνακας 3) και συνολικά όλων των παραπάνω στην αξιολόγηση των διδασκαλιών που υλοποιήθηκαν (Πίνακας 4). Στα τρία αυτά ερωτήματα οι απαντήσεις «πολύ» και «αρκετά» συγκεντρώνουν πολύ υψηλά ποσοστά αφού κυμαίνονται αθροιστικά περίπου μεταξύ 88% και 92% και καταδεικνύουν την εκτίμηση, από την πλευρά των φοιτητών / τριών, του επιστημονικού επιπέδου όσων εμπλέκονται στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της διδακτικής της Ιστορίας.

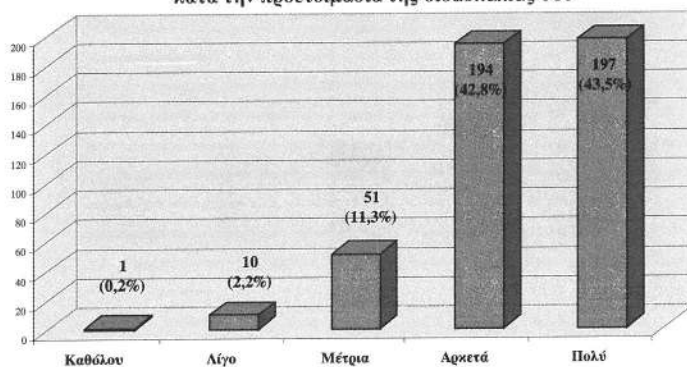
Πίνακας 2:

“Σημείωσε το βαθμό επάρκειας του διδάσκοντα στα θεωρητικά μαθήματα”

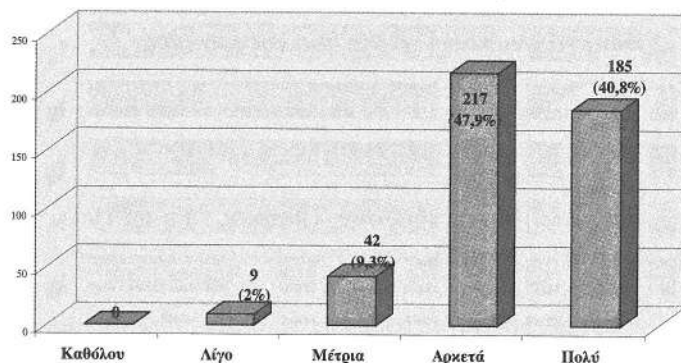


Πίνακας 3:

“Σημείωσε το βαθμό διδακτικής επάρκειας του διδάσκοντα κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας σου”

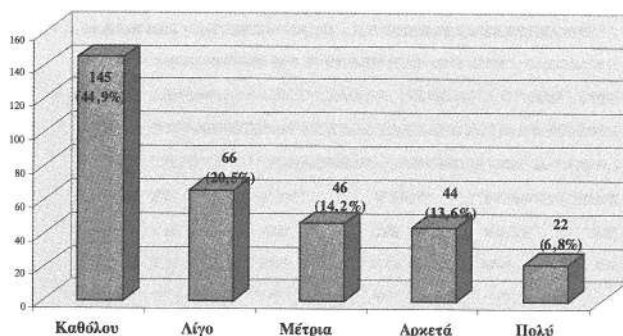


Πίνακας 4:
 “Σημείωσε το βαθμό επάρκειας των διδασκόντων
 κατά την αξιολόγηση της διδασκαλίας σου”

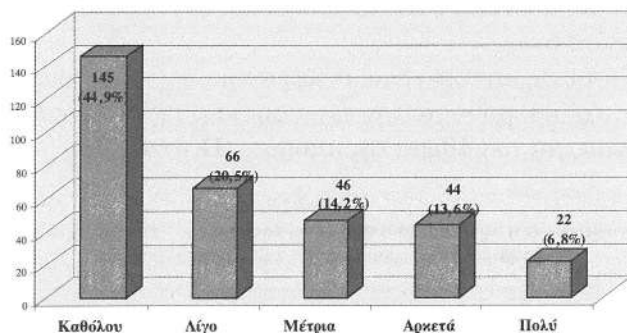


Από τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι σε μεγάλο βαθμό οι φοιτητές / τριες αξιολογούν θετικά τη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης των διδασκαλιών τους στο πλαίσιο του πρακτικού – εργαστηριακού μέρους του συγκεκριμένου μαθήματος. Έτσι, θεωρούν ότι η πραγματοποίηση μιας διδασκαλίας, είτε ατομικά, είτε από δύο φοιτητές μαζί, τους προσέφερε σημαντικές εμπειρίες σχετικές με τη διδακτική της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα όταν, για οργανωτικούς λόγους, χρειάστηκε να υλοποιηθούν διδασκαλίες σε ζευγάρια, οι φοιτητές / τριες σε αρκετά μεγάλο ποσοστό δηλώνουν ότι αυτό δεν τους στέρησε «καθόλου» ή τους στέρησε «λίγο» την εμπειρία από την διδακτική πράξη (Πίνακας 5) ενώ όσοι και όσες δίδαξαν ατομικά σημειώνουν σε πολύ υψηλά ποσοστά ότι η πραγματοποίηση διδασκαλιών τους παρείχε σημαντικές εμπειρίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο (Πίνακας 6).

Πίνακας 5:
 “Πιστεύετε ότι η πραγματοποίηση διδασκαλιών σε ζευγάρια σας στέρησε
 από εμπειρίες σχετικές με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας”

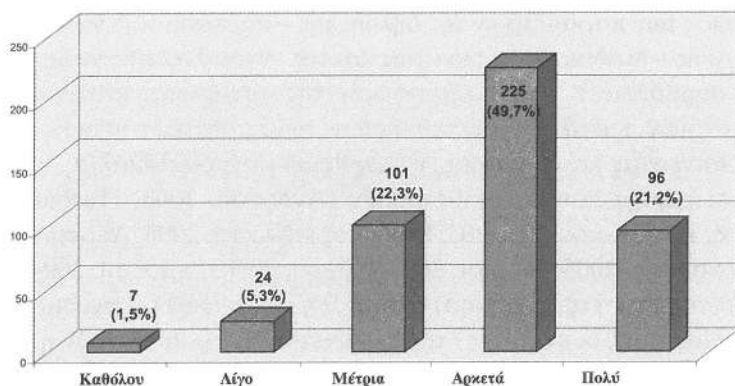


Πίνακας 6:
 “Θεωρείτε ότι η πραγματοποίηση διδασκαλιών σας προσέφερε εμπειρίες
 σχετικές με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας;”



Επίσης, φαίνεται ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες εκτιμούν ιδιαίτερα τη διαδικασία αξιολόγησης των διδασκαλιών τους, η οποία, όπως ήδη σημειώσαμε, αποτελεί οργανικό τμήμα του πρακτικού – εργαστηριακού μέρους του μαθήματος της Διδακτικής της Ιστορίας στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας. Πιο συγκεκριμένα στο ερώτημα αν πιστεύουν ότι ο τρόπος αξιολόγησης της διδασκαλίας τους συνέβαλε στην ανατροφοδότησή τους για το μάθημα που σχεδίασαν και υλοποίησαν, οι φοιτητές / τριες εμφανίζονται «αρκετά» θετικοί/ες σε ποσοστό περίπου 50% και «πολύ» θετικοί / ες σε ποσοστό 21% ενώ ελάχιστοι και ελάχιστες δηλώνουν «καθόλου» ή «λίγο» (Πίνακας 7). Παράλληλα στη σχετική ερώτηση ανοικτού τύπου, η οποία ζητούσε από τα ερευνητικά υποκείμενα να αιτιολογήσουν τη γνώμη τους, επισημαίνονται ως αρνητικά στοιχεία ορισμένα προβλήματα της διαδικασίας - όπως η χρονική απόσταση ανάμεσα στην υλοποίηση και την αξιολόγηση και η ύπαρξη όλων

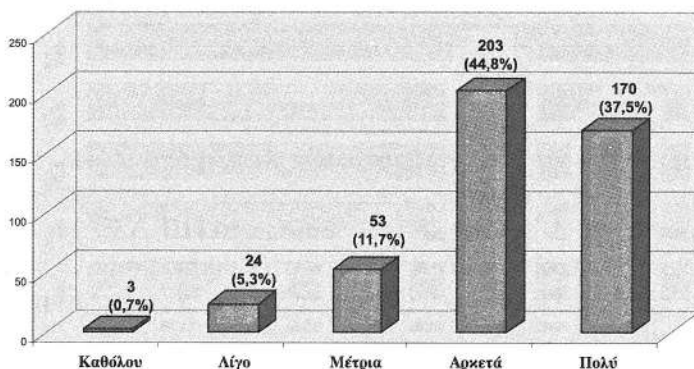
Πίνακας 7:
 “Ο τρόπος αξιολόγησης πιστεύετε ότι συνέβαλε στην ανατροφοδότησή σας
 για τη διδασκαλία που υλοποιήσατε;”



των ομάδων των φοιτητών κατά τη συζήτηση των διδασκαλιών - και ως θετικά στοιχεία την ανατροφοδότηση που τους παρείχε η αξιολόγηση ώστε να κατανοήσουν τις αδυναμίες και τα μεθοδολογικά λάθη κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας τους.

Τέλος, εξίσου σημαντική είναι, σύμφωνα με τη γνώμη τους η συνεισφορά του «φύλλου σχεδιασμού» για την προετοιμασία της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας για το μάθημα της ιστορίας (Πίνακας 8).

Πίνακας 8
“Θεωρείτε ότι η προετοιμασία σας με τη βοήθεια του “φύλλου σχεδιασμού” βοήθησε στην προετοιμασία της διδασκαλίας σας;”

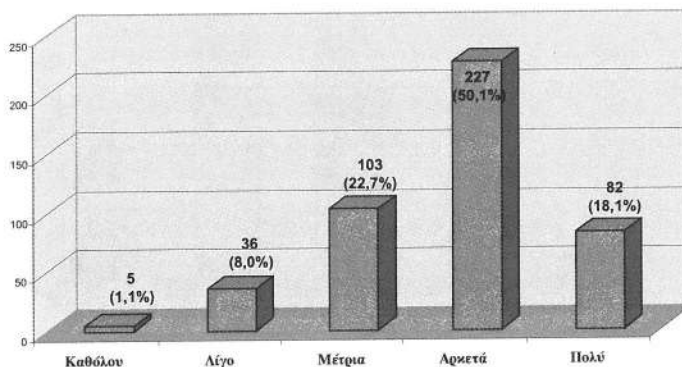


Στο συγκεκριμένο ερώτημα το 37,5% του δείγματος θεωρεί ότι βοηθήθηκε «πολύ» από το «φύλλο σχεδιασμού» και το 44,8% «αρκετά». Να σημειώσουμε ότι το φύλλο με βάση το οποίο οι φοιτητές / τριες σχεδιάζουν τις διδασκαλίες τους συμπυκνώνει και κωδικοποιεί στοιχεία των θεωρητικών εισηγήσεων σχετικά με την ιστορική εκπαίδευση και τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του γνωστικού αντικείμενου. Σε αυτά περιλαμβάνονται η διατύπωση ενός κεντρικού ιστορικού ερωτήματος το οποίο θα πρέπει να διερευνηθεί από τους μαθητές μέσα από κατάλληλες διδακτικές ενέργειες, ο καθορισμός των παραμέτρων της δηλωτικής – προτασιακής γνώσης, της μεθοδολογικής – διαδικαστικής γνώσης και της εννοιολογικής γνώσης που συνολικά συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ιστορικής κατανόησης των μαθητών/τριών, η επιλογή των τεκμηρίων, των εποπτικών μέσων, των μεθόδων επικοινωνίας και εργασίας, η διάρθρωση της διδασκαλίας και οι μορφές αξιολόγησης που θα υιοθετηθούν (Ανδρέου, 2008, Husbands, 2004, Κόκκινος, 1998, Κόκκινος, 2003, Κόκκινος – Νάκου, 2006, Λεοντοσίνης, 2003, Μαυροσκούφης, 2005, Moniot, 2002, Νάκου, 2000, Ρεπούση, 2004).

Παρά τη θετική αποτίμηση της συμβολής του «φύλλου σχεδιασμού» της διδασκαλίας τους, οι φοιτητές / τριες φαίνεται ότι προσπερνούν ή δεν έχουν κατανοήσει επαρκώς τη συνάφεια αυτού του φύλλου με την επιστημονική

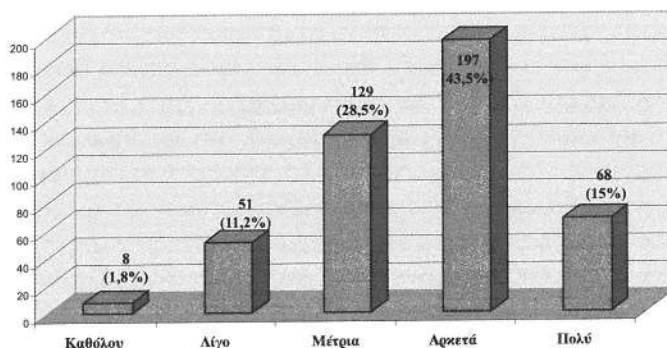
θεωρία και έρευνα, όπως αυτή τους παρουσιάζεται στα αρχικά θεωρητικά μαθήματα. Αυτό διαφαίνεται καταρχήν από τα αντιφατικά, αν και όχι αποθαρρυντικά αποτελέσματα σε ερωτήματα που σχετίζονται με τη συμβολή των θεωρητικών μαθημάτων στην επιστημονική τους κατάρτιση σχετικά με τη Διδακτική της Ιστορίας. Στο ερώτημα αν το μάθημα συνολικά συνέβαλε στη διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη, το 18,1% των ερωτώμενων δηλώνουν «πολύ», το 50,1% «αρκετά» και το 22,7% «μέτρια» (Πίνακας 9).

Πίνακας 9:
“Θεωρείτε ότι το μάθημα συνολικά συνέβαλε στη διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας”



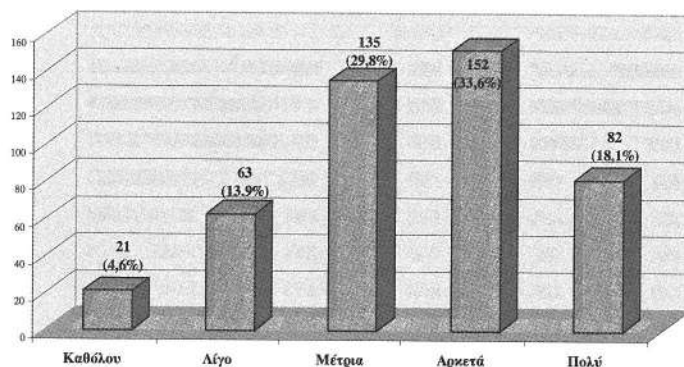
Επίσης, στο ερώτημα που διερευνούσε κατά πόσο, σύμφωνα με τη γνώμη των φοιτητών / τριών, τα θεωρητικά μαθήματα συνέβαλαν στην εξοικείωσή τους με την επιστήμη της Ιστορίας και τους σύγχρονους προβληματισμούς για τη διδασκαλία του μαθήματος, το 15% πιστεύει ότι συνέβαλαν «πολύ», το 43,5 % «αρκετά» και το 28,5% «μέτρια» (Πίνακας 10).

Πίνακας 10.
“Πιστεύετε ότι τα θεωρητικά μαθήματα συνέβαλαν στην εξοικείωσή σας με ζητήματα σχετικά με την επιστήμη της ιστορίας και τους σύγχρονους προβληματισμούς για τη διδασκαλία του μαθήματος;”



Τέλος, τα ποσοστά διαφοροποιούνται λίγο περισσότερο στο ερώτημα αν τα θεωρητικά μαθήματα βοήθησαν στην προετοιμασία των διδασκαλιών τους (Πίνακας 11), όπου το 18,1% δηλώνει «πολύ», το 33,6% «αρκετά» και το 29,8% «μέτρια», παρότι το γεγονός, όπως ήδη επισημάναμε παραπάνω, ότι οι ίδιοι οι φοιτητές δηλώνουν ότι εκτιμούν πάρα πολύ τη συμβολή του «φύλλου σχεδιασμού» (Πίνακας 8), το οποίο σε μεγάλο βαθμό στηρίζεται στα διδασκόμενα θεωρητικά ζητήματα.

Πίνακας 11.
“Πιστεύετε ότι τα θεωρητικά μαθήματα σας βοήθησαν στην προετοιμασία (σχεδιασμό, διεξαγωγή, αξιολόγηση) της διδασκαλίας σας;”



Αυτή η διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης στις αντιλήψεις των φοιτητών / τριών γίνεται ακόμα πιο εμφανής στα «ανοικτού τύπου» ερωτήματα της έρευνας, που έδωσαν και τα περισσότερα αντιφατικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα στην ερώτηση σχετικά με το πιο θετικό στοιχείο του μαθήματος, η μεγάλη πλειοψηφία, όσων την απάντησαν, επισημαίνει ως σημαντικότερο γεγονός την εμπειρία που αποκόμισαν από τη διδασκαλία μέσα στη σχολική αίθουσα και τη συνεργασία με τα παιδιά. Από την άλλη βέβαια υπήρξαν και άλλες, εξίσου ενδιαφέρουσες, απόψεις, όπως ότι αποκτήθηκε εμπειρία στην ανάλυση των απαιτούμενων πηγών με «αντικειμενικό» και επιστημονικό τρόπο. Επίσης, όταν οι φοιτητές / τριες καλούνται να εντοπίσουν το πιο αρνητικό στοιχείο του διδασκόμενου αντικειμένου, εκτός από όσους και όσες σχολιάζουν προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διδασκαλία τους, οι περισσότεροι από τους υπόλοιπους είτε αναφέρονται στα πολλά και δύσκολα θεωρητικά μαθήματα, είτε σχολιάζουν ότι τα θεωρητικά μαθήματα ήταν λίγα σε σχέση με τις ανάγκες του μαθήματος. Ακόμα πιο ενδεικτικά, στο ερώτημα που ζητά προτάσεις για τη βελτίωση του μαθήματος πολλοί φοιτητές προτείνουν τα θεωρητικά μαθήματα να μειωθούν γιατί είναι πολύ επιστημονικά και εξειδικευμένα, το μάθημα να αποκτήσει ακόμα περισσότερο πρακτικό χαρακτήρα, ενώ δεν απουσιάζουν και οι, έστω, μεμονωμένες περιπτώσεις που ζητούν, κατά λέξη, έναν «μπούσουλα» για τη διδασκαλία της Ιστορίας.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η συστηματική αξιολόγηση του μαθήματος της Διδακτικής της Ιστορίας και η μελέτη των ερευνητικών δεδομένων μάς παρέχουν χρήσιμα στοιχεία τόσο για την αποτίμηση του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου από τους φοιτητές / τριες, όσο και γενικότερα για το πώς οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο, ένα σημαντικό θέμα που παραμένει πάντοτε επίκαιρο (Καλαϊτζοπούλου, 2001, Μπαγάκης, 2005, Ξωχέλλης, 2005, Παπαναούμ, 2003). Παράλληλα, πολλά από τα ευρήματα της έρευνας έχουν ήδη ανατροφοδοτήσει τη μορφή και τις προσεγγίσεις του μαθήματος. Για παράδειγμα αναμορφώθηκε το περιεχόμενο των θεωρητικών μαθημάτων και η αξιολόγηση των διδασκαλιών, η οποία, πλέον, πραγματοποιείται άμεσα, σε μικρότερες ομάδες και όχι στην ολομέλεια των φοιτητών / τριών που παρακολουθούν το μάθημα.

Από την έρευνα γίνεται σαφές το γεγονός ότι, σε γενικές γραμμές, οι μέλλοντικοί δάσκαλοι / ες εγκρίνουν και αποτιμούν θετικά έως πολύ θετικά μια σειρά από επιστημονικές συνθήκες και οργανωτικές προδιαγραφές με βάση τις οποίες διδάσκεται το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ιδιαίτερα τα ερευνητικά συμπεράσματα σχετικά με το πρακτικό μέρος του μαθήματος επιβεβαιώνονται και από άλλες ευρύτερες έρευνες αξιολόγησης της Πρακτικής Άσκησης του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας, όπου καταγράφεται η ικανοποίηση των φοιτητών και φοιτητριών για τη συμβολή της στην επαγγελματική τους συγκρότηση (Αργυροπούλου, 2005, Αργυροπούλου, 2006).

Όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής της Ιστορίας είναι πολύ ενδιαφέρον ότι οι φοιτητές / τριες εμφανίζονται αρκετά διχασμένοι/ες σχετικά με την αναγκαιότητα της ουσιαστικής τους ενημέρωσης τόσο για τα θεωρητικά ζητήματα που αφορούν στην ιστορική εκπαίδευση, όσο και για την αναγκαιότητα διασύνδεσης θεωρίας και πράξης. Ουσιαστικά από την έρευνα αναδεικνύεται ένα ευρύτερο θέμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους που αφορά στη σχέση της επιστήμης – ως γνώσης η οποία πηγάζει από τη συγκροτημένη θεωρία και την εφαρμοσμένη έρευνα – με την πρακτική της εφαρμογή, δηλαδή στο πεδίο της δημόσιας χρήσης της επιστημονικής γνώσης, αλλά και το ζήτημα της διαρκούς αλληλοτροφοδότησης θεωρίας και πράξης (Αυγητίδου, 1997-1998, Κοσσυβάκη, 2003, Παπασταμάτης, 2008). Πρόκειται για μια διχοτομία ανάμεσα στο μελλοντικό επαγγελματικό ρόλο των υποψήφιων εκπαιδευτικών και την επιστημονική τους ιδιότητα, η οποία καλείται να περιλάβει, ανάμεσα σε άλλα, και το σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο της ιστορίας και της διδακτικής της. Αυτή η αμφίσημη στάση των φοιτητών / τριών απέναντι στη θεωρία και τη σχέση της με την πράξη, όπως καταγράφεται από την έρευνά μας, είναι πολλαπλά ερμηνεύσιμη. Είναι εύλογο καταρχήν να προκύπτει ως φυσική αντί-

δραση από τη σύγκρουση των ενστερνιζόμενων αντιλήψεων των φοιτητών για το παρελθόν και τη χρησιμότητα της διδασκαλίας του με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση που τους παρέχεται αναφορικά με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, η οποία αναγνωρίζει ως αναγκαιότητα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών την πλήρη αναθεώρηση του ισχύοντος πλαισίου διδασκαλίας της ιστορίας, την απομάκρυνση από μια ντετερμινιστική και μονοσήμαντη θεώρηση του παρελθόντος, την ανάπτυξη, στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, δεξιότητων κριτικής ανάγνωσης και των ιστορικών μαρτυριών και την αποδοχή του πολύσημου χαρακτήρα της ιστορίας (Κόκκινος, 2006α, 2006β, Μαυροσκούφης, 2006, Ρεπούση, 2001, Σακκά, 2006). Η αδυναμία αναγνώρισης του ενιαίου χαρακτήρα και της συμβιωτικής σχέσης θεωρίας και πράξης στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, στην οποία κατά τα άλλα εκτιμώνται σε σημαντικό βαθμό οι επιστημονικές, οργανωτικές και διδακτικές αρχές υλοποίησης του γνωστικού αντικείμενου της διδασκαλίας της ιστορίας, θα πρέπει, επίσης, να αναλυθεί και να ερμηνευθεί μέσα από τις παραμέτρους της συνολικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε ένα Π.Τ.Δ.Ε., από τις τρέχουσες επαγγελματικές συγκυρίες του επαγγέλματος και από τις προκλήσεις του ρόλου του δασκάλου και της δασκάλας στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα σε συνδυασμό, όμως, με τις ιστορικά διαμορφωμένες και παγιωμένες αντιλήψεις για το ρόλο αυτόν κατά τις προηγούμενες δεκαετίες.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ

- ¹ Ανδρέας Ανδρέου, Καθηγητής Ιστορίας και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση, Π.Τ.Δ.Ε Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Κώστας Κασβίκης, Λέκτορας Διδακτικής Ιστορίας και Πολιτισμού, Π.Τ.Δ.Ε Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- ² Ο νόμος υπ. αριθ. 3374, Φ.Ε.Κ. 139, 2/08/2005 θεσμοθέτησε την Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας Ανώτατης Εκπαίδευσης για κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα και με αντικείμενο τη συστηματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και ερευνητικού έργου των ιδρυμάτων μέσα από διαδικασίες στις οποίες συμμετείχαν και οι φοιτητές.
- ³ Νόμος υπ. αριθ. 4009, Φ.Ε.Κ. 195, 6/09/2011, σ. 4265.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρέου, Α. Π. (επιμ.) (2008) *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (Αθήνα, Μεταίχμο).
- Ανδρέου, Α. Π., Ηλιάδου-Τάχου, Σ., Κασβίκης, Κ. (υ.δ.) «Η ιστορία και η διδακτική της Ιστορίας στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας», στα πρακτικά του Συνεδρίου: *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στα Παιδαγωγικά Τμήματα*, Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Αργυροπούλου, Σ. (2005) *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση του προγράμματος της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας* (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή).
- Αργυροπούλου, Σ. (2006) «Αξιολογικές παρατηρήσεις των φοιτητών για το πρόγραμμα της «Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πρακτικής Άσκησης» στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1995-1998», στο: Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου, Κ. Χατζηδήμου (επιμ.) *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», τόμος Β',* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη) 215-223.
- Αυγητίδου, Σ. (1997-1998) «Η σύνδεση θεωρίας και πράξης: Προβληματισμοί που αφορούν τη διαδικασία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών», *Μακεδόν*, 4, 101-113.
- Δημητρώπουλος, Ε.Γ. (1999) *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Husbands, C. (2004) *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, μετάφραση Α. Λυκούργος (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας* (Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός).
- Κανάκης, Ι. (1996) «Οι γνώμες των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης για την οργάνωση της σχολικής πρακτικής», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 201-237.
- Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ. (επιμ.) (2002) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* (Αθήνα, Σαββάλας).
- Κοίλιας, Χ. (2007) «Η Αξιολόγηση ενός μαθήματος από την πλευρά των φοιτητών», *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας (e-JST)*, 2 (1), 30-47.
- Κόκκινος, Γ. (1998) *Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Κόκκινος, Γ. (2003) *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης* (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Κόκκινος, Γ. (2006α) «Πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης», στο: Γ. Κόκκινος και Ειρ. Νάκου (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση τον 21^ο αιώνα* (Αθήνα, Μεταίχμιο), 315-329.
- Κόκκινος, Γ. (2006β) «Αρχική κατάρτιση, στάσεις και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία», *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 2, 5-11.

- Κόκκινος, Γ. και Νάκου, Ειρ. (επιμ.) (2006) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση τον 21^ο αιώνα* (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Κοσυβάκη, Φ. (2003) «Το πρόβλημα της θεωρίας και της πράξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: το παράδειγμα στη σχολική πρακτική», στο: Ε. Κουτσοβάνου κ.ά. (επιμ.) *Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση. Πρακτικά του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή* (Αθήνα, Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης), 400 – 411.
- Κουστουράκης, Γ. και Παναγιωτόπουλος, Χ. (2001) «Συγκριτική προσέγγιση της αξιολόγησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του Πανεπιστημίου Πατρών», στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: Εκπαιδευτική αξιολόγηση; Πως;* (Αθήνα, Μεταίχμιο), 349-357.
- Κυρίδης, Α., Παλαιολόγου, Ν., Αναστασιάδου, Σ. (2005) «Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικά δεδομένα για τις απόψεις των φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων σχετικά με την Πρακτική τους Άσκηση», *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 127-143.
- Λεοντοίνης, Γ. Ν. (2003) *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος* (Αθήνα, Καρδαμίτσα).
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002) «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού», στο: Χ. Κάτσικας και Γ. Καββαδίας (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* (Αθήνα, Σαββάλας), 139-149.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005) *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Μαυροσκούφης, Δ. (2006) «Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος», *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 2, 19-29.
- Moniot, H. (2002) *Η διδακτική της Ιστορίας*, μετάφραση Έ. Κάννερ (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Μπαγάκης Γ. (επιμ.) (2001) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: Εκπαιδευτική αξιολόγηση; Πως;* (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Νάκου, Ειρ. (2000) *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία* (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Ξωχέλλης Π. (2005) *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο* (Αθήνα, Τυπωθήτω).
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο* (Αθήνα, Έκφραση).

- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* (Αθήνα, Τυπωθήτω).
- Παπασταμάτης, Α. (2008) «Σύγχρονες αντιλήψεις για τη σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης», *Σκέψη*, 1, 55-64.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2008) «Στάσεις, αντιλήψεις και αποτίμηση των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων για την αξιολόγησή τους», *Σκέψη*, 1, 65-78.
- Παμπούρη, Α. και Μητροπούλου, Ε.-Θ. (2009) «Εμπειρίες και ερευνητικά δεδομένα από την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας», στο: Τριλιανός, Α. και Καράμηνas, Γ. (επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, τόμος Α' (Αθήνα, Ατραπός), 889-899.
- Ρεπούση, Μ. (2001) «Η ιστορική εκπαίδευση των δασκάλων: ζητούμενα και προτάσεις», στο: Κ. Ουζούνης και Α. Καραφύλλης (επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση* (Ξάνθη, Σπανίδης), 65-74.
- Ρεπούση, Μ. (2004) *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση* (Αθήνα, Καστανιώτης).
- Σακκά, Β. (2006) «Η αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία: η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική και οι «συστάσεις» του συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα...», *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 2, 39-59.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999) *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα* (Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης).

Abstract

Research on the teaching practices and the education provided by the Greek universities based on the students' opinion and evaluation is rather limited. Aim of this paper is to present the preliminary results of a five-year research on the opinion of the students of the Department of Primary education of Florina, University of Western Macedonia, that attend a history education course. The sample of this research consisted of 453 students that answered to a questionnaire aiming to identify their assessments on the characteristics and the effectiveness of the history education course and its contribution to their professional training. The results of the inquiry analysis suggest that students approve in a great degree the organizational and teaching principles of the course. On the other hand, they indicate a dichotomy in students' assessments concerning the validity of the course's theoretical aspects and the relationship between theory and practice.

Βιβλιοκρισίες

Γιώργος Κόκκινος

**Ρεπούση Μαρία, Τα Μαρασλειακά 1925-1927, Πόλις,
Αθήνα 2012, σελίδες 474**

Σε θεωρητικό - ερμηνευτικό επίπεδο, η βασική συμβολή της μονογραφίας αυτής αφορά την προσέγγιση της διαμάχης για τη σχολική ιστορία στη διάρκεια της δεκαετίας 1920 με όρους δημόσιας επιτέλεσης και με πρωταγωνιστή τον συντηρητικό - αντιδραστικό πόλο, ο οποίος στην προσπάθειά του να ορίσει και να ελέγξει τη θεματολογία της αντιπαράθεσης ενεργοποιεί ή συγκροτεί μηχανισμούς πρόκλησης ηθικού πανικού. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η προσέγγιση του συντηρητικού - αντιδραστικού πόλου με τα εργαλεία της ανάλυσης λόγου, καθώς και ο εντοπισμός των ποικίλων εστιών (εκτελεστική και δικαστική εξουσία, Πανεπιστήμιο, Εκκλησία, δημοσιογραφία, στρατός, παρα-εκκλησιαστικές οργανώσεις, σωματεία, σύλλογοι, ενώσεις εκπαιδευτικών κ.ά) που παράγουν, οργανώνουν και διαχέουν στη μεσοπολεμική ελληνική κοινωνία την κινδυνολογία για «τα όσια και τα ιερά» του έθνους. Μάλιστα, εμμέσως πλην σαφώς, η συγγραφέας υποδεικνύει τη γενεαλογική σχέση που υπάρχει μεταξύ, από τη μία πλευρά, της επιχειρηματολογίας των σύγχρονων κινδυνολόγων στα ζητήματα της σχολικής ιστορίας και, από την άλλη, των ιδεολογικών στρατηγικών, των ρητορικών τρόπων και των θεματικών τόπων που χρησιμοποίησαν οι μεσοπολεμικοί τους προπάτορες! Δεν είναι λιγότερο ενδιαφέρουσα η εσωτερική χαρτογράφηση του μεταρρυθμιστικού πόλου, καίρια διάσταση της οποίας είναι αφενός μεν η μερική «αποδόμηση» της στάσης επιφανών διανοουμένων του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, όπως ο Δημήτρης Γληνός και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, αφετέρου δε η ανάδειξη της σθεναρής στάσης του Αλέξανδρου Δελμούζου, παρά την παραδοχή εκ μέρους της συγγραφέως των συντηρητικών του αφετηριών και της σταδιακής ιδεολογικής του αναδίπλωσης, η οποία, ως γνωστόν, επιταχύνεται μετά την κρίση των Μαρασλειακών και κυρίως κατά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1927). Τέλος, αξίζει να συγκαταλεχθεί στα ουσιαστικά γνωρίσματα του βιβλίου και η λειτούργεια εγγραφή στην ιστοριογραφική προβληματική της εννοιολογικής κατηγορίας που αφορά το κοινωνικό φύλο, γεγονός που με τη σειρά του οδηγεί σε μια πολυπαραγοντική αιτιώδη ακολουθία, με σημαίνοντες κρίκους τόσο την επίκληση του κινδύνου της κομμουνιστικής διείσδυσης στην ελληνική εκπαίδευση όσο και τον φόβο της ανατροπής των εγκαθιδρυμένων κοι-

νωνικο-φυλετικών ιεραρχιών στα ζητήματα γνώσης και εξουσίας. Παρά ταύτα, ελέγχεται η άποψη της συγγραφέως περί «θηλυκής εκδοχής της πολιτεότητας», σε μια ιστορική περίοδο που δεν είχαν ακόμα αναγνωριστεί πολιτικά δικαιώματα στις Ελληνίδες, οπότε η έννοια «πολιτεότητα» δεν μπορεί παρά να είναι ένα άδειο κέλυφος χωρίς πραγματολογική υπόσταση.

Γενικότερα πρόκειται για μια καλογραμμένη, αφηγηματικά ρέουσα, διεισδυτική, πολυεδρική και αναλυτικότερη έκθεση γνωστών κατά βάση πραγμάτων από την βιβλιογραφία (εάν βεβαίως εξαιρεθεί η εξαντλητική αποδελτίωση του Τύπου και η χρήση ανέκδοτου αρχειακού υλικού), τα οποία επιχειρείται να προσεγγιστούν από τις προαναφερθείσες θεωρητικές προοπτικές, η συγκεκριμένη συνάρθρωση των οποίων δεν είχε έως τώρα ασχολήσει συστηματικά κανένα ιστορικό.

Στην ουσία έχουμε να κάνουμε με μια μετριοπαθή, ισοζυγισμένη και ψύχραιμη ερμηνευτική τοποθέτηση αναφορικά με τον ιστορικό ρόλο που διαδραμάτισε ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός. Τοποθέτηση, η οποία υπερθεματίζει την αξία της μεταρρυθμιστικής αριστεράς (Αλέξανδρος Παπαναστασίου) αμβλύνοντας παράλληλα τη σημασία της κομμουνιστικής αριστεράς και την ικανότητά της να αποτιμά ορθά τη μεσοπολεμική ελληνική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, η συγγραφέας δίνει την αρμόζουσα βαρύτητα στις αποκλίνουσες οπτικές της διάδας Δελμούζος – Γληνός. Συγκεκριμένα, παραδέχεται τον «εγγενή συντηρητισμό» του Δελμούζου, τονίζει τη μαχητικότητα και την ηθική ακεραιότητα του χαρακτήρα του, καθώς και την έντονη διάθεσή του για τίμιο συμβιβασμό με το κατεστημένο με σκοπό να σωθεί ο πυρήνας του μεταρρυθμιστικού έργου, ενώ, από την άλλη πλευρά, δείχνει την «αφ' υψηλού» προσέγγιση του Γληνού, ο οποίος δεν διστάζει να «θυσιάσει» τη Ρόζα Ιμβριώτη για να μην ανατραπεί η όλη υπόθεση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (τα άτομα γίνονται εναλλάξιμα μέσα για την πραγμάτωση του «ιερού» σκοπού).

Ίσως η σημαντικότερη συμβολή της μονογραφίας αυτής στην ιστορική έρευνα να είναι η ιχνηλάτηση και η παρουσίαση των ρηξικέλευθων απόψεων που διατύπωσαν η Ρόζα Ιμβριώτη και ο Δημήτριος Αναγνωστόπουλος για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην Ελλάδα. Οι απόψεις αυτές, όπως δείχνει η ελληνοκεντρική αναδίπλωση των Δελμούζου και σε μικρότερο βαθμό του Γληνού στη διάρκεια της κρίσης των Μαρασλειακών, δεν έγιναν ποτέ πλειοψηφικές και κυρίαρχες στις τάξεις του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, παρά το γεγονός ότι ορισμένες τουλάχιστον από αυτές είχαν μεγαλύτερη διεισδυτικότητα και αποδοχή (πχ. η στροφή στην πολιτισμική ιστορία ή η αναπροσαρμογή της διδακτικής μεθόδου). Ανάγονται σε γερμανικούς και αμερικανικούς ιστορικούς και παιδαγωγικούς κύκλους. Δομούνται επιστημολογικά με συνδυαστικές ή επιλεκτικές προσαρμογές πάνω

στο δίπολο «ιστορικός θετικισμός / μαρξισμός». Η οργανωτική τους λογική βασίζεται στον συγκερασμό της εθνικής με την παγκόσμια ιστορία, όπως και στην σφαιρική προσπέλαση όλων των όψεων του πολιτισμού (οικονομία, κοινωνία, αισθητικές πραγματώσεις)· ενώ ο μαθησιακός - αξιακός τους πυρήνας βασίζεται στην ιδέα της μεθοδικής αναζήτησης της ιστορικής αλήθειας που γίνεται διδακτική πράξη με την εργαστηριακή λογική της χρήσης πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και συνεπώς με την απόρριψη του ιστορικού φρονηματισμού μέσω των παραδοσιακών ηθικοπλαστικών πρακτικών.

Προβληματίζουν βεβαίως σε σχέση με τον πρωτογενή / άμεσο ή δευτερογενή / έμμεσο χαρακτήρα των απόψεων αυτών τόσο η υπαναχώρηση της Ιμβριώτη στην τρίτη έκτακτη συνεδρίαση του διδακτικού προσωπικού του Μαροαλείου όταν και αποκήρυξε την «ιστορική θεωρία» της (ό.π., 129) όσο και η αδυναμία της στην πρώτη της κατάθεση, στοιχείο που αναδεικνύεται ιδιαίτερα στην Έκθεση Δημητρίου Λάμπρα, να αναφερθεί στη γενεαλογία των επιστημονικών της θέσεων (ό.π., 132). Ενδεχομένως, η αδυναμία αυτή να είναι απότοκη της μη συστηματικής σπουδής των ζητημάτων αυτών σε μεταπτυχιακό επίπεδο, άρα της οιονεί εγκυκλοπαιδικής γνώσης τους, δεδομένου ότι η μετάβαση της Ιμβριώτη στο Βερολίνο χρονολογείται από το καλοκαίρι του 1928, ενώ, εκ παραλλήλου, είναι διαπιστωμένο ότι άρχισε να μαθαίνει τη γερμανική γλώσσα μόλις το καλοκαίρι του 1924.¹ Τα στοιχεία αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η πρώτη γνωριμία της Ιμβριώτη με τον καινοτόμο στοχασμό γερμανών κυρίως ιστορικών και παιδαγωγών είναι έμμεση και έχει ως δίαυλο κατά πάσα πιθανότητα τους μέντορές της, Α. Δελμούζο και Δ. Γληνό. Η διαπίστωση αυτή δεν αίρει βεβαίως την όλη διαδικασία αυτόφωτης διανοητικής συγκρότησης της Ιμβριώτη δεδομένης της μεγάλης της εκπαιδευτικής εμπειρίας (και μάλιστα σε διαφορετικά ακροατήρια και επίπεδα), ούτε τη σημασία του πρωτοπόρου συγγραφικού της έργου στο πεδίο της ιστορίας των γυναικών και της γυναικείας χειραφέτησης.²

Δύο από τις πιο ενδιαφέρουσες πτυχές που αναδεικνύει η εργασία της Μαρίας Ρεπούση (αλλά χρειάζονται ευρύτερη διερεύνηση) είναι: α) η συμμετοχή του Δημήτρη Γληνού στην πανευρωπαϊκή προσπάθεια άμβλυνσης των εικόνων εχθρού και των αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων που διαπερνούσαν τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας των ευρωπαϊκών κρατών έως τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, αξιακό πρόταγμα της οποίας ήταν η παιδαγωγική της ειρήνης· όπως επίσης β) η απόπειρα εγκλιματισμού από τον Γιάννη Κορδάτο στα ελληνικά ιδεολογικο-πολιτικά συμφραζόμενα της

1 Βλέπε το αντιρρητικό (αν και ενίοτε εμπαθές), αλλά και εμβριθέστατο, παράλληλα, βιβλίο του Χαράλαμπου Νούτσου, *Η Ρόζα και η Κλειώ. Μέθοδος και ιδεολογία στην Ιστορία της Εκπαίδευσης*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2011, 79.

2 Χαράλαμπος Νούτσος, ό.π., 64, υποσημείωση 53 και 54.

ριζοσπαστικής τοποθέτησης του Ανατόλ Φρανς αναφορικά με την ευθύνη των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της ταυτότητας και της ιδεολογίας των μαθητών τους και κατ' εξοχήν με τον καταστροφικό ρόλο των εθνοκεντρικών και μισαλλόδοξων παραδοσιακών διδακτικών εργαλείων (σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, γεωγραφίας και γλώσσας) στην καθημαγμένη από τον πόλεμο ευρωπαϊκή ήπειρο.

Εντύπωση για το εξαιρετικά φροντισμένο αυτό βιβλίο προξενεί ο μεγάλος αριθμός των επικαλύψεων που παρατηρούνται τόσο στις σελίδες του κυρίως κειμένου όσο και μεταξύ κειμένου, παραπομπών και παραρτήματος, στοιχείο που αλλοιώνει την οικονομία του λόγου και την αρχιτεκτονική σύνθεση της νοηματικής δομής. Η βασική αιτία γι' αυτό είναι η προσπέλαση του ίδιου πραγματολογικού υλικού με διαφορετικές εννοιολογικές κατηγορίες ή από συγκλίνουσες ερμηνευτικές προοπτικές, χωρίς, ωστόσο, να έχει μικρότερη σημασία και η επιλογή της συγγραφέως να παραθέσει τόσο στις υποσημειώσεις όσο και στο παράρτημα του βιβλίου μεγάλο όγκο του πρωτογενούς ερευνητικού υλικού που με μεγάλο κόπο συγκέντρωσε και αξιοποίησε ευελπιστώντας στη συνέχιση της σχετικής έρευνας από νεότερους ερευνητές.

Παρά τις περιορισμένες ενστάσεις, πρόκειται για μια αξιοπρόσεκτη μονογραφία που επεξεργάζεται ογκωδέστατο πρωτογενές υλικό και επιχειρεί τομές στη δευτερογενή βιβλιογραφία. Εντούτοις, η συγγραφέας διολίσθησε σε ορισμένες σημαίνουσες αποσιωπήσεις, χαρακτηριστικότερη από τις οποίες είναι αυτή που αφορά το βιβλίο του Χαράλαμπου Νούτσου, *Η Ρόζα και η Κλειώ: Μέθοδος και ιδεολογία στην ιστορία της εκπαίδευσης*. Σημαντικό έργο, με το οποίο θα άξιζε η Μ. Ρεπούση να ανοίξει γόνιμο διάλογο, ειδικά στο κρίσιμο ζήτημα του χρόνου και του τόπου των μεταπτυχιακών σπουδών της Ρόζας Ιμβριώτη και επομένως της ίδιας της επιστημονικής της συγκρότησης.

Πάντως οι όποιες ατέλειες δεν μπορούν να ακυρώσουν τη διαπίστωση ότι το βιβλίο αυτό εμπλουτίζει την ιστοριογραφία μας με νέες προσεγγίσεις στους τομείς της μελέτης της ιδεολογίας, της ιστορίας της εκπαίδευσης και της διδακτικής της ιστορίας, συμβάλλοντας αποφασιστικά και στη συλλογική αυτογνωσία της κοινωνίας μας. Κυρίως σε ό,τι αφορά την ιστορία του ελληνικού συντηρητισμού.

Γιώργος Κόκκινος

Αριστοτέλης Ράπτης, Στην κόψη του σπαθιού και του στοχασμού..., Αθήνα 2011¹

Εμπιστεύομαι, αγαπώ και θαυμάζω τους «ανθρώπους-μπάμπουσες» και –επιτρέψτε μου να πω– και τους «ανθρώπους-κρεμμύδια» (για να θυμηθούμε τον τρόπο με τον οποίο ο Γκύντερ Γκρας προσέγγισε το επίμαχο παρελθόν της νεότητάς του και γενικότερα τη διανοητική του διαδρομή)²: αυτούς δηλαδή που η πολυπλοκότητα και η πολυμορφία του χαρακτήρα τους, αλλά και το αμάλγαμα των εμπειριών και της σκέψης τους, έχουν, παρά τις όποιες βίαιες ρήξεις στη ζωή τους, ρίζες, συνέχεια και οργανική υφή. Αντίθετα, είμαι καχύποπτος απέναντι στους «ανθρώπους-παλίμψηστα», που η πολλαπλότητά τους βασίζεται στην στρωματογραφική υπέρθεση και την άναρχη αλληλοδιείσδυση στοιχείων χωρίς εσωτερική συνάφεια: στις αιφνίδιες μεταστροφές της τύχης, στις μεταμφιέσεις, στο συμβιβασμό, στη συνειδητή λήθη και την ωφελιμιστική και επιλεκτική άρση της συνείδησης της συνέχειας.

Είναι προφανές ότι κατατάσσω τον Αριστοτέλη Ράπτη στην πρώτη κατηγορία. Τον κατατάσσω επίσης σε μια δεύτερη εξίσου σημαντική –για μένα τουλάχιστον– κατηγορία: των διανοουμένων εκείνων που τιμούν τον κοινωνικό τους ρόλο με το να χρησιμοποιούν τον στοχασμό τους σαν σπαθί και σαν μαχαίρι. Σαν σαμουράι ξιφομαχούν για την αλήθεια, την τιμή και την αξιοπρέπεια των ανθρώπων είτε στο στενό πεδίο της επιστήμης τους είτε σπανιότερα στο ευρύ της δημόσιας σφαίρας· ενώ, παράλληλα, είναι προετοιμασμένοι και κυρίως αποφασισμένοι να βάλουν στο στόχαστρο της κριτικής και τον ίδιο τους τον εαυτό. Σε επίρρωση των λόγων μου επικαλούμαι τον ίδιο τον ευρηματικό τίτλο του βιβλίου του, που αποτελεί, κατά τη γνώμη μου, την παραδειγματική απεικόνιση μιας τέτοιας αυτο-αντίληψης: *Στην κόψη του σπαθιού και του στοχασμού...*

Είχα τη χαρά να γνωρίσω τον καθηγητή Ράπτη στο πλαίσιο πολλών εκλεκτορικών σωμάτων και κυρίως ως εισηγητή των τριμελών επιτροπών κρίσης· όπως επίσης είχα τη χαρά να τον συναντώ στη συγκυρία επιστημονικών συνεδρίων με πρωτοβουλία ή υπό την αιγίδα των Παιδαγωγικών Τμημάτων των πανεπιστημίων μας. Οι υπόλοιποι συνάδελφοι τον αντιμετώπιζαν πάντοτε με συγκαλυμμένο δέος, γιατί ήταν ο πρωτοπόρος και η αυθεντία του χώρου του· ταυτόχρονα όμως, ορισμένοι τουλάχιστον, προδίδαν στη συμπε-

1 Το κείμενο είναι αυτούσια η ομιλία μου στην εκδήλωση για την παρουσίαση του βιβλίου στο Ιωνικό Κέντρο της Αθήνας στις 29 Μαΐου 2012.

2 Γκύντερ Γκρας, *Ξεφλουδίζοντας το κρεμμύδι*, μετάφραση Τούλα Σιέτη, Οδυσσέας, Αθήνα 2007.

ριφορά τους και μια παράδοση οικειότητα, τα αίτια της οποίας, εγώ ο τότε αμύητος, δεν αντιλαμβάνομαι.

Κατανόησα με τον καιρό ότι ο Αριστοτέλης Ράπτης είχε μια ιδιαιτερότητα, μια διανοητική και συναισθηματική πληρότητα θα έλεγα, και ότι όλοι τον τιμούσαν ακριβώς γι' αυτή. Οι συνάδελφοί του, συνομήλικοι, αλλά και μικρότεροι στην ηλικία, έδιναν την εντύπωση ότι προσδοκούσαν με ανυπομονησία τις σποραδικές συναντήσεις μαζί του για να την απολαύσουν, σαν μια γεύση πλούσια, βαθιά και εξωτική.

Γίνομαι συγκεκριμένος: στις συντροφίες των πανεπιστημιακών ο Αριστοτέλης Ράπτης ορθοτομούσε τον λόγο της επιστήμης, της αληθείας, της αυτεπίγνωσης και της ευθύνης, όχι μεγαληγορώντας, κατηχώντας, καταγγέλλοντας και συγκροτώντας περίκλειστες και αριστοκρατικές ακαδημαϊκές σέκτες οπαδών, αλλ' απεναντίας δημιουργώντας με μαεστρία, διακριτικότητα και διανοητική στιβαρότητα δημοκρατικά οργανωμένους ομίλους ισότιμων εταίρων, σε μια θαυμαστή ατμόσφαιρα σωκρατικής αναζήτησης που δεν είχε ίχνος αυταρέσκειας και φιλάρεσκης εκζήτησης.

Στο κέντρο της συλλογικής αυτής αναζήτησης φώλιαζε μια φιλοπαίγμων αλλά όχι σαρκαστική διάθεση, ένα ιδιότροπο και συχνά εξοντωτικό χιούμορ που εύκολα μπορούσε να μεταπέσει –για όσους βεβαίως είχαν ότα κατάλληλα– σε φιλοσοφική αμηχανία, υπαρξιακή περιδίνηση, διανοητική αγωνία και εν τέλει στοχαστική μελαγχολία.

Θα ήθελα να επικεντρώσω την προσοχή σας στο καυστικό, αριστοφανικό, σχεδόν καρναβαλικό, ανατρεπτικό και θα τολμούσα να πω εξπρεσιονιστικό χιούμορ του, το ικανό να κλονίσει για λίγο τον καθωσπρεπισμό και τη διάχυτη υποκρισία, την συμβολική τάξη του κόσμου και τα εξουσιαστικά του πλέγματα. Και να επιτρέψει, από την άλλη πλευρά, την απομυθοποίηση, την απο-ιδεολογικοποίηση, την φαντασιακή άρση των αλλοτριωτικών συμβάσεων και των κοινών τόπων, τον ελεύθερο οραματισμό, ο οποίος συνήθως καταλήγει σε μια διεισδυτική ειρωνεία, το alter ego της συναίσθησης για το ανεκπλήρωτο της επιθυμίας.

Μετά από λίγο όμως, το κελαρυστό ή τριανταχτό γέλιο που με δεξιότεχνία προκαλούσε ο δάσκαλος, άφηνε στα χείλη μας μια επίγευση πίκρας και περίσκεψης, καθώς, γελώντας ο καθένας μας, αντίκριζε τα εσωτερικά του βάραθρα, τα στρώματα σκότους που προβάλλουν πίσω από το επίχρισμα της τυποποιημένης και φωτεινής ακαδημαϊκής περσόνας.

Με τον καιρό, όταν μάλιστα είχα την τιμή να εργαστώ σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τμήματός του, ο Αριστοτέλης Ράπτης άρχισε να μου χαρίζει τη συμπάθειά του και να με τιμά με εμπιστοσύνη και φιλία. Γρήγορα έγινε ένας από τους ήρωές μου στον πανεπιστημιακό μικρόκοσμο. Ο επιτυχημένος αγώνας του για γνώση, αυτοπραγμάτωση, ισότητα, ελευθερία και κοινωνική

δικαιοσύνη, για την ατομική του συγκρότηση και την επιστημονική του ανέλιξη και αναγνώριση, απέκτησε για μένα -παιδί άλλωστε εργατών που αντιμετώπιζα τη γνώση σαν μοναδική σανίδα σωτηρίας- έντονα χαρακτηριστικά ηθικής δικαίωσης και -θα τολμούσα να πω- συμβολικής ταξικής εκδίκησης.

Το παράδειγμα του Ράπτη έδειχνε δύο πράγματα: πρώτον, ότι η δύναμη της θέλησης και η προωθητική ορμή της φυσικής ευφυΐας γίνονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές όταν υπερβαίνουν τον ναρκισσισμό και τις ατομοκεντρικές στρατηγικές. Όταν ενδύονται την κοινωνική υπευθυνότητα και τη συνείδηση της αποστολής και δεν σταματούν να συσσωρεύουν -με επιταχυνόμενους μάλιστα ρυθμούς- πολιτισμικό κεφάλαιο, ηθικό προβληματισμό και αισθητική ευαισθησία· και δεύτερον, ότι, παρά τα σοβαρά της προβλήματα, και ακριβώς λόγω του δομικού εξισωτισμού της, που, ως γνωστόν, κρατά από τον Αγώνα της Ανεξαρτησίας, αλλά συνάμα και λόγω της έκπτωσης των παραδοσιακών κοινωνικών, πολιτικών και διανοητικών αρχηγείων της, η μεταπολιτευτική ελληνική κοινωνία επέδειξε έντονη και γενναία κινητικότητα. Επέτρεψε -έστω και άθελά της- σε πρώην «απόκληρους», «μιάσματα» και «παρίες» της μετεμφυλιακής περιόδου και της λεγόμενης «καχεκτικής ελληνικής δημοκρατίας» να αναδειχθούν αξιοκρατικά σε θέσεις συμβολικού κύρους και ευθύνης. Να γίνουν με τον τρόπο τους παραδείγματα και ηγήτορες.

Το βιβλίο που παρουσιάζουμε απόψε είναι ένα μεστό και παλλόμενο από εσωτερική ένταση αφήγημα ζωής. Ο αφηγηματικός ήρωας ταυτίζεται με τον συγγραφέα, γεγονός που καθιστά την πρωτοπρόσωπη αφήγηση αυτονόητη. Κανένας όρος δεν μπορεί να αποτυπώσει επαρκέστερα τον χαρακτήρα του από τον τεχνικό όρο Bildungsroman – μυθιστόρημα μαθητείας, διάπλασης του εαυτού ή αυτοδιαμόρφωσης. Το βιβλίο του Ράπτη λειτουργεί, κατά την ταπεινή μου άποψη, σαν ένα οιονεί ή δυνάμει μυθιστόρημα μαθητείας. Επιτρέψτε μου να παραλληλίσω τη γραφή του Ράπτη με ενός είδους «γλυπτική του εαυτού». Είναι η απόρροια, το απόσταγμα της μακροχρόνιας στοχαστικής ενατένισης του βίου του, ένα μωσαϊκό βιωμάτων και αυτο-θεωρήσεων που παράγει νοηματική ενότητα και αλληλουχία μέσα από την πολυχρωμία των βιωμάτων και το παιχνίδι των αντιθέσεων και των αποχρώσεων. Η μεγάλη όμως διαφορά του βιβλίου του Ράπτη από το μυθιστόρημα μαθητείας έγκειται στο γεγονός ότι όσα εξιστορούνται σε αυτό δεν είναι συνέπεια μιας δαιμόνιας μυθοπλαστικής φαντασίας, αλλά απεναντίας αποτέλεσμα ρεαλιστικής, αφτιασιδωτης και ενίοτε σπαρακτικής περιγραφής. Μια δεύτερη ουσιαστική διαφορά είναι ότι, σε αντίθεση με το ειδολογικό πρότυπο, στο βιβλίο του Ράπτη η πορεία του ήρωα έχει αίσια έκβαση, καθώς ο πανίσχυρος μηχανισμός καταστροφής ή αυτοκαταστροφής που έχει ενεργοποιηθεί από την αρχή του βίου του αδρανοποιείται σταδιακά είτε με την παρέμβαση της «μοίρας» είτε με τον επιτυχημένο αγώνα του ίδιου του ήρωα.

Ενδεχομένως, το πιο μεγάλο προτέρημα του βιβλίου, που στο σημείο αυτό ακολουθεί τις ειδολογικές τεχνικές του προτύπου του, είναι ότι ο συγγραφέας του δεν αρκείται στη γραμμική εξιστόρηση συμβάντων, αλλά μας δίνει τη δυνατότητα με συχνές παρεκβάσεις να διεισδύσουμε στο νοητικό σύμπαν και στον ψυχικό κόσμο του ήρωα. Στοιχείο που παραπέμπει τόσο στη λογοτεχνία όσο και στο ιστορικό και φιλοσοφικό δοκίμιο. Παράλληλα, ωστόσο, κατασκευάζει διόδους που μας επιτρέπουν να αποκτήσουμε πρόσβαση στα μεταβαλλόμενα κοινωνικά περιβάλλοντα που πλαισιώνουν τον ήρωα, στις ιδιομορφίες και την παθολογία τους· να βιώσουμε δηλαδή τη σκέψη και τα κίνητρα της δράσης και της συμπεριφοράς των ανθρώπων που κινούνται πλάι του, επηρεάζοντάς τον θετικά σαν από μηχανής θεοί ή σαν άλλοι φύλακες-άγγελοι ή, στον αντίποδα, δρώντας ως ευκαιριακοί κι άλλοτε ως δομικοί αντιπάχοι και εχθροί. Σε τελική ανάλυση και για να θυμηθούμε τον Collingwood και την θεωρία της ιστορικής ενσυναίσθησης, η αφήγηση του Ράπτη διανοίγει διόδους όχι μόνο προς αυτό που πράγματι συνέβη, αλλά και προς αυτό που εννόησε ο ήρωας. Παράλληλα όμως και προς την κατανόηση της σημασίας που απέδωσε εκ των υστέρων ο συγγραφέας στα ετερόκλητα συμβάντα του πολύπλοκου βίου του στη διάρκεια των διαδοχικών κυμάτων μνήμης που κατέκλυσαν την ψυχή και τη σκέψη του. Πρόκειται –εκ πρώτης τουλάχιστον όψεως– για άβολη και ψυχοφθόρα συνθήκη, που του έδωσε όμως το έναυσμα και το κίνητρο, σε μια εποχή εξάλλου που χαρακτηρίζεται από την έξαρση της μνήμης και τον καταϊγισμό των μαρτυριών, να επιχειρήσει να βάλει σε τάξη τον διάσπαρτο, αποσπασματικό και συγκεχυμένο κόσμο του παρελθόντος του, να βρει το χαμένο του κέντρο και το απώτατο νόημα της ατομικής του περιπέτειας. Συγχρόνως όμως, να τον συνδέσει με το παρόν και το μέλλον δημιουργώντας με τον τρόπο του μια μορφή παραδειγματικής ιστορικής συνείδησης, συγγενούς με την χριστιανοσοσιαλιστική πολιτική ιδεολογία του. Μια ιστορική συνείδηση θεμελιωμένη αφενός μεν στην παραδοχή του αναλλοίωτου της ανθρώπινης φύσης, αφετέρου δε στην ιδέα ότι είναι δυνατή η πρόληψη της αέναης επανάληψης των δεινών, μέσω της γνώσης, της καλοσύνης, της ηθικής ακεραιότητας και της ατομικής και συλλογικής αυτογνωσίας. Με την έννοια αυτή και συμπλέκοντας τόσο οντολογικές όσο και ιστορικές προκειμένες, ο Ράπτης πορεύεται σαν ένας ηθικολόγος που βασίζει τη συλλογιστική του στην ανατομία της παθογένειας της ανθρώπινης φύσης, αλλά και της κοινωνίας του ιδιαίτερα.

Επειδή στο κέντρο του εγχειρήματος του Ράπτη βρίσκεται η δυναμική και σχεσιακή έννοια της μνήμης, χρειάζονται στο σημείο αυτό ορισμένες διευκρινίσεις. Παρά τον αυθεντικό της χαρακτήρα, η μνήμη δεν παύει ποτέ να αναπλαισιώνεται και να διαμεσολαβείται κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά. Στην περίπτωσή μας, η μνήμη υπηρετεί περισσότερο τον τρόπο που

βλέπει σήμερα τον κόσμο και το παρελθόν του ο αφηγητής. Είναι δηλαδή σε μεγάλο βαθμό μαρτυρία της κρίσης της εποχής μας, στην οποία, ως γνωστόν, υπόκειται μια σοβαρή κρίση νοηματοδότησης του ιστορικού χρόνου. Είναι όμως παράλληλα και απόρροια της αναδρομικής ερμηνείας που επιχειρεί ο συγγραφέας κατασκευάζοντας εκ των υστέρων, όπως κάνουν άλλωστε και οι ιστορικοί, μια αίσθηση ταυτότητας και εσωτερικής συνοχής. Υπακούει, με άλλα λόγια, στο αρχιτεκτονικό σχέδιο που συνέχει την αφήγηση (και το οποίο αρτιώθηκε ακριβώς μέσα από την αφήγηση) διαμορφώνοντας πλοκή και τη συνείδηση της ιστορικότητας του χρόνου και του εαυτού του αφηγητή-ήρωα. Αν πάντως πιστέψουμε τους ειδικούς και δεχθούμε αφενός μεν ότι η μνήμη των ώριμων ηλικιακά ατόμων «είναι περισσότερο αξιόπιστη για το μακρινό απ' όσο για το εγγύς παρελθόν»³, αφετέρου δε ότι επειδή τα παιδικά βιώματα κείνται συνήθως «στο λανθάνον πεδίο της αδρανούς μνήμης» γι' αυτό και «αναβλύζουν ανεπηρέαστα από μεταγενέστερες επανερμηνείες»⁴, τότε αυτονόητα, θαρρώ, πρέπει να θεωρήσουμε πως η αφήγηση της παιδικής ηλικίας, της ενήβωσης και της πρώτης νεότητας, που αποτελεί το συγκινητικότερο και πληρέστερο τμήμα του βιβλίου, ενέχει δικαιωματικά τον χαρακτήρα της αξιόπιστης μαρτυρίας που οφείλει να λάβει υπόψη του κάθε ιστορικός που ασχολείται με την περίοδο.

Το στοιχείο που εκτίμησα ιδιαίτερα στη γραφή του Ράπτη είναι ότι δεν δειλίασε μπροστά στις «μαύρες τρύπες» του παρελθόντος του προχωρώντας με γενναιότητα ενάντια τόσο στην εσκεμμένη και αυτοδικαιωτική λήθη όσο και στην απώθηση. Φώτισε αυτό που άλλοι τεχνηέντως θα απέκρυπταν ή με εύσχημο τρόπο θα παρέκαμπταν, ειδικά όταν κρίνονται στη ζωή τους ως απόλυτα επιτυχημένοι: το τραύμα, ατομικό ή συλλογικό, όπως και το αίσθημα ντροπής ή ενοχής που συνόδευε την παιδική ηλικία και τη νεότητα του συγγραφέα μας και το οποίο θα μπορούσε να εσωτερικεύει την ταξική καταπίεση με τη μορφή μαζοχιστικού συνδρόμου ή μηχανισμού αυτοελέγχου και πειθάρχησης στα κελεύσματα της εξουσίας. Ο συγγραφέας μας παραβίασε επίσης συστηματικά ό,τι οι περισσότεροι ανάμεσά μας θα συντηρούσαν απροσπέλαστο από τον έλεγχο της συνείδησης και της κριτικής διάνοιας: τα ζητήματα ταμπού που υποκριτικά η ελληνική κοινωνία αρνείται να αντιμετωπίσει αποφεύγοντας «σαν τον διάβολο το λιβάνι» μια συνειδητή εργασία μνήμης (για να θυμηθούμε και τον Πωλ Ρικέρ).

Θα επιχειρήσω να αναδείξω στη συνέχεια ορισμένες από τις όψεις εκείνες του βιβλίου που ανταποκρίνονται στα ειδικά επιστημονικά μου ενδιαφέροντα.

3 Μαρία Παπαθανασίου, *Μεγαλώνοντας στον ορεινό χώρο. Παιδιά και παιδική ηλικία στο Κροκύλειο Δωρίδας τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα*, Ι.Α.Ε.Ν. Αθήνα 2003, 31.

4 Στο ίδιο, 31.

Θα ήθελα να αναφερθώ κατά σειρά στα ακόλουθα ζητήματα:

1ον) Στην εγω-ιστορική διάσταση του βιβλίου ενός ακαδημαϊκού διανοουμένου. Υπό την έννοια της επιλογής της αυτοπαράτηρησης και του αναστοχασμού ως προνομιακού πρίσματος για τη μελέτη των μηχανισμών και των διεργασιών συγκρότησης, αναπαραγωγής ή ανανέωσης της ελληνικής ακαδημαϊκής διανόησης κατά τη μεταπολεμική και ιδίως κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο. Γίνονται πιο συγκεκριμένοι: στο βιβλίο αυτό τίθενται καιρία ερωτήματα και δίνονται προσεκτικές απαντήσεις:

α) για τον επιλεκτικό, αποσπασματικό και ανολοκλήρωτο εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα,

β) για τη σχέση της πολιτικής ιδεολογίας, της ταξικής καταγωγής και της κοινωνικής δικτύωσης με τις διαδικασίες ακαδημαϊκής στελέχωσης,

γ) για τη συμπαγή ή πορώδη υφή της ακαδημαϊκής κοινότητας, όπως επίσης για τους μηχανισμούς επιλογής ακαδημαϊκού προσωπικού, τη συγκρότηση των ακαδημαϊκών θεσμών, τον καταμερισμό εξουσίας στους κόλπους του ακαδημαϊκού σώματος, την ιστορικότητα της αξιολογικής ιεράρχησης πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, επιστημών και ερευνητικών πεδίων,

δ) για τη δυναμική της διεπιστημονικότητας και τον καινοτόμο χαρακτήρα της διακλαδικής οργάνωσης ορισμένων αντικειμένων και γνωστικών πεδίων,

ε) για την ανάδυση και τη σταδιακή ακαδημαϊκή ενσωμάτωση νέων επιστημονικών πειθαρχιών, και συγκεκριμένα για τις αντιστάσεις που συνάντησε ο ίδιος ο Ράπτης στην οργανική συνύφανση των νέων τεχνολογιών με την παιδαγωγική θεωρία.

2ον) Στις ερανισμένες, αλλά και στις προσωπικές μαρτυρίες που μας προσφέρει ο συγγραφέας για την περίοδο της Κατοχής, της Εθνικής Αντίστασης, του Εμφυλίου και των πρώτων μετεμφυλιακών χρόνων στη Θεσσαλία, αλλά και σε μεγαλουπόλεις όπως η Αθήνα και η Θεσσαλονίκη. Ένα από τα χαρακτηριστικότερα ίσως παραδείγματα είναι η μάχη της Οξύνειας ή της Μερίτσας (11 Φεβρουαρίου 1943), στη διάρκεια της οποίας πρόχειρα οπλισμένοι αγρότες υπό την καθοδήγηση του ΕΛΑΣ διέλυσαν καλά οργανωμένη δύναμη ιταλών στρατιωτών που επέδραμε από την Καλαμπάκα στα χωριά της περιοχής με σκοπό τη λαφυραγώγηση και τον εκφοβισμό. Έχω τη γνώμη ότι στο ζήτημα αυτό το βιβλίο του Αριστοτέλη Ράπτη θα ήταν καλό να αναγνωστεί συμπληρωματικά, αλλά και αντιστιχτικά με το απομνημόνευμα του συντοπίτη του πατέρα Μιχαήλ Κοσβύρα, συμμετοχου και αυτόπτη μάρτυρα των γεγονότων, το οποίο εκδόθηκε το 2009 με την επιστημονική επιμέλεια και με εμπειριστατωμένη εισαγωγή των ιστορικών Αγαθοκλή Αζέλη και Γαβρίλη Λαμπάτου φέροντας τον εύγλωττο τίτλο *Από το βουνό στον άμβωνα. Ο μετασχηματισμός μιας ορεινής κοινότητας*. Όστε, ακριβώς επειδή η μάχη αυτή κατέχει κεντρική θέση στην ιστορική μνήμη και στο συλ-

λογικό φαντασιακό των κατοίκων της περιοχής των Τρικάλων, να αναδειχθούν τόσο οι συγκλίσεις στην αποτύπωση των γεγονότων όσο και κυρίως οι σημαίνουσες αποκλίσεις. Ενδεικτικά και μόνο αξίζει να αναφερθεί ότι για την τύχη που επιφύλαξαν οι νικητές στους έλληνες –εκούσιους ή ακούσιους– συνεργάτες των ιταλών ο πατέρας Κοσβύρας καταθέτει τη μαρτυρία του, ενώ ο Ράπτης όχι.

3ον) Στην τραυματική μνήμη, καίρια πτυχή της οποίας είναι η οδυνηρή διάρρηξη της σχέσης του οιονεί πρωτότοκου γιου με τον κομμουνιστή εξόριστο πατέρα του, τον καπετάν Τσάκαλο. Το παράδοξο της συναισθηματικής νέκρωσης του πατέρα και της αποξένωσής του από την οικογένεια και κυρίως από τα παιδιά του, τόσο γνωστό άλλωστε σύνδρομο στους παροικούντες την Ιερουσαλήμ, δεν μπορεί παρά να εξηγηθεί σε αναφορά με τον ισχυρό και διαρκή αντίκτυπο που είχε η «υποστασιοποιημένη Ιστορία» στη συνείδηση και την ιδεολογία του. Ιππεύοντας το άλογο της κομμουνιστικής ουτοπίας, οι αγωνιστές της εποχής εκείνης, όπως ο πατέρας του αφηγητή, υφίσταντο μια συναισθηματική αγωγή που τους καθιστούσε ικανούς με πνεύμα αυταπάρνης να θυσιάσουν τους πρωτογενείς συναισθηματικούς τους δεσμούς χάριν της πίστης στην πραγμάτωση του κομμουνιστικού χιλιασμού, της προσδοκίας του τέλους του χρόνου. Η μαζική επαναστατική κινητοποίηση του 20ού αιώνα δεν είναι νοητή παρά στο φως μιας τέτοιας τοποθέτησης. Όμως, παράλληλα, αξίζει να τονιστεί ότι σε πείσμα των δίσεκτων καιρών και της ιδεολογικής του πειθαρχίας, ο κομμουνιστής πατέρας επιχειρεί επικίνδυνες ακροβασίες και υπερβάσεις, όπως η αποφυλάκιση του εχθρού του· οι οποίες ομολογουμένως δεν είναι νοητές παρά μόνο εάν επικεντρωθούμε στο ατομικό ηθικό μεγαλείο ή ενδεχομένως στο νοοτροπιακό σύμπαν μιας αγροτικής κοινότητας, η οποία επιλέγει να επενδύσει στη συνοχή, την αλληλεγγύη και τελικά την αναπαραγωγή της, με διαύλους την ευεργεσία, την ηθική ανταπόδοση και τη μεταμέλεια. Δεδομένου ότι αντιμετωπίζει τη ρήξη και τη διχοστασία ως τον μεγαλύτερο κίνδυνο για την ακεραιότητά της. Αυτό βεβαίως δεν σημαίνει διόλου ότι ο πατέρας είναι ένα απλό νευρόσπαστο απρόσωπων δυνάμεων του μακρού ιστορικού χρόνου και της παραδοσιακότητας.

4ον) Στην ιστορία της εκπαίδευσης στις δεκαετίες 1950 και 1960. Συγκεκριμένα, για το πεδίο της ιστορίας της εκπαίδευσης, της ιστορίας της παιδικής ηλικίας και της εκπαιδευτικής πολιτικής το βιβλίο του Αριστοτέλη Ράπτη μπορεί να έχει –τηρουμένων των αναλογιών και ειδικότερα της ειδολογικής διαφοράς και του διαφορετικού χρονικού ορίζοντα– τη σημασία που έχουν μονογραφίες όπως της Μαρίας Παπαθανασίου, *Μεγαλώνοντας στον ορεινό χώρο. Παιδιά και παιδική ηλικία στο Κροκύλειο Δωρίδας τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα* (ό.π.) ή της Ευγενίας Μπουρνόβα, *Ιστορική δημογραφία*

και *Ιστορία της καθημερινότητας στη Ραψάνη από το 1900 έως το 1950* (Πλέθρον, Αθήνα 1995). Το πρώτο από αυτά βασίζεται κυρίως σε προφορικές μαρτυρίες, οι οποίες συνελέγησαν με το μεθοδολογικό εργαλείο της συνέντευξης, και δευτερευόντως σε πρωτογενές αρχειακό υλικό· ενώ το δεύτερο βασίζεται τόσο σε δημογραφικά και οικονομικά στοιχεία όσο και σε σωζόμενα ημερολόγια κατοίκων του χωριού. Υπό το πρίσμα αυτό, η ιδιαίτερη σημασία του βιβλίου του Ράπτη, που βασίζεται αποκλειστικά στη μνήμη, συνίσταται στο ότι -με το βιωματικό υλικό που προσφέρει- συμβάλλει στην κάλυψη ενός μεγάλου κενού, ενός σοβαρού γνωστικού ελλείμματος που παρουσιάζεται στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με την καθημερινή ζωή και τα βιώματα των παιδιών κυρίως στην επαρχία. Μάλιστα, η σημασία του διευρύνεται από το γεγονός ότι το υπό όρους πρωτογενές πληροφοριακό υλικό απορρέει από την ίδια την οπτική ενός παιδιού. Αποτελεί επομένως η προσέγγιση του Ράπτη ουσιαστική συμβολή στην κοινωνική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, θα μπορούσε να έχει αποφασιστικό ρόλο στη γνώση της καθημερινότητας των παιδιών του ορεινού χώρου, καθώς επίσης στη μελέτη ζητημάτων όπως οι μηχανισμοί τυπικής και άτυπης κοινωνικοποίησης, οι σχολικές και μαθησιακές πρακτικές, οι υποκειμένες νοοτροπίες και το αξιακό υπόβαθρο των οικογενειακών στρατηγικών και των ατομικών συμπεριφορών, η αντίληψη του οικογενειακού συμβολικού κεφαλαίου ως στοιχείου κοινωνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης, η παιδική εργασία και το παιχνίδι, τα τοπικά δίκτυα αλληλοβοήθειας, ο ρόλος, τέλος, της πανταχού παρούσας Ορθόδοξης Εκκλησίας ως προνομιακού ιδεολογικού και κοινωνικού ερείσματος του μετεμφυλιακού κράτους.

Στις σελίδες του βιβλίου του Ράπτη νιώθουμε πως αγγίζουμε τα ίδια τα παιδιά εκείνης της εποχής, πως ακούμε τις φωνές τους και το γουργουρητό του στομαχιού τους από την πείνα, μυρίζουμε τα χνώτα τους, τα συντροφεύουμε στην αρρώστια, αφουγκραζόμαστε την αγωνία τους και τον αγώνα τους για επιβίωση, καταξίωση και διάκριση. Μιλώ για διάκριση γιατί, όπως είναι γνωστό και παρά τις επιμέρους αμφισβητήσεις που μάλλον επιβεβαιώνουν τον κανόνα, οι ορεινοί πληθυσμοί «ενδιαφέρονταν περισσότερο για τη μόρφωση και τη συνακόλουθη επαγγελματική ανέλιξη των παιδιών τους» ανάγοντάς την σε κοινωνικό κεφάλαιο όλης της οικογένειας. Η γυμνασιακή μόρφωση και οι ανώτερες σπουδές αφορούσαν βεβαίως κατά κύριο λόγο τα αγόρια, τα οποία με τη σειρά τους «αντιμετώπιζαν τη ζωή με μεγαλύτερη φιλοδοξία και αισιοδοξία από τα άλλα» παιδιά⁵. Όμως αυτά τα παιδιά δεν συμπεριφέρονται σαν ετεροπροσδιοριζόμενα ενεργούμενα νοοτροπιακών αδρανειών, κοινωνικών δομών ή οικογενειακών επιλογών. Όλως αντιθέτως,

5 Μαρία Παπαθανασίου, ό.π., 191, διαπίστωση που οφείλεται στην έρευνα του γάλλου κοινωνιολόγου Henri Mendras.

λόγω των τρομερών καιρών που ζουν, συμπυκνώνουν δραματικά το χρόνο της μετάβασης από την παιδική αφέλεια στην ωριμότητα. Το στοιχείο αυτό είναι που τους παρέχει τη δυνατότητα να συμπεριφέρονται σαν ενεργά υποκείμενα, υπεύθυνα για τη μοίρα τους. Επομένως, είτε από επιλογή είτε εξαιτίας της φτώχειας και της αναγκαστικής διάλυσης του κοινωνικού ιστού στην επαρχία κατά τη διάρκεια του Εμφυλίου Πολέμου και της πρώτης μεταπολεμικής περιόδου, οι νεαροί πλέον άντρες της γενιάς του Ράπτη καταφεύγουν στην πόλη, τη χοάνη αυτή των επιθυμιών τους και ταυτόχρονα το εφελτήριο της ελευθερίας τους. Εκεί θα πιστέψουν στις δυνατότητές τους και θα ενεργοποιήσουν τις κρυμμένες δυνάμεις τους διατρέχοντας όμως ανά πάσα στιγμή τον κίνδυνο να διολισθήσουν στην αυτο-υποτίμηση και την παραβατικότητα ή να συμβιβαστούν με την ειμαρμένη της κοινωνικής συμμόρφωσης ή της προλεταριοποίησης και της μετανάστευσης στις «φάμπρικες, τις στοές και τα ορυχεία» του Βελγίου και της Γερμανίας.

Αναφορικά με τα τεκταινόμενα στην εκπαίδευση, το βιβλίο επιτελεί και μια δεύτερη εξαιρετικά σημαντική, κατά τη γνώμη μου, λειτουργία: δείχνει χωρίς καμία θεωρητική προσποίηση ότι -ακόμα και σε ανελεύθερους καιρούς και παρά την ιδεολογική ηγεμονία και την καταστολή- οι εκπαιδευτικοί θεσμοί στην Ελλάδα παρέμειναν αρκετά πορώδεις και κυρίως ότι το σώμα των εκπαιδευτικών ή ορθότερα μια μερίδα φωτισμένων λειτουργών ανάμεσά τους, όπως ο φιλόλογος Γεωργουσόπουλος, έβρισκε τον τρόπο ώστε να μην λειτουργεί σαν ένας κάθετος και άτεγκτος ιμάντας μεταβίβασης της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η βοήθεια προς τους μαθητές που ξεχώριζαν δεν ήταν παρά συγκαλυμμένη, αλλά οπωσδήποτε ενεργή αντιστασιακή πρακτική.

Όπως είναι το χιούμορ του Αριστοτέλη Ράπτη σωκρατικό, κατ' ανάλογο τρόπο είναι σωκρατικός και ο ρόλος του βιβλίου του. Κατ' αρχάς, η απροσποίητη γραφή του μας ναρκώνει ανεπαίσθητα και μας γραπώνει αδιόρατα σχεδόν στο δίχτυ της γοητείας της. Στη συνέχεια ο συγγραφέας του μας περιγελά για τις βεβαιότητές μας ενσπείροντας στοιχεία αμφισβήτησης και αμφιβολίας. Στόχος του να μας ξεβολέψει, να μας αποξενώσει κριτικά από τον απολιθωμένο εαυτό μας, να μας υποβάλει στη δοκιμασία της δύσκολης αυτογνωσίας. Όστε, στο τελικό στάδιο της ερμηνευτικής διαδικασίας πλέον, να βρούμε μόνοι μας το θάρρος να ανασυγκροτήσουμε τον εαυτό μας. Ακέραιο όμως και χωρίς συγκαλυμμένες ή σκοτεινές πλευρές. Πάμφωτο, ει δυνατόν. Δηλαδή, όχι μόνο ως αυτό που είμαστε, αλλά κυρίως ως αυτό που θα μπορούσαμε ή θα θέλαμε να γίνουμε. Με λίγα λόγια, ο Ράπτης μας δείχνει με τα λιτά μέσα της αφηγηματικής τέχνης του τον δρόμο της επώδυνης αυτοσυνειδησίας.

Σήφης Μπουζάκης

Κωνσταντίνος Γ. Καρράς: Ο εκπαιδευτικός σ' έναν κόσμο που αλλάζει- Μια πρόκληση για την παιδαγωγική σήμερα, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2011, σελ. 476

Το πρόβλημα –δισεπίλυτο και διαχρονικό– της κατάρτισης των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί τόσο τους υπευθύνους των κρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών όσο και την ελληνική και διεθνή επιστημονική κοινότητα. Στη χώρα μας και στην Κύπρο, οι επίσημοι θεσμοί κατάρτισης εκπαιδευτικών (Διδασκαλεία την περίοδο 1834-1932 και Παιδαγωγικές Ακαδημίες 1933-1989/90) μ' έναν ασφυκτικό ιδεολογικοπολιτικό κρατικό εναγκαλισμό, απασχόλησαν πολλούς Έλληνες ερευνητές. Οι τελευταίοι επιχείρησαν να προσεγγίσουν αυτούς τους θεσμούς από μία ιστορική, κοινωνιολογική, παιδαγωγική και ψυχολογική ματιά – αφετηρία (Πυργιωτάκης, Ι., Πυργιωτάκης, Γ., Ανδρέου, Α. - Παπακωνσταντίνου, Π., Μπουζάκης, Σ. - Κουτσελίνη, Μ. - Μαραθεύτης, Μ., Τζήκας, Χ., Ξωχέλλης, Π., Αντωνίου, Χ. κ.ά.).

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός αποτέλεσε πάντοτε το «μήλον της έριδος», τον «αγαπητικό» του ελληνικού κράτους στην προσπάθεια ικανοποίησης των εθνικών, ιδεολογικοπολιτικών του στοχεύσεων ιδιαίτερα κατά την πρώτη περίοδο μετά την απελευθέρωση από τον τουρκικό ζυγό που, εκκινώντας εκ του μηδενός, επιχειρεί να διαμορφώσει εθνική ταυτότητα (τον Έλληνα πατριώτη) με βασικό «διαμεσολαβητή» τον Έλληνα δάσκαλο και την εκπαίδευση ως ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους. Δεν είναι, γι' αυτό, τυχαίο ότι από επίσημα υπουργικά χείλη θα δηλωθεί, εκτός των άλλων, με αναφορά στο δάσκαλο, ότι «δε θέλουμε σοφούς» ή «θέλω να ξέρω με τι κουτάλι τρώει ο δάσκαλος» ενώ σπουδαστές της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας θα αποβληθούν επειδή είχαν «κομμουνιστικές ροπές».

Ο παραπάνω ασφυκτικός ιδεολογικοπολιτικός έλεγχος – το πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων θ' αποτελέσει στη μακρά μετεμφυλιακή περίοδο απαραίτητη προϋπόθεση διορισμού – θα ανατραπεί με την ένταξη της κατάρτισης των δασκάλων/ισσών και νηπιαγωγών στα πανεπιστήμια με το Ν. 1268/82 και την έναρξη λειτουργίας των πρώτων παιδαγωγικών τμημάτων το ακαδημαϊκό έτος 1984/85. Κατά την περίοδο που ακολουθεί και εξαιτίας της παραπάνω ένταξης, το ενδιαφέρον των Ελλήνων ερευνητών, κυρίως των ιστορικο-συγκριτικών της εκπαίδευσης για την κατάρτιση εκπαιδευτικών θα ενταθεί ακόμη περισσότερο. Νέα επιστημονικά πεδία, όπως η Συγκριτική Παιδαγωγική, θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον πολλών νέων ερευνητών που θα προσεγγίσουν την εκπαίδευση

των εκπαιδευτικών με τη ματιά του συγκριτικού της εκπαίδευσης. Έτσι, θα δουν το φως της δημοσιότητας πολλές εργασίες-έρευνες στις οποίες επιχειρήθηκε η παρουσίαση και ο σχολιασμός της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα. Σημαντικό ρόλο σ' αυτήν την ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα γνωστική περιοχή της Συγκριτικής Παιδαγωγικής θα διαδραματίσει ένας νέος φέρελπις επιστήμονας, γνωστός ήδη στην ελληνική και διεθνή επιστημονική κοινότητα των συγκριτικών της εκπαίδευσης, ο συγγραφέας του πονήματος που με συντομία παρουσιάζουμε εδώ, Κώστας Καρράς, εκλεγμένος Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Ο Κώστας Καρράς θα ασχοληθεί με την παραπάνω περιοχή ήδη στο πρώτο και δεύτερο επίπεδο των μεταπτυχιακών του σπουδών, στη συνέχεια, εκτός από ανακοινώσεις και άρθρα στην εν λόγω θεματική περιοχή της εκπαίδευσης θα μας δώσει μαζί με το γνωστό διεθνώς συγκριτικό της εκπαίδευσης Charl C. Wollhuter ένα ογκώδες δίτομο έργο με τίτλο «*International Handbook on Teacher Education Worldwide, Issues and Challenges for Teacher Profession*» στο οποίο παρουσιάζεται η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε 90 χώρες, έργο το οποίο έχει μεταφραστεί πρόσφατα και στην ελληνική γλώσσα.

Στο τελευταίο πόνημα του Κώστα Καρρά που παρουσιάζουμε εδώ ο συγγραφέας θα προσθέσει, εμπλουτίζοντας την πενιχρή σχετικά ελληνόγλωσση βιβλιογραφία ένα ακόμη βιβλίο που αφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τις σύγχρονες τάσεις σ' έναν κόσμο που αλλάζει ραγδαία και απαιτεί έναν στοχαστικό-κριτικό εκπαιδευτικό που θα διαπαιδαγωγήσει τη νέα γενιά για να αντιμετωπίσει τις μεγάλες προκλήσεις που έρχονται.

Το παραπάνω σύγγραμμα ιδιαίτερα χρήσιμο για ερευνητές, φοιτητές και σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής δομείται σε τρεις διακριτές θεματολογικές ενότητες: στο πρώτο υπάρχουν εννοιολογήσεις σημαντικών παιδαγωγικών όρων ενώ παρατίθενται αντιπροσωπευτικά κείμενα μεγάλων παιδαγωγών που οραματίστηκαν έναν σύγχρονο δάσκαλο, κριτικό, στοχαστή και κοινωνικό αναμορφωτή.

Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται μία διεθνής συγκριτική έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς εννέα χωρών και αφορά στις κοινωνικές αναπαραστάσεις που έχουν για το επάγγελμά τους καθώς και μία σύγχρονη θέαση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο διεθνή χώρο. Στη τρίτη ενότητα έχουν συμπεριληφθεί ενδιαφέροντα κείμενα που αφορούν στον εκπαιδευτικό κατά την περίοδο της Κριτικής Πολιτείας (1898-1913), ζητήματα επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης και τη συγκριτική επιχειρηματολογία στις στήλες του Διδασκαλικού Βήματος.

Τα παραπάνω κείμενα του βιβλίου, ορθολογικά δομημένα και επαρκώς τεκμηριωμένα, συμβάλλουν στην παραγωγή νέας γνώσης, απαντούν σε μία σειρά από ερωτήματα και δημιουργούν νέα που πρέπει να απαντηθούν με

νέες έρευνες. Αυτό γιατί στην έρευνα τίποτα δεν είναι δεδομένο, όλα είναι ζητούμενα.

Τριαντάφυλλος Β. Δούκας

**Green, Andy, Εκπαίδευση και συγκρότηση
του κράτους. Η ανάδυση των εκπαιδευτικών
συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ,
επιστ. επιμέλεια: Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής,
Εισαγωγή-Μετάφραση: Παναγιώτης
Γ. Κιμουρτζής-Γλυκερία Μανιώτη, Εκδόσεις Guten-
berg, Αθήνα 2010, σ. 483.**

Ο Andy Green στο βιβλίο του αυτό, που είναι ένα από τα πολλά και θεμελιώδη για τις εκπαιδευτικές σπουδές που έχει γράψει, καταπιάνεται με τις καταβολές των εκπαιδευτικών συστημάτων στο δυτικό κόσμο. Εξετάζει τον τρόπο που εξελίχθηκαν τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα στο πλαίσιο της συγκρότησης των μεγάλων εθνικών κρατών του δυτικού κόσμου. Συγκρίνει μεταξύ τους τις μεγάλες εκπαιδευτικές παραδόσεις της Αγγλίας, της Γαλλίας, της Πρωσίας (η οποία αν και –όπως διαπιστώνει πολλαπλώς ο συγγραφέας– πρωτοστάτησε στην καθιέρωση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης ήδη από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, εντούτοις δεν αναφέρεται στον υπότιτλο του βιβλίου) και των Η.Π.Α. Πρέπει να διευκρινιστεί εξ αρχής ότι ο Α. Green επικεντρώνεται στις δύο πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενώ οι αναφορές του στα ζητήματα των πανεπιστημίων είναι σποραδικές.

Στο βιβλίο υπάρχει ένα εισαγωγικό κεφάλαιο για την ελληνική έκδοση, γραμμένο από τον επιστημονικό επιμελητή του. Σε αυτό αναφέρονται οι λόγοι που καθιστούν την έκδοση του βιβλίου στα ελληνικά επίκαιρη, παρότι έχουν ήδη παρέλθει είκοσι χρόνια από την πρώτη, την αγγλική έκδοσή του. Γίνονται επίσης δύο ειδικές αναφορές: α) στον τρόπο που συγκροτήθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα στις Η.Π.Α, όπου κάθε πολιτεία ως υπεύθυνη για την εκπαίδευση του πληθυσμού ανέπτυξε τοπικές πρωτοβουλίες. Κατά την αποικιακή περίοδο η εκπαίδευση ήταν εν πολλοίς και οικογενειακή λειτουργία. Έτσι διαμορφώθηκε ένα διττό εκπαιδευτικό σύστημα, με διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις ανώτερες και τις κατώτερες τάξεις, β) στις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση, ενώ είναι αναγκαία συνθήκη για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας, δεν είναι και επαρκής. Στην Ελλάδα, το διάστημα 1833-1911, ενώ το Α.Ε.Π. της χώρας πενταπλασιάστηκε, οι ετήσιες εκπαιδευτικές δαπάνες εξαπλασιάστηκαν. Κατά την παραπάνω περίοδο οι εκπαιδευτικές δαπάνες αυξάνονταν με μέσο ετήσιο ρυθμό 7,3%. Οι δαπάνες πάντως για τη μέση εκπαίδευση και το πανεπιστήμιο επιβάρυναν αναλογικά

πολύ περισσότερο τον κρατικό προϋπολογισμό σε σύγκριση με την πρώτη βαθμίδα (υπενθυμίζεται ότι μεγάλο μέρος των δαπανών για τη βασική εκπαίδευση, έως το 1892, το είχαν επωμισθεί οι δήμοι).

Ο Α. Green στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου του αναλύει τα κύρια χαρακτηριστικά καθενός από τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα που εξετάζει και καταλήγει στο βασικό συμπέρασμα της έρευνάς του που είναι ότι τα εκπαιδευτικά αυτά συστήματα παρουσίασαν ανομοιογενή εξέλιξη. Ως κοινό στοιχείο στην ανάπτυξη όλων των εξεταζόμενων εκπαιδευτικών συστημάτων αναφέρει ο Α. Green –πέρα από την αύξηση των σχολείων βασικής εκπαίδευσης- την γρήγορη αύξηση του αριθμού και των τύπων σχολείων της μετα-πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σημειώνει ότι καθώς προχωρούσε ο 19^{ος} αιώνας παρατηρήθηκε ως γενικότερη τάση η φοίτηση στη δεύτερη βαθμίδα όλο και περισσότερων γόνων αστικών οικογενειών συγκριτικά με αντίστοιχους παραδοσιακών αριστοκρατικών. Η Αγγλία φαίνεται πως υστερούσε σε αυτόν τον τομέα, τόσο αριθμητικά όσο και θεσμικά. Εδώ, οι γόνοι των αριστοκρατικών οικογενειών φοιτούσαν σε ιδιωτικά σχολεία, σε αντίθεση με αυτούς των επαγγελματιών που προτιμούσαν τα πρότυπα σχολεία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο διερευνώνται οι καταβολές των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης. Γίνεται αναφορά στο ρόλο του προτεσταντισμού, του διαφωτισμού και του φιλελευθερισμού. Τρεις παραδόσεις οι οποίες επέδρασαν διαφορετικά σε κάθε χώρα και στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Στο κεφάλαιο αυτό επισημαίνεται επίσης ότι το δευτεροβάθμιο σχολείο ήταν σύμβολο κύρους, δηλαδή κάτι διαφορετικό από τις ωφελμιστικές ανάγκες της εκβιομηχάνισης. Το ίδιο συνέβαινε και με τα πανεπιστήμια κύρους.

Ο συγγραφέας στο κεφάλαιο 3 προσπαθεί να τεκμηριώσει θεωρητικά την πορεία εξέλιξης των δυτικών εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από τη μαρξιστική προβληματική και ειδικότερα την γκραμισιανή έννοια της ηγεμονίας, στο πλαίσιο του κράτους. Προηγουμένως, έχει ορθά επισημάνει την αδυναμία της M.Archer να αναλύσει την εξέλιξη αυτή με όρους μακρο-συμφερόντων και σύγκρουσης/συνεργασίας κοινωνικών ομάδων, μιας και η συγγραφέας αυτή δεν καταφέρει να εντάξει στην προβληματική της τις σχέσεις των κοινωνικών ομάδων με το κράτος.

Στο επόμενο κεφάλαιο, το τέταρτο, εξετάζεται η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων μετά τη Μεταρρύθμιση και κυρίως μετά την άνοδο της πεφωτισμένης δεσποτείας το 18^ο αιώνα. Παράλληλα όμως με τη Μεταρρύθμιση παρουσιάζονται και τάσεις Αντιμεταρρύθμισης μέσα από το θρησκευτικό ανταγωνισμό των Ιησουϊτών στις καθολικές χώρες της Μεσογείου. Μέχρι τότε η τυπική εκπαίδευση παρέχονταν από την εκκλησία και τους φορείς της.

Από το χρονικό σημείο εκείνο και έπειτα αρχίζει η κρατική χρηματοδότηση, ο έλεγχος και η επιθεώρηση των σχολείων. Οι νέες συνθήκες ωρίμα-

σαν γρηγορότερα σε κοινωνίες με ανεπτυγμένη αστική τάξη. Τα νεοπαγή κράτη ήθελαν μορφωμένο δυναμικό προκειμένου να στελεχώσουν επαρκώς τις γραφειοκρατίες και το στρατό τους. Παράλληλα, επιδίωκαν να διαμορφώσουν πολίτες με προσήλωση στο εθνικό καθήκον.

Σε αυτό το πλαίσιο εξετάζεται πρώτο το εκπαιδευτικό σύστημα της Πρωσίας, το οποίο τις πρώτες δεκαετίες μετά τη Γαλλική επανάσταση πέτυχε σχεδόν καθολική συμμετοχή, υψηλή κατάρτιση εκπαιδευτικών, ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης και υψηλά επίπεδα εγγραμματισμού. Πρόκειται για μια προσπάθεια κάτω από τον αυστηρό έλεγχο του κράτους και των οργάνων του. Για μια επανάσταση από τα πάνω. Το ίδιο έγινε και με την προσπάθεια εκβιομηχάνισης της αυτοκρατορίας αυτής ελλείψει μιας δυναμικής και ανεξάρτητης αστικής τάξης. Η δεύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα στην Πρωσία παρουσίαζε κοινωνική ιεράρχηση και διαφοροποίηση ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις κάτι το οποίο δεν παρατηρήθηκε την ίδια περίοδο στη Γαλλία, συνεπεία της επανάστασης στην τελευταία χώρα και της επίκλησης της αξιοκρατίας από την αστική τάξη. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας -επόμενη περίπτωση που μελετά το βιβλίο- ήταν δημιούργημα της «μετεπαναστατικής περιόδου συγκρότησης του καπιταλιστικού κράτους», με επιρροές όμως και από τις βασιλικές συγκεντρωτικές γραφειοκρατίες που είχαν προηγηθεί (άλλωστε, στη Γαλλία τα γραφειοκρατικά αξιώματα μέχρι την Επανάσταση διατίθεντο προς πώληση). Το νέο καθεστώς έδωσε έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση, παράλληλα με τη στρατιωτική και τη ναυτική κατάρτιση. Παραγκώνισε έτσι τα κολέγια και τα πανεπιστήμια. Παρόλα αυτά το πανεπιστήμιο στη Γαλλία παρέμεινε ένας διοικητικός μηχανισμός επιστασίας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, όλα τα σχολεία για να λειτουργήσουν έπρεπε να έχουν την έγκριση του κράτους. Ο κρατικός συγκεντρωτισμός λειτούργησε ως αντίδοτο στον έλεγχο που ήθελε να έχει η καθολική εκκλησία πάνω στη γαλλική εκπαίδευση.

Στο προτελευταίο, πέμπτο κεφάλαιο εξετάζεται το παράδειγμα των Η.Π.Α. Εδώ η εκπαίδευση αποτέλεσε εργαλείο για τη δημιουργία της εθνικής συνείδησης, σε μια χώρα με διαφορετικούς πληθυσμούς. Οι Η.Π.Α. αποτέλεσαν παράδειγμα αποκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, με μικρή παρέμβαση του κράτους, ρεπουμπλικανικό πολιτικό σύστημα και βολонταριστική παράδοση. Παράλληλα, ήταν ένα σύστημα με ταξικές και φυλετικές διακρίσεις. Στο βορρά έδωσαν ώθηση στο εκπαιδευτικό σύστημα η πουριτανική ηθική και η δημοκρατική ρεπουμπλικανική παράδοση, ενώ στο νότο η δουλεία και οι αριστοκρατικές ιδεολογίες καθήλωσαν την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το τελευταίο -και το μεγαλύτερο σε έκταση- έκτο κεφάλαιο της μελέτης Green, εξετάζει την περίπτωση της Αγγλίας. Στη χώρα αυτή, κυρίαρχη ήταν

η παράδοση της αποκεντρωμένης διοίκησης, του εθελοντισμού και της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Αυτές οι παράμετροι επηρέασαν και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος (κάτι αντίστοιχο συνέβη και στις βόρειες πολιτείες των Η.Π.Α.). Αυτό έκανε την Αγγλία την τελευταία χώρα χρονικά -από τις εξετασθείσες του 19^{ου} αιώνα- που ανέπτυξε εθνικό σύστημα εκπαίδευσης, καθώς ήταν απρόθυμη να το θέσει κάτω από δημόσιο έλεγχο και χρηματοδότηση. Το αγγλικό κράτος ήταν μικρής εμβέλειας. Χαρακτηρίστηκε από την αυστηρότητα των μέσων και την απλότητα των λειτουργιών του. Το εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα τέτοιο πλαίσιο στηρίχτηκε στο βολонταρισμό και τον εθελοντισμό της κοινωνίας πολιτών. Επιπλέον, η επιτυχία της πρώτης φάσης της βιομηχανικής επανάστασης δεν προϋπέθετε πυκνό δίκτυο τυπικής εκπαίδευσης μιας και οι ανακαλύψεις της περιόδου ήταν εμπειρικής μορφής και λάμβαναν χώρα στο εργοστάσιο και όχι στο εργαστήριο.

Το βιβλίο δίνει μια συνολική συγκριτική θέαση της γέννησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις προηγμένες χώρες του δυτικού κόσμου, κάτι το οποίο έλειπε έως σήμερα από την ελληνική βιβλιογραφία. Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντούσαμε σποραδικά την εξέταση κάποιων επιμέρους στοιχείων για τα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα, με απώτερο στόχο –κατά κανόνα- να συγκριθούν τα στοιχεία αυτά με την ελληνική περίπτωση. Επομένως το βιβλίο προσφέρει χρήσιμη ύλη για σκέψη και περαιτέρω έρευνα, καθώς κομίζει πολλά στοιχεία για καθένα από τα εκπαιδευτικά συστήματα που εξετάζει, ενώ ταυτοχρόνως προβαίνει και σε καίριες ερμηνευτικές απόπειρες για την συνεξέτασή τους. Αποτελεί μια πολιτική ιστορία της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, κάτι το οποίο δεν έχει αποτολμηθεί από την εγχώρια ερευνητική δραστηριότητα. Έτυχε φροντισμένης μετάφρασης και επιμέλειας, που είναι στοιχεία απαραίτητα προκειμένου να περιδιαβεί ο αναγνώστης ευχάριστα μία πυκνή -πραγματολογική και ερμηνευτική- ύλη 483 σελίδων.

Η κύρια ερμηνευτική πρόταση του A.Green, είναι αυτή με την οποία και ολοκληρώνει το βιβλίο του. Επισημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα που εξέτασε αντανakλούσαν τη φύση του κράτους που τα δημιούργησε. Άρα, ότι αποτελούσαν τη συνέπεια του τρόπου πολιτικής κυριαρχίας που επικράτησε στην περίπτωση κάθε χώρας. Πρόκειται για συμπέρασμα που το θεμελιώνει στέρεα και γι' αυτό είναι εκείνο που εντυπώνεται περισσότερο στον αναγνώστη του βιβλίου. Η μελέτη τονίζει, για ερευνητικούς σκοπούς, περισσότερο τις διαφορές παρά τις ομοιότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων που εξετάζει. Όμως τα εξεταζόμενα εκπαιδευτικά συστήματα, λόγω και της ιστορικής συγκυρίας και λογικής, περισσότερο ομοιάζουν μεταξύ τους -παρά διαφέρουν. (Σχετικά με τα Πανεπιστήμια βλ. Κιμουρτζής, Π. (2003). *Τα Ευρωπαϊκά πανεπιστήμια ως πρότυπα: η ελληνική περίπτωση* (1837), περ. Νεύσις, τχ. 12, σ. 129-149).

ΑΛΕΞΙΑ Ν. ΟΡΦΑΝΟΥ**«ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΑΜΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΗΓΕΜΟΝΙΑΣ (Αύγουστος 1834 – Μάρτιος 1913)», Διδακτορική Διατριβή (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Επόπτρια Σ. Ηλιάδου-Τάχου, μέλη 3μελούς Κ. Φωτιάδης, Α. Ανδρέου)**

Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει ότι η εκπαίδευση της Σαμιακής Ηγεμονίας αποτελεί μοναδικό παράδειγμα γιατί α) διέπεται από ιδιαίτερο θεσμικό πλαίσιο, που χρησιμοποιείται αποκλειστικά στη Σάμο, β) υπάγεται στο αυτόνομο διοικητικό σύστημα της Ηγεμονίας, γ) χαρακτηρίζεται για τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της ορθόδοξης εκκλησίας της Σάμου η οποία, ενώ υπάγεται τύποις στο Οικουμενικό Πατριαρχείο, διέπεται από το νομικό καθεστώς της Ηγεμονίας και βρίσκεται σε πολυεπίπεδη συνεργασία με αυτό, με στόχο την συνεισφορά πόρων για την υποστήριξη της ελληνικής εκπαίδευσης δ) έχει να επιδείξει παραγωγή εγχειριδίων, που διέπονται από τους νόμους της Ηγεμονίας και τυπώνονται στο Ηγεμονικό Δημόσιο Τυπογραφείο, και ε) στο πλαίσιο της σαμιακής εκπαίδευσης υφίσταται η μοναδική παγκόσμια καινοτομία της υποχρεωτικής εισόδου της διεθνούς γλώσσας Εσπεράντο στα σχολεία της Σάμου, κάτι που αποτυπώνει τον κοσμοπολίτικο χαρακτήρα της Ηγεμονίας.

Στο πλαίσιο της έρευνας αποτυπώθηκε και ερμηνεύτηκε το εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο της Ηγεμονίας, σε συνάρτηση με την ιδεολογική λειτουργία της εκπαίδευσης. Εξετάστηκαν διαχρονικά οι τυπικές, άτυπες, συνεργατικές και ανομικές ομάδες συμφερόντων και τα κόμματα της Ηγεμονίας και καταδείχθηκε ο ρόλος τους στη νομή της εξουσίας. Διερευνήθηκαν οι φορείς που διαμόρφωσαν τις δομές της εκπαίδευσης αλλά και η επίδραση των κυρίαρχων ομάδων συμφερόντων και των κομμάτων στο πρακτικό πεδίο της εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου.

Η μελέτη διαιρείται σε πέντε περιόδους, με σκοπό να αποτυπώσει τις διαχρονικές διαφοροποιήσεις.

Την 1^η περίοδο της ηγεμονίας της «απολυταρχίας» 1834-1850 βασική πηγή πλούτου ήταν η γεωργία και είχε δημιουργηθεί περιορισμένη εμποροναυτική τάξη, στην οποία περιλαμβάνονταν και οι πρόκριτοι. Διαμορφώθηκε μία ισχυρή ηγεμονική εξουσία. Η εκπαίδευση εμφάνιζε επιδράσεις του διαφωτισμού και στόχευε στην κοινωνική, πολιτική και θρησκευτική ηθικοποίηση. Το θεσμικό πλαίσιο υποστήριζε ένα διευρυμένο σχολικό δίκτυο και ολοκληρωμένο από πλευράς σχολικών βαθμίδων, που τελικά περιορίστηκε από τις ανεπαρκείς οι-

οικονομικές δυνατότητες του εκπαιδευτικού ταμείου της Ηγεμονίας, καθώς ο Ηγεμόνας-ενοικιαστής των προσόδων της Ηγεμονίας, συγκέντρωνε το μεγαλύτερο μέρος των δημόσιων οικονομικών. Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας ανταποκρίθηκε στην ανάγκη διάδοσης της εκπαίδευσης και κάλυψε το πρόβλημα των πενιχρών οικονομικών δυνατοτήτων της Ηγεμονίας.

Την 2^η περίοδο του «κοινοτισμού, του κοινοβουλευτισμού και του εθνισμού» 1850-1908 διακρίθηκε η αστική τάξη που «χειραφετήθηκε» απέναντι στην ηγεμονική εξουσία. Δημιουργήθηκε τοπική βιομηχανία και πολλαπλασιάστηκε η εργατική τάξη. Ιδρύθηκαν εταιρείες και αναπτύχθηκε η χρηματοπιστωτική οικονομία. Η εμποροναυτική αστική τάξη μετασχηματίστηκε με τη στροφή στις πανεπιστημιακές σπουδές, και δημιουργήθηκε μία αστική ελίτ, που άντλησε τον πλούτο από την παροχή υπηρεσιών. Η εκπαίδευση εξέφρασε «αστικά αιτήματα» και παρουσίασε: α) επιδίωξη υψηλής τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη και την παρακολούθηση των οικονομικών αναγκών, β) ανάπτυξη των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και των ιδιωτικών μαθημάτων, γ) επιθετική αντιμετώπιση των προσπαθειών των καθολικών ξένων ταγμάτων για ίδρυση σχολείων με αποτέλεσμα μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα να ιδρυθούν δύο καθολικά σχολεία, δ) δημιουργία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που οδηγούσε στο Πανεπιστήμιο, ε) προσπάθειες διάδοσης του σχολικού δικτύου της δημοτικής εκπαίδευσης σε όλους, στ) εμφάνιση νυχτερινών σχολών, ζ) έμφαση στη γυναικεία εκπαίδευση, η) οργάνωση σωματείων με πολιτιστικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, θ) μετεξέλιξη της εκπαίδευσης της Σαμακικής Ηγεμονίας σε παράγοντα καλλιέργειας του ελληνικού εθνικισμού. Γύρω στο 1900 η «εθνικοποιητική» λειτουργία της εκπαίδευσης πήρε νέες διαστάσεις με τα σχολικά βιβλία ιστορίας της Ηγεμονίας.

Την 3^η περίοδο «των έντονων διαδικασιών εθνικοποίησης» 1908-1912 ο Ηγεμόνας φαίνεται ότι διεκδίκησε το μεγαλύτερο μερίδιο στη νομική εξουσία, σε μία απόπειρα «αναστήλωσης» της απολυταρχικής ηγεμονικής εξουσίας κάτω από την επίδραση της Νεοτουρκικής Επανάστασης. Το νέο εκλογικό σύστημα του 1908 «εξέφρασε» και «πιστοποίησε» τη δημιουργία μίας «νέας» αστικής τάξης υπαλλήλων και λογίων. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από την άμβλυνση του εμπορίου, τη μείωση του βιοτικού επιπέδου, τη διεύρυνση του μεταναστευτικού ρεύματος, κυρίως προς το Νέο Κόσμο. Παράλληλα η εργατική τάξη διογκώθηκε και λήφθηκαν μέτρα βελτιωτικά των εργασιακών συνθηκών της. Η εκμηχάνιση της παραγωγής οδήγησε στη μείωση των εργατών και στις εξεγέρσεις. Την περίοδο αυτή ολοκληρώθηκε η εθνικοποίηση της εκπαίδευσης με παράλληλη ανάπτυξη της σοσιαλιστικής σκέψης στην τοπική κοινωνία. Η εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί αστική – εθνική και αποτέλεσε διεκδίκηση της αστικής τάξης και παράγοντα εθνικής αφύπνισης, ενώ εμφανίστηκε σταδιακή απώλεια του κοσμοπολίτικου χαρακτήρα του νησιού. Την ίδια περίοδο πολλαπλασιάστη-

καν οι επιδράσεις του Αθηναϊκού κέντρου στην Ηγεμονία, ενώ ο αντίκτυπος του σαμιακού ζητήματος έφτασε και στο Εθνικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παράλληλα εκδόθηκε το παιδαγωγικό περιοδικό «Η Ανατολή», που στόχευε στη διάδοση των νέων παιδαγωγικών θεωριών και στην εξοικείωση με τα ελληνικά και «δυτικά» εκπαιδευτικά πρότυπα.

Την 4^η περίοδο 1912-1913 της «*Προσωρινής Κυβέρνησης της Σάμου*» η εκπαίδευση εξέφρασε την ελληνική εθνική ιδεολογία. Η εκπαιδευτική νομοθεσία της περιόδου έδειξε κυρίως μία προσπάθεια αναβάθμισης των προσόντων των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα ελλαδικά πρότυπα και οδήγησε στην ένταξης της εκπαίδευσης της Σάμου σε αυτή της Ελλάδας.

Την 5^η περίοδο «*των διαδικασιών οριστικής ένταξης της σαμιακής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση της Ελλάδας*» (1913 - 1914) η εκπαίδευση προσδιορίστηκε από νομοθετικές ρυθμίσεις που στόχευαν στην πλήρη ένταξη στην εκπαίδευση της Ελλάδας. Η παρούσα μελέτη ακολουθώντας την ευδιάκριτη ιστορική τομή στην εκπαιδευτική ιστορία της ενσωμάτωσης στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο επιδίδεται και σε μία σύντομη περιγραφή των κυριότερων θεσμικών «σταθμών» στη διαδικασία σταδιακής αντικατάστασης της ηγεμονικής νομοθεσίας από την ελλαδική, που ολοκληρώθηκε στο τέλος του 1914.

Αποτιμώντας συνολικά τη σταθερά προσανατολισμένη στην Ελλάδα εκπαιδευτική πολιτική της Σαμιακής Ηγεμονίας, καταλήγουμε ότι είχε: α) μακροπρόθεσμα θετικές επιπτώσεις στην ποσοτική ανάπτυξη της εκπαίδευσης που επέτρεψε αξιοσημείωτα την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, β) χαρακτηρίστηκε από μεγαλύτερη ελευθερία, σε σχέση με την Οθωμανική Αυτοκρατορία, στο πεδίο της εκπαιδευτικής «συνεργασίας» με την Ελλάδα, που ενδεικτικά αποτυπώνεται με τη μετάκληση του Α. Χαροκόπου το 1886 για την εισαγωγή της συνδιδασκτικής μεθόδου διδασκαλίας, γ) σε επίπεδο εκπαιδευτικών καινοτομιών η Σαμιακή Ηγεμονία εμφανίζεται ουραγός της ελληνικής εκπαίδευσης και σε κάποιες περιπτώσεις ακόμα και της ελληνικής εκπαίδευσης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, όπως στο χρόνο επίσημης εισαγωγής της συνδιδασκτικής μεθόδου, δ) τα αναλυτικά προγράμματα της Ηγεμονίας, ενώ ήταν σταθερά προσανατολισμένα σε αυτά της Ελλάδας συνδυάζουν και ανατολικές γλώσσες, όπως η τουρκική, και ετοίμαζε τους νέους για να σταδιοδρομήσουν τόσο στην Ελλάδα, όσο και στον ευρύτερο χώρο της «Ανατολής», και ε) ο ιδιαίτερος συνδυασμός των γλωσσών που διδασκόνταν στα σχολεία της Σαμιακής Ηγεμονίας (ελληνικά, αρχαία ελληνικά, τουρκικά, ευρωπαϊκές γλώσσες κυρίως γαλλικά και αγγλικά - και, τέλος, η διεθνής γλώσσα Εσπεράντο) απέπνεε έναν ιδιαίτερο πολιτισμό, που άκμασε στο αγκαιοπελαγίτικο νησί της Σάμου και αντικατοπτριζόταν στην εκπαίδευση.

Με την ένταξη στην Ελλάδα τα διλήμματα μεταξύ «εθνισμού» και «κοσμοπολιτισμού» και μεταξύ «Ανατολής» και «Δύσης» επιλύθηκαν. Ο «κοσμοπολιτισμός» υποχώρησε έναντι του «εθνισμού» και ο «δυτικός» προσανατολισμός επικράτησε έναντι των «ανατολικών» αναζητήσεων του ελληνοθωμανισμού.

ISSN:1109-5806



1109 5804

10^ο ΕΤΟΣ ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΑΣ