

Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης



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

Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης

ΕΞΑΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ

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

ΤΕΥΧΟΣ 2 ΑΝΟΙΞΗ 2003

Αιραπός

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

ΤΕΥΧΟΣ 2 ΑΝΟΙΞΗ 2003
ISSN 1109-5806

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ (Συντονιστής)
ΣΟΦΙΑ ΒΟΥΡΗ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΚΟΝΤΑΚΟΣ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ
ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΧΑΡΙΤΟΣ
ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ
DIETER LENZEN

Συγγέντρωση υλικού:

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΚΟΝΤΑΚΟΣ,
ΤΕΠΑΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ,
ΛΕΩΦ. ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ 1, 85100 ΡΟΔΟΣ,
ΤΗΛ. 22410-99123, FAX: 22410-99420,
e-mail: kodak@rhodes.aegean.gr

Εκδόσεις ΑΤΡΑΠΟΣ

Νάξου 80, 112 55 Αθήνα
Τηλ.: 210 2027585, Fax: 210 2284119
email: order@atrapos-editions.gr
www.atrapos-editions.gr

Είδος και έκταση των εργασιών

Το περιοδικό «Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης» δημοσιεύει κυρίως ελληνόγλωσσες 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 των 60 χαρακτήρων.

Υποβολή και κρίση των εργασιών

Το περιοδικό δέχεται εργασίες οι οποίες δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση ή δεν έχουν δημοσιευθεί εν όλω ή εν μέρει σε άλλο περιοδικό ή αυτοτελώς. Οι εργασίες υποβάλλονται σε τρία (3) αντίτυπα καθώς και σε δισκέτα. 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 μιας εργασίας, η Συντακτική Επιτροπή (Σ.Ε.) φροντίζει να αποστείλει από ένα αντίτυπο σε τρεις κριτές. Παράλληλα ενημερώνει σχετικά το 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 παρασπεμφθεί για διόρθωση.

Σε περίπτωση κατά την οποία οι κριτές ή η Σ.Ε. αποφασίσει 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 διόρθωση 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 ΦΑΞ και την ηλεκτρονική τους διεύθυνση, ώστε να επικοινωνούν με τον εκδότη για τη διόρθωση 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.

Τεχνικές λεπτομέρειες

Συνιστάται στους συγγραφείς του περιοδικού να αποφεύγουν τις υποσημειώσεις, χρησιμοποιώντας το αγγλοσαξωνικό σύστημα παραπομπών (σε παρένθεση ο συγγραφέας, ακολουθεί κόμμα, στη συνέχεια το έτος δημοσίευσης της εργασίας και ύστερα από ένα κόμμα η σελίδα).

Οι βιβλιογραφικές αναφορές πρέπει να είναι σύμφωνες με το σύστημα που ακολουθείται από το περιοδικό *Comparative Education*.

Συνδρομές: Εσωτερικού 20 ευρώ, Εξωτερικού 30 ευρώ (το περιοδικό δεν έχει κερδοσκοπικό χαρακτήρα).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Σήφης Μπουζάκης</i>	7	Πρόλογος
<i>Dieter Lenzen</i>	9	Historiographie und Pädagogik. Zum Stand und zur Zukunft der Historiographiediskussion in der Deutschen Erziehungswissenschaft
<i>Σοφία Ηλιάδου-Τάχου</i>	25	Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στις Νέες Χώρες την περίοδο 1918-1927: Το παράδειγμα του νομού Φλώρινας
<i>Βάσω Θεοδώρου Δέσποινα Καρακατσάνη</i>	55	Το κίνημα της υπαίθριας αγωγής τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Κοινωνική αντίληψη και ιατρικο-παιδαγωγικές αναζητήσεις
<i>Παναγιώτης Καρακατσάνης Αθανάσιος Καραφύλλης</i>	79	Οι δάσκαλοι του Σχολείου Εργασίας
<i>Γεράσιμος Κουστουράκης</i>	105	Η βυζαντινή ιστορία μέσα από τη γλώσσα των εικόνων: Η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (1969-2003)
<i>Αντώνιος Σμυρναίος</i>	127	Έλληνες σπουδαστές στο Προτεσταντικό Κολέγιο της Μάλτας (1846-1865)
<i>Πέτρος Τράντας Γιώργος Κόκκινος</i>	145	Η ιστορία του μαθήματος της Ιστορίας στην Ιταλία και οι σύγχρονες πραγματικότητες και προοπτικές

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

<i>Διονύσης Ν. Γράβαρης</i>	171	Προς μια γενεαλογία του Ελληνικού Δημοσίου Πανεπιστημίου
-----------------------------	------------	--

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Εκ μέρους του Δ.Σ. της νεοσύστατης Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.) βρίσκομαι στην ιδιαίτερα ευχάριστη θέση να προλογίσω το δεύτερο τεύχος του επιστημονικού περιοδικού της Ένωσής μας.

Η έκδοση ενός επιστημονικού περιοδικού, ως βήματος εκφοράς του επιστημονικού λόγου των ιστορικών της εκπαίδευσης, αποτέλεσε για μας, από την αρχή της ίδρυσης της ΕΛ.Ε.Ι.Ε., πρώτη προτεραιότητα. Είχαμε επίγνωση των δυσκολιών ενός τέτοιου εγχειρήματος, αφού θα έπρεπε να διασφαλισθούν όλες οι προϋποθέσεις για την έκδοση ενός επιστημονικού περιοδικού υψηλών ποιοτικών προδιαγραφών. Τα «μηνύματα» που είχαμε από την έκδοση του πρώτου τεύχους, που παρά τις προσπάθειές μας είχε αρκετές αδυναμίες, ήταν ενθαρρυντικά. Έτσι, προχωρήσαμε στην έκδοση του δεύτερου τεύχους, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται μόνο εργασίες που υπέστησαν τη βάσανο της αυστηρής κρίσης. Η ποιότητα των εργασιών και όχι η ποσότητα θα εξακολουθήσει να πρωτανεύει στις επιλογές μας. Θέλουμε να ελπίζουμε ότι και αυτή η προσπάθεια θα εκτιμηθεί από τα μέλη της ΕΛ.Ε.Ι.Ε. και τους αναγνώστες του περιοδικού μας.

Κλείνοντας, επιθυμούμε να ευχαριστήσουμε το συνάδελφο κ. Αναστάσιο Κοντάκο γιατί και αυτή τη φορά σήκωσε το μεγάλο βάρος της συγκέντρωσης, ταξινόμησης και προώθησης της ύλης του περιοδικού. Ακόμη, θερμές ευχαριστίες οφείλουμε στον υπεύθυνο των εκδόσεων ΑΤΡΑΠΟΣ κ. Μπαμπάλη, γιατί χωρίς τη δική του απλόχερη στήριξη η έκδοση του περιοδικού μας θα ήταν αδύνατη.

Ο πρόεδρος του Δ.Σ.
της ΕΛ.Ε.Ι.Ε.
Σήφης Μπουζάκης
Καθηγητής Παν/μίου Πατρών

DIETER LENZEN*

Historiographie und Pädagogik. Zum Stand und zur Zukunft der Historiographiediskussion in der Deutschen Erziehungswissenschaft

**(Ιστορία και Παιδαγωγική.
Το παρόν και το μέλλον της θεωρητικής συζήτησης
για την Ιστοριογραφία στην Επιστήμη της Αγωγής στη Γερμανία)**

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση καταγράφονται οι σύγχρονες θέσεις αναφορικά με τη σχέση Ιστοριογραφίας και Παιδαγωγικής στη Γερμανία, όπου διαφαίνεται μια υποχώρηση του θεωρητικο-επιστημονικού και του ιστορικο-υλιστικού θεωρητικού παραδείγματος υπέρ της αντίληψης της «Κοινωνικής Ιστορίας Εκπαιδευτικών Διαδικασιών» ως αποτέλεσμα της «ρεαλιστικής στροφής» στην Παιδαγωγική. Η «Κοινωνική Ιστορία» προτάσσει στην απλή «Ιστορία Ιδεών ή Θεωριών» την ιστορική αξία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και επιδιώκει την επανασύνδεση της ανάλυσης αυτής της πραγματικότητας με Θεωρίες της κοινωνίας ή τουλάχιστον με Θεωρίες της Αγωγής. Με μια σύντομη αναφορά στην «Αφηγηματική Ιστοριογραφία», στη σχέση της με την «Κοινωνική Ιστορία» και στο ρόλο που αυτή διαδραματίζει ως μέθοδος της Γενικής Επιστήμης της Ιστορίας, επιλέγεται και προτείνεται η «Ιστορική Ανθρωπολογία» ως σύγχρονη και κατάλληλη μέθοδος για την Παιδαγωγική, όπως αυτή αναπτύχθηκε στη Γαλλία, εμπλουτισμένη με τις απαιτήσεις της «Αφηγηματικής Ιστοριογραφίας». Και τούτο γιατί είμαστε σε θέση να κατανοούμε τις πράξεις των άλλων, μόνο εάν, παράλληλα με την περιγραφή των

* Καθηγητής Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης, Πρύτανης του Freie Universität Berlin, Γερμανία.

γεγονότων και τη συλλογή των δεδομένων, ερευνούμε και τι σκέπτονται αυτοί οι ίδιοι για την Ιστορία και το Παρόν. Αυτό είναι ένα στοιχείο το οποίο θεωρείται απαραίτητο στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Abstract

The present discussion records the contemporary positions concerning the relation between Historiography and Pedagogy in Germany, where there appears to be a concession of the theoretical-scientific and of the historical-materialistic theoretical paradigm in favour of the perception that the “Social History of Educational Procedures” result from the “realistic turn” towards Pedagogy. The “Social History” places before the simple “History of Ideas or Theories” the historical value of the educational reality and pursues the resumption of the analysis of this reality with Theories of society or, at least, with Theories of Education. Through a short reference to the “Narrative Historiography”, to its relation to the “Social History” and to the role which it plays as a method of the General Science of History, the “Historical Anthropology” is selected and proposed as a contemporary and appropriate method for Pedagogy, as this has been developed in France, enhanced with the demands of “Narrative Historiography”. We are in a position to understand the actions of others, only if, together with the description of events and data collection, we also research what they themselves think of History and the Present. This is an issue, which is considered necessary in the procedure for the European consummation.

Einleitung

Aufgrund der problematischen jüngeren Geschichte Deutschlands spielt die Diskussion über Geschichtsschreibung in Deutschland eine besondere Rolle. Zu bedeutsam ist eine adäquate Aufarbeitung der deutschen Geschichte, als dass die Geschichtswissenschaft damit sorglos umgehen könnte. Hinzu kommt, dass in der Ära des Altbundeskanzlers Kohl zwischen 1980 und 1998 der Geschichtsbetrachtung besondere Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Politischerseits wurde viel Geld für die Aufarbeitung der deutschen Geschichte ausgegeben. Es gab auch sehr bekannt gewordene öffentliche Streitigkeiten über die „richtige“ Geschichtsschreibung, die sich teilweise auch auf die pädagogische Geschichtsschreibung ausgeweitet hat. Dabei hat sich aber kein einheitliches Konzept, kein gemeinsamer „Stand“ der Diskussion ergeben.

1. Vielfalt der Ansätze

Der „Stand“ historiographischer Arbeiten in der Erziehungswissenschaft ist eher durch Vielfalt gekennzeichnet. Zum zweiten gilt, dass die Theorie- und Methodendiskussion in den Geschichtswissenschaften von der Pädagogik nur unzureichend rezipiert wurde, dieses allerdings mit der Einschränkung, dass die Diskussion insbesondere über die Möglichkeiten einer historischen Sozialwissenschaft inzwischen Eingang gefunden hat. Allerdings wird die fehlende Rezeption der inzwischen in den Vordergrund gerückten evolutionistischen und strukturalistischen Theorien insbesondere französischer Provenienz kritisiert und die Verarbeitung der Forschungsergebnisse der „historischen Anthropologie“ gefordert. Auch gibt es jetzt eine breite historisch-pädagogische Forschungspraxis, deren Ansätze jedoch methodologisch erheblich divergieren. Insofern kann auch methodisch nicht von einem „Stand“, sondern nur von einer Vielfalt gesprochen werden.

Erhebt man aber an den Terminus „Stand“ nicht den Anspruch einer einheitlichen Linie aller historiographischen Arbeit in der Erziehungswissenschaft, dann lässt sich für die jüngere Zeit ein „main stream“ gewiss diagnostizieren. So scheint sowohl der geisteswissenschaftliche als auch der historisch-materialistische Ansatz hinter das Konzept einer Sozialgeschichte edukativer Prozesse zurückgetreten zu sein. Hier reagierte die pädagogische Geschichtsschreibung auf die so genannte realistische Wendung im Sinne einer doppelten Überwindung der tradierten historiographischen Methode: Es ging erstens um die Einbeziehung der vergangenen Erziehungswirklichkeit anstelle bloßer Ideen- oder Theoriegeschichte und zweitens um die Rückbindung der Analyse dieser Wirklichkeit an Sozial- oder doch wenigstens Erziehungstheorie zur Vermeidung blinder Datensammlungen. Das Konzept einer Sozialgeschichte der Erziehung steht also für eine theoriegeleitete Erforschung der historischen Erziehungswirklichkeit.

2. Narrative Geschichtsschreibung

Es scheint mir wichtig, neben dieser Konzeption eine ihr von den geschichtsphilosophischen Prämissen nahe, jedoch methodologisch eher ferne Konzeption ins Spiel zu bringen, weil sie eine in der Erziehungswissenschaft bislang wenig beachtete Form des Umgangs mit dem Verhältnis von Rea-

lität und Fiktionalität bietet. Ich meine die Konzeption theoriegeleiteter narrativer Geschichtsschreibung, die Blankertz in zwei Büchern und einer Reihe von Aufsätzen verfolgt hat. Theoriegeleitet war seine Konzeption insofern, als die Dialektik der Aufklärung zweifelsfrei der Ausgangspunkt pädagogischer Historiographie für ihn war. Gleichzeitig optierte Blankertz entschieden für die Erzählung als Textgattung seiner historischen Arbeiten. Er konnte sich dabei auf Lübke insofern beziehen, als dass Lübke Geschichtsschreibung für anders gar nicht realisierbar hält denn als Erzählung. Für Lübke ist jeder Typus von Historiographie nichts anderes als das Erzählen von „Geschichten“. Dieses allerdings aus einem Grunde, der für Blankertz nicht gelten konnte: für Lübke sind historische Ereignisse kontingent. Deshalb gibt es für Lübke auch keine Nutzbarkeit der Historie als Beweis für ein wie auch immer geartetes Handeln, außer in dem Sinne einer nachgängigen „historischen“ Legitimation vorab gehegter Ideologie für ein ohnehin beabsichtigtes Handeln (vgl. Lübke 1974, S. 82).

Rüsen hat vier Typen historischen Erzählens isoliert, das traditionale, das exemplarische, das kritische und das genetische. Das *kritische Erzählen* „formiert sich in Geschichten, die historische Erfahrungen gegen Traditionen und (normative) Handlungsregeln richten, so dass diese ihre Kraft zur Handlungsorientierung verlieren und durch andere Orientierungen ersetzt werden müssen“ (Rüsen 1982, S. 551), und im *genetischen Erzählen* wird die Vergangenheit „als Versprechen einer Zukunft interpretiert, das sie nicht schon erfüllen konnte (...), sondern das durch handelnd zu realisierende Veränderungen der Lebensverhältnisse der Gegenwart eingelöst werden muss“ (Rüsen 1982, S. 556).

Theoriegeleitete Narrativität ist nun durch eine Implikation gekennzeichnet, die nicht für ein traditionales Erzählen gilt, weil dieser Erzählmodus der lebensweltlichen Situation noch näher steht. Erzählen ist nämlich im Alltag eine Textgattung, in welcher Erlebtes, Erfahrenes sinnbildend so strukturiert wird, dass Zeit für die Rezipienten erfahrbar wird. Die entscheidende Voraussetzung für die Erfahrbarkeit von Zeit durch das von jemand anderem Erlebte besteht darin, dass der andere seine Erzählung auf das bezieht, was er tatsächlich erlebt hat, unbeschadet der Frage, ob er bei seiner Erzählung lügt, übertreibt oder etwas verschweigt. Wenn das Erzählte sich aber nicht auf erlebte Wirklichkeit bezieht, dann haben wir es mit ei-

nem Typus literarischen Erzählens, mit einem fiktionalen Text, zu tun. Auf den historiographischen Prozess bezogen, würde das bedeuten: Die historische Erzählung hat dann einen Bezugspunkt in der Wirklichkeit, wenn sie sich zumindest auf Repräsentationen dieser Wirklichkeit, also auf Quellen, wenn schon nicht auf eine eigene Erfahrung des Erzählens, wie etwa im Fall der Autobiographie, beziehen kann. Die historische Erzählung aber, die einen solchen Bezug nicht hat, wäre demnach eine fiktionale Erzählung.

Sie muss deswegen nicht unwahr im Sinne empirischer Gewissheit sein, denn Fiktionalität ist nicht gleichbedeutend mit Referenzlosigkeit. Auch bedeutet Fiktionalität eines Textes nicht, dass sein Wahrheitsgehalt nicht überprüft werden könnte, sondern – und das ist eine entscheidende Wendung – im Zusammenhang einer literarischen Erzählung enthält man sich der Frage nach ihrem Wahrheitsgehalt. Sie ist nicht relevant. Man kann nicht sinnvoll fragen, ob Alexis Sorbas all das getan hat, was der Roman beschreibt. Vielleicht wird mit diesen wenigen Anmerkungen klar, worauf ich anspiele, wenn ich den Terminus „Fiktionalität“ verwende.

3.1. Narrative Geschichtsschreibung und Sozialgeschichte – Gemeinsamkeiten

Wie verhält sich nun aber der Ansatz einer theoriegeleiteten, narrativen, pädagogischen Geschichtsschreibung zum Muster der Sozialgeschichte der Erziehung?

Zunächst einmal ist festzustellen, dass es eine explizite Auseinandersetzung mit diesem Ansatz seitens der Vertreter einer sozialhistorischen Position bislang praktisch nicht gibt. Das Verhältnis beider Richtungen zueinander kann darum nur aufgrund der vorhandenen Ergebnisse aus dem Umkreis der sozialhistorischen Forschung selbst beurteilt werden. Zieht man dazu die spezifischen Merkmale des theoriegeleiteten narrativen Ansatzes heran, dann lässt sich eine Übereinstimmung zunächst hinsichtlich der beiden ersten Gesichtspunkte aus dem Merkmalkatalog des theoriegeleiteten narrativen Ansatzes konstatieren. Sozialhistorische Ansätze finden ihren Ausgangspunkt in der Gegenwart. Nicht selten wird der Ausgangspunkt der Arbeit in der Gegenwart sogar zum Schlüssel, der allein die Wahl des Gegenstandes sozialhistorischer Forschung begreiflich macht.

Was nun ein weiteres *Moment der Übereinstimmung* betrifft, so ist dieses ein Produkt ihres Entstehungsanlasses. Der Sozialität einen Platz bei der historischen Analyse edukativer Prozesse und Strukturen einzuräumen, stellt bereits eine Entscheidung dar, die ohne eine die Analyse leitende Gesellschaftstheorie gar nicht denkbar ist, und zwar zunächst ganz unabhängig von der gesellschaftspolitischen Position; das gilt sozusagen sowohl von einer eher konservativen Warte Nipperdeys (vgl. 1977) als auch für Herrmann, der sich zu Zielen sozialhistorischer Forschung bekannt hat, die geradlinig der kritischen Gesellschaftstheorie entstammen: „Dies geschieht mit einer *doppelten Zielsetzung*: dem Insistieren auf *historischer* Bildung als Prozess der *Bewusstseinsveränderung* in Richtung auf Aufklärung und Emanzipation sowie der Anleitung und Kritik *politischer Praxis* als Prozess der *Gesellschaftsveränderung* in der Richtung des Abbaus von überflüssiger Herrschaft und von Entfremdung“ (Herrmann 1975, S. 274).

Ob diese unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Standpunkte indessen immer bis auf die Ebene der historischen Detailanalyse durchschlagen, bleibt im einen oder anderen Fall durchaus fraglich. Wenn aber, anders als bei dem Ansatz theoriegeleiteter Narrativität, die Stringenz einer die Analyse leitenden Theorie nicht gewährleistet ist, dann besteht die Gefahr, dass andere als die explizit vorgetragenen leitenden Kategorien die Historiographie bestimmen. Deren Einfluss bleibt dann unkontrollierbar, und es ist nicht auszuschließen, dass das Analyseprodukt sich gegen die leitenden Kategorien selbst wendet. Ein solcher Vorgang könnte natürlich begrüßt werden, wenn man ihn als Ausdruck der Selbstdurchsetzungskraft einer historischen Wahrheit läse, jedoch ist gerade das nicht der Fall: Denn der Autor muss davon ausgehen, dass seine Resultate mit seinen Analyseintentionen übereinstimmen und gibt sie deshalb als solche aus. Die Folge kann eine Akkumulation durchaus ergiebiger und faszinierender Daten sein, denen aber der innere und vor allem über den Rahmen des Gegenstands hinausgehende Zusammenhalt fehlt.

3.2. Narrative Geschichtsschreibung und Sozialgeschichte – Unterschiede

Der Leser verliert das Ziel seiner Lektüre aus den Augen. Das Gegenmittel, und das ist das *erste Unterscheidungsmerkmal* des theoriegeleiteten

narrativen Ansatzes gegenüber dem Konzept pädagogischer Sozialgeschichte, ist Narrativität. Mit dieser Entscheidung sind die drei weiteren Differenzen unlösbar verbunden: Wer erzählt, hat das, worüber er erzählt, bereits hinter sich. Da es in der pädagogischen Historiographie, mit Ausnahme des Konzepts der „oral history“, aber nicht um Selbsterlebtes gehen kann, weil sonst der Horizont schon chronologisch zu schmal bleibt, muss man sich auf „Fremderlebtes“ beziehen. Dieses ist in der schriftlichen Tradition der geschichtlichen Berichterstattung aufgehoben. Der Gegenstand narrativer Geschichtsschreibung können also gar nicht die Ereignisse selber sein, nicht die Erziehungswirklichkeit, sondern nur das Reden (und Schreiben) über sie, sei es nun programmatisch wie in Erziehungstheorien oder analytisch wie in den Quellen und ihren geschichtswissenschaftlichen Deutungen repräsentiert. Der Gegenstand narrativer Geschichtsschreibung in der Pädagogik sind, das ist das *zweite Unterscheidungsmerkmal*, also die Diskurse über Erziehung. Da zu diesen Diskursen auch historische Forschungsergebnisse gehören, geht die sozialgeschichtliche Forschungsarbeit der narrativen Historiographie ebenfalls voran. Genau betrachtet, handelt es sich also gar nicht um konkurrierende Konzepte, sondern um zwei einander folgende methodische Elemente auf einem Kontinuum erziehungshistorischer Arbeit schlechthin.

Weil nun aber die Vergangenheit der Beziehungen zwischen den Generationen grundsätzlich nicht lückenlos historisch abgebildet werden kann, auch sozialhistorisch nicht, entsteht bei jeder Gesamtdarstellung, wie die narrative Geschichtsschreibung sie erstellt, immer ein Bedarf an Fiktionalität. Deshalb (aber nicht nur deshalb, siehe oben) unterscheidet sich narrative Historiographie der Pädagogik genaugenommen *drittens* durch das Element des Fiktionalen von dem Typus sozialgeschichtlicher Forschung, die bei einer Aufnahme fiktiver Daten natürlich systemwidrig verführe und ihren Sinn verlöre. Weil nun schließlich aber Fiktionalität nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden darf, sondern die Auswahl der *res fictae* u. a. durch das „Wann“ der Wahrnehmung oder Rekonstruktion bestimmt wird, wird sich der Autor narrativer Geschichtsschreibung der Historizität seines Standpunktes immer bewusst sein müssen.

Dass dieser Umstand ein *viertes* Unterscheidungsmerkmal zum Konzept sozialhistorischer Forschung darstellen kann, ist durchaus nicht zwingend.

Denn schon die Wahl der Gegenstände sozialhistorischer Forschung und die der zugrunde gelegten Theorie wie der Ausgangspunkt in der Gegenwart zeugen von der Relativität solcherart Arbeiten. So erscheint schon nach zehn Jahren eine Untersuchung fast unzeitgemäß, die sich mit dem Problem der schulischen Chancengleichheit aus historischer Perspektive befasst. Dennoch treten sozialhistorische Arbeiten der Erziehung gelegentlich mit dem Gestus überzeitlicher Geltung auf, was vielleicht als eine Art Nebeneffekt ihres Entstehungszusammenhanges gedeutet werden muss: Sozialgeschichte der Erziehung oder historische Sozialisationsforschung ist auch ein Kind der realistischen und nicht nur der gesellschaftstheoretischen Wende der Erziehungswissenschaft im Deutschland der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts.

Ich habe nun sechs Merkmale eines theoriegeleiteten, narrativen Ansatzes pädagogischer Historiographie gewissermaßen *ex negativo*, also im Vergleich mit der Sozialgeschichte der Erziehung, herauszuarbeiten versucht, Sie heißen zusammengefasst noch einmal:

0. Der Ausgangspunkt der Historiographie liegt in der Gegenwart.
 1. Die Analyse der Geschichte verfährt theoriegeleitet.
 2. Die Darstellungsweise der theoriegeleiteten Analyse ist narrativ.
 3. Der Gegenstand der Darstellung sind Theorien über edukative Prozesse sowie die sie generierenden Institutionen.
 4. Die Textsorte der narrativen Historiographie hat einen fiktionalen Gehalt.
 5. Der Standpunkt der historischen Analyse und der historischen Erzählung ist selbst historisch.
4. Narrative Geschichtsschreibung und Sozialgeschichte in der Methodendiskussion der Allgemeinen Geschichtswissenschaft

Wenn die Differenzen zwischen der „herrschenden“ sozialhistorischen Orientierung in der Erziehungswissenschaft und dem theoriegeleiteten narrativen Ansatz im Wesentlichen im Umstand der Narrativität und ihrer Implikationen zu suchen sind, so dass der narrative Ansatz als Außenseiter oder gar als Rückfall hinter die sozialwissenschaftliche Wende der Erziehungswissenschaft erlebt wird, dann stellt sich die Frage, in welchem Ver-

hältnis beide Orientierungen eigentlich zu dem übergeordneten System der Methodendiskussion in der Geschichtswissenschaft stehen. Die Schwierigkeit, hier von einem „Stand“ zu sprechen, ist nicht geringer als im Falle jeder Einzelwissenschaft, jedoch lassen sich zwei Aspekte nicht übersehen: Zum einen wird der Ansatz narrativer Historiographie in der Geschichtswissenschaft keineswegs als ahistorisches Modell gleichsam archivarisch behandelt, sondern ein wesentlicher Teil der jüngeren Methodendiskussion wird hier durch die Erörterung des Verhältnisses von Ereignis und Erzählung, von Realität und Fiktivität in der Geschichte bestimmt (vgl. z. B. Koselleck/Stempel 1973, Kocka/Nipperdey 1979). Und, streng genommen, kann die Tradition der Historiographie seit Aristoteles vor dem Hintergrund dieser Polarität betrachtet werden. Zum anderen ist das Muster sozialhistorischer Forschung in gesellschaftstheoretisch angelegter Form keineswegs vorherrschend, sondern, im internationalen Maßstab gesehen, kann dieses eher von strukturalistisch und mentalitätshistorisch verfahren der Geschichtsschreibung besonders französischer Provenienz gesagt werden, die inzwischen auch im angloamerikanischen Raum eine breite Rezeption erfahren hat (vgl. z. B. Braudel 1985 und 1986, Foucault 1978, Ariès 1982 und aus dem deutschsprachigen Raum Elias 1969). Dieses gilt auch für den Ansatz historischer Anthropologie, unter dem noch recht divergierende Versuche zusammengefasst werden, die sich teilweise mit den zuvor genannten überschneiden (vgl. zur Einführung Süssmuth 1984).

4.1. Historiographie - Geschichte

Ein kurzer Blick auf die Historiographie-Geschichte erläutert den ersten Aspekt. Die theoretische Befassung mit dem Verhältnis von Ereignis und Erzählung hat in der Antike ihren ersten Ort in der Rhetorik (vgl. zum folgenden Kessler 1982). Die Ausgangsfrage des Aristoteles (vgl. 1959) lautet: Wie kann ein überzeugendes Bild der Vergangenheit der gegenwärtigen Kommunikationsgemeinschaft vermittelt werden? Die Antwort heißt: durch *inventio*, *dispositio* und *elocutio*, das bedeutet: Sicherstellung des Realitätsgehalts des Stoffes, synthetische Stofforganisation und verbale Gestaltung. Schon bei dieser Anlage einer rhetorischen Problemlösung wird die Polarität von gewesener Wirklichkeit und ihrer rhetorischen Darstellung deutlich. Die Frage heißt nicht unbedingt, wie die Wirklichkeit bzw. die historische Wahrheit möglichst getreu abzubilden sei, sondern wie sie darzu-

stellen ist, damit die Sicht des Redners auf diese Wirklichkeit als wahr akzeptiert wird. Dabei erscheint es Aristoteles nützlich, sich um die Wahrheit der Ereignisse zu bemühen, weil sie immer überzeugender sei als das Unwahre (vgl. auch Platon 1957). Um eine *conditio sine qua non* handelt es sich dabei aber nicht. Das gilt auch für Cicero, der zur Erläuterung dieses Problems zwischen einer *ratio rerum* und einer *ratio verborum* unterscheidet und den Anschein von Parteilichkeit zu vermeiden fordert. Nicht so Quintilian, der erfahren hat, dass das Wahre oft unwahrscheinlicher klinge als das Unwahre und deshalb die Wahrheitsfrage in den Bereich der Darstellungsart verschiebt. Die Wahrhaftigkeit wird zu einer Frage der Haltung, die sich zum Beispiel in der gemäßigten Sprache der *narratio* manifestieren soll. Ganz anders dann wieder Lukian, der strenge Anforderungen an die Wahrhaftigkeit des Dargestellten formuliert, weil *historia magistra vitae* nur sein könne, wenn sie wirklichkeitsnah berichtet werde. Die gelungene historische Erzählung sei deshalb die, deren mimetische Kraft am größten ist.

Diese wenigen prominenten Positionen aus der Antike zeigen bereits, dass eine intentionsfreie Geschichtsdarstellung in keinem Fall verfolgt wird, unterschiedlich beurteilt wird lediglich die Frage, ob die Intention der „leitenden Theorie“ eher durch ein möglichst mimetisches Verhältnis zu den Ereignissen oder eher durch einen fiktiven Überschuss einzulösen ist. Auf den ersten Blick scheint sich diese Situation im Mittelalter zu ändern, weil die Geschichte in der christlichen Auffassung eine *institutio dei* ist und die Offenbarung gewährleistet, dass die historische Gesetzmäßigkeit der Heilsereignisse erkannt wird. Dementsprechend müssten die Ereignisse nur hinsichtlich ihres providentiellen, also von der Vorsehung bestimmten Gehalts her betrachtet und dargestellt werden (vgl. Augustinus 1949, S. 28 und 44). Aber die mittelalterlichen Historiker machen offenbar eine Erfahrung, die derjenigen des Quintilian ähnlich ist. Der *ordo naturalis* lässt die *providentia* Gottes nicht immer klar erkennen, so dass es eines *ordo artificialis* bedarf. Die quasi wissenschaftliche Erkenntnis des Heilsgeschehens allein reicht nicht aus. Die Erzählung leistet den eigentlichen integrativen Akt.

In der Renaissance wird das Vertrauen in eine Einsehbarkeit der historischen Gesetzmäßigkeiten nicht zuletzt durch Ereignisse apokalyptischen Ausmaßes wie Seuchen, Kriege und Zusammenbrüche bestehender Ordnungen gestört. Petrarca (vgl. 1964) greift deshalb auf das rhetorische Ver-

ständnis der *narratio* zurück. Der Historiker konstituiert erst die Einheit der Geschichte. Durch den Umstand, dass die *res gestae*, die Taten der Menschen, nun zum Gegenstand der Erzählung werden, rückt den Menschen als Subjekt der Geschichte in das Blickfeld. Die historische Arbeit vor der *elocutio*, der verbalen Darstellung, ist die der Auswahl, des *delectus*, der geeigneten Taten. In dem Maße, in dem dieses die großen, guten, ruhmreichen Taten sind, bedarf es wiederum einer leitenden Theorie der Darstellungsin-tention. – Erst mit Descartes' „Discours de la méthode“ von 1637 endet das rhetorische Moment der Geschichtsschreibung, weil Geschichte wegen der Universalität der *ratio* als methodisch erforschbar erscheinen muss. Damit entsteht jedoch das Problem der Faktenmenge, die erforscht, aber nicht anders als durch Selektion und Reduktion bewältigt werden kann, wenn sie noch Sinn machen soll: An der *narratio* führt kein Weg vorbei!

Von dieser Einsicht ist auch im Gefolge aufklärerischer Geschichtswissenschaft kein Dispens erteilt worden. Allerdings treten die beiden großen Zugeweisen auf die Geschichte, die wissenschaftliche Forschung und die literarische Darstellung, nicht unbedingt in ein Konkurrenzverhältnis, sondern in eine Symbiose. So greift der berühmte deutsche Historiker Ranke expressis verbis auf Platon zurück, wenn er schreibt: „Uns tritt die Aufgabe, Kunst und Wissenschaft, die an sich nicht z u trennenden, im Begriff, aber nicht in der Ausübung verschiedenen, in Einheit zu verbinden, völlig [?] gelöst in den Schriften Platons entgegen“ (Ranke 1964, S. 101). Wissen und Genuss bleiben für ihn verbunden: „Die Aufgabe des Historikers ist zugleich literarisch und gelehrt; die Historie ist zugleich Kunst und Wissenschaft. Sie hat alle Forderungen der Kritik und der Gelehrsamkeit so gut zu erfüllen wie etwa eine philosophische Arbeit, aber zugleich soll sie dem gebildeten Geiste denselben Genuss gewähren wie die gelungenste literarische Hervorbringung“ (Ranke 1874, S. VII). Und Humboldt sieht die Möglichkeit einer Vermittlung in der Kraft der Mimesis: „Die historische Darstellung ist, wie die künstlerische, Nachahmung der Natur. Die Grundlage von beiden ist das Erkennen der wahren Gestalt, das Herausfinden des Nothwendigen, die Absonderung des Zufälligen. Es darf uns daher nicht ge-reuen, das leichter erkennbare Verfahren des Künstlers auf das mehr Zwei-feln unterworfen des Geschichtsschreibers anzuwenden“ (Humboldt 1980, S. 591).

Dieser Zusammenhang ist dann eigentlich erst durch Droysens und Gervinus' Einseitigkeiten wieder zerschlagen worden, wenn diese sich auf den methodischen Vollzug der Geschichtsforschung einerseits bzw. auf eine Historik als Poetik der Geschichtsschreibung andererseits verlegten (vgl. Droysen 1967, Gervinus 1837). Vor dem Hintergrund einer methodologischen Tradition der Geschichtswissenschaft, die das Verhältnis von Ereignis und Erzählung auf diese Weise zu einem Kernpunkt ihrer Überlegungen gemacht hat, nimmt es Wunder, dass, auch angesichts der Vergegenwärtigung dieser Gegenüberstellung in der jüngeren geschichtswissenschaftlichen Diskussion, die erziehungswissenschaftliche Historik davon so unberührt geblieben ist, und dass Versuche einer narrativen Pädagogikgeschichte seit Blättner (vgl. 1962) zur Seltenheit geworden sind.

4.2. Gegenwärtige allgemeine Historiographiediskussion

In der derzeitigen historiographietheoretischen Diskussion gehören im übrigen auch die Implikationen eines theoriegeleiteten narrativen Ansatzes zu den Selbstverständlichkeiten des Diskussionsstandes. Dieses gilt sowohl für die notwendige Fiktionalisierung der historischen *narratio* (vgl. Jauss 1982, S. 416) als auch für die damit verbundene Standpunktgebundenheit der Ergebnisse (ebd.) als auch die Einsicht, dass narrative Geschichtsschreibung nicht anders als theoriegeleitet vollzogen werden kann.

Die diesbezügliche Abstinenz erziehungswissenschaftlicher Historik wird aber auch durch einen Hinweis auf ihre sozialhistorische Wende nicht plausibler, denn Sozialgeschichte ist, wie allein das Beispiel Braudels zeigt, durchaus als Narration darstellbar. Das bereitet den zweiten Ausgangspunkt eines Blicks auf die Historiographiediskussion in der Geschichtswissenschaft vor und wirft die Frage auf, warum Sozialgeschichte der Erziehung in Deutschland häufig eher eklektizistisch als integrativ dargestellt wird.

Ein Grund dafür ist zunächst sicherlich in dem erheblichen Nachholbedarf letztlich auch positivistisch akzentuierter Datenerhebung auf diesem Sektor zu suchen, der als gewissermaßen glasharte historische Forschung keineswegs erfüllt ist. Zumindest wird eine solche Bedeutung vielen deutlich, die schon bei ersten Recherchen auf Unmengen ungesichteten Materi-

als stoßen, welches gelegentlich sicher auch archivarisch-detektivische Euphorie auslöst. Für den Zeitraum der letzten 200 Jahre dürfte diese Tendenz schon wegen der vergleichsweise günstigen Quellenlage nahe liegen. Die Gefahr droht, dass Historiographie „das eigene Motiv verliert“ (Blankertz 1983, S. 8).

Das ist indessen nicht notwendig so, wenn es gelingt, der Forschung eine Orientierung zu geben, die die Motive der späteren Erzählung vorwegnimmt. Das kann formal das Element der Struktur oder der Funktion und (auch gleichzeitig) inhaltlich das Moment einer „großen“ Fragestellung sein. Für die Illustration dessen muss man allerdings auch den Rahmen der deutschen historiographietheoretischen Diskussion verlassen, der diesbezüglich wenig ergiebig ist und durch das Spezifikum der deutschen Vergangenheit sicher nicht zu unrecht immer wieder mit politiknahen Auseinandersetzungen befasst wird (vgl. zuletzt den Historikerstreit 1987).

5. Jenseits von narrativer Geschichtsschreibung und Sozialgeschichte: Historische Anthropologie

In Frankreich hat sich demgegenüber seit einigen Jahrzehnten eine historiographische Tradition entwickelt, die methodologisch mit dem Strukturalismus eng verknüpft ist und hier das formale Gerüst ihrer Analysen gewann. Das hat, wie sich am Beispiel allein Foucaults zeigen lässt, zur Suche nach den Strukturen solcher Regelsysteme und deren Funktionen geführt, die einen Diskurs, wie den der Sexualität oder den von Überwachen und Strafen, gesteuert haben und steuern (vgl. z. B. Foucault 1977 und 1979). Es stellt sich nun aber nicht mehr die Frage, warum bestimmte historische Subjekte zu bestimmten historischen Zeitpunkten in bestimmter Weise gehandelt haben; es geht also nicht um eine Kausalitätsanalyse, sondern um die Funktionsweise von Systemen des Symbolverkehrs über zentrale menschliche „Dispositive“. Das Resultat solcher Analysen ist dann auch in gewisser Weise eine Erzählung, aber nicht eine chronologische, sondern eine strukturelle. Gegenstand solcher Erzählungen, die bei Foucault, aber auch bei anderen, das Feld der Pädagogik oft eng berühren, sind, und dadurch unterscheiden sie sich natürlich von allen vorhandenen Realisierungen einer theoriegeleiteten narrativen Pädagogikgeschichte, nicht mehr nur die intentionalen erziehungstheoretischen Elemente des Diskurses, sondern es ist

der *erzieherische* Diskurs schlechthin mit allen seinen, besonders auch alltäglichen Symbolen in Kontexten, in denen der Historiker einer Geschichte der *Pädagogik* nicht sucht. Da der Glaube an die steuernde Kraft intentionaler Theorien hier nicht bestimmend ist, kann die die Analyse leitende Theorie auch keine solche sein, die den Menschen als Subjekt der Geschichte versteht. Sie sieht ihn eher als Opfer oder auch Objekt machtvoller Strukturen. Das ist keineswegs antiaufklärerisch, sondern eher vor dem Hintergrund des Verhältnisses von Optimismus und Pessimismus beurteilbar. In jedem Fall ist das Interesse der Fragerichtung weiterhin der Mensch, betrachtet unter dem Gesichtspunkt grundlegender Strukturen. Aus diesem Grunde habe ich selbst mich mit einigen historischen Arbeiten auf die Diskursanalyse anthropologischer Elementarfakten konzentriert: Kindheit, Vaterschaft, Krankheit. Ich habe darin versucht, den Wandel des Diskurses über diese grundlegenden Tatsachen des Menschseins zu beschreiben.

Fazit: Ein wichtiger Befund der Betrachtung von Historiographiegeschichte muss der sein, dass der Gegensatz zwischen theoriegeleiteter historischer Forschung und historischer Narration angesichts seiner langen Geschichte nicht länger als zwingend betrachtet werden kann, sondern dass die eine Form auf die andere gleichermaßen angewiesen ist und dass die Polarität nach einem vermittelnden Ansatz verlangt. Unter den existierenden Vermittlungsversuchen ist der der theoriegeleiteten Narrativität einer. Er stellt an die ihm vorausgehende historische Forschung Anforderungen, die eine bloße, selbst theoriegeleitete Datenerhebung übersteigen. Die strukturalistischen Arbeiten insbesondere französischer Provenienz sind ein Beispiel für die Erfüllung solcher Voraussetzungen. Allerdings fehlt ihnen in der überwiegenden Zahl der Fälle das narrative Element bei der Präsentation der Diskursanalysen. Damit geht einher, dass der fiktionale Gehalt der Präsentationen nicht sinnfällig wird und die Historizität des Analysestandpunktes kaum in den Blick gerät.

Es bedürfte also, nicht nur für den Rahmen erziehungshistorischer Fragestellungen, eines Ansatzes, der die Standards strukturalistischer Historiographie mit den Ansprüchen narrativer Geschichtsschreibung so verbände, dass eine Resultate historische Texte wären, die hinter *eine heute notwendige Zuspitzung und Weiterentwicklung* der eingangs bei Blankertz isolierten Elemente nicht zurückfielen. Dieses hieße: Erstens eine Beibehaltung des

Ausgangspunktes der Analyse in der Gegenwart; zweitens die Verfolgung einer an diese Gegenwart und nicht an eine überzeitliche Geschichtsphilosophie gebundenen leitenden Theorie der Analyse; drittens die Konzentration dieser Analyse auf die Diskurse als die Orte, in denen „Wirklichkeit“ sich manifestierte, und zwar unter Einschluss nicht-theoretischer Diskurse; viertens die Akzeptanz der Fiktionalität in, fünftens, historischen Erzählungen; dieses allerdings auch aus einem anderen als dem poetologischen Grund, dass Erzählung nicht ohne Fiktion auskommt: Im Gegensatz zu den historischen Erzählungen des 19. Jahrhunderts, deren Referenz auf eine historische Wirklichkeit noch glaubwürdig erschien, unterliegen heute Texte in ihrer Eigenschaft als Symbolakkumulationen der Tendenz, (Hyper-)Wirklichkeit zu erzeugen, was an vielen populistischen historischen Filmen bis zur Verfilmung des Holocaust deutlich wird. Da auch eine „wissenschaftliche“ historische Erzählung sich den Wahrnehmungsgewohnheiten der Zeitgenossen nicht entziehen kann, wird, sechstens, nicht nur der Standpunkt des Erzählens zeitgebunden, sondern die Erzählung ist es als solche, und zwar sowohl aufgrund der Zeitgebundenheit des Erzählers als auch der des Rezipienten.

Was wird oder sollte aber die Zukunft pädagogischer Historiographie sein? – Ich denke, wir benötigen neben der Beschreibung von Ereignissen und Fakten in stärkerem Maße die Untersuchung dessen, was Menschen über ihre Geschichte und ihre Gegenwart denken, wie sie darüber reden und kommunizieren. Nur dann besteht die Chance, dass man die Handlungsweisen des anderen versteht. Dieses Verstehen des Denkens und Handelns der anderen ist aber gerade in einem vereinten Europa so sehr wichtig. Insofern hoffe ich, dass ich mich mit meinen Überlegungen ein wenig verständlich machen konnte, und danke Ihnen allen dafür, dass Sie bereit waren, einen anderen Europäer anzuhören, der von dort kommt, wo die Tage jetzt schon sehr viel dunkler sind als in diesem wunderschönen Griechenland.

LITERATUR

- Ariès, Ph. (1982) *Geschichte des Todes*, München.
 Aristoteles (1959) *Ars rhetorica*, hrsg. Von W. D. Ross, Oxford.
 Augustinus (1949) *De doctrina christiana*. Oeuvre de S. Augustin, Bd. 11, Paris.
 Blankertz, H. (1983) Geschichte der Pädagogik und Narrativität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 1-9.

- Blättner, F. (1962) *Geschichte der Pädagogik*, Heidelberg.
- Braudel, F. (1985) *Der Alltag – Sozialgeschichte des 15. -18. Jahrhunderts*, München.
- Braudel, F. (1986) *Der Handel – Sozialgeschichte des 15. -18. Jahrhunderts*, München.
- Droysen, J. G. (1967) *Historik – Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte*, Darmstadt.
- Foucault, M. (1977) *Überwachen und Strafen – Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1978) *Die Ordnung der Dinge – Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1979) *Sexualität und Wahrheit*, Frankfurt/M.
- Gervinius, G. G. (1837) *Grundzüge der Historik*, Leipzig.
- Herrmann, U. (1975) Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik. In: J. L. Blass u. a. (Hrsg.): *Bildungstradition und moderne Gesellschaft*, Hannover, S. 268-283.
- Historikerstreit – Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung, München und Zürich 1987.
- Humboldt, W. v. (1980) Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers. In: W. v. Humboldt: *Werke*, Bd. 1, Stuttgart, S. 585-606.
- Jauss, H. R. (1982) Der Gebrauch der Fiktion in Formen der Anschauung und Darstellung der Geschichte. In: R. Koselleck u. a. (Hrsg.): *Formen der Geschichtsschreibung*, München, S. 415-451.
- Kessler, E. (1982) Das rhetorische Modell der Historiographie. In: R. Koselleck u. a. (Hrsg.): *Formen der Geschichtsschreibung*, München, S. 37-85.
- Kocka, J. & Nipperdey, Th. (Hrsg.) (1979) *Theorie und Erzählung in der Geschichte*, München.
- Koselleck, R. & Stempel, W. D. (Hrsg.) (1973) *Geschichte – Ereignis und Erzählung*, München.
- Lübbe, H. (1979) Wieso es keine Theorie der Geschichte gibt? In: J. Kocka/Th. Nipperdey (Hrsg.): *Theorie und Erzählung in der Geschichte*, München, S. 65-84.
- Nipperdey, Th. (1977) Volksschule und Revolution im Vormärz. In: U. Herrmann (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*, Weinheim und Basel, S. 111-136.
- Ranke, L. v. (1874) *Sämtliche Werke*, Bd. 33/34, Leipzig.
- Raske, L. v. (1964) *Tagebücher*, hrsg. Von W. P. Fuchs, München und Wien.
- Rösen, J. (1982) Die vier Typen des historischen Erzählens. In: H. Lutz/J. Rösen (Hrsg.): *Formen der Geschichtsschreibung*, München, S. 514-605.
- Süssmuth, H. (Hrsg.) (1984) *Historische Anthropologie – Der Mensch in der Geschichte*, Göttingen.

ΣΟΦΙΑ ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ*

Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στις Νέες Χώρες την περίοδο 1918-1927: Το παράδειγμα του νομού Φλώρινας

Περίληψη

Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στις Νέες Χώρες και μάλιστα στη Φλώρινα είχε ως στόχο της την επίτευξη διά της εκπαίδευσης της γλωσσικής και εθνικής ομοιογένειας. Οι τρόποι με τους οποίους επιχειρήθηκε η υλοποίηση του στόχου αυτού ποικίλλουν ανάλογα με τις πολιτικές συγκυρίες.

Έτσι, οι κυβερνήσεις των φιλελευθέρων θεωρούν ότι το αποτελεσματικότερο μέσο επίτευξης του στόχου που προαναφέρθηκε είναι η γενίκευση της χρήσης της δημοτικής, ενώ οι συντηρητικές κυβερνήσεις ταυτίζουν τη διαμόρφωση ελληνικής ταυτότητας με τη διάχυση των αξιών του κλασικού πολιτισμού και τη χρησιμοποίηση του αρχαίου λόγου.

Στο ζήτημα της επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού των Νέων Χωρών υιοθετήθηκαν από την Προσωρινή Κυβέρνηση του Βενιζέλου μέτρα τα οποία απέβλεπαν στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού της Τουρκοκρατίας και στη δημιουργία κινήτρων για τη διδασκαλία στα σχολεία των Νέων Χωρών.

Αποτέλεσμα των συγκεκριμένων πολιτικών επιλογών στην εκπαίδευση ήταν η δημιουργία ενός πολυπρόσωπου και πολυποίκιλου μωσαϊκού εκπαιδευτικών, οι οποίοι εντάχθηκαν στην εκπαίδευση των Νέων Χωρών μέσα από διαφορετικές νομοθετικές ρυθμίσεις και οι οποίοι είχαν διαφορετικό επίπεδο κατάρτισης και προέρχονταν από διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η έλευση των προσφύγων δημιούργησε νέες ανάγκες σε εκπαιδευτικό

* Λέκτορας Ιστορίας της Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας.

προσωπικό, οι νομοθετικές διατάξεις που προκρίθηκαν επέτειναν τα ήδη υπάρχοντα αδιέξοδα, ενώ η εκπαίδευση ως ο νομιμοποιητικός μηχανισμός εκφοράς της γενικής βούλησης της κοινωνίας για τη διαπαιδαγώγηση των επερχόμενων γενεών κλήθηκε να υπηρετήσει έναν ακόμα σκοπό: τη διαδικασία προσέγγισης γηγενών και προσφύγων στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων.

Το μέτρο της επιτυχίας ή της αποτυχίας της εκπαίδευσης θα καθορίσει την πορεία της πνευματικής και οικονομικής εξέλιξης του νομού τα αμέσως επόμενα χρόνια.

Abstract

The educational policy of the Greek State in the “New Countries” and especially in Florina intended to create the national and lingual coherence. The meters which were taken in order to reach this goal depended on the political circumstances. Thus, the liberal governments considered the extension of the language of the common people as the most effective way to reach this goal, but the conservative governments thought that the classical civilization and the ancient speech were able to form Hellenic identity. Relatively the criteria used to choose the teachers of the primary and secondary schools of the “New Countries”, it is certain that the “Provisional Government” of Venizelos voted laws and tried not only to make useful the teachers of the ottoman period but to encourage new teachers to work in the Macedonian schools as well. As a result of these meters concerning the educational policy we can mention the form of a whole which included a variety of teachers: teachers who entered the primary education in different circumstances, who had different level of education and of course different social background. The arriving of the refugees caused new necessities: the “New Countries” had not got enough teachers but the new laws made things worse. That time the education which expressed the social opinion about the future generations was called to serve a different goal: the proceeding of good relations between the natives and the refugees in Macedonia. The success or the failure will define the intellectual and the financial progress of Florina in the following years.

Εισαγωγικά

Η εκπαιδευτική κατάσταση στο νομό της Φλώρινας από την ενσωμάτωση της περιοχής στο ελληνικό κράτος ως το 1927 δεν έχει μέχρι σήμερα περιγραφεί με τη δέουσα προσφυγή στις πηγές. Από ιστορική άποψη η περιοχή παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, επειδή σε αυτήν εξακολουθούσαν να επιβιώνουν προβλήματα που είχαν ανακύψει κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας και σχετιζόνταν με κοινωνικές, θρησκευτικές και τοπικιστικές συγκρούσεις¹. Ειδικά την περίοδο του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου ο επίσημος χαρακτηρισμός της Δυτικής Μακεδονίας ως πολεμικής ζώνης επέτεινε τα όποια οικονομικά προβλήματα στην περιοχή, τα οποία σχετιζόνταν με την παρουσία του συμμαχικού στρατού, τις επιτάξεις και την τραγική κατάσταση των επικοινωνιών. Σε αυτές τις αρνητικές συνθήκες η εκπαίδευση κλήθηκε να διαδραματίσει εθνικό έργο με πενιχρά μέσα. Η συνάντηση του εκπροσώπου της Προσωρινής Κυβέρνησης Π. Καλλιγά με το εκπαιδευτικό προσωπικό της Φλώρινας τον οδήγησε σε καίριες επισημάνσεις για την ποιότητά του και για τον έντονο σχολαστικισμό του². Η παρούσα μελέτη θα χρησιμοποιήσει ως πηγές τη νομολογία της εποχής και τις Εκθέσεις των Επιθεωρητών της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας ελπίζοντας ότι θα συμβάλει στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τη δυναμική και τις δυνατότητες της εκπαίδευσης στην περιοχή. Η επιλογή του όρου «εκπαιδευτική πολιτική» και όχι του όρου «εκπαιδευτική κατάσταση» στον τίτλο της εργασίας οφείλεται στη θεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως εξελικτικής διαδικασίας που δεν συνυφαίνεται μόνο με τα αναλυτικά προγράμματα, αλλά συνυφαίνεται κυρίως με τους συγκεκριμένους νόμους της πολιτείας που αφορούν στους διορισμούς των εκπαιδευτικών, ενώ αποτυπώνεται και στη στάση της πολιτείας απέναντι στο ζήτημα της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων. Σκοπός της εργασίας είναι επομένως, πρώτον, να περιγράψει τις συγκεκριμένες νομοθετικές ενέργειες της πολιτείας που αφορούν στη θέσπιση κριτηρίων που σχετίζονται με τους διορισμούς των εκπαιδευτικών, και δεύτερον να περιγράψει την ποιότητα της υλικοτεχνικής υποδομής αλλά και του παιδαγωγικού έργου που συντελείται στη Μακεδονία.

Η επιλογή του πλαισίου 1918-1928 έγινε με κριτήρια που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες της Μακεδονίας της περιόδου αυτής, ιδιαιτερότητες που οφείλονται στην παρουσία σε αυτήν, ως τη συνθήκη τουλάχιστον του Νείγυ, μη αφομοιωμένων γλωσσικά πληθυσμιακών ομάδων, καθώς και στη διεξαγωγή στην περιοχή Μοναστηρίου-Φλώρινας του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, με τις επιπτώσεις του. Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι καθοριστική για τη

σύλληψη των διαστάσεων του χώρου είναι η παρουσία στο νομό της Φλώρινας, αλλά και στην ευρύτερη Μακεδονία, των προσφυγικών πληθυσμών μετά το 1923 και η αποχώρηση του μουσουλμανικού στοιχείου. Το 1928 είναι το *terminus ante quem* της έρευνας, επειδή, μετά το έτος αυτό, μειώνονται οι αναφορές που σχετίζονται με συγκεκριμένες επιλογές του ελληνικού κράτους στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής που αναφέρονται στη Μακεδονία. Τα θεμέλια για την ένταξη των προσφύγων στον εκπαιδευτικό ιστό του χώρου έχουν πλέον τεθεί.

1. Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στην περιοχή και το παρόν ή το μέλλον της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης

Η παρακολούθηση των εκθέσεων των Επιθεωρητών της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας μπορεί να μας προσφέρει μια ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης που επικρατεί στο νομό της Φλώρινας από το 1918, ενώ διαρκεί ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, ο οποίος διεξάγεται στην πεδιάδα Φλώρινας Μοναστηρίου³ και υποβάλλει σε δεινή δοκιμασία τους κατοίκους, αναιρώντας συχνά στην πράξη όχι μόνο την προβλεπόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμισή⁴, αλλά και την εκπαίδευση στο σύνολό της. Τις δυσλειτουργίες της εκπαίδευσης αυτής της περιόδου χρεώνεται η κυβέρνηση των Φιλελευθέρων, η οποία και διαμορφώνει τους όρους αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην πρώτη έκθεση που αποστέλλεται στις 20.4.1918 ο Επιθεωρητής⁵ αναφέρεται στην ιδιαιτερότητα της περιοχής, η οποία γειτονεύει με την πολεμική ζώνη και στην οποία η σχολική εργασία δεν εξελίσσεται ομαλά. Συγκεκριμένα τονίζει ότι η εκπαιδευτική περιφέρεια Φλώρινας, η οποία emπίπτει στη δικαιοδοσία του Εποπτικού Συμβουλίου που εδρεύει στην Κοζάνη, αποτελείται από 84 χωριά και διαιρείται σε τρία μέρη: στο Τμήμα της Πρέσπας, στο Τμήμα της πεδιάδας της Φλώρινας και στο Τμήμα Σοροβιτσίου.

Ως κυριότερα προβλήματα της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας αναφέρονται η έλλειψη διδακτικού προσωπικού, εξαιτίας της προγενέστερης εισβολής των βουλγαρικών στρατευμάτων στην περιοχή, εισβολής που προκάλεσε τη φυγή των δασκάλων σε άλλες περιοχές, αλλά και εξαιτίας της επιστράτευσής τους, η επίταξη των σχολικών κτιρίων ή μέρους αυτών από το συμμαχικό γαλλικό στρατό, η συνήθεια των κατοίκων των χωριών να απασχολούν τα παιδιά τους σε γεωργικές εργασίες, με αποτέλεσμα να παρατηρείται το φαινόμενο της ελλιπούς ή της καθυστερημένης φοίτησης, η καταστροφή της προϋπάρχουσας ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής των

σχολείων από το γαλλικό στρατό, και τέλος η αδιαφορία ορισμένων Επιτρόπων ή κατοίκων των χωριών για τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων. Για την πόλη μάλιστα της Φλώρινας αναφέρεται ότι η εγκατάσταση του συμμαχικού στρατού στα διδακτήρια των ενοριακών σχολείων ματαίωσε τη λειτουργία των Νηπιαγωγείων, ενώ ένα από τα συγκεκριμένα ενοριακά κτήρια κατεδαφίστηκε από το γαλλικό στρατό για να αξιοποιηθεί η ξυλεία του. Παράλληλα διεκτραγωδείται η κατάσταση και της στοιχειώδους εκπαίδευσης, αφού τα δύο κεντρικά Δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων καταλήφθηκαν επίσης από το στρατό, με αποτέλεσμα η σχολική εργασία για το δημοτικό σχολείο θηλέων να διεκπεραιώνεται στο γυναικωνίτη της Εκκλησίας εκ περιτροπής, δηλαδή οι 3 τάξεις το πρωί και οι 3 το απόγευμα, και το σχολείο των αρρένων να στεγάζεται σε οίκημα του Δημοσίου, την πρώην κατοικία του Διευθυντή του σχολείου. Ο Επιθεωρητής μάλιστα καταλήγει στη διαπίστωση πως η κατάσταση των σχολείων της πόλης είναι πολύ χειρότερη από αυτή των σχολείων των χωριών.

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στη Φλώρινα το 1918 είναι πτυχιούχοι Διδασκαλείου⁶ σε ποσοστό 8% ή τριτοβάθμιοι δημοδιδάσκαλοι σε ποσοστό 23%, οι οποίοι φοίτησαν στην πλειοψηφία τους στα υποδιδασκαλεία του νόμου ΒΟΘ του 1892⁷ και πέρασαν από επιτυχείς προαγωγικές εξετάσεις το 1915⁸. Υπάρχει ακόμα η πιθανότητα να πήραν τον τίτλο του δασκάλου μετά από παρακολούθηση της μονοετούς τάξης η οποία προσαρτήθηκε με βάση τα νομοσχέδια Τσιριμώκου της 20.11.1913 σε κάθε Διδασκαλείο, με σκοπό την παιδαγωγική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση των αποφοίτων Γυμνασίων⁹. Είναι τέλος δυνατόν να προσκόμισαν απολυτήριο μη αυτοτελούς Διδασκαλείου των Νέων Χωρών ή του εξωτερικού, στο οποίο έπρεπε να διαθέτουν για να διοριστούν βαθμό «καλώς» ή «λίαν καλώς»¹⁰. Οι λοιποί είναι πρωτοβάθμιοι υποδιδάσκαλοι¹¹ σε ποσοστό 12% και τριτοβάθμιοι υποδιδάσκαλοι¹² σε ποσοστό 45%. Ένα 12% των διδασκόντων, τέλος, ανήκουν στην κατηγορία των γραμματοδιδασκάλων¹³. Η χαμηλή ποιότητα κατάρτισης των διδασκόντων στην πρωτεύουσα του νομού οφείλεται συν τοις άλλοις και στην έλλειψη διδασκόντων που έχει δημιουργηθεί εξαιτίας της επιστράτευσης και της εμπόλεμης κατάστασης στην περιοχή, αλλά και στην παρουσία στην πόλη ενός μεγάλου αριθμού διδασκόντων, οι οποίοι προέρχονται από το Μοναστήρι και οι οποίοι, διαθέτοντας μακροχρόνια θητεία στην εκπαίδευση της περιόδου της Τουρκοκρατίας, ζητούν να εξομοιωθούν με τους προερχομένους από τις σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών του ελληνικού κράτους.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι νηπιαγωγοί¹⁴ σε ποσοστό 53%, τριτο-

βάθμιες δημοδιδασκάλισσες σε ποσοστό 33%. Οι τριτοβάθμιες δημοδιδασκάλισσες είναι είτε απόφοιτες ιδιωτικών Διδασκαλείων αναγνωρισμένων από το κράτος¹⁵, είτε απόφοιτες ενός από τα δύο τριτάξια Διδασκαλεία Θηλέων τα οποία συστήνονται στη Θεσσαλονίκη και στο Ηράκλειο¹⁶. Το μεγαλύτερο όμως ποσοστό από τις τριτοβάθμιες δασκάλες είναι απόφοιτες του Παρθεναγωγείου Μοναστηρίου¹⁷. Ο νόμος αφορά την προαγωγή των δασκάλων που αποφοιτούν από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα του Μοναστηρίου και σχετίζεται με την ένταξή τους στην εκπαίδευση του νέου ελληνικού κράτους. Για την απόφαση αυτή διαμαρτύρεται ο Επιθεωρητής, αφού διαπιστώνει την ανεπάρκεια των διδασκαλισσών που αποφοιτούν από το Παρθεναγωγείο Μοναστηρίου για τη διδασκαλία στις ανώτερες τάξεις, ενώ τις ίδιες δασκάλες τις θεωρεί κατάλληλες για τη διδασκαλία στις κατώτερες τάξεις και στα νηπιαγωγεία. Το 14% από τις μοναστηριώτισσες δασκάλες είναι απόφοιτες κάποιων τάξεων του Παρθεναγωγείου Μοναστηρίου¹⁸, χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση.

Η παρουσία στο νομό της Φλώρινας μεγάλου ποσοστού εκπαιδευτικών που δεν διέθεταν παιδαγωγική κατάρτιση και σπουδές στο Διδασκαλείο, αλλά είχαν φοιτήσει στο Γυμνάσιο, το Παρθεναγωγείο και το υποδιδασκαλείο Μοναστηρίου, δηλαδή σε σχολές στα προγράμματα των οποίων πλεόναζε η αρχαιομάθεια, και μάλιστα σε μια περίοδο που η εθνική επιβίωση των ελληνικών πληθυσμών ταυτιζόταν με τη συντήρηση του αρχαιογνωστικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης¹⁹, καθιστά εξαιρετικά δύσκολη την υλοποίηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917, και κυρίως την εφαρμογή στην πράξη της εισαγωγής της δημοτικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο²⁰. Όπως επισημαίνει ο Επιθεωρητής, η έλλειψη κατάρτισης στη διδασκαλία της νέας Ελληνικής και ο εθισμός στην αρχαία, σε συνδυασμό με την αδυναμία του ενός βιβλιοπωλείου της Φλώρινας να προμηθεύσει έγκαιρα τα νέου συστήματος σχολικά βιβλία, δυσχεραίνουν εξαιρετικά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Αν μάλιστα συνυπολογίσουμε και την εμπόλεμη κατάσταση, η επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιφέρεια καθίσταται δυσχερεστάτη.

Η δεύτερη έκθεση είναι αυτή που αποστέλλεται στις 19 Αυγούστου 1920²¹ διά της Νομαρχίας Φλώρινας στο Υπουργείο των Εξωτερικών, από τον τότε Επιθεωρητή της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας. Το βασικό στοιχείο που επανέρχεται στην έκθεση είναι ο προβληματισμός για την αποτελεσματικότητα της παιδείας στο ζήτημα του προσεταιρισμού στην ελληνική ιδέα. Είναι φανερό ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία επενδύονται εθνικοί στόχοι.

Η έκθεση περιλαμβάνει αρχικά πληροφορίες για την κατάσταση των κτιρίων της περιοχής. Αναφέρει, δηλαδή, ότι 18 σχολικά κτήρια είναι αρκούτως ευπρεπή, 28 μπορούν με τις αναγκαίες τροποποιήσεις να καταστούν ευπρεπή, 15 είναι επικίνδυνα και 15 κοινότητες στερούνται σχολικών κτιρίων. Ακόμα, ο Επιθεωρητής αναφερόμενος στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων τη χαρακτηρίζει ανύπαρκτη, εξαιτίας των φθορών τις οποίες προκάλεσε ο συμμαχικός στρατός με την επίταξη των σχολικών κτιρίων.

Στη συνέχεια, στην ίδια έκθεση, ο Επιθεωρητής ασκεί κριτική στην αποτελεσματικότητα των υπαρχόντων σχολικών βιβλίων να διαμορφώσουν τη γλωσσική συνείδηση των μαθητών των χωριών. Είναι η περίοδος κατά την οποία ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός ως ιδεολογικό ρεύμα με συγκεκριμένη πολιτική και παρεμβατική δράση οραματίζεται την πραγμάτωση της εθνικής συνοχής μέσα από την κυριαρχία της νέας ελληνικής γλώσσας²². Η μεταφορά των εκπαιδευτικών του επιλογών στη Μακεδονία και στο ζήτημα της εκπαίδευσης των πληθυσμών του νομού της Φλώρινας εναρμονίζεται με τους εθνικούς προβληματισμούς αλλά και με το ρεύμα του λαϊκισμού που κυριαχεί στους κόλπους των δημοτικιστών²³.

Η παιδεία που απευθύνεται σε όλες τις κοινωνικές τάξεις και σε όλα τα κοινωνικά στρώματα μπορεί με ιδεολογικό εργαλείο τη γλώσσα και μέσο διάχυσής της την εκπαίδευση να οδηγήσει στη διάδοση του ιδεώδους του νέου ελληνισμού. Η λύση επομένως για την πραγμάτωση της εθνικής συνοχής που είναι και το μέτρο με το οποίο σταθμίζεται η επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των εθνικών της στόχων είναι η συγγραφή βιβλίων στη δημοτική, η επέκταση της δωρεάν διανομής τους στους απόρους και η συγγραφή και βιβλίων για τους δασκάλους, οι οποίοι δεν είναι συνηθισμένοι στη χρήση της δημοτικής γλώσσας.

Στο ίδιο κλίμα εντάσσονται και αναφορές του Επιθεωρητή σε δύο μέτρα τα οποία λαμβάνονται από την πολιτεία για την επιτυχία της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτά, οι απόφοιτοι των μετά το 1914 Διδασκαλείων που υπηρετούν σε οικισμούς της Μακεδονίας και της Ηπείρου λαμβάνουν εκτός από το μισθό τους επίδομα 30-50 δραχμών, ανάλογα με το βαθμό του πτυχίου τους. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται ρυθμίσεις σχετικές με την απόσπαση δημοδιδασκάλων σε περιοχές των νέων χωρών²⁴, με χορήγηση επιδομάτων, και τέλος με την ίδρυση πρακτικών σχολών και Διδασκαλείων στις περιοχές αυτές²⁵. Τα αποτελέσματα όμως των μέτρων αυτών κρίνονται ως μη ικανοποιητικά από τον Επιθεωρητή, αφού δεν έχουν φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Αναφορικά με την κατάσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού, το επίπεδο του οποίου καθορίζει και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς την κατεύθυνση της γλωσσικής διάχυσης, τονίζεται ότι αυτό αποτελείται από αναγνωρισμένους δημοδιδασκάλους²⁶, από προσωρινούς δημοδιδασκάλους²⁷, από αναγνωρισμένους υποδιδασκάλους του νόμου ΒΟΘ του 1892 και, τέλος, από προσωρινούς υποδιδασκάλους²⁸. Η καλύτερη κατηγορία, κατά τον Επιθεωρητή, είναι οι απόφοιτοι των Διδασκαλείων και των υποδιδασκαλείων, οι οποίοι είναι και πιο δεκτικοί στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ενώ για τους αποφοίτους των Γυμνασίων ο Επιθεωρητής διαπιστώνει την εμμονή τους στον κλασικισμό και την απέχθειά τους προς το λόγο της δημοτικής. Επομένως προτείνει την εκκαθάριση των σχολείων από τους αποφοίτους κατώτερων τάξεων Γυμνασίου, Ελληνικού και Δημοτικού.

Αναφορικά τώρα με τις αναγνωρισμένες δημοδιδασκαλίσσες, διαπιστώνεται στην έκθεση του Επιθεωρητή ότι αυτές προέρχονται από το Παρθεναγωγείο Μοναστηρίου²⁹ και ότι εργάζονται πολύ καλά στο Νηπιαγωγείο και στις κατώτερες τάξεις του Δημοτικού, ενώ χαρακτηρίζονται ως ανεπαρκείς για τη διδασκαλία στις ανώτερες τάξεις, επειδή η ανεπάρκεια των γνώσεων τις οδηγεί στην αποστήθιση της διδακτέας ύλης. Θετική είναι η άποψη την οποία διατυπώνει ο Επιθεωρητής για τις νηπιαγωγούς που είναι κάτοχοι πτυχίων, διαπιστώνει όμως την έλλειψή τους και τη χρησιμοποίηση των υποδιδασκαλισσών³⁰ ή των δημοδιδασκαλισσών στα Νηπιαγωγεία, τα οποία έχουν ιδρυθεί στα περισσότερα σχολεία.

2. Η επίτευξη της γλωσσικής ομοιογένειας με όργανο τον αρχαίο λόγο

Η τρίτη έκθεση, η οποία αναφέρεται στο Εποπτικό Συμβούλιο της περιφέρειας Φλώρινας, είναι του έτους 1921-1922 και σχετίζεται άμεσα με την έλευση των πρώτων προσφύγων, αλλά και με την κυριαρχία των συντηρητικών δυνάμεων και την ανάρτηση στην πράξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Το παράδοξο είναι ότι η ανάγκη της γλωσσικής αφομοίωσης των κατοίκων της Μακεδονίας, η οποία τέθηκε ήδη από τις κυβερνήσεις του Βενιζέλου, όχι μόνο δεν αναιρείται, αλλά αναγορεύεται σε μείζον θέμα. Έτσι την περίοδο αυτή δρομολογούνται μέτρα που είχαν τεθεί από την προηγούμενη κυβέρνηση, σχετικά με την απόσπαση εκπαιδευτικών με ειδικό επιμίσθιο από σχολεία της παλιάς Ελλάδας³¹, αλλά και με την ίδρυση σχολείων, τα οποία λειτουργούν το απόγευμα και διέπονται από ένα ειδικό καθεστώς λειτουρ-

γίας³². Το παραδόξο όμως είναι ότι ο στόχος αυτός επιχειρείται πια μέσα από την κυριαρχία του αρχαίου λόγου και των αρχαιοελληνικών γλωσσικών προτύπων, ενώ η τροπή αυτή επηρεάζει αρνητικά και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, και μάλιστα των γυναικών εκπαιδευτικών, από τον Επιθεωρητή.

Στην έκθεση περιγράφεται η εκπαιδευτική κατάσταση της περιφέρειας και τονίζεται ότι σε αυτή λειτουργούν 113 Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία (1 εξατάξιο Αρρένων, 1 εξατάξιο Θηλέων, 14 τριτάξια μικτά, 4 διτάξια μικτά, 55 κοινά μικτά, 5 διτάξια Νηπιαγωγεία, 29 μονοτάξια Νηπιαγωγεία, 3 μουσουλμανικά και 1 ισραηλτικό), ενώ αργούν 17 σχολεία. Στην έκθεση εξετάζεται το ζήτημα της υποχρεωτικής φοίτησης, το οποίο πρέπει να επιβληθεί στην πράξη, γιατί η αδυναμία εφαρμογής του αναιρεί τους στόχους της εκπαίδευσης. Προτείνονται, λοιπόν, κατασταλτικά μέτρα για την επίλυση του προβλήματος της αποχής από το σχολείο στις αγροτικές κοινότητες, αποχή η οποία ερμηνεύεται και ως ιδεολογική αποστασιοποίηση από την ελληνική παιδεία των καθυστερημένων αγροτικών πληθυσμών.

Για την κτιριακή υποδομή αναφέρεται ότι τα 50 διδακτήρια είναι κατάλληλα, τα 12 επισκευάζονται, τα 11 είναι ακατάλληλα, ενώ λείπουν διδακτήρια σε 9 κοινότητες από τα οποία τα 3 τελούν υπό ανέγερση. Ο Επιθεωρητής εντάσσει και το πρόβλημα της ελλιπούς κτιριακής υποδομής στο μείζον εθνικό θέμα της διάχυσης των αξιών της ελληνικής εκπαίδευσης στους πληθυσμούς της περιοχής, καθώς και στην αναγκαιότητα κατάδειξης του μεγαλείου και της υπεροχής του Ελληνισμού. Προτείνει λοιπόν για λόγους εθνικής αξιοπρέπειας να ανεγείρονται στο νομό διδακτήρια από την ελληνική πολιτεία και να μην υποχρεώνονται οι κοινότητες να συνεισφέρουν εξ ιδίων. Με αυτό τον τρόπο ο Επιθεωρητής φρονεί ότι το ελληνικό κράτος προβάλλει ως έχον πατρικά συναισθήματα απέναντι σε όλους. Για το διδακτικό προσωπικό τονίζεται στη συγκεκριμένη έκθεση ότι αυτό αποτελείται από 134 άτομα, από τα οποία οι 71 είναι άνδρες και οι 41 γυναίκες. Η ποσοτική αύξηση των διδασκόντων, άρα και των σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης, στα χωριά του νομού είναι φανερή, αν συγκρίνουμε την έκθεση αυτή με την αντίστοιχη του 1918.

Στην έκθεση αυτή ο Επιθεωρητής διακρίνει τους δασκάλους σε πτυχιούχους δημοδιδασκάλους, σε αναγνωρισμένους δημοδιδασκάλους, σε προσωρινούς δημοδιδασκάλους και σε αποσπασμένους δημοδιδασκάλους. Ως πτυχιούχοι χαρακτηρίζονται οι 29, οι οποίοι είναι οπωσδήποτε απόφοιτοι Διδασκαλείων. Ως αναγνωρισμένοι θεωρούνται όσοι υπηρέτησαν στα σχολεία της

Μ. Ασίας ως δάσκαλοι το προηγούμενο σχολικό έτος, κάτι το οποίο πιστοποιείται με βεβαιώσεις των κοινοτήτων ή με ένορκες βεβαιώσεις των ίδιων³³ των εκπαιδευτικών. Τέλος, ως προσωρινοί δάσκαλοι θεωρούνται όσοι δεν έχουν ακόμα δώσει τις δεύτερες εξετάσεις μετά τη συμπλήρωση της διετούς υπηρεσίας τους και επομένως δεν διαθέτουν εμπειρία. Ακόμα, ως αποσπασμένοι προσδιορίζονται όσοι προέρχονται από τα σχολεία της λοιπής Ελλάδας και αποσπώνται από το στρατό στον οποίο και υπηρετούν προκειμένου να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους και όσοι υπάγονται στο νόμο 1386/1918, οι οποίοι αποσπώνται από άλλες περιοχές και λαμβάνουν ειδικό επιμίσθιο ως υπηρετούντες σε οικισμούς της Μακεδονίας³⁴. Επομένως οι πτυχιούχοι των Διδασκαλείων αντιπροσωπεύουν ποσοστό 40,8% στο σύνολο των ανδρών εκπαιδευτικών, ενώ οι αναγνωρισμένοι με ένορκη βεβαίωση αντιπροσωπεύουν ποσοστό μόλις 12,6% την περίοδο αυτή, που αρχίζει η προσφυγική εγκατάσταση. Την ίδια περίοδο οι προσωρινοί δάσκαλοι ανέρχονται στο ποσοστό του 11,2% και οι αποσπασμένοι αντιπροσωπεύουν ποσοστό 4,2%.

Από τους 29 πτυχιούχους δημοδιδασκάλους οι 26 αξιολογούνται θετικά από τον Επιθεωρητή, δηλαδή το 89%, ποσοστό ιδιαίτερα υψηλό, το οποίο αποτυπώνει μια ιδιαίτερα ικανοποιητική κατάσταση στην εκπαίδευση των αρρένων της περιοχής, και μόλις οι 3 αξιολογούνται αρνητικά. Από τους αναγνωρισμένους δημοδιδασκάλους οι 7 αξιολογούνται θετικά και οι 2 ελέγχονται ως μη ικανοποιητικοί, και επομένως το 77% αυτής της κατηγορίας των διδασκόντων θεωρείται επίσης ότι εκπληρώνει σωστά το λειτουργημά του. Το αντίστροφο φαίνεται ότι ισχύει με τους προσωρινούς δημοδιδασκάλους, από τους οποίους οι 2 μόνο κρίνονται ως ικανοποιητικοί, ποσοστό 25%, ενώ οι 6 κρίνονται ως μη ικανοποιητικοί. Γενικότερα, η κατάσταση στην εκπαίδευση των αρρένων εμφανίζεται στη συγκεκριμένη έκθεση βελτιωμένη σε σχέση με το παρελθόν.

Αντίθετα με όσα ισχύουν στην εκπαίδευση των αρρένων, η γυναικεία εκπαίδευση παρουσιάζεται από τον Επιθεωρητή ως προβληματική. Μόλις 1 δασκάλα φαίνεται ότι διαθέτει πτυχίο Διδασκαλείου από τις 41 που υπηρετούν στο νομό, ενώ οι 26 είναι υποδιδασκάλισσες που προήχθησαν σε τριτοβάθμιες δημοδιδασκάλισσες ως προερχόμενες από Παρθεναγωγεία του εξωτερικού, και συγκεκριμένα από το Παρθεναγωγείο Μοναστηρίου³⁵. Οι δασκάλες αυτές, οι οποίες αντιπροσωπεύουν ποσοστό 63,4% του συνόλου των γυναικών εκπαιδευτικών του νομού, αξιολογούνται σε ποσοστό 100% αρνητικά από τον Επιθεωρητή.

Οι λόγοι οι οποίοι υπαγορεύουν αυτή την αρνητική αξιολόγηση δεν τεκμη-

ριώνονται με επιχειρήματα, όπως στην προηγούμενη έκθεση, και δεν σχετίζονται με την αδυναμία των συγκεκριμένων διδασκαλισσών να χειριστούν σωστά τη δημοτική. Η απώλεια των εκλογών από τον Βενιζέλο θα οδηγήσει στην κυριαρχία των φιλομοναρχικών κύκλων. Ακολουθεί λοιπόν το 1920 η σύσταση Επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας, η οποία θα εξέταζε τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο³⁶. Η Επιτροπή αποφαινεται ότι ο νόμος που καθιέρωνε τη δημοτική γλώσσα ήταν αντισυνταγματικός και πρότεινε την καύση των νέων βιβλίων που διέφθειραν την ελληνική γλώσσα. Επομένως εικάζουμε ότι η αρνητική αξιολόγηση του Επιθεωρητή υπαγορεύεται επίσης από τη διαπίστωση της αναποτελεσματικότητας των διδασκαλισσών στο θέμα της σωστής γλωσσικής κατάρτισης των πληθυσμών, το οποίο εξακολουθεί να αποτελεί στόχο μείζονος σημασίας. Μόνο που οι κυβερνήσεις της περιόδου αντιλαμβάνονται αυτή τη διαδικασία να περνά μέσα από την έμφαση στα κλασικιστικά ιδεώδη και στην αρχαία γλώσσα. Είναι λοιπόν σίγουρο ότι η αποτυχία των αρχαιοτρόπων εγχειριδίων που επανέρχονται στην εκπαίδευση, η χρονική απόσταση του αρχαίου γλωσσικού οργάνου, το οποίο χρησιμοποιείται ως γέφυρα προσέγγισης των πληθυσμών της Μακεδονίας αυτής της περιόδου και η έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης των διδασκαλισσών βαραίνουν εξαιρετικά στην αρνητική αποτίμηση του Επιθεωρητή. Πρέπει όμως να τονίσουμε ότι οι συνθήκες για τις δασκάλες αυτές είναι ακόμα πιο δύσκολες τώρα, αφού κρίνονται από το αποτέλεσμα, ενώ δεν αντιμετωπίζονται με διεισδυτικό τρόπο τα μέσα επίτευξης του αποτελέσματος αυτού, τα οποία τους παρέχονται από την πολιτεία. Μια πολιτεία η οποία αρνείται να αποτιμήσει με ρεαλισμό την κατάσταση και εμμένει σε νεφελώδη ιδεολογήματα για την αφομοιωτική δύναμη του κλασικού αρχαίου ιδεώδους.

Ταυτόχρονα με τη μέριμνα για τα σχολεία καταβάλλεται προσπάθεια από τον Επιθεωρητή για την ίδρυση Νυχτερινών σχολών στην περιφέρεια με σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μεγαλύτερους ηλικιακά, οι οποίοι έχουν ήδη ενταχθεί στην παραγωγή, χωρίς να έχουν φοιτήσει στο σχολείο. Συγκεκριμένα ιδρύονται 14 νυχτερινές σχολές στις οποίες φοιτούν συνολικά 300 μαθητές, ενώ η λειτουργία τους βασίζεται σε οικονομική επιχορήγηση της Γενικής Διοίκησης Μακεδονίας.

Οι λύσεις που προτείνονται από τον Επιθεωρητή για την επίλυση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας σχετίζονται πρωταρχικά με την ανέγερση των σχολικών κτηρίων³⁷. Στη συνέχεια ο Επιθεωρητής προτείνει να γενικευτεί το μέτρο της απόσπασης των πλεοναζουσών στα χωριά της Βορείου Ηπείρου νηπιαγωγών, αφού η μία μόλις από τις δα-

σκάλες του νομού είναι πτυχιούχος νηπιαγωγός και επομένως χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των νηπίων υποδιδασκάλισσες³⁸, οι οποίες κρίνονται ως ανεπαρκείς. Επίσης, προτείνεται η απόσπαση και άρα η αποστράτευση υπηρετούντων στον στρατό δασκάλων, με την υποχρέωση να υπηρετήσουν στα σχολεία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής περιφέρειας δύο χρόνια μετά την αποστράτευσή τους. Τέλος, ο Επιθεωρητής στηλιτεύει την απουσία του Γενικού Επιθεωρητή από όσα συμβαίνουν στη Μακεδονία.

3. Η εκπαίδευση και οι δυσχέρειες της περιόδου 1923-1927

Η απαρχή της έλευσης των προσφύγων στην περιοχή της δυτικής Μακεδονίας σε συνδυασμό με την υιοθέτηση από την κομμουνιστική Διεθνή του συνθήματος της ανεξάρτητης Μακεδονίας, και κυρίως η υπογραφή του πρωτοκόλλου Πολίτη-Καλφώφ³⁹, το οποίο δεν αποτελούσε, όπως θεωρήθηκε αρχικά, απλή εκτελεστική πράξη της περί μειονοτήτων συμβάσεως, αλλά δημιουργούσε προβλήματα στις σχέσεις Ελλάδας και Σερβίας και μάλιστα στην κοινή από μέρους τους αντιμετώπιση των βουλγαρικών διεκδικήσεων στη Μακεδονία, θα δημιουργήσουν νέο πλαίσιο προβλημάτων, μέσα στο οποίο η εκπαίδευση θα κληθεί να επιτελέσει εθνικό ρόλο. Στις συγκεκριμένες λοιπόν ιστορικές συγκυρίες η εκπαίδευση καλείται όχι μόνο να συμβάλει στην εθνική ομοιογένεια, αλλά και να δημιουργήσει αγαστές σχέσεις ανάμεσα σε πρόσφυγες και γηγενείς μέσα από διαδικασίες συνειδητοποίησης της κοινής ιστορικής και εθνικής τους ταυτότητας.

Οι εκθέσεις του σχολικού έτους 1922-1923 είναι πολλές και αφορούν επιμέρους περιόδους του Γενικού Επιθεωρητή⁴⁰ στα χωριά γηγενών και προσφύγων και στην πόλη. Το κύριο χαρακτηριστικό των εκθέσεων αυτών είναι η αποτύπωση της κατάστασης που διαμορφώνεται στο νομό στα πλαίσια της προσφυγικής αποκατάστασης, ενώ είναι δεδομένο ότι ο Επιθεωρητής δεν αντιμετωπίζει με διαφορετικά κριτήρια το θέμα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα χωριά των γηγενών και στα χωριά των προσφύγων.

Συγκεκριμένα η έκθεση της 19.9.1922 - 4.10.1922 σχετίζεται με την περιοδεία του Επιθεωρητή στα χωριά των Πρεσπών, ενώ η έκθεση του καλοκαιριού παρακολουθεί τη λειτουργία των σχολείων της πόλης της Φλώρινας και αποτυπώνει την κατάσταση που επικρατεί μετά την έλευση των προσφύγων. Συγκεκριμένα στη Φλώρινα το 1922 λειτουργούν ένα πλήρες Δημοτικό Σχολείο Αορένων με 6 τάξεις⁴¹, ένα πλήρες εξατάξιο Σχολείο Θηλέων⁴², το οποίο συστήνεται το 1922, ένα τριτάξιο μικτό Δημοτικό Σχολείο, το

οποίο αποτελείται από 100 περίπου μαθητές οι οποίοι είναι πρόσφυγες από τη Μ. Ασία και το οποίο, σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου ΒΤΜΘ, θα πρέπει να χαρακτηριστεί την περίοδο αυτή ως γραμματοδιδασκαλείο⁴³, γιατί δεν συμπληρώνει τον αριθμό των τεσσάρων τάξεων του κοινού σχολείου⁴⁴ (δεν αποκλείεται όμως να μετεξελιχθεί σε κοινό σχολείο), ένα διτάξιο μικτό Δημοτικό Σχολείο, το οποίο εντάσσεται επίσης στην κατηγορία του γραμματοδιδασκαλείου, ένα διτάξιο Νηπιαγωγείο και τρία μονοτάξια. Από τα σχολεία αυτά το εξατάξιο αρρένων στεγάζεται στο κτήριο του Ιζέτ Πασά, ενώ το εξατάξιο θηλέων στεγάζεται στο κτήριο του πρώην Παρθεναγωγείου και επομένως στην ίδια αυλή με το πλήρες Δημοτικό Σχολείο Αρρένων.

Στο πλήρες αυτό σχολείο τα διδασκόμενα μαθήματα είναι ίδια με αυτά των αρρένων, διδάσκεται όμως *προσέτι και η ραπτική, η ποικιλτική, η πλεκτική, η τέχνη του παρασκευάζειν εδέσματα, αι της οικιακής οικονομίας και τάξεως στοιχειώδεις γνώσεις*⁴⁵. Το τριτάξιο μικτό γραμματοδιδασκαλείο είναι ενοριακό, συντηρείται από την Εκκλησία και στεγάζεται σε κτήριο που αγοράζεται από την Εκκλησία. Αντίθετα το διτάξιο βρίσκεται στην παραδοσιακή συνοικία *Τσουκαλάδικα* και στεγάζεται εκεί όπου την περίοδο της Τουρκοκρατίας υπήρχε το Νηπιαγωγείο της ομώνυμης συνοικίας. Η ανάγκη δημιουργίας του σχολείου πρέπει να σχετίζεται επίσης με τις προσφυγικές εγκαταστάσεις στην πόλη. Τα Νηπιαγωγεία λειτουργούν σε αίθουσες των σχολείων. Έτσι, το διτάξιο Νηπιαγωγείο λειτουργεί σε αίθουσα του Παρθεναγωγείου, άρα συστεγάζεται με το πλήρες εξατάξιο θηλέων, το Β΄ μονοτάξιο λειτουργεί σε αίθουσα του μικτού τριταξίου, το Γ΄ σε αίθουσα του μικτού διταξίου, και το Δ΄ σε κοινοτικό κτήριο στην παραδοσιακή συνοικία *Τσιφλίκι*, η οποία αποτελεί δωρεά του Π. Δεράλα την περίοδο της Τουρκοκρατίας⁴⁶.

Το εξατάξιο Δημοτικό Σχολείο έχει ένα διευθυντή και έξι δασκάλους, από τους οποίους μόνο ένας είναι πτυχιούχος του Διδασκαλείου Θεσσαλονίκης⁴⁷ με 33 χρόνια υπηρεσίας, και επομένως διδάσκαλος Α΄ τάξης, ο οποίος όμως δεν έχει θέση διευθυντή, παρά το γεγονός ότι εκπληρώνει τόσο την προϋπόθεση της αρχαιότητας όσο και αυτή του βαθμού⁴⁸. Από τους λοιπούς, δύο είναι αναγνωρισμένοι δημοδιδάσκαλοι Α΄ τάξης, απόφοιτοι του Γυμνασίου Μοναστηρίου, οι οποίοι, είτε έτυχαν της ευνοϊκής ρύθμισης του Β΄ κατά την ένταξη των νέων χωρών και συμπεριλήφθηκαν στην κατηγορία των δημοδιδασκάλων⁴⁹, είτε εντάχθηκαν στις επιμορφωτικές τάξεις των Διδασκαλείων, σύμφωνα με το νόμο 381 της 19.11.1914 και επομένως έλαβαν πτυχίο δασκάλου⁵⁰, ή φοίτησαν στα μονοτάξια Διδασκαλεία, στα οποία έγιναν δεκτοί χωρίς εισιτήριες εξετάσεις⁵¹, ή απλά εξετάστηκαν από Επιτροπές

πριν από τη σύσταση των Διδασκαλείων. Ακόμα, ένας από τους δασκάλους είναι απόφοιτος του υποδιδασκαλείου Θεσσαλονίκης και έχει βαθμό αναγνωρισμένου δημοδιδασκάλου Β΄ τάξης⁵², και δύο έχουν βαθμό δημοδιδασκάλων Γ΄ τάξης. Από αυτούς ο ένας έχει απελαθεί από την Κορυτσά. Τέλος, στο σχολείο υπηρετεί ένας προσωρινός υποδιδάσκαλος, απόφοιτος του υποδιδασκαλείου Μοναστηρίου.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο πλήρες εξατάξιο Σχολείο Θηλέων είναι έξι, από τις οποίες μία μόνο, η διευθύντρια, είναι πτυχιούχος του Αρσακείου Διδασκαλείου, ενώ οι λοιπές, αν και έχουν το βαθμό της δημοδιδασκάλισσας Β΄ τάξης, ενόψει των ευνοϊκών ρυθμίσεων που προαναφέρθηκαν, είναι απόφοιτες του Παρθεναγωγείου Μοναστηρίου.

Το τριτάξιο Δημοτικό Σχολείο, στο οποίο συνωστίζονται οι πρόσφυγες, έχει τρεις δασκάλους από τους οποίους ο ένας είναι πτυχιούχος της Ευαγγελικής Σχολής της Σμύρνης και οι άλλοι δύο τελειόφοιτοι του Γυμνασίου Μοναστηρίου, αναγνωρισμένοι ως δάσκαλοι Α΄ τάξης. Τέλος, στο διτάξιο ένας έχει πτυχίο Διδασκαλείου ενώ ο άλλος είναι προσωρινός δημοδιδάσκαλος. Η επόμενη έκθεση προς το Εποπτικό Συμβούλιο είναι αυτή του έτους 1922-1923 και παρέχει πληροφορίες για την εκπαιδευτική κατάσταση του νομού της Φλώρινας, οι οποίες περιλαμβάνονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Είδη σχολείων στο νομό της Φλώρινας (1922-1923)

Είδη σχολείων	Μαθητές	Μαθήτριες	Σύνολο
6τάξιο Δημ. Αρρένων	388		388
6τάξιο Δημ. Θηλέων		300	300
72 Μικτά Δημ. Σχολεία	3.158	1.460	4.618
33 Νηπιαγωγεία	966	777	1.743
Ισραηλιτικό σχολείο	32	1	33
18 Μουσουλμανικά	950		950
2 Ρουμανικά			42
26 δεν λειτουργούν			

Για την κατάσταση των σχολικών κτηρίων της περιοχής παρέχεται η πληροφορία ότι από τα 70 κτήρια τα 4 είναι νεοανεγειρόμενα, τα 8 κοινοτικά και τα 15 τελούν υπό κατάρρευση.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό νομού Φλώρινας την περίοδο 1922-1923 δεν

μεταβάλλεται ουσιαστικά, ενώ το σύνολο των μαθητών αποδίδεται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2: Σύνολο εγγεγραμμένων-φοιτώντων στην πόλη (1922-1923)

Είδος σχολείου	Φοιτώντες μαθητές	Εγγεγραμμένοι
2τάξιο Μικτό	85	135
4τάξιο Μικτό	251	315
6τάξιο Θηλέων	231	291
6τάξιο Αρρένων	261	382

Η εξέταση των δεδομένων του πίνακα των σχολείων της πόλης το Φθινόπωρο του 1922 και η σύγκρισή του με τα στοιχεία που αποτυπώνονται στην έκθεση της άνοιξης του ίδιου έτους μάς οδηγεί στο συμπέρασμα της αύξησης των τάξεων του προσφυγικού σχολείου, το οποίο, μέσα στο ίδιο διδακτικό έτος μεταβάλλεται από τριτάξιο μικτό σε τετρατάξιο μικτό.

Τα προβλήματα που επισημαίνονται στην Έκθεση του Επιθεωρητή είναι η αναθεώρηση του τρόπου καταβολής του επιδόματος, το οποίο αντιπροσώπευε το 1/4 του μισθού και χορηγούνταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς της περιοχής, η αδυναμία της πολιτείας να επιβάλει την υποχρεωτική φοίτηση και, τέλος, η αντικατάσταση του υπάρχοντος προσωπικού με πτυχιούχους δασκάλους.

Η έκθεση του έτους 1923-1924 αναφέρεται αρχικά στην κατάσταση των σχολικών κτηρίων στο νομό. Η εικόνα που διαμορφώνεται είναι ζοφερή: 10 κτήρια χαρακτηρίζονται ως ακατάλληλα, 9 ως επισκευαστέα, ευπρόσωπα μόλις 30, ενώ 7 ανεγείρονται, 8 είναι κοινοτικά και 1 είναι δωρεά του Αρχιμανδρίτη Μοδέστου στο Πισοδέρι.

Οι παρατηρήσεις του Επιθεωρητή οι οποίες αναφέρονται στο εκπαιδευτικό προσωπικό σχετίζονται με την αντικατάσταση των μη πτυχιούχων εκπαιδευτικών, τη συνταξιοδότηση των ηλικιωμένων αλλά και την προσεκτική επιλογή τους, μια και ο Επιθεωρητής θέλει τους εκπαιδευτικούς στρατευμένους σε αυτό που ο ίδιος ορίζει ως «ελληνική υπόθεση». Ορισμένες μάλιστα επισημάνσεις του Επιθεωρητή που σχετίζονται με τη δομή της εκπαίδευσης είναι ουσιαστικές. Συγκεκριμένα ο Επιθεωρητής ζητάει εξετάξια σχολεία και όχι διτάξια ή μονοτάξια, εφαρμογή της υποχρεωτικής φοίτησης, λιγότε-

ρη ύλη, απλούστερη γλώσσα των βιβλίων, μεταβολή των σχολείων σε ουσιαστικό παράγοντα κοινωνικοποίησης για να αποτραπεί η ανισότητα η οποία προέρχεται από την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Στη νέα έκθεση του καλοκαιριού του ίδιου έτους ο Επιθεωρητής επισημαίνει την αύξηση του μαθητικού πληθυσμού και την ίδρυση σχολείων σε 6 νέα προσφυγικά χωριά χωρίς να δίνει αριθμούς. Η αμέσως επόμενη έκθεση είναι αυτή της 16ης Μαρτίου 1925⁵³, η οποία αφορά το εξατάξιο Δημοτικό Σχολείο Θηλέων και το Α΄ διτάξιο Νηπιαγωγείο. Του ίδιου έτους είναι και η έκθεση που αναφέρεται στο εξατάξιο Δημοτικό Σχολείο Αρρένων και στάλθηκε στο Εποπτικό Συμβούλιο στις 9 Απριλίου 1925.

Έχουν προηγηθεί η ίδρυση στη Βόρειο Ελλάδα με νομοθετικό διάταγμα ιδιαίτερου τμήματος στοιχειώδους εκπαίδευσεως για την καλύτερη διοίκηση και εποπτεία των σχολείων. Το τμήμα επανδρώθηκε από τρία μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου διορισμένα από τον Υπουργό Παιδείας μετά από πρόταση του Υπουργείου Εξωτερικών⁵⁴. Το 1926 μάλιστα η ελληνική κυβέρνηση αναθέτει στους βλαχόφωνους φιλόλογους Γ. Σαγιαξή, Παπαζαχαρίου και Ι. Λαζάρου τη σύνταξη του Αλφαβηταρίου Abecedar⁵⁵ για τους ξενόφωνους. Η δοκιμαστική αποστολή του Αλφαβηταρίου στα σχολεία του Αμυνταίου προκάλεσε την έντονη αντίδραση του πληθυσμού, ο οποίος κατέβηκε σε συλλαλητήριο και εξέδωσε ψήφισμα κατά της διανομής του⁵⁶.

Η Έκθεση των ετών 1926-1927 ανήκει στον Επιθεωρητή Ηλία Πετρόπουλο⁵⁷. Τα κύρια χαρακτηριστικά της έκθεσης είναι η ενασχόληση με τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, η άσκηση ελέγχου στα κοινωνικά αλλά και στα ατομικά του χαρακτηριστικά και τέλος η καθιέρωση μιας ορισμένης αντίληψης για την εθνική αποστολή του εκπαιδευτικού. Η πεποίθηση αυτή η οποία αναδύεται σε όλο το εύρος της έκθεσης αποδίδει στην εκπαιδευτική διαδικασία το χαρακτηριστικό της στράτευσής της στην πραγμάτωση ενός εθνικού σκοπού: αυτού της διάχυσης των αξιών του ελληνικού πολιτισμού. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι και σε αυτήν την έκθεση η εκπαιδευτική περιφέρεια Φλώρινας αντιμετωπίζεται ως σύνολο με χαρακτηριστικά ομοιογενή και δεν καταβάλλεται προσπάθεια να τονιστούν οι ιδιαιτερότητες των χωριών των προσφύγων ή των γηγενών, ενώ οι δάσκαλοι δεν επιλέγονται με κριτήριο τη φυλετική τους προέλευση αλλά τα προσόντα και την προϋπηρεσία τους, ιδιότητες γραφειοκρατικές και απρόσωπες. Παρ' όλα αυτά, το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι η διείσδυση στην εκπαίδευση της περιοχής και στους μηχανισμούς της ενός μεγάλου ποσοστού προσφύγων εκπαιδευτικών διαφορετικής προέλευσης. Η διείσδυση

αυτή δεν αντισταθμίστηκε αυτή την περίοδο με την παροχή κινήτρων για τη μόρφωση και την είσοδο στην εκπαίδευση ενός ανάλογου αριθμού γηγενών εκπαιδευτικών.

Ο Επιθεωρητής επισκέπτεται 87 συνολικά χωριά μικτά, προσφυγικά και αμιγώς εντόπια. Από τα χωριά αυτά μόλις το 12,6% εμφανίζουν ποσοστά φοίτησης των μαθητών κάτω από το απόλυτο 100%. Πρόκειται για τα χωριά Α. Νεβολιάνη (Σκοπιά) 85,16%, Γκορνίτσοβο (Κέλλη) 62,5%, Καλύβια 91,6%, Καμπάσνιτσα (Πρώτη) 66,6%, Κ. Νεβολιάνη (Βαλτόνερα) 53,8%, Κλαδοράπη (Κλαδοράχη) 46,7%, Κραπέσινα (Ατραπός) 53,9%, Μπέσφιννα 35,38%, Ρόσνα (Σιταριά) 74,46%, Τύρσια (Τρίβουννο) 52,63%. Τις περισσότερες μάλιστα ελλείψεις σε σχολεία και δασκάλους εμφανίζουν τα προσφυγικά χωριά ή ορισμένα μικτά. Συγκεκριμένα, χωρίς σχολεία ή με αργούντα σχολεία την περίοδο της επίσκεψης του Επιθεωρητή ίσως λόγω έλλειψης δασκάλων εμφανίζονται τα αμιγώς προσφυγικά Βαρθολόμι (Άγιος Βαρθολομαίος), Γκόρτσκον (Αγραπιδιές), Ν. Καύκασος, Σωτήρ (Σωτήρας), Βίνιανη (Πύλη), Νεογκράτ (Βεγόρα) και τα μικτά Ζέλενιτς (Σκλήθρο), Νεγκοτσάνη (Νίκη), Ποπόξιανη (Παπαγιάννης), Πέτερσκον (Πέτρες), Πόπλη (Λευκώνας) καθώς και τα χωριά των γηγενών Αγία Παρασκευή, Αετός, Γράσδανη (Βροντερό), Λάγκα (Μικρολίμνη), Λουμπέτινα (Πεδινό), Μέδοβον (Μηλεών), Μπούκοβνικ (Οξιά), Νίβιστα (Ψαράδες), Παπαδιά, Ραχμανλή (Ελεούσα), Ρούδαρι (Καλλιθέα). Ακόμα και στις περιοχές όμως των γηγενών χωριών, όπου το σχολείο αργεί, υπάρχουν Νηπιαγωγεία με αξιόλογη συμμετοχή των κατοίκων. Συγκεκριμένα, έχουν ιδρυθεί πρόσφατα και λειτουργούν Νηπιαγωγεία σε 42 συνολικά χωριά και μάλιστα σε 21 χωριά γηγενών, στα δύο βλαχοχώρια και στα δύο αρβανιτοχώρια του νομού και σε 9 μικτά. Κανένα όμως Νηπιαγωγείο δεν έχει ιδρυθεί το 1926 σε αμιγώς προσφυγικά χωριά. Επομένως είναι σαφές ότι δεν έχουν ιδρυθεί σχολεία το 1926 σε 8 προσφυγικές κοινότητες και σε 5 μικτές, ενώ αργούν τα σχολεία σε 11 χωριά γηγενών από τα οποία τα 6 βρίσκονται στην Πρέσπα. Επομένως η δημιουργία σχολικού δικτύου στην περιοχή της Πρέσπας παραμένει προβληματική και την περίοδο 1926-1927. Αν επιχειρήσουμε όμως μια συνολική αποτίμηση των δεδομένων, θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι έχει κατακτηθεί έδαφος αναφορικά με την εκπαίδευση των κατοίκων των χωριών, μέσα σε ελάχιστο διάστημα χρόνου. Η εγκατάσταση επομένως των προσφύγων οδήγησε σε επιτάχυνση των διαδικασιών στελέχωσης των ελληνικών σχολείων, αφού οι γηγενείς δεν ήθελαν να υστερούν έναντι των νεοφερμένων σε ελληνική παιδεία.

Την περίοδο μάλιστα αυτή έχουμε μια αναστροφή των κριτηρίων τα οποία, κατά τον Επιθεωρητή, προσδιορίζουν την αρνητική στάση των κατοίκων απέναντι στην υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών τους. Καταγράφονται λοιπόν ως αιτίες σε τέσσερις περιπτώσεις οι επιδημικές αρρώστιες, σε μία περίπτωση το υπερβολικό ψύχος, σε μία η πρόσφατη και καθυστερημένη άφιξη δασκάλου, σε δύο περιπτώσεις η ανικανότητα του εκπαιδευτικού, σε δύο περιπτώσεις η από μέρους του εκπαιδευτικού επίδειξη μειωμένου ενδιαφέροντος, σε τρεις μόνο περιπτώσεις η συνειδητά αρνητική στάση των κατοίκων, σε τρεις περιπτώσεις οι υποχρεώσεις που ανατίθενται στους μαθητές από τους γονείς, σε μία περίπτωση η έλλειψη διδασκαστηρίου και σε τέσσερις περιπτώσεις η απαλλαγή από την υποχρεωτική φοίτηση εκείνων που έχουν συμπληρώσει το δωδέκατο έτος της ηλικίας τους.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αυτής της χρονικής περιόδου αποτελεί ένα ακόμα κεφάλαιο της εκπαιδευτικής ιστορίας της περιοχής, επειδή η ποιότητα της κατάρτισης επηρεάζει καθοριστικά το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από τους 74 άνδρες εκπαιδευτικούς των χωριών της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας 33 είναι απόφοιτοι Διδασκαλείων, δηλαδή ποσοστό 44,5%. Τα διδασκαλεία από τα οποία έχουν αποφοιτήσει είναι άλλα μονοτάξια (Σπάρτης, Πύργου, Καστοριάς) που ιδρύθηκαν με το ΒΔ 8 της 5.9.1923⁵⁸, και άλλα τριτάξια (Κοζάνης, Σάμου, Θεσσαλονίκης) που ιδρύθηκαν με το ΒΔ 5 της 18.11.1914⁵⁹ και ένας απόφοιτος του Κεστορατίου Διδασκαλείου⁶⁰.

Από τους αποφοίτους Γυμνασίων, 8 συνολικά, οι οποίοι προσδιορίζονται ως απόφοιτοι ρωσικών Γυμνασίων, μετεκπαιδεύονται στο Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης, σύμφωνα με το νόμο 381 της 19.11.1914⁶¹ και αποκτούν πτυχίο δασκάλου. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντιπροσωπεύουν ποσοστό 10,8% και διορίζονται μόνο στα προσφυγικά χωριά της περιφέρειας. Στους αποφοίτους Γυμνασίων ή τελειοφοίτους ή αποφοίτους Γυμνασιακών τάξεων συγκαταλέγονται 15 προερχόμενοι από το Μεσολόγγι, το Μοναστήρι, τη Φλώρινα, την Κορυτσά, την Τραπεζούντα, την Προύσα, την Πάτρα, την Κίο, και 7 προερχόμενοι από την Ευαγγελική τη Ζωσιμαία, τα Ζαρίφεια και τη Μεγάλη του Γένους Σχολή. Η παρουσία αποφοίτων υποδιδασκαλείων και αστικών ή ελληνικών σχολείων είναι σχετικά περιορισμένη (11 εκπαιδευτικοί).

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερο επίπεδο, αφού 2 προέρχονται από τα Διδασκαλεία Θηλέων της Θεσσαλονίκης και της Λάρισας (11,11%), 2 είναι απόφοιτες Γυμνασίων θηλέων (11,11%) και το 77% αποφοιτούν από το Παρθεναγωγείο Μοναστηρίου. Από τους δασκάλους που

υπηρετούν σε σχολεία της πόλης οι 8 είναι άνδρες και οι 6 γυναίκες. Οι άνδρες είναι 50% απόφοιτοι μονοταξίων και τριταξίων Διδασκαλείων και 50% απόφοιτοι Γυμνασίων. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι σε ποσοστό 66, 6% απόφοιτοι διταξίων⁶² ή τριταξίων Διδασκαλείων ή των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαιδεύσεως των Νομοσχεδίων Τσιριμώκου του 1914⁶³.

Από τις 33 Νηπιαγωγούς οι 27, δηλαδή το 81, 8% είναι πτυχιούχοι Διδασκαλείων Νηπιαγωγών. Αναφέρονται χαρακτηριστικά το Διδασκαλείο Φρεβουλιανής μεθόδου, ή το Διδασκαλείο της Ενώσεως Ελληνίδων, το οποίο λειτουργήσε ως μονοτάξιο την περίοδο 1897-1900⁶⁴, από το 1900-1908 ως διτάξιο και το 1908 ως τριτάξιο⁶⁵, το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας, στο οποίο προστίθεται και Ανώτερο τμήμα το 1918⁶⁶ για την παραγωγή καθηγητριών του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών, το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης⁶⁷, και τέλος το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Εδέσσης⁶⁸. Οι λοιπές 6, δηλαδή ποσοστό μόλις 19%, είναι απόφοιτοι του Παρθεναγωγείου Μοναστηρίου, αντίθετα με ό, τι επικρατούσε ως την περίοδο εκείνη. Επομένως η πρόοδος στο ζήτημα της εκπαίδευσης των νηπίων είναι καταφανέστατη.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτών έγινε από τον Επιθεωρητή με βάση ορισμένα κριτήρια παιδαγωγικά και κοινωνικά. Η ομαδοποίηση των κριτηρίων μάς παρέχει τις εξής κατηγορίες: Το κριτήριο «παιδαγωγική μέθοδος» χρησιμοποιήθηκε σε 104 περιπτώσεις, το κριτήριο «επίπεδο γνώσεων των μαθητών» σε 45, το κριτήριο «κατάρτιση των εκπαιδευτικών» σε 30 περιπτώσεις, το κριτήριο «γλωσσική απαγγελία των μαθητών» σε 24, το κριτήριο «εθνική εργασία» σε 24, το κριτήριο «σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον κοινωνικό περίγυρο» σε 16, το κριτήριο «ελλιπής κατοχή ύλης» σε 10, το κριτήριο «οικονομική εξάρτηση των εκπαιδευτικών από τον κοινωνικό τους περίγυρο» σε 2 περιπτώσεις.

Με βάση τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν διατυπώνονται οι αξιολογικοί χαρακτηρισμοί των εκπαιδευτικών, οι οποίοι περιλαμβάνονται στον πίνακα 3.

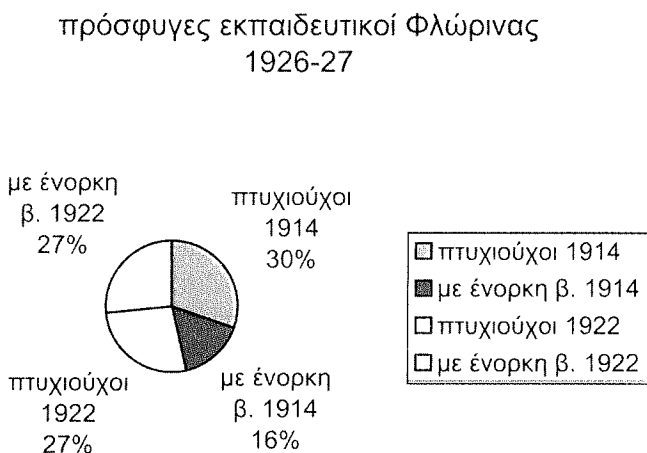
Πίνακας 3: Ομάδες χαρακτηρισμών εκπαιδευτικών

A/A	Ομάδες χαρακτηρισμών	
1.	Άριστοι	17
2.	Πολύ καλοί	16
3.	Καλοί	44
4.	Σχετικά καλοί	9
5.	Μέτριοι	19
6.	Ακατάλληλοι	17
7.	Ανεπαρκείς	11
8.	Δεν σημειώθηκαν	60

Είναι φανερό ότι, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του Επιθεωρητή, οι άριστοι εκπαιδευτικοί ανέρχονται μόλις στο ποσοστό του 9% και οι πολύ καλοί στο ποσοστό του 8%. Αντίθετα, ο Επιθεωρητής εμφανίζεται επιεικής στην απόδοση των μέσων χαρακτηρισμών, αφού θεωρεί καλούς το 23% και μέτριους το 10%. Οι σχετικά καλοί είναι το 5%, ενώ οι ακατάλληλοι και οι ανεπαρκείς αντιπροσωπεύουν ποσοστό 15%. Μεγάλο είναι και το ποσοστό εκείνων των εκπαιδευτικών για τους οποίους, παρά τις επί μέρους παρατηρήσεις του, δεν καταφεύγει σε αξιολογικούς χαρακτηρισμούς (30%).

Επειδή στην εκπαίδευση εμφανίζεται ένας μεγάλος αριθμός προσφύγων εκπαιδευτικών, ενδιαφέρει η παρακολούθηση του αριθμού και της ποιότητας της κατάρτισής τους. Από αυτούς οι 17 ανήκουν στους πρόσφυγες της Πελαγονίας, του Μοναστηρίου και της Βορείου Ηπείρου που διαθέτουν τίτλους σπουδών από το Γυμνάσιο, το Παρθεναγωγείο και το υποδιδασκαλείο Μοναστηρίου, ενώ 2 είναι πτυχιούχοι του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών και 2 πτυχιούχοι άλλων Διδασκαλείων. Οι λοιποί 6 είναι πρόσφυγες του 1914 που αναγνωρίζονται ως δάσκαλοι με ένορκη βεβαίωση. Οι πρόσφυγες δάσκαλοι του 1922-1923 είναι 15 πτυχιούχοι με προσκόμιση τίτλων σπουδών Διδασκαλείων και Γυμνασίων και 15 αναγνωρισμένοι με ένορκη βεβαίωση.

**Γράφημα: Ομαδοποίηση των προσφύγων εκπαιδευτικών
του έτους 1926-1927**



Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στο σύνολο των 150 εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Φλώρινα την περίοδο 1926-1927, οι 56 είναι πρόσφυγες διαφόρων κατηγοριών και αντιπροσωπεύουν ποσοστό 37,3%. Τα κριτήρια κατάταξης των εκπαιδευτικών και οι μεθοδολογικές υποδείξεις του Επιθεωρητή αποδίδονται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4

A/A	Κατάταξη μεθοδολογικών υποδείξεων	
1.	Για βελτίωση διδακτικής μεθόδου	25
2.	Για τελειοποίηση διδακτικής μεθόδου	1
3.	Για αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας	4
4.	Για ριζική αλλαγή τακτικής	2
5.	Για πιο προσεκτική διδ/λία της ελλην. γλώσσας	1
6.	Για συνέχιση του εφαρμοσθέντος διδ/κού προγρ.	2
7.	Για εθνική εργασία	10
8.	Για πιο αποτελεσματική κοινωνική δράση	1

A/A	Κατάταξη μεθοδολογικών υποδείξεων	
9.	Για περισσότερο ενδιαφέρον για την εργασία του	1
10.	Για επιβολή τιμωρίας	2
11.	Για αντικατάσταση	3
12.	Παρατηρήσεις για τις απουσίες	1
13.	Για ορθή εξωσχολική συμπεριφορά	2
14.	Για ευμενή μετάθεση	1
15.	Για προαγωγή	1
16.	Δεν σημειώθηκαν υποδείξεις	118

Είναι φανερό επομένως ότι ο Επιθεωρητής επικρίνει τους δασκάλους κυρίως για την αδυναμία τους σε μεθοδολογικά θέματα και σε ζητήματα εθνικής δράσης. Η κριτική αυτή την οποία άσκησε ο Επιθεωρητής δυσκόλεψε αισθητά το νέο σκοπό της εκπαίδευσης: τη διαμόρφωση ενός πλαισίου ικανού να διασφαλίσει τη συνεργασία και τη συνύπαρξη των γηγενών και των προσφύγων στο νομό της Φλώρινας. Θα περάσει πολύς χρόνος για να επιτύχει η εκπαίδευση, μέσα από εθνικές τραγωδίες και κοινούς εθνικούς αγώνες, το στόχο που προαναφέρθηκε. Αποφασιστική προς την κατεύθυνση αυτή θα είναι και η συμβολή του Διδασκαλείου της Φλώρινας, το οποίο θα δώσει στην εκπαιδευτική περιφέρεια Φλώρινας ένα σημαντικό αριθμό γηγενών εκπαιδευτικών.

Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας θα πρέπει να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η κυβέρνηση των Φιλελευθέρων, μέσα σε αντίξοες συνθήκες, έθεσε ως σκοπό της εκπαιδευτικής της πολιτικής τη δημιουργία των προϋποθέσεων για την εκπλήρωση των εθνικών σκοπών της εκπαίδευσης στη Μακεδονία, σύμφωνα με το πνεύμα και τις συνθήκες της περιόδου. Από την άποψη αυτή εγκαινίασε μια εκπαιδευτική πολιτική στη Μακεδονία, η οποία θα έχει συνέχεια και στις επόμενες κυβερνήσεις. Εκεί όμως που σίγουρα οι Φιλελεύθεροι πρωτοτύπησαν, είναι προς την κατεύθυνση του προσδιορισμού των αιτίων που δημιουργούσαν την απέχθεια προς την ελληνική παιδεία. Έτσι, σε αντίθεση με τις επιλογές των άλλων κυβερνήσεων, θα καταπολεμήσουν τον σχολαστικισμό και την αρχαιομάθεια και θα επιδώσουν την εθνική ομοιογένεια, με τη γενίκευση της χρήσης της δημοτικής γλώσσας.

Η απώλεια των εκλογών από τον Βενιζέλο θα οδηγήσει στην κυριαρχία των φιλομοναρχικών κύκλων. Ακολουθεί λοιπόν το 1920 η σύσταση Επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας, η οποία θα εξετάσει τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο⁶⁹. Η δυνατότητα της εκπαίδευσης να συμβάλει στο θέμα της σωστής γλωσσικής κατάρτισης των πληθυσμών εξακολουθεί να αποτελεί στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής της νέας κυβέρνησης, ένα στόχο μείζονος σημασίας. Μόνο που οι κυβερνήσεις της περιόδου αντιλαμβάνονται αυτή τη διαδικασία να περνά μέσα από την αρχαία γλώσσα. Είναι λοιπόν σίγουρο ότι η αρχαία ελληνική γλώσσα, η οποία χρησιμοποιείται ως γέφυρα προσέγγισης των πληθυσμών της Μακεδονίας αυτής της περιόδου, δυσκολεύει εξαιρετικά την υλοποίηση του κυρίαρχου για τη Μακεδονία εκπαιδευτικού αυτού σκοπού.

Παράλληλα με την πρόκριση της αρχαίας γλώσσας επιχειρείται η χρησιμοποίηση και άλλων μέσων, όπως η σύσταση νυχτερινών σχολείων ή η παροχή ειδικών επιδομάτων-κινήτρων στους δασκάλους για να διδάξουν στην εμπόλεμη και γλωσσικά πολύμορφη Μακεδονία. Τα συγκεκριμένα μέτρα, τα οποία θεωρούνται έκφραση της επίσημης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν αποφέρουν, κατά τις διαπιστώσεις των Επιθεωρητών, τα αποτελέσματα που αναμένονται.

Μεγαλύτερη αβελτηρία παρουσιάζει το κράτος στον τομέα των σχολικών κτηρίων. Ενώ αναμενόταν η διοχέτευση μεγάλου ποσού χρημάτων στη Μακεδονία με σκοπό την ανέγερση σχολικών κτηρίων και την επίδειξη της ανάλογης κρατικής μέριμνας για τη μόρφωση των νέων, η κατάσταση στο επίπεδο της κτηριακής υποδομής παρουσιάζεται απελπιστική. Θα λέγαμε επομένως ότι η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για τη δημιουργία υλικοτεχνικής υποδομής είναι ανύπαρκτη.

Αναφορικά, τέλος, με την ποιότητα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αξίζει να τονιστεί ότι η ελαστικότητα που επιδείχθηκε από το κράτος μέσα από τους νόμους που προαναφέρθηκαν και οι οποίοι αφορούν τα κριτήρια πρόσληψης των εκπαιδευτικών, αποτελεί κοινή έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής όλων των κυβερνήσεων της περιόδου. Γιατί η ελληνική πολιτεία νομοθετεί έχοντας ως πρόθεση να στελεχώσει τα σχολεία με χαμηλού επιπέδου κατάρτισης εκπαιδευτικούς και δεν διαθέτει τη βούληση να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για μια ποιοτική αναβάθμιση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών εκείνων που θα υλοποιήσουν στην πράξη τους εθνικούς της στόχους στη Μακεδονία.

Η έλευση των προσφύγων εμπλουτίζει τους σκοπούς της εκπαιδευτικής

πολιτικής του ελληνικού κράτους στη Μακεδονία με έναν επιπλέον στόχο: τη χρησιμοποίηση του σχολείου ως γέφυρας για τη συνύπαρξη και την αρμονική συμβίωση των γηγενών και των προσφύγων.

Η επένδυση όμως στην εκπαίδευση και στα πλαίσια πάντοτε της σχεδιαζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής τόσων ποικίλων και δύσκολων στόχων που άπτονται της ευρύτερης εθνικής πολιτικής αποδείχτηκε μια εξαιρετικά επίπονη και μακροχρόνια διαδικασία.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Γούναρης Β., Οι σλαβόφωνοι της Μακεδονίας, Η πορεία ενσωμάτωσης στο ελληνικό εθνικό κράτος, 1870-1940, στο Κ. Τσιτσελίγκης & Δ. Χριστόπουλος, *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα*, Κριτική: Αθήνα 1997, σ. 77-118.
2. Γούναρης Β., ό.π., σ. 90-91.
3. Ηλιάδου-Τάχου Σ., Η πολιτική, κοινωνική και οικονομική κατάσταση των κατοίκων Μοναστηρίου και Φλώρινας μέσα από την οπτική της εφημερίδας *Φλώρινα* του Ι. Θεοδοσίου, του έτους 1916, *Μακεδονικά*, τ. ΑΒ', Θεσσαλονίκη 2001.
4. Μπουζάκης Σ., *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)*, Αθήνα: Gutenberg 2001, σ. 70-71.
5. Ν. 240/1914. Την εποπτεία της Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης αναλαμβάνει ο Υπουργός των Εκκλησιαστικών και την ασκεί με το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, τους Γενικούς Επιθεωρητές και τους Επιθεωρητές. Στην ΙΑ' εκπαιδευτική περιφέρεια, η οποία έχει έδρα την Κοζάνη και στην οποία ανήκει η Φλώρινα, Γενικός Επιθεωρητής τοποθετείται ο Γ. Στεφαννάκης και Επιθεωρητής ο Κων/νος Ιωαννίδης. Κατά την περίοδο του εθνικού διχασμού οι Επιθεωρητές διώκονται με πολιτικά κριτήρια και υφίστανται μεταθέσεις, ενώ μετά την επικράτηση του Βενιζέλου, με το Νόμο 827/1917 δημιουργείται ο θεσμός των δύο Ανωτέρων Εποπτών, θέσεις στις οποίες τοποθετούνται ο Αλ. Δελμούζος και ο Μ. Τριανταφυλλίδης. Στα πλαίσια μάλιστα της κυοφορούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, οι Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης υποχρεώνονται να παρακολουθήσουν μαθήματα για την ορθή χρήση της δημοτικής γλώσσας. Στη διάρκεια του σεμιναρίου εγκρίνεται ψήφισμα των Επιθεωρητών για την καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος. Το Σεπτέμβριο μάλιστα του 1920 οι μέχρι τη στιγμή εκείνη υπηρετούντες ως προσωρινοί Επιθεωρητές διορίζονται ως μόνιμοι. Στην εκπαιδευτική περιφέρεια Φλώρινας τοποθετείται ο Ν. Γύπαρης.
6. Πρόκειται για τα μονοτάξια Διδασκαλεία που ιδρύονται και λειτουργούν την περίοδο 1913-1923, Μπουζάκης Σ., *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, τόμ. Α, Αθήνα: Gutenberg 2002, σ. 599-606, και Αιτιολογική Έκθεση του Νομοσχεδίου περί Διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης, στο Δ. Γληνός, *Άπαντα*, τόμ. Β, σ. 319, ή για τα τριτάξια Διδασκαλεία της περιόδου 1914-1924, Νόμος 381 του 1914.
7. Αντωνίου Χρ., *Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων 1828-2000*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 2002, σ. 55 και νόμος ΒΟΘ 11.8.1892, αρ. 1, Τζουμελές Σ. & Παναγόπουλος Π., *Η εκπαίδευσή μας τα τελευταία 100 χρόνια*, Αθήνα: Δημητράκος 1933, Μπουζάκης

- Σ., Τζήκας Χ., *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τόμ. Α: *Η περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933*. Αθήνα: Gutenberg 1996. σ. 37.
8. ΒΔ Περί προαγωγικών εξετάσεων των διδασκάλων της δημοτικής εκπαίδευσης, ΦΕΚ 39, τ. Α, 27.1.1915, αρ. 1, 4 και 5, και Μπουζάκης Σ. & Τζήκας Χ., *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τόμ. Α: *Η περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933*, Αθήνα: Gutenberg 1996.
 9. Μπουζάκης Σ., *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, τόμ. Α, Αθήνα: Gutenberg 2002, Αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου περί διδασκαλείων της δημοτικής εκπαίδευσης, Διδασκαλεία της δημοτικής εκπαίδευσης. Σκοπός. Μαθήματα. Προσηρτημένα σχολεία. Προσωρινά μονοτάξια διδασκαλεία και προσωρινά μονοτάξια διδασκαλεία νηπιαγωγών, σ. 603.
 10. ΦΕΚ, αρ. φ. 348, 25.11.1914, σ. 1879, άρθρο 3, Γ, Νόμος 402.
 11. Οι απόφοιτοι των υποδιδασκαλείων του Νόμου ΒΟΘ του 1892, μετά από φοίτηση ενός χρόνου αποκτούν τους βαθμούς α, β, και γ, Νόμου ΒΟΘ, 1892, άρθρο 17. Ειδικότερα για τη Μακεδονία αναγνωρίζονται ως πρωτοβάθμιοι υποδιδάσκαλοι όσοι είχαν πτυχίο του υποδιδασκαλείου Θεσσαλονίκης και Μοναστηρίου, σύμφωνα με το Νόμο 402, ΦΕΚ, αρ. φ. 348, 25.11.1914, σ. 1879, άρθρο 3, Γ.
 12. ΦΕΚ, αρ. φ. 348, 25.11.1914, σ. 1879, άρθρο 3, Δ, Νόμος 402. Σύμφωνα με αυτόν εις θέσιν διδασκάλου πλήρους δημοτικού σχολείου δύναται να διατηρηθώσι και υποδιδάσκαλοι.
 13. Σύμφωνα με το Νόμο 402/1918 στην εκπαίδευση εντάσσονται όσοι διαθέτουν προϋπηρεσία δύο χρόνων σε σχολεία των νέων χωρών ΦΕΚ, αρ. φ. 348, 25.11.1914, σ. 1879, άρθρο 5.
 14. Μπουζάκης Σ., Τζήκας Χ., *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τόμ. Α: *Η περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933*. Αθήνα: Gutenberg 1996, όπου και η αναφορά στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών της Θεσσαλονίκης του έτους 1914, και Μπουζάκης Σ., *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, τόμ. Α, Αθήνα: Gutenberg 2002, σ. 599-606, και Αιτιολογική Έκθεση του Νομοσχεδίου περί Διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλεία της δημοτικής εκπαίδευσης. Σκοπός. Μαθήματα. Προσηρτημένα σχολεία. Προσωρινά μονοτάξια διδασκαλεία και προσωρινά μονοτάξια διδασκαλεία Νηπιαγωγών, σ. 601-603. Ειδικά για τη Μακεδονία αναγνωρίζονται ως Νηπιαγωγοί με μισθό 90 δραχμών το μήνα όσες έχουν πτυχίο νηπιαγωγού ή απολυτήριο υποδιδασκαλείου θηλέων Θεσσαλονίκης και διορίζονται ως προσωρινοί νηπιαγωγοί όσες είχαν απολυτήριο δταξίου τουλάχιστον Παρθεναγωγείου, οι οποίες μπορούσαν να αναγνωριστούν ως Νηπιαγωγοί μετά από συμπληρωματική εξέταση: ΦΕΚ, αρ. φ. 348, 25.11.1914, σ. 1879, άρθρο 3, Δ, Νόμος 402.
 15. ΒΔ της 13ης Οκτωβρίου 1861, στο Βενθύλος, Γ., *Θεσμολόγιον Δημοτικής Εκπαίδευσης*, τόμ. 1-3 (1833-1892), Εν Αθήναις: 1892 και τόμ. 4 (1893-1898), Εν Αθήναις: 1898, τόμ. Α, σ. 74, ΒΔ 1, της 26ης Μαΐου 1867 «Περί του Αρσνακείου ως Διδασκαλείου διδασκαλισσών», ΒΔ της 24.4.1881, άρθρο 1, στο Βενθύλος Γ., ό.π., τ. Α, σ. 112, ΒΔ 31.10.1892, άρθρο 7, ό.π.

16. Νόμος 381 του 1914, άρθρο 3.
17. ΦΕΚ, αρ. φ. 348, 25.11.1914, σ. 1879, άρθρο 3, Γ, Νόμος 402, στο οποίο αναφέρεται ότι οι δημοδιδάσκαλοι και των δύο φύλων οι οποίοι είχαν απολυτήριο μη αυτοτελούς διδασκαλείου των νέων χωρών και του εξωτερικού αν είχαν βαθμό «λίαν καλώς» και «καλώς» αναγνωρίζονταν ως τριτοβάθμιοι δημοδιδάσκαλοι. Ο Νόμος αυτός ίσχυσε κατά κόρον για όσες είχαν πτυχίο του μη αυτοτελούς Παρθεναγωγείου Μοναστηρίου, το οποίο διέθετε και διδασκαλικό τμήμα, ενώ ενισχύθηκαν και από τις διατάξεις του Νόμου 1067/1918.
18. Ηλιάδου-Τάχου Σοφία, Τα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών της ύστερης τουρκοκρατίας, *Μακεδόν*, 8, σ. 265-283.
19. Ηλιάδου-Τάχου Σ., *Η εκπαίδευση στη Δυτική και Βόρεια Μακεδονία*, Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος 2000.
20. Μπουζάκης Σ., *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)*, Αθήνα: Gutenberg 2001, σ. 70-71.
21. Το Σεπτέμβριο μάλιστα του 1920 οι μέχρι τη στιγμή εκείνη υπηρετούντες ως προσωρινοί Επιθεωρητές διορίζονται ως μόνιμοι. Στην εκπαιδευτική περιφέρεια Φλώρινας τοποθετείται ο Ν. Γύπαρης. Μετά το δημοψήφισμα της 1ης Νοεμβρίου του 1920 και την επαναφορά του βασιλιά στην εξουσία έχουμε την παραίτηση των Ανωτέρων Εποπτών, αλλαγές στα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και παύση των 11 Επιθεωρητών, αλλά και του Επιθεωρητή Φλώρινας Ν. Γύπαρη. Επιπλέον, με το Νόμο 2857/1922 θεσπίζονται τα κριτήρια για την επιλογή των Επιθεωρητών. Η επαναστατική κυβέρνηση που ήλθε στην εξουσία μετά την Μικρασιατική καταστροφή επανέφερε τους 11 Επιθεωρητές που είχαν απολυθεί στην υπηρεσία. Παρ' όλα αυτά στην εκπαιδευτική περιφέρεια Φλώρινας δεν επανέρχεται ο Ν. Γύπαρης, αφού στις εκθέσεις των ετών 1920-1923 που διασώζονται, οι οποίες είναι 24 και οι οποίες έχουν τον ίδιο γραφικό χαρακτήρα, υπογράφει στις 13 Ιανουαρίου 1923 ο Μ. Σλαβάρος ή Σλαβάρης.
22. Σταυρίδη-Πατριάκου Ρένα, *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα*, Αθήνα: Εστία, 2000.
23. Χαράλαμπος Δ., *Ο εκπαιδευτικός όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης 1987.
24. ΦΕΚ, αρ. φ. 348, 25.11.1914, σ. 1879, άρθρα 11, 12, Νόμος 402, τη αιτήσει των οικείων εποπτικών συμβουλίων δύνανται να αποσπώνται προς πλήρωσιν κενών θέσεων δημοτικών σχολείων των νέων χωρών δημοδιδάσκαλοι εκ των πολυταξίων σχολείων των παλιών χωρών, επί τω κεκανονισμένω μισθώ και επί επιμισθίω δραχμών 30 κατά μήνα.
25. ΝΔ 1329/1918 περί πρακτικών σχολών θηλέων, ΦΕΚ 89, σ. 569.
26. Νόμος 6-18 Φεβρουαρίου 1834. Περί δημοτικών σχολείων, στο Σ. Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, τόμ. Α, Αθήνα: Gutenberg 2002, άρθρο 72, όπου οι μεν αναγνωρισμένοι είναι οι έχοντες πτυχίο αλλά και οι επιτυχόντες μετά διετή υπηρεσία στις εξετάσεις.
27. Πρόκειται για όσους απέτυχαν κατά τις δεύτερες εξετάσεις του άρθρου 72 του Νόμου του 1834, οι οποίοι έχουν νέα διορία για την επανάληψη των εξετάσεων, βλ. Μπουζάκης Σ., ό.π.
28. Σύμφωνα με το Νόμο ΒΤΜΘ του 1895, και μάλιστα κατά το άρθρο 13, στα γραμματοδιδασκαλεία θα διορίζονται τριτοβάθμιοι δάσκαλοι, κι αν δεν υπάρχουν υποδιδάσκαλοι του Νόμου ΒΟΘ, και στην περίπτωση που δεν εξευρίσκονται τέτοιοι όσοι έχουν αποκτή-

- σει πτυχίο γραμματοδιδασκάλου σύμφωνα με το ΒΔ της 13.9.1891, ή όσοι έχουν πτυχίο Σχολαρχείου ή ιερατικής σχολής. Φαίνεται ότι με τον όρο προσωρινοί υποδιδάσκαλοι νοούνται αυτοί οι τελευταίοι ή ακόμα και οι απόφοιτες Δημοτικού σε έσχατες περιπτώσεις. Τα άρθρα του Νόμου ΒΤΜΘ στο Σ. Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις...*, ό.π., σ. 304.
29. Πρόκειται για ευνοϊκή ρύθμιση η οποία πρόβλεπε την προαγωγή των πτυχιούχων του Παρθεναγωγείου Μοναστηρίου σε τριτοβάθμιες δημοδιδασκάλισσες.
 30. Με τον όρο αποδίδονται οι απόφοιτες κάποιων τάξεων του Παρθεναγωγείου Μοναστηρίου ή κάποιων τάξεων Γυμνασίου.
 31. ΝΔ 26.4.1919.
 32. Νόμος 1329/1919.
 33. ΝΔ 1, 6.10.1922, άρθρο 3.
 34. Νόμος 1386/1918, Περί τροποποίησης και συμπλήρωσης των νόμων 825 ως εκωδικοποιήθη διά του ΒΔ 8.10.1917 και 1067 ως εκωδικοποιήθη διά του ΒΔ της 21.12.1917, ΦΕΚ 98, σ. 656.
 35. Νόμος 402/1914, ΦΕΚ, αρ. φ. 348, 25.11.1914, σ. 1879, άρθρα 11, 12 και 1067/1918, ό.π.
 36. Μπουζάκης Σ., *Νεοελληνική εκπαίδευση...*, ό.π., σ. 72.
 37. Ο Νόμος ΒΤΜΘ του 1895, όπως αναγνωρίζει ο Ευταξίας στην Εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων του προνόησε για την ανέγερση σχολικών κτηρίων υπέρ των οποίων διατέθηκε μέρος των εκπαιδευτικών τελών, στο Σ. Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις...*, ό.π., Αιτιολογική Έκθεση περί των νομοσχεδίων της δημοτικής εκπαίδευσης. Ιστορική ανασκόπησης των της δημοτικής εκπαίδευσης, σ. 338.
 38. Νόμος 402/1914, ΦΕΚ, αρ. φ. 348, 25.11.1914, σ. 1879, άρθρα 3, Ε, αναγνωρίζονται ως Νηπιαγωγοί επί μισθώ 90 δραχμών κατά μήνα αι φέρουσα πτυχίον νηπιαγωγού ή απολυτήριον των υποδιδασκαλείων Θεσσαλονίκης.
 39. Τούντας-Φρεγάδη Αρετή, *Ελληνοβουλγαρικές μειονότητες. Το πρωτόκολλο Πολίτη-Καλφώς 1924-1925*, Θεσσαλονίκη 1986, διδακτορική διατριβή, σ. 45-53, Γούναρης Β., ό.π., σ. 95 και Διβάνη Λένα, *Ελλάδα και Μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*, Αθήνα: Καστανιώτης 1999, σ. 138-139.
 40. Ο διαγωνισμός για την πλήρωση των κενών θέσεων Επιθεωρητών των Δημοτικών σχολείων γίνεται το 1ο δεκαήμερο του Φεβρουαρίου του 1923, ενώ μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής είναι τα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου 44. Για την περίοδο αυτή ο Επιθεωρητής Δημοτικής Εκπαίδευσης που υπηρετεί στη Φλώρινα φαίνεται πως είναι σύμφωνα με τη δυσανάγνωστη υπογραφή που υπάρχει στις εκθέσεις οι οποίες φτάνουν ως το καλοκαίρι του 1923 κάποιος Γ. Θ Ζώνας ή Ζινής, ενώ σε σχετικό πίνακα που δημοσιεύεται πρόσφατα, ως Επιθεωρητής των 130 σχολείων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλωρίνης διορίζεται ο Κ. Χριστοδουλόπουλος.
 41. Νόμος ΒΤΜΘ του 1895, στο Σ. Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις...*, ό.π., σ. 302, άρθρο 4. Τα πλήρη Δημοτικά συστήνονται εκεί όπου επαρκούν οι δημοτικοί πόροι, αλλά και στις πρωτεύουσες των νομών που έχουν πληθυσμό μεγαλύτερο από 6000 κατοίκους. Η σύσταση ενός τέτοιου σχολείου αρρένων στη Φλώρινα μαρτυρεί την αύξηση του πληθυσμού της στις αρχές της δεκαετίας του '20 εξαιτίας και των ποικίλων κατηγοριών προσφύγων που εγκαθίστανται σε αυτήν.
 42. Νόμος ΒΤΜΘ του 1895, στο Σ. Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις...*, ό.π., σ.

- 305, άρθρα 20-22.
43. Νόμος ΒΤΜΘ του 1895, στο Σ. Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις...*, ό.π., σ. 304, άρθρο 12-13.
44. Νόμος ΒΤΜΘ του 1895, στο Σ. Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις...*, ό.π., σ. 303, άρθρο 6-7.
45. Νόμος ΒΤΜΘ του 1895, στο Σ. Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις...*, ό.π., σ. 305, άρθρο 22.
46. Ηλιάδου-Τάχου Σ., Η εκπαίδευση στη Δυτική και Βόρεια Μακεδονία..., ό.π. Εκεί στεγαζόταν το Νηπιαγωγείο Τσιφλικάτου.
47. Δεν διευκρινίζεται αν πρόκειται για το μονοτάξιο Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης που ιδρύεται σύμφωνα με το ΒΔ1 της 5.9.1913, ή αν πρόκειται για το τριτάξιο Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης.
48. Νόμος ΒΤΜΘ του 1895, στο Σ. Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις...*, ό.π., σ. 303, άρθρο 8.
49. Νόμος ΒΤΜΘ του 1895, στο Σ. Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις...*, ό.π., σ. 305-6, άρθρο 23: *ουδείς διορίζεται δημοδιδάσκαλος, αν δεν έχη πτυχίον Διδασκαλείου, πλην των αναγνωρισθέντων προ της συστάσεως των Διδασκαλείων υπό Επιτροπών, και μετά την προσάρτησιν των νέων επαρχιών διά ΒΔ.*
50. Νόμος 381 της 19.11.1914, άρθρο 8.
51. ΒΔ1 5.9.1913.
52. Πρόκειται για μια ακόμα ευνοϊκή ρύθμιση μετά την ένταξη των νέων χωρών, αφού οι απόφοιτες των υποδιδασκαλείων αναγνωρίζονται μετά από προαγωγικές εξετάσεις μόνο ως δημοδιδάσκαλοι Γ' τάξης, ΦΕΚ 39, τ. Α, 27.1.1915, άρθρα 1, 4, 5.
53. Το νομοθετικό πλαίσιο που προσδιορίζει το καθεστώς της σχολικής Επιθεώρησης μεταβάλλεται στη συνέχεια ανάλογα με τις πολιτικές συγκυρίες. Έτσι, σύμφωνα με το Νόμο 1242/1925 διορίζονται ως Επιθεωρητές οι μετεκπαιδευμένοι στο Πανεπιστήμιο Αθηνών πτυχιούχοι δημοδιδάσκαλοι με το βαθμό του εισηγητή, ενώ στη διάρκεια της δικτατορίας του Παγκάλου απολύονται οι Ανώτεροι Επόπτες και τα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου τα οποία και αντικαθίστανται από άλλα για να αντικατασταθούν και αυτά με τη σειρά τους στα πλαίσια της μεταβατικής κυβέρνησης Κονδύλη.
54. Ι. Μιχαηλίδης, *Μειονοτικές εναισθησίες και εκπαιδευτικά προβλήματα: Η περίπτωση του Abecedar, Γλώσσες αλφάβητα και εθνική ιδεολογία στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια*, Επιμέλεια Κ. Τσιτσελίκης, Αθήνα: Κριτική, σ. 133, Iakovos Michailidis, *Minority rights and educational problems in Greek interwar Macedonia: the case of the primer "Abecedar"*, *Journal of Modern Greek Studies*, V. 14, 1996, σ. 329-343, όπου και η αναφορά στο Αρχείο Φ. Δραγούμη, φ. 104.1, Περί ιδρύσεως ιδίου τμήματος της στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως της Βορείου Ελλάδος παρά τω Εκπαιδευτικώ Συμβουλίω του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως.
55. Ι. Μιχαηλίδης, *Μειονοτικές εναισθησίες και εκπαιδευτικά προβλήματα: Η περίπτωση του Abecedar, Γλώσσες αλφάβητα και εθνική ιδεολογία στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια*, Επιμέλεια Κ. Τσιτσελίκης, Αθήνα: Κριτική, σ. 133.
56. Ι. Μιχαηλίδης, ό.π., σ. 141-142.
57. Η Οικουμενική Κυβέρνηση της 7ης Νοεμβρίου 1926, η ψήφιση του Συντάγματος του 1927 καθώς και η κυβέρνηση Βενιζέλου των ετών 1928-1932 θα σημασιοδοτήσουν μια περίοδο

- εξελίξεων στην εκπαίδευση, οι οποίες θα έχουν θετικές επιπτώσεις και στο θεσμό της σχολικής Επιθεώρησης. Συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Φλώρινας υπηρέτει την περίοδο 1926-1928 ο Ηλίας Πετρόπουλος, του οποίου διασώζονται εκτενείς εκθέσεις.
58. Λέφας Χ., *Ιστορία της εκπαίδευσης*, Αθήνα 1942, σ. 240, Αντωνίου Χρ., *Η εκπαίδευση των ελλήνων δασκάλων (1828-2000)*, Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα 2002, σ. 64-68, Αιτιολογική Έκθεση και ΝΔ περί Μονοταξίων Διδασκαλείων, στο *Εργασία* 1(1923), σ. 22, Μπουζάκης Σ., *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα...*, ό.π., σ. 601.
 59. Αντωνίου Χρ., ό.π., σ. 69, Αιτιολογική Έκθεση του Νομοσχεδίου Περί Διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης 1913, στο Γληνός Δ., *Άπαντα*, τόμ. Β, ό.π., σ. 544.
 60. Το Κεστοράτι ανήκει στην επαρχία Λούντζας της Β. Ηπείρου και είναι ιδιαίτερη πατρίδα του εθνικού ευεργέτη Ζωγράφου.
 61. Ν. 381, 19.11.1914, αρ. 8., και ΒΔ 6/8.11.1914, στο ΦΕΚ 299, τ. Α, 20.10.1914.
 62. ΒΔ 1 της 31.10.1892, άρθρο 1 και ΒΔ 2 της 22. 6. 1896, άρθρο 1.
 63. Αιτιολογική Έκθεση του νοσχεδίου Περί Διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης, στο Γληνός Δ., *Άπαντα*, τόμ. Β, ό.π., σ. 319, Μπουζάκης Σ., *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα...*, ό.π., σ. 601, ΒΔ 1 της 20. 9. 1914.
 64. ΒΔ Περί εξετάσεως υποψηφίων νηπιαγωγών, 11.6.1898., ΦΕΚ 105/12.6.1898, Χαρίτος Χ., *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*. Gutenberg: Αθήνα 1998, σ. 255-256.
 65. Χαρίτος Ν., *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*. Gutenberg: Αθήνα 1998, σ. 260-261.
 66. Ν. 1612/15.12.1918, ΒΔ 16.1.1919 στο Δ. Αντωνίου, *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης 1833-1929*, ΙΑΝ: Αθήνα 1987, τόμ. Β, σ. 312, Χαρίτος Χ., ό.π., σ. 269.
 67. ΒΔ 26.8.1914 περί ιδρύσεως διδασκαλείων εκατέρου των φύλων προς μόρφωσιν διδασκάλων της δημοτικής εκπαίδευσης, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα στο Υπουργείο να ιδρύσει, όπου υπήρχαν Διδασκαλεία θηλέων, ως προσαρτημένο ή και ανεξάρτητο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών με δύο τάξεις. Στις 31 Δεκεμβρίου 1914, δημοσιεύεται το πρώτο επίσημο πρόγραμμα. Στα πλαίσια εφαρμογής αυτού του νόμου ιδρύεται το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης το οποίο αποχωρίζεται από το Διδασκαλείο Θηλέων της πόλης με το ΒΔ 217/31.1.1925, ΦΕΚ 51/5.2.1915.
 68. ΒΔ 248/16.1.1919, Περί παρατάσεως των εγγραφών του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Εδέσσης, ΦΕΚ 17, 24.1.1919.
 69. Μπουζάκης Σ., *Νεοελληνική εκπαίδευση...*, ό.π., σ. 72.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου, Χ. Η. (2002) *Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων 1828-2000* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Βενθύλος, Γ. (1892) *Θεσμολόγιον Δημοτικής Εκπαίδευσεως*, τόμ. 1-3: 1833-1892 και τόμ. 4: 1893-1898 (Εν Αθήναις).
- Γληνός, Δ. (χ.χ.ε.) *Άπαντα*, τόμ. Α' (1898-1910), τόμ. Β' (1910-1914) (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Γούναρης, Β. (1997) Οι σλαβόφωνοι της Μακεδονίας. Η πορεία ενσωμάτωσης στο ελληνικό εθνικό κράτος 1870-1940, στο Κ. Τσιτσελίνης & Δ. Χριστόπουλος, *Το μειονοτικό*

- φαινόμενο στην Ελλάδα, σ. 77-118 (Αθήνα, Κριτική).
- Διβάνη, Α. (1999) *Ελλάδα και Μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών* (Αθήνα, Καστανιώτης).
- Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2000) *Η εκπαίδευση στη Δυτική και Βόρεια Μακεδονία* (Θεσσαλονίκη, Ηρόδοτος).
- Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2001) Η πολιτική, κοινωνική και οικονομική κατάσταση των κατοίκων Μοναστηρίου και Φλώρινας μέσα από την οπτική της εφημερίδας *Φλώρινα* του Ι. Θεοδοσίου, του έτους 1916. *Μακεδονικά*, τ. ΑΒ', Θεσσαλονίκη.
- Ηλιάδου-Τάχου, Σ., Τα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών της ύστερης τουρκοκρατίας, *Μακεδόν*, 8, σ. 265-283.
- Λέφας, Χ. (1942) *Ιστορία της εκπαιδεύσεως* (Αθήνα).
- Μιχαηλίδης, Ι. (χ.χ.ε.) *Μειονοτικές ευαισθησίες και εκπαιδευτικά προβλήματα: Η περίπτωση του Abecedar. Γλώσσες αλφάβητα και εθνική ιδεολογία στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια*. Επιμέλεια Κ. Τσιτσέλικης (Αθήνα, Κριτική).
- Μπουζάκης, Σ. (2001) *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)* (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουζάκης, Σ. (2002) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, τ. Α' (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (1996) *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τόμ. Α': *Η περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933* (Αθήνα, Gutenberg).
- Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (2000) *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα* (Αθήνα, Εστία).
- Τζοιμελέας, Σ. & Παναγόπουλος, Π. (1933) *Η εκπαίδευσή μας τα τελευταία 100 χρόνια* (Αθήνα, Δημητράκος).
- Τούντα-Φρεγάδη, Α. (1986) *Ελληνοβουλγαρικές μειονότητες. Το πρωτόκολλο Πολίτη-Καλφώφ 1924-1925, Διδακτορική διατριβή* (Θεσσαλονίκη).
- Χαραλάμπους, Δ. (1987) *Ο εκπαιδευτικός όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του* (Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης).
- Χαρίτος, Χ. (1998) *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής* (Αθήνα, Gutenberg).

ΒΑΣΩ ΘΕΟΔΩΡΟΥ*
ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ**

Το κίνημα της υπαίθριας αγωγής τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Κοινωνική αντίληψη και ιατρικο-παιδαγωγικές αναζητήσεις

Περίληψη

Στόχος αυτού του άρθρου είναι να αναδείξει τις προσπάθειες ίδρυσης υπαίθριων σχολείων στην Αθήνα την περίοδο 1915-1934, καθώς και τις δυσκολίες που συνόδευσαν την εισαγωγή αυτού του ιατρο-εκπαιδευτικού θεσμού σε συνάρτηση με τις εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, την κοινωνικοπολιτική κατάσταση και το χαμηλό επίπεδο του δημόσιου συστήματος υγείας. Το ενδιαφέρον για την ίδρυση υπαίθριων σχολείων μέσα σε δάσος, σε κήπο ή κοντά στη θάλασσα, σε συνδυασμό με μια ιδιαίτερη μέριμνα για υπερωριτισμό, ανάπαυση, ηλιοθεραπεία και αποφυγή πνευματικής υπερκόπωσης, στηριζόταν στην αρχή της απομάκρυνσης των επίνουσων μαθητών με συμπτώματα κλειστής φυματίωσης από το μικροβιοφόρο περιβάλλον της πόλης και την εγκατάστασή τους μέσα στη φύση. Ο θεσμός αυτός, ο οποίος είχε γνωρίσει μια σημαντική εξάπλωση σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες στις αρχές του 20ού αι., αποτελούσε ένα συνδυασμό ιατρικής επίβλεψης και ιδιαίτερων παιδαγωγικών μεθόδων εμπνευσμένων από τις πρωτοποριακές ιδέες της Νέας Αγωγής (υπαίθρια εκπαίδευση, αυτενέργεια, προσωπική εμπειρία και πειραματισμός).

Abstract

The objective of this article is to reveal the efforts for the foundation of open-air schools in Athens (1915-1934) and to detect the difficulties for the

* Επίκουρη Καθηγήτρια Ιστορίας Δ.Π.Θ.

** Λέκτορας Ιστορίας της Εκπαίδευσης Παν/μίου Κρήτης.

introduction of this medico-educational institution in relationship with the different educational reforms, the socio-political situation and the low level of the public health system. The school inside a forest, a garden or near the sea with a special concern about hyper nutrition, relaxation, sunbathing, breathing exercises and avoidance of mental overwork was based on the idea of taking the sickly children with signs of closed tuberculosis away from infectious environments –especially away from the city– and installing them inside the nature. This institution, which had an amazing spread in different European cities at the beginning of 20th century, combined the medical supervision with particular pedagogical methods inspired from the innovative ideas of New Education (outdoor education, self-activity, personal experience and experimentation).

Η πρώτη απόπειρα για λειτουργία υπαίθριου σχολείου στην Ελλάδα έγινε τον Μάιο του 1916, σε ένα κτήμα λίγο έξω από την Αθήνα. Η απόπειρα αυτή, που εγγράφεται στη φροντίδα για την ενίσχυση του οργανισμού των ασθενικών παιδιών που θεωρούνταν ύποπτα για φυματίωση, είχε δοκιμαστικό χαρακτήρα και οφείλεται στην πρωτοβουλία του Εμμανουήλ Λαμπαδάριου, προϊσταμένου του Γραφείου Σχολικής Υγιεινής του Υπουργείου Παιδείας, και στην οικονομική στήριξη του Πατριωτικού Συνδέσμου των Ελλήνων, ενός φιλανθρωπικού συλλόγου ο οποίος είχε αναπτύξει αξιόλογη δράση για τη βελτίωση της υγείας των πτωχών μαθητών της πρωτεύουσας. Τα οικονομικά συσσίτια που μοιράζονταν στους άπορους μαθητές και η ίδρυση της μαθητικής πολυκλινικής το Νοέμβριο του 1915 –ένα λαϊκό ιατρείο με πέντε τμήματα–, όπου στέλνονταν για θεραπεία οι άποροι μαθητές από τους σχολιάτρους και τους διευθυντές των σχολείων, εικονογραφούν αυτές τις προσπάθειες που έγιναν κάτω από την καθοδήγηση του Λαμπαδάριου¹, σε μια περίοδο επιδείνωσης των οικονομικών προβλημάτων των πτωχότερων στρωμάτων της πόλης.

Αν και είχαν γίνει κάποια βήματα για την επίβλεψη και την προστασία της υγείας των μαθητών από το 1911, όταν είχε αρχίσει να λειτουργεί η υπηρεσία σχολικής υγιεινής στο Υπουργείο Παιδείας –κυρίως σε ό,τι αφορά την υγειονομική επιθεώρηση των σχολικών κτηρίων και την προφύλαξη των μαθητών από μολυσματικές ασθένειες–, οι περιορισμένες πιστώσεις που διατίθεντο για το σκοπό αυτό δεν επαρκούσαν για μια ολοκληρωμένη υγειονομική περίθαλψη των μαθητών (Ε. Λαμπαδάριος, 1934 και Ελ. Καλαφάτη, 1988, σ. 167-178). Τη θέση του προϊσταμένου της υπηρεσίας θα καταλάβει την ίδια χρονιά ο Εμμ. Λαμπαδάριος, ένας νεαρός υγιεινολόγος με σπουδές

Παιδολογίας στην Ελβετία, ο οποίος θα αναλάβει μέχρι το 1940 περίπου πολλές πρωτοβουλίες για τη δημιουργία θεσμών ευρύτερης κοινωνικής αντίληψης, με στόχο την προστασία των άπορων ασθενικών μαθητών. Με την πρόσληψη σχολικών γιατρών από το 1914, συμπληρώνεται η στελέχωση της υπηρεσίας και οργανώνεται πιο συστηματικά ο έλεγχος της υγείας των μαθητών με υποχρεωτικούς εμβολιασμούς, μετρήσεις των σωματικών δεικτών και παροχή θεραπευτικών συμβουλών. Παράλληλα, αυτός ο συστηματικός έλεγχος των παιδικών σωμάτων οδηγούσε στον εντοπισμό και την καταγραφή των περιπτώσεων που έχρηζαν βοήθειας και επομένως στη διαπίστωση της έκτασης του προβλήματος. Ο Λαμπαδάριος, με τη διπλή του ιδιότητα, ως προϊστάμενου του τμήματος σχολικής υγιεινής και ως υπευθύνου του τμήματος υγιεινής του Πατριωτικού Συνδέσμου των Ελληνίδων, θα επιχειρήσει να πείσει τα μέλη του Συνδέσμου για την αναγκαιότητα ίδρυσης κλινικών, ειδικά προορισμένων στον έλεγχο, την πρόληψη και τη θεραπεία άπορων μαθητών. Πράγματι, τα ιατρεία της μαθητικής πολυκλινικής, που λειτουργούσαν καθημερινά, μπορούσαν να προσφέρουν μια λύση για τη θεραπεία των μεταδοτικών νοσημάτων που έπλητταν τους μαθητές, κυρίως της πρωτεύουσας, αλλά και για τον εντοπισμό των υπόπτων για μολυσματικές ασθένειες, συνεισφέροντας έτσι στην προστασία του κοινωνικού συνόλου από περαιτέρω έκταση της μόλυνσης. Τη δεύτερη δεκαετία του 20ού αιώνα, τόσο στις εκθέσεις των σχολιάτρων όσο και στις στατιστικές μαθητικής νοσηρότητας, που συντάσσονται βάσει των ατομικών δελτίων υγείας των μαθητών, οι «λαοφθόρες μάστιγες» που εμφανίζονταν να πλήττουν το μαθητικό πληθυσμό της πρωτεύουσας ήταν το τράχωμα, μια μολυσματική ασθένεια των ματιών που οδηγούσε ακόμη και σε τύφλωση, η ελονοσία και η φυματίωση (Ε. Λαμπαδάριος, 1930, π. *Εργασία*, σ. 17).

Σχολικό κτήριο και φυματίωση

Η φυματίωση των μαθητών θα συγκεντρώσει το ιατρικό ενδιαφέρον από τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα, κυρίως από τότε που η σχολική υγιεινή θα γνωρίσει μια ακαδημαϊκή δεξίωση και η σχετική υπηρεσία θα εισαχθεί στα εκπαιδευτικά προγράμματα πολλών ευρωπαϊκών χωρών. Το θέμα της φυματίωσης θα συνδεθεί και στην Ελλάδα με τα ανθυγιεινά σχολικά κτήρια, τόσο στον ιατρικό όσο και στον παιδαγωγικό λόγο της εποχής, ενώ η ανέγερση διδακτηρίων σύμφωνα με υγιεινές προδιαγραφές θα αποτελέσει έναν από τους στόχους ίδρυσης της υπηρεσίας σχολικής υγιεινής το 1908. Η

επιλογή του γηπέδου, ο κατάλληλος προσανατολισμός του κτηρίου, ώστε να εξασφαλίζεται ικανοποιητικός αερισμός και ηλιασμός, οι διαστάσεις των ανοιγμάτων, το εμβαδόν και η χωρητικότητα των αιθουσών, αναδεικνύονται σε κατεξοχήν θέματα που θα απασχολήσουν τους υγιεινολόγους καθώς, θα συνδεθούν με «την παρασκευή μιας ρωμαλέας νέας γενιάς»².

Η φροντίδα για την ανανέωση του αέρα και τον περιορισμό της σκόνης στη σχολική αίθουσα αλλά και ο έλεγχος της σωματικής εξέλιξης του μαθητικού πληθυσμού θα οδηγήσουν την ιατρική έρευνα σε μια μαθηματικοποίηση των μετρήσεων. Ο προσδιορισμός της θωρακικής περιμέτρου των μαθητών θα αναδειχθεί σε αντικείμενο ιατρικής διένεξης, καθώς θα συνδεθεί με το επίμαχο θέμα της χωρητικότητας των πνευμόνων, ενώ η εκτέλεση των γυμναστικών ασκήσεων «εν χρόνω και ρυθμώ», εθεωρείτο ότι εξασφάλιζε μεγαλύτερη ποσότητα εισπνεομένου αέρα και παρασκεύαζε πνεύμονες «παραιοτοφάγους» και συνεπώς «ανεπιτήδεις εις την ενσκήνωσιν του βακίλου του Κωχ» (Γ. Κορομηλά, 1903, σ. 183-187). Οι τρόποι ενίσχυσης των μαθητικών πνευμόνων θα συγκεντρώσουν το ενδιαφέρον των σχολικών γιατρών. Κλίμακες, τύποι, δείκτες και ειδικά όργανα μετρήσεων θα επινοηθούν αυτήν την περίοδο για να ελέγξουν και να προβλέψουν τον κίνδυνο³.

Ο συναγελασμός των ευάλωτων παιδικών σωμάτων μέσα σε δωμάτια μικρά, ανήλια, υγρά, χωρίς επαρκή φωτισμό και αερισμό, όπως ήταν πολλές σχολικές αίθουσες στην Αθήνα στις αρχές του 20ού αιώνα, που λειτουργούσαν σε ενοικιασμένα σπίτια, «ελεεινά και άθλια»⁴, «σαθρά και ετοιμόρροπα μετά σταύλων και ελαιοτριβείων συμπεφυρμένα», συντελούσε «ουχί βεβαίως εις την διατήρησιν της υγείας και την διάπλασιν του σώματος του ανθρώπου αλλ' εις την βλάβην αυτού» (*Πρακτικά του Α' Ελληνικού Συνεδρίου κατά της Φυματώσεως*, σ. 82-103). Μέχρι και τη δεκαετία του 1930 η αναλογία των σχολικών κτηρίων της πρωτεύουσας που χαρακτηρίζονται υγιεινά δεν θα ξεπερνά το 1/3 του συνόλου.

Το σχολικό κτήριο ως χώρος που ενέχεται στη μετάδοση της φθίσης θα απασχολήσει και τον Πανελλήνιο Σύνδεσμο κατά της Φυματώσεως που ιδρύθηκε το 1901, κυρίως από γιατρούς. Στις στατιστικές νοσηρότητας που προκύπτουν από την προσέλευση ασθενών στο αντιφυματικό ιατρείο του Συνδέσμου στην Αθήνα, οι μαθητές εμφανίζονται μεταξύ των κατηγοριών του πληθυσμού που εκτίθενται περισσότερο στη διάδοση του βακίλου⁵. Οι γιατροί που ανέλαβαν να μελετήσουν, στα πλαίσια του Α' Ελληνικού Συνεδρίου κατά της Φυματώσεως το 1909, τη σχέση μαθητικής νοσηρότητας και σχολικού κτηρίου, κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι «το ούτως λειτουργούν σχολείον... τα μά-

λιστα συμβάλει εις την ανάπτυξιν διαφόρων νοσημάτων και δη εις την ανάπτυξιν της φυματιώσεως», καθώς υπολόγιζαν το ποσοστό των μαθητών που παρουσίαζαν προδιάθεση στη νόσο από 11 έως 24% (*Πρακτικά του Α' Ελληνικού Συνεδρίου κατά της Φυματιώσεως*, σ. 83). Εξάλλου, η έλλειψη θρανίων, που ανάγκαζε πολλά παιδιά να κάθονται «χαμαί οκλαδόν» και να αναπνέουν τη σκόνη του δαπέδου, δημιουργεί ένα πρόσθετο λόγο ανησυχίας.

Εκτός από τις θεραπευτικές υποδείξεις, η ιατρική αρθρογραφία θα στραφεί σε μια σειρά πρακτικών λύσεων, όπως ο τρόπος καθαρισμού των δαπέδων και των αποχωρητηρίων, η τοποθέτηση πτυελίστρων στις αίθουσες, ο τρόπος κάλυψης των σχισμών του δαπέδου, ακόμη και ο έλεγχος των παιδικών κινήσεων. Η ιατρική έρευνα θα διευρυνθεί για να συμπεριλάβει ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών θεμάτων: από τον τρόπο εκτέλεσης των γυμναστικών ασκήσεων έως τη σύνθεση του ωρολογίου προγράμματος – ώστε να αποφεύγεται η πνευματική υπερκόπωση που προσφέρει πρόσφορο έδαφος στην ανάπτυξη της νόσου.

Ανίκανη να θεραπεύσει αλλά και να ελέγξει τους τρόπους μετάδοσης της φθίσης από ανυποψίαστους φορείς του βάλκλου του Κωχ, όπως είναι οι μαθητές, η ιατρική θα ρίξει το βάρος στην πρόβλεψη, την ανίχνευση των υπόπτων και την απομάκρυνση των αρρώστων. Το ενδιαφέρον θα στραφεί στους ευάλωτους παιδικούς οργανισμούς που παρουσιάζουν θετική αντίδραση, ή «προδιάθεσιν εις την νόσον», αλλά και σε όσους διαβιούν μέσα σε ένα ύποπτο περιβάλλον. Σε αυτά τα υποψήφια θύματα της αρρώστιας, οι γιατροί προσπάθησαν να εξασφαλίσουν εκείνα τα προφυλακτικά μέσα που θα ενίσχυναν τον οργανισμό τους προβάλλοντας άμυνα στην αρρώστια, δηλαδή άφθονη και καλή τροφή, ανάπαιση και καθαρό αέρα. Η απομάκρυνση των ασθενικών παιδιών από το «μικροβιοφόρο» περιβάλλον της πόλης και η διαμονή τους στη φύση αποτελεί την κεντρική ιδέα για τη σωτηρία της νέας γενιάς, αλλά και την προφύλαξη του κοινωνικού σώματος από την εξάπλωση της αρρώστιας. Μια ποικιλία εναλλακτικών λύσεων θα δοκιμαστούν από παιδαγωγούς και γιατρούς επικεντρωμένες γύρω από τις θεραπευτικές αρχές της αεροθεραπείας, της ηλιοθεραπείας, της υγιεινής ζωής και των αναπνευστικών ασκήσεων, για να «κρατήσουν τον εχθρό μακριά από την πρώτη γραμμή» (Ε. Λαμπαδάριος, 1923, σ. 8). Οι αποστολές ασθενικών παιδιών σε θερινές αποικίες, τα εξοχικά στρατόπεδα, τα «ορεινά ή παραθαλάσσια ενδιαιτήματα»⁶ και τέλος τα υπαίθρια σχολεία μέσα στο δάσος, κοντά στη θάλασσα ή μέσα σε οπωρώνες, θα γνωρίσουν μεγάλη διάδοση σε πολλές ευρωπαϊκές πόλεις, όπου δήμοι, σύλλογοι, ή ταμεία αναλαμβάνουν

τη λειτουργία τους. Η παρακολούθηση της εξέλιξης παρόμοιων θεσμών που θα δοκιμαστούν και στην Ελλάδα τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα και η επιρροή της ευρωπαϊκής εμπειρίας παρουσιάζει ξεχωριστό ενδιαφέρον, καθώς δεν έχουν αποτελέσει μέχρι σήμερα αντικείμενο μελέτης.

Παιδικές εξοχές και παιδαγωγικές αναζητήσεις

Από το 1876 που οργανώθηκε η πρώτη παιδική εξοχή στα βουνά Apenzel της Ελβετίας από τον πάστορα Bion, ο οποίος υιοθέτησε την αρχή της εγκατάστασης μικρών ομάδων παιδιών σε οικογένειες χωρικών, πολλοί ευρωπαϊκοί δήμοι εφάρμοσαν προγράμματα υπαίθριας διαβίωσης, προμηδοτώντας άλλοτε την παιδαγωγική και άλλοτε τη θεραπευτική πλευρά. Η ιδέα της ενίσχυσης του οργανισμού είχε ωστόσο διατυπωθεί νωρίτερα, στο πλαίσιο του «σχολικού ταξιδιού», μιας άλλης παιδαγωγικής πρακτικής, που γνώρισε διάφορες παραλλαγές στην Ιταλία, τη Γερμανία και τη Γαλλία⁷. Μια παιδαγωγική διαμάχη αναπτύχθηκε στα τέλη του 19ου αιώνα γύρω από το ρόλο αυτών των νέων μορφών εκπαιδευτικών διακοπών: το ερώτημα ήταν αν θα έπρεπε να ευνοούν μια ελεύθερη δραστηριότητα⁸ ή να δίνεται έμφαση στην εκπαιδευτική διάσταση. Η αντίθεση αυτή χαρακτηρίζει κυρίως την παιδική εξοχή, η οποία θεωρείται «ένα νέο σχολείο στην εξοχή κατά τη διάρκεια των διακοπών», ένας χώρος πρακτικής εφαρμογής των αρχών της νέας αγωγής και ενσάρκωση του σχολείου δράσης (Jean Houssaye, σ. 102). Στο πρόγραμμα των εξοχών περιλαμβάνονταν διάφορες δραστηριότητες που επιχειρούσαν να συνδυάσουν τις δύο τάσεις, όπως ανάγνωση, παιχνίδια, γυμναστικές ασκήσεις, κολύμβηση, περίπατος και διαμονή στο δάσος. Στη συζήτηση για την αναγκαιότητα των παιδικών εξοχών αναδείχθηκε και η κοινωνική λειτουργία που επιτελεί η συγκεκριμένη πρακτική: επειδή το σχολείο και η οικογένεια είναι ανίκανα να εξασφαλίσουν την υγεία των απόρων, το ρόλο αυτό αναλαμβάνει η κοινότητα μέσω των παιδικών εξοχών (Rey-Herme, σ. 228).

Στην Ελλάδα, ο θεσμός των παιδικών εξοχών θα ακολουθήσει το υγιεινιστικό πρότυπο. Ο Λαμπαδάριος θα υποστηρίξει με πάθος την ιδέα των «ορεινών ή παραθαλάσσιων ενδιαιτημάτων» και, παρά τις περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες του Υπουργείου, θα επιχειρήσει την πραγματοποίησή τους αναζητώντας στήριξη στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Από το καλοκαίρι του 1911 θα οργανώσει τις πρώτες παιδικές εξοχές στη Βουλιαγμένη, μια παραθαλάσσια και πευκόφυτη μεσημβρινή ακτή της Αττικής, με την οικονομική βοήθεια του «Συλλόγου προς προστασίαν των παιδών». Η εξοχή οργανώθη-

κε κυρίως χάρη στην πρωτοβουλία της Σοφίας Σλήμαν, με τη συνδρομή προσωπικοτήτων που δραστηριοποιούνταν στον τομέα της παιδικής προφύλαξης όπως του Γ. Δροσίνη. Στους καχεκτικούς μαθητές που επιλέγονταν από τον Λαμπαδάριο παρέχονταν άφθονος «ηλιασμός, αερισμός, σιτισμός και θαλασσοθεραπεία» (Ε. Λαμπαδάριος, 1915, σ. 245). Κάθε αποστολή παιδιών παρέμενε στο χώρο της εξοχής 21 μέρες – αναγκαίος χρόνος για την ανάρρωση των παιδιών που ασθενούσαν, σύμφωνα με τη θεωρία των παιδολόγων, η οποία είχε αναπτυχθεί στο Συνέδριο της Γενεύης (Ε. Λαμπαδάριος, 1934, σ. 364-365). Μεγαλύτερος χρόνος παραμονής εθεωρείτο ότι μπορούσε να ασκήσει βλαβερή επίδραση στο ηθικό των μικρών «αποίκων», οι οποίοι σε αυτό το διάστημα στερούνταν το συναισθηματικό πλαίσιο των οικογενειών τους.

Για τη στέγαση των παιδιών, που φιλοξενούνταν στην παιδική αυτή κατασκήνωση ανά σειρές, είχε κηστεί ένα ευρύχωρο οικοδόμημα, τύπου αγροτικής έπαυλης, το οποίο αποτελείτο από δύο μέρη: από το κυρίως οικοδόμημα, στο οποίο φιλοξενούνταν τα παιδιά (δύο πτέρυγες με τους θαλάμους που ήταν επιμήκεις ευρύχωρες αίθουσες με ειδικά παράθυρα, τα οποία επέτρεπαν την πλούσια είσοδο του φωτός, του ήλιου και του αέρα), και από ένα δεύτερο που χρησίμευε ως μαγειρείο και το οποίο διέθετε υπόστεγο. Στο διαιτολόγιο, που είχε καταρτιστεί από τον Λαμπαδάριο γινόταν προσπάθεια για παροχή θρεπτικής τροφής: κρέας τρεις φορές την εβδομάδα και άφθονα αμυλούχα και φρούτα «άτινα ως μάλλον υδατανθρακούχα συντελούν εις την θρέψιν του παιδός» (Ε. Λαμπαδάριος, 1915, σ. 253). Ο τρόπος εκτέλεσης των θαλάσσιων λουτρών –σε ορισμένη ώρα και υπό τους ήχους της σφυρίχτρας– καθώς και της ηλιοθεραπείας και της γυμναστικής, εντάσσονταν επίσης σε ένα χρονοδιάγραμμα ενίσχυσης του οργανισμού που είχε σχεδιαστεί από γιατρούς. Αυτή η διαμονή στη φύση δεν ήταν εντούτοις εντελώς απαλλαγμένη από εκπαιδευτικές διαδικασίες: εκτός από την εκμάθηση της «κολυμβητικής», προβλεπόταν η διδασκαλία μαθημάτων, όπως η βοτανική και η φυσική, που προσφέρονταν επιτόπου σε απλή γλώσσα και με αφηγηματικό τρόπο, ενώ όταν ο καιρός δεν επέτρεπε τη διαμονή στην ύπαιθρο, παρέχονταν και συμπληρωματικά στοιχεία ιστορίας και υγιεινής. Η παιδική εξοχή Βουλιαγμένης παρατάθηκε ως το 1916, όταν η λειτουργία της θεωρήθηκε ασύμφορη, λόγω του υψηλού κόστους μεταφοράς των τροφίμων, σε μια περίοδο δυσμενών οικονομικών και πολιτικών συνθηκών· τα επόμενα χρόνια η απόπειρα επαναλήφθηκε από διάφορους συλλόγους μέχρι το 1929, όταν την οργάνωση των μαθητικών εξοχών ανέλαβε το Υπουργείο Παιδείας⁹.

Οι πρώτες σκέψεις για τη δημιουργία υπαίθριων σχολείων στην Ελλάδα

Τα θετικά αποτελέσματα της διαμονής των μαθητών στην ύπαιθρο –αύξηση του βάρους, του ύψους και της θωρακικής περιμέτρου– είχε την ευκαιρία να υπογραμμίσει ο Λαμπαδάριος στο Β΄ Συνέδριο κατά της Φυματίωσης, που έγινε το 1912 στο Βόλο. Εντούτοις, τα μέτρα αυτά, λόγω της προσωρινότητάς τους και του ιδιωτικού χαρακτήρα της χρηματοδότησής τους, δεν μπορούσαν να έχουν μόνιμα θεραπευτικά αποτελέσματα στον αγώνα κατά της φυματίωσης. Άλλωστε κάλυπταν ένα μικρό τμήμα των περιπτώσεων. Τα υψηλά ποσοστά των μαθητών που εμφάνιζαν σημεία κλειστής φυματίωσης, χοιραδικά και αδеноπαθή, θα υποβάλουν την ιδέα για τη δημιουργία μόνιμων θεραπευτικών θεσμών που θα ικανοποιούν και διδακτικούς στόχους. Η λύση των υπαίθριων σχολείων θα προταθεί από το γιατρό Δημήτρη Σαράτση, σε μια εκτεταμένη ανακοίνωση που θα παρουσιάσει τα θετικά αποτελέσματα από τη λειτουργία αυτών των ιδρυμάτων στην Ευρώπη και την Αμερική¹⁰. Η πλούσια εμπειρία στον τομέα αυτό που είχε αποκτηθεί σε άλλες χώρες δεν ήταν εντούτοις εντελώς άγνωστη στην Ελλάδα, όπου, όπως τονιζόταν, οι κλιματολογικές συνθήκες ευνοούσαν την υπαίθρια διδασκαλία με οικονομικά μέσα. Ο Κ. Σάββας, πρώτος καθηγητής υγιεινής και Μικροβιολογίας στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, είχε εκθειάσει, ήδη το 1904, στο Α΄ Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο, τα οφέλη της υπαίθριας διδασκαλίας, προτείνοντας τη δημιουργία ενός καταλλήλου υποστέγου στο προαύλιο κάθε σχολείου για να γίνεται εκεί η διδασκαλία, «καθ' ως ώρας του έτους ο καιρός επιτρέπει τούτο» (Κ. Σάββας, 1904, σ. 337-357). Το Συνέδριο έκλεινε με την ευχή να ιδρυθούν υπαίθρια σχολεία στις μεγάλες πόλεις για τα ασθενικά παιδιά, ενώ σε όλα τα σχολεία που επρόκειτο να οικοδομηθούν, να υπάρχει πρόβλεψη για δημιουργία μιας φορητής πλευράς της αίθουσας ώστε η διδασκαλία να μετατρέπεται σε υπαίθρια.

Στις συζητήσεις που έγιναν στο Συνέδριο, αντανakλάτο ο ενθουσιασμός για το υπαίθριο σχολείο που διακατείχε Ευρωπαίους γιατρούς και παιδαγωγούς στις αρχές του αιώνα. Πρόκειται για ένα θεσμό που γεννήθηκε από την επιδίωξη των ιατρικών κύκλων να προτείνουν νέους τρόπους πρόληψης της φυματίωσης και σε αυτή προστέθηκε η παιδαγωγική επιδίωξη να προσφερθεί μια εκπαιδευτική εμπειρία στον ελεύθερο αέρα. Στην αφετηρία του θεσμού συναντούμε, επομένως, τόσο ιατρικές όσο και παιδαγωγικές αναζητήσεις.

Οι ευρωπαϊκές καταβολές του υπαίθριου σχολείου.

Νέα Αγωγή και ιατρικές φροντίδες

Από το 1904, όταν για πρώτη φορά ο δήμος του Βερολίνου υιοθέτησε την πρόταση που είχε διατυπώσει από το 1881 ο σχολίατρος Baginsky και ίδρυσε το «Σχολείο του Δάσους» στο Charlottenburg, η ιδέα άρχισε να κερδίζει έδαφος. Μεγάλοι παιδαγωγοί είχαν εξάρει την ευεργετική επίδραση της υπαίθρου στη διανοητική ανάπτυξη των παιδιών και είχαν προχωρήσει την ίδια περίοδο στην πειραματική λειτουργία εξοχικών παιδαγωγείων¹¹. Οι απόπειρες του Lietz το 1898, ο οποίος ίδρυσε το πρώτο εξοχικό παιδαγωγείο - οικοτροφείο στη Γερμανία, του Cecil Reddie¹² στο Abbotsholme και του Edmond Demolins με το Ecole des Roches, είχαν προκαλέσει αίσθηση στους παιδαγωγικούς κύκλους και είχαν ανοίξει το δρόμο για τη Νέα Αγωγή. Η Νέα Αγωγή θεωρούσε προνομιακό πεδίο υλοποίησής της την ύπαιθρο, καθώς πίστευε ότι αποτελεί το φυσικό πλαίσιο ανάπτυξης του παιδιού υιοθετώντας στο σημείο αυτό και τις ρουσσοϊκές απόψεις.

Η τοποθέτηση των νέων σχολείων στη φύση πρόσφερε ένα πλήθος ευκαιριών για παρατηρήσεις και δραστηριότητες αυτοαγωγής, εφαρμόζοντας καθημερινές σωματικές ασκήσεις, εργασίες στο σχολικό κήπο και στο σχολικό εργαστήριο. Σκοπός της αγωγής στο πλαίσιο των εξοχικών παιδαγωγείων είναι ο υγιής άνθρωπος στο σώμα και την ψυχή, αυτός που διαπνέεται από ισχυρό κοινωνικό αίσθημα ευθύνης και πρακτική σκέψη. Τα σπουδαιότερα μέσα γι' αυτή την αγωγή είναι η κοινοτική ζωή, η απομόνωση στην ύπαιθρο, η γεωπονική και βιοτεχνική δραστηριότητα, το ρεαλιστικό πρόγραμμα μαθημάτων και δραστηριοτήτων. Βασικά στοιχεία της αγωγής στα υπαίθρια σχολεία, όπως και στα εξοχικά παιδαγωγεία, είναι η «διηνεκής εποπτεία και η ελεύθερη επικοινωνία των διδασκάλων προς τους μαθητάς». Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάδειξη της ατομικότητας των μαθητών, η καλλιέργεια της αυτενέργειας, του κοινωνικού πνεύματος, η αρμονική ανάπτυξη διανοητικών και σωματικών δυνάμεων. Δίνεται επίσης μεγάλη σημασία «στο αυθόρμητον, την κίνησιν και την χαράν του παιδικού οργανισμού». Στις διαφορές μεταξύ υπαίθριων σχολείων και εξοχικών οικοτροφείων θα επισημαίναμε ότι τα παιδαγωγεία ήταν ιδιωτικού χαρακτήρα, ενώ τα υπαίθρια παρέμεναν σε μεγάλο βαθμό κρατικός θεσμός – αν και σε πολλές περιπτώσεις στηρίζονται οικονομικά από διάφορους άλλους φορείς. Επίσης, το υπαίθριο σχολείο δέχεται στους κόλπους του παιδιά ασθενικά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, ενώ το αγροτικό οικοτροφείο είναι ιδιωτικού χαρακτήρα, ανοικτό μόνο για παιδιά εύπορων κοινωνικών τάξεων. Λειτουργεί κατά συνέπεια ως ένα

αποτελεσματικό μέτρο εξισορρόπησης των ταξικών και κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της υιοθέτησης κοινών μέτρων αντιμετώπισης της αρρώστιας.

Από την άλλη πλευρά, η ιατρική καταγωγή αυτού του ιδιότυπου εκπαιδευτικού θεσμού θα πρέπει να αναζητηθεί σε απόπειρες που είχαν γίνει στα πλαίσια θεραπευτικών ιδρυμάτων, όπως το σχολείο που λειτουργούσε στο σανατόριο Davos το 1878, ή στους «σταθμούς αναρρώσεως μαθητευόμενων», που είχε ιδρύσει ο γιατρός Becher το 1899, με τη βοήθεια του Ερυθρού Σταυρού, για παιδιά που μόλις είχαν βγει από το φθισιατρείο. Στο πλαίσιο των ίδιων αναζητήσεων λειτουργούσαν και τα λεγόμενα «σχολεία του ήλιου» και τα αεροθεραπευτήρια ή πρεβαντόρια. Τη συστηματικοποίηση των ιδεών αυτών επιχείρησαν οι σχολικοί γιατροί Neuffert και Bendix στο Charlottenburg, οι οποίοι πρότειναν ένα υγιεινο-παιδαγωγικό πρόγραμμα ειδικά προσαρμοσμένο στις ανάγκες ασθενικών παιδιών.

Αν και το γερμανικό πρότυπο του Waldschule (σχολείο του δάσους) γνώρισε μεγάλη διάδοση, η συμβολή του Γάλλου γιατρού Grancher στην προώθηση του θεσμού των υπαίθριων ιδρυμάτων θεωρείται καθοριστική. Ο Grancher, ο οποίος είχε επικεντρώσει την έρευνά του στην παιδική φυματίωση, είχε υποδείξει την ανεπάρκεια των τρόπων αντιμετώπισής της και είχε επιχειρήσει από το 1903 να τοποθετήσει παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες φυματικών της Λυόν σε οικογένειες χωρικών στην ύπαιθρο. Από τότε, η έννοια της σωτηρίας της νέας γενιάς ταυτίστηκε με την απομάκρυνση της από την ανθυγιεινή ατμόσφαιρα των πόλεων και την τοποθέτησή της στο υγιεινό περιβάλλον της υπαίθρου.

Τα πρώτα υπαίθρια σχολεία ήταν ένα είδος εκπαιδευτικής κατασκήνωσης και ήταν ανοικτά μόνο κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, αργότερα όμως η λειτουργία τους επεκτάθηκε σε όλη τη διάρκεια του έτους. Τα υπαίθρια σχολεία πολλαπλασιάστηκαν στην Ευρώπη την πρώτη δεκαετία του αιώνα, χάρη στις επιχορηγήσεις δήμων, σχολικών ταμείων και συλλόγων. Από τη Γερμανία, η ιδέα των υπαίθριων σχολείων εξαπλώθηκε προς την Αυστρία (ίδρυση παιδαγωγείου Freiwaldau), την Ελβετία (παιδαγωγεία Glarisegg και Grunau κοντά στη Ζυρίχη), την Ιταλία και τη Γαλλία, ενώ στην Αγγλία αφιερώθηκαν εκτεταμένες δασικές εκτάσεις για να εγκατασταθούν πραγματικές αλσούπολεις (Garden Cit). Στις Ηνωμένες Πολιτείες επικράτησε η άποψη να μεταβληθούν κάποιες αίθουσες των σχολείων σε ημιυπαίθριους χώρους και να δημιουργηθούν ειδικά μέρη για διδασκαλία στην ύπαιθρο. Τα σχολεία του Charlottenburg, της Λυόν, της Μυλούζ και της Ρώμης θεωρούνταν αντιπροσωπευτικά των τάσεων που επικράτησαν στην υπαίθρια διδα-

σκαλία προφυματικών παιδιών και ως τέτοια μεταφέρθηκαν και αλλού.

Λειτουργώντας άλλοτε ως οικοτροφεία, άλλοτε ως ημερήσια σχολεία στις παρυφές της πόλης, αλλά πάντα μέσα στη φύση, τα υπαίθρια σχολεία ακολουθούσαν σε γενικές γραμμές μια κοινή δέσμη αρχών: αεροθεραπεία, ηλιοθεραπεία, ανάπαυση, καθαριότητα και καλή διατροφή εξασφαλιζόνταν σε δόσεις που υπαγορεύονταν από την ιατρική επίβλεψη. Η διδασκαλία κάλυπτε μικρό μέρος του προγράμματος και ήταν προσανατολισμένη κυρίως στην εκμάθηση κανόνων υγιεινής. Παράλληλα, λαμβάνονταν μέτρα για την αντιμετώπιση της διανοητικής υπερκόπωσης, το σωστό καταμερισμό της σχολικής εργασίας, και τη συστηματική καταμέτρηση της σωματικής εξέλιξης. Οι μετρήσεις του βάρους, του ύψους και των αιμοσφαιρίων πριν και μετά τη φοίτηση στο υπαίθριο σχολείο, επιχειρούσαν να εκτιμήσουν με ποσοτικά δεδομένα την ευεργετική επίδραση της εξοχής σε αυτά τα «ντελικάτα παιδιά του άστεως».

Απλές κατασκευές-παραπήγματα μέσα σε δάσος, σε κήπο ή σε παραθαλάσσιες περιοχές εξυπηρετούσαν τις λειτουργικές ανάγκες του ιδρύματος και την ιατρική παρακολούθηση των φοιτώντων. Τα έπιπλα –θρανία, τραπέζια, κρεβάτια, ανάκλιντρα, καθίσματα– ήταν και αυτά ιδιαίτερος απλά, καθώς δινόταν μεγάλη σημασία στον λειτουργικό και πρακτικό χαρακτήρα τους, δεδομένου ότι χρειαζόταν να μετακινούνται εύκολα ανάλογα με τις κλιματολογικές συνθήκες, οι οποίες γενικότερα καθόριζαν και τις δραστηριότητες. Η μορφή των θρανίων καθοριζόταν, ωστόσο, και από τις ίδιες τις δραστηριότητες των μαθητών, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις ήταν χειρωνακτικού χαρακτήρα υπαγορευμένες από το πνεύμα του σχολείου εργασίας.

Το υπαίθριο σχολείο λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό σαν ένα προνομιστικό πεδίο εφαρμογής πρωτοποριακών παιδαγωγικών μεθόδων: απουσία πειθαρχικών καταναγκασμών, αυτοδιοίκηση, μεγαλύτερη αυτονομία, δεδομένου ότι το ευάλωτο και ασθενές σώμα των μαθητών επέβαλε ειδική μεταχείριση και άφηνε περιθώρια μεγαλύτερης ελαστικότητας και χαλάρωσης από το αυστηρό πρόγραμμα των υπολοίπων σχολείων. Αυτό ήταν σε μεγάλο βαθμό εφικτό λόγω του μικρού αριθμού των ατόμων που φοιτούσαν στα υπαίθρια σχολεία. Ωστόσο, το σχετικά ανάλαφρο πνεύμα που αντανακλούσαν οι παιδαγωγικές πρακτικές και οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι στο πλαίσιο του υπαίθριου ιδρύματος συνυπήρχε και σε μεγάλο βαθμό ερχόταν σε σύγκρουση με το πειθαρχημένο, στρατιωτικό χαρακτήρα που απέπνεαν όλες οι πρακτικές ιατρικής επίβλεψης και παρακολούθησης της σωματικής ανάπτυξης των μαθητών.

Η πρώτη απόπειρα για τη δημιουργία υπαίθριου σχολείου στην Αθήνα, 1916

Το υπαίθριο σχολείο της Αθήνας που λειτούργησε στο κτήμα Νομικού στα Πατήσια θεωρήθηκε η συνέχεια των προσπαθειών για την ενίσχυση του οργανισμού των προφυματικών παιδιών που είχε ξεκινήσει με τη δημιουργία της μαθητικής πολυκλινικής. Ένας από τους λόγους ίδρυσης της πολυκλινικής ήταν και η ανίχνευση των υπόπτων για φυματίωση μαθητών. Η εμμονή στην έννοια της προδιάθεσης στη νόσο, που χαρακτήριζε την ιατρική σκέψη της εποχής, κατέτασσε στις στατιστικές των παιδιών που θεωρούνταν ύποπτα να εκδηλώσουν κάποιας μορφής φυματίωση, μια ποικιλία περιπτώσεων που παρέπεμπαν στη γενικότερη εξασθένηση του οργανισμού: αναμία, χοιράδωση, αδενοπάθεια, υπερτροφία των αμυγδαλών και των αδενοειδών εκβλαστήσεων, βρογχίτιδα, χρόνια ελονοσία, αθρεψία και γενικότερα «κακή ιδιοσυστασία», εκλαμβάνονταν ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα «οίτινα θα χρησιμεύσωσι οιονεί ως οδηγός εις τους απαισίους φορείς της φθίσεως» (Ε. Λαμπαδάριος, αρχείο Ε.Λ.Ι.Α). Σύμφωνα με τον Λαμπαδάριο, το 50% των παιδιών που φοιτούσαν στα σχολεία ήταν χοιραδικά, έφεραν δηλαδή σε λανθάνουσα κατάσταση το μικρόβιο, το οποίο καραδοκούσε την κατάλληλη ευκαιρία –κακοτροφία, πενία, κακός αερισμός σωματική ή διανοητική καταπόνηση– για να αναπτυχθεί. Η διανομή ενισχυτικής τροφής –κυρίως κρέας και γάλα– στους ενδεείς μαθητές της πρωτεύουσας που υποδεικνύονταν από τον Λαμπαδάριο, αποτελούσε ένα πρώτο μέτρο κοινωνικής ιατρικής που εξασφαλίστηκε χάρη στη χορηγία του Α. Δαμαλά, μέλους του Συνδέσμου.

Λίγους μήνες μετά την έναρξη λειτουργίας της πολυκλινικής, ο Λαμπαδάριος υπέβαλε στον Σύνδεσμο την πρόταση για ίδρυση ενός υπαίθριου σχολείου, ως το σημαντικότερο κοινωνικό μέσο το οποίο «είναι εντεταλμένο όπως επιρρωνύει εν δέοντι χρόνω τας δυνάμεις των διατρεχόντων το προδρομικόν στάδιον της φυματώσεως παίδων» (Ε. Λαμπαδάριος, 1923, σ. 50). Φαίνεται ότι παράλληλα καλλιεργούσε την ιδέα της παραχώρησης του κτήματος Νομικού, που ανήκε στο Δήμο Αθηναίων, για το σκοπό αυτό. Στις επισκέψεις που είχε πραγματοποιήσει στα υπαίθρια σχολεία της Ευρώπης το 1912, του είχε δοθεί η ευκαιρία να μελετήσει τον τρόπο λειτουργίας τους και να συγκρίνει τα πλεονεκτήματά τους¹. Αυτή η επιτόπια επίσκεψη, σε συνδυασμό με την εμπειρία που διέθετε από την οργάνωση των παιδικών εξοχών, έκαναν τα επιχειρήματά του πιο πειστικά. Με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο έθεσε υπό την εποπτεία του την απόπειρα, αποφασίστηκε από τα μέλη του Συνδέσμου η δοκιμαστική λειτουργία του σχολείου για τους καλο-

καιρινούς μήνες, πρακτική που συνηθιζόταν σε πολλές ευρωπαϊκές πόλεις.

Στις 16 Μαΐου του 1916 άρχισε να λειτουργεί το σχολείο σε ένα «περίφρακτο δενδρώνα», στο κτήμα Νομικού στα Πατήσια, το οποίο ανήκε στο δήμο. Η τοποθεσία ικανοποιούσε τις προϋποθέσεις του υγιεινού κλίματος, της παροχής καθαρού νερού και της μικρής απόστασης από την πόλη. Στο ρομαντικό προάστιο των Πατησίων μακριά από τη σκόνη και το θόρυβο της Αθήνας, ήταν εύκολο για τους μαθητές να φτάνουν εκεί με τον τροχιόδρομο χωρίς να διανύουν μεγάλη απόσταση, ούτε να διασχίζουν τους «μεστούς ακαθαρσιών, κονιορτού, θορύβου και τύρβης οδούς της πόλεως» (Ε. Λαμπαδάριος, 1923, σ. 42) και να κουράζουν έτσι τους πνεύμονες και τα νεύρα τους. Τα οπωροφόρα δένδρα, τα πεύκα και τα φυτά πρόσφεραν ένα γαλήνιο και ευχάριστο φυσικό περιβάλλον, ανάλογο με εκείνο του σχολείου της Μυλούζ που είχε επισκεφθεί ο Λαμπαδάριος το 1912 και φαίνεται ότι του είχε χρησιμεύσει ως πρότυπο.

Τα 50 παιδιά και των δύο φύλων, προερχόμενα από τα δημοτικά σχολεία της Αθήνας που επιλέχτηκαν από τον Λαμπαδάριο, έμεναν σε αυτό το ανθισμένο και σκιερό περιβάλλον από τις 7 το πρωί μέχρι τις 7 το απόγευμα, ακολουθώντας τους κανόνες της υγιεινής. Για την υποδομή του σχολείου δεν απαιτήθηκαν ιδιαίτερες κατασκευές. Ξύλινοι πάγκοι και μεγάλες εξοχικές ομπρέλες τοποθετήθηκαν μέσα στον πευκώνα για τις διδακτικές ανάγκες των μαθητών, ενώ για τις ώρες της μεσημεριανής ανάπαυσης προβλέφθηκαν αιώρες και ανάκλιντρα. Σ' αυτό το ιδιότυπο σχολείο που λειτουργούσε κάτω από τα δένδρα με τη εποπτεία δύο δασκάλων και ενός γιατρού, οι ώρες διδασκαλίας δεν ξεπερνούσαν τις τρεις ημερησίως, και γίνονταν, με μεγάλα διαλείμματα ενδιάμεσα, ως τις 12 το μεσημέρι, ενώ η κάθε διδακτική ώρα δεν ξεπερνούσε τα 30 λεπτά. Η φροντίδα για αποφυγή πνευματικής υπερκόπωσης, που αποτελεί μια σταθερά του ιατρικού λόγου της εποχής, ήταν καίρια για τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης των παιδιών. Το περιεχόμενο του προγράμματος υιοθετούσε την ιατρική αντίληψη περί μαθησιακών απαιτήσεων, σύμφωνα με «τους φυσιολογικούς νόμους της αναπτύξεως του παιδικού εγκεφάλου» (εφ. *Έθνος*, 11 Ιουνίου 1916). Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες ανάλογα με την ηλικία τους, διδάσκονταν σύμφωνα με τις αρχές της εποπτικής διδασκαλίας μέσα στη φύση. Η κίνηση του ενδιαφέροντος και η διάπλωση των αισθήσεων μέσα στον κήπο εθεωρείτο ότι απέδιδε περισσότερο παιδαγωγικά. Μεγάλη σημασία δινόταν σε μαθήματα που πρόσφεραν κίνηση και χαρά, όπως η ωδική και η γυμναστική, και τα οποία συνδέονταν με τη θεραπευτική πλευρά της κυκλοφορίας του αίματος και της άσκησης

των πνευμόνων. Στο ίδιο πλαίσιο εντασσόταν και η ιατρική προτροπή για ελεύθερο παιχνίδι και η ήπια συμπεριφορά των δασκάλων. Ορισμένα προαπαιτούμενα του υπαίθριου, όπως η κατασκευή υποστέγων και οικημάτων, για να καταφεύγουν τα παιδιά σε περίπτωση βροχής, η εγκατάσταση λουτρών καταιωνισμού και η ειδική ενδυμασία, που θα επέτρεπε ελευθερία κινήσεων και είσοδο των ακτίνων του ήλιου στο δέρμα, δεν υιοθετήθηκαν ελλείψει πόρων. Θα πρέπει να τονιστεί επίσης ότι το υπαίθριο ήταν το πρώτο σχολείο που εφάρμοσε τη συνεκπαίδευση των δύο φύλων.

Στη σύνθεση του εδεσματολογίου, με εισήγηση του Λαμπαδαρίου, δόθηκε ιδιαίτερη φροντίδα, καθώς η τροφή ήταν ένας από τους σημαντικότερους θεραπευτικούς παράγοντες. Υιοθετήθηκε η αρχή των πέντε γευμάτων που μοιράζονταν από τις 8 το πρωί μέχρι τις 6. 30 το απόγευμα και περιλάμβαναν καθημερινά μεταξύ άλλων: γάλα, κρέας, χορταρικά, ζυμαρικά, όσπρια, φρούτα, ψωμί και τυρί (Ε. Λαμπαδάριος, 1923, σ. 86). Ένας γιατρός που είχε την ευθύνη της οργάνωσης καθόριζε τη δίαιτα σε ειδικές περιπτώσεις παιδιών. Οι μεσημεριανές ώρες ήταν αφιερωμένες στην ανάπαυση. Εργασίες στον κήπο και εκδρομές συμπλήρωναν αυτό το ελαφρύ παιδαγωγικό πρόγραμμα, το οποίο, σύμφωνα με μαρτυρία, φαινόταν ότι είχε ενθουσιάσει τα παιδιά⁴.

Τον Ιούλιο το σχολείο διέκοψε τη λειτουργία του παρά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα, που σύμφωνα με τον Λαμπαδάριο μεταφράζονταν σε αύξηση του βάρους κατά μέσο όρο 2-3 κιλών για κάθε παιδί στο διάστημα του διμήνου⁵. Ο καλοκαιρινός καύσωνας και οι απότομες καιρικές μεταβολές δεν επέτρεψαν τη συνέχιση της διδασκαλίας στο ύπαιθρο, ενώ η «σχεδιασθείσα οικοδομή των ειδικών πρατηγμάτων», που έγινε από τον αρχιτέκτονα της βασιλίσσας, Κέντολ, με τη συνδρομή του Λαμπαδαρίου⁶, στο πρότυπο του σχολείου της Ρώμης, με σκοπό την επαναλειτουργία του σχολείου για όλο το χρόνο, τελικά δεν πραγματοποιήθηκε. Η απότομη ύψωση των τιμών⁷ πιθανόν να ακύρωσε την προσπάθεια, αν και το ταραγμένο πολιτικό και πολεμικό κλίμα των αποκλεισμών και του διχασμού θεωρούμε ότι θα έπαιξε τον κύριο ρόλο. Δεν πραγματοποιήθηκε επίσης το σχέδιο του υπουργείου για ίδρυση περισσότερων υπαίθριων σχολείων που θα λειτουργούσαν όλο το χρόνο, όπως αναφερόταν στον Τύπο («Τα υπαίθρια σχολεία», εφ. *Αθήναι*, 23 Ιουνίου 1916, και «Τα υπαίθρια», εφ. *Έθνος*, 24 Ιουνίου 1916).

Παρά τις αντίξοες πολιτικές συνθήκες, τα σχέδια για τη λειτουργία ενός μόνιμου υπαίθριου σχολείου που θα λειτουργούσε στον ίδιο χώρο δεν εγκαταλείφθηκαν, τουλάχιστον από τον Λαμπαδάριο. Καθώς η υπερτίμηση των οικοδομικών υλικών δεν επέτρεψε την κατασκευή των παρατηγμάτων, έγι-

ναν κάποιες ενέργειες για την παραχώρηση από το δήμο των δύο σχολικών κτηρίων που λειτουργούσαν μέσα στο κτήμα. Οι προετοιμασίες κράτησαν δύο χρόνια, και πάλι όμως το εγχείρημα εγκαταλείφθηκε για λόγους που δεν αναφέρονται, πιθανόν όμως να σχετίζονται με την ήττα του Βενιζέλου στις εκλογές του Νοεμβρίου του 1920, που ακύρωσε τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στο χώρο της εκπαίδευσης. Σημαντική πρόοδος προς την κατεύθυνση αυτή θα πρέπει να θεωρηθεί η προετοιμασία του οργανισμού του «υπαίθριου σχολείου Νομικού» που έγινε μετά από αίτηση του Συνδέσμου και υπογράφεται από τους Εμμ. Λαμπαδάριο, Δ. Γληνό και Αλ. Δελμούζο. Αν και η προσπάθεια αυτή δεν είναι χρονολογημένη, υποθέτουμε ότι τοποθετείται στο διάστημα 1917-1920, όταν ο οι πρωτεργάτες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης υπηρετούσαν στο Υπουργείο Παιδείας. Το ανανεωτικό κλίμα που κυριάρχησε στα εκπαιδευτικά πράγματα την τριετία της βενιζελικής διακυβέρνησης, με τον Γληνό στη θέση του Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου και τον Δελμούζο στη θέση του ανώτατου επόπτη της Παιδείας, φαίνεται ότι επέτρεψε στον Λαμπαδάριο να προωθήσει την υπόθεση του υπαίθριου.

Στον Οργανισμό αποτυπώνεται η εμπειρία που είχε αποκτηθεί στη διάρκεια της δίμηνης λειτουργίας του σχολείου. Το υπαίθριο, το οποίο διατελεί υπό την δικαιοδοσία και επίβλεψη του τμήματος υγιεινής του Πατριωτικού Ιδρύματος και την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, λειτουργεί ως πλήρες δημοτικό σχολείο αλλά με τροποποιημένο πρόγραμμα που σχετίζεται με την κατανομή της διανοητικής εργασίας κατά το σύστημα της υπαίθριου διδασκαλίας. Κάποιες αλλαγές σηματοδοτούν εντούτοις μια νέα ευαισθησία απέναντι στους κοινωνικούς όρους της αρρώστιας. Το ζήτημα της στέγης και της διατροφής των κατώτερων στρωμάτων –που είχε αρχίσει να συνδέεται με την εξάπλωση της φυματίωσης σε ορισμένους ιατρικούς κύκλους (Β. Θεοδώρου, 2002)– διαπερνά και τον κανονισμό. Στις γνωστές κατηγορίες των παιδιών που γίνονται δεκτά στο υπαίθριο (χοιραδικά, αναμικά, ασθενικά), προστίθενται και «οι αναρρωνύοντες εξ οξείας νόσου, είτε λόγω φυσιολογικής ενδείας της θρέψεως είτε ως διαμένοντες εις ανήλια και στενόχωρα οικήματα» (Οργανισμός του υπαίθριου σχολείου Νομικού, άρθρο 9). Ο προληπτικός χαρακτήρας της φοίτησης ενισχύεται εντούτοις από τη ρητή απαγόρευση να γίνονται δεκτά παιδιά που διατρέχουν το α΄ ή το β΄ στάδιο της νόσου και είναι επικίνδυνα για μόλυνση.

Ο τρόπος κάλυψης των εξόδων για τη λειτουργία του σχολείου προσδιορίζεται με σαφήνεια. Τα σχολικά ταμεία καταβάλουν τις εισφορές –50 λεπτά την ημέρα για κάθε μαθητή– σε περίπτωση αδυναμίας των γονέων. Η οριο-

θέτηση των γονεϊκών δικαιωμάτων προσδιορίζεται με αυστηρότητα. Οι γονείς δεν έχουν δικαίωμα να συνοδεύουν το παιδί τους στο σχολείο ή να το επισκέπτονται σε χρόνο που δεν έχει καθοριστεί από την εφορευτική επιτροπή. Επίσης, οι γονείς υπογράφουν δήλωση με την οποία παραιτούνται από κάθε καταλογισμό ευθύνης στη διεύθυνση του Ιδρύματος «εν περιπτώσει ασθενείας του παιδιού ή απενυκταίου πινός». Στα προσωπικά είδη του κάθε παιδιού περιλαμβάνονται ένα μονόεδρο θρανίο, μια ποδιά (στολή), μια κουβέρτα, ένα σερβίτσιο, μια πετσέτα και ένας σάκκος πάνινος. Τέλος, στο προσωπικό που πλαισιώνει το σχολείο προβλέπονται εκτός από τις δασκάλες και το γιατρό, δύο μάγειροι, μία οικονόμος και δύο υπηρέτες.

Δημοτικιστές και υπαίθρια αγωγή

Η υποστήριξη του εγχειρήματος από τους πρωτεργάτες του δημοτικισμού θέτει το ερώτημα της σχέσης τους με το κίνημα των υπαιθρίων σχολείων. Τόσο ο Γληνός όσο και ο Δελμούζος παρακολούθησαν μαθήματα παιδαγωγικής στη Γερμανία σε μια περίοδο έντασης των μεταρρυθμιστικών τάσεων στο χώρο αυτό. Περισσότερο ενημερωμένος για την πρόοδο από την εφαρμογή των νέων παιδαγωγικών μεθόδων της υπαίθριας αγωγής φαίνεται ότι ήταν ο Γληνός. Στη διάρκεια των σπουδών του στο Πανεπιστήμιο της Ιένας είχε παρακολουθήσει τα μαθήματα πειραματικής παιδαγωγικής του W. Rein, και τον Ιούνιο του 1909 είχε επισκεφθεί, μαζί με συμφοιτητές του, το εξοχικό παιδαγωγείο που είχε ιδρύσει ο D. Lietz, μαθητής του Rein, μέσα στο δάσος, στην περιοχή Haubinda. Στις σημειώσεις του με τίτλο «Ταξίδι στα Landerziehungsheime», περιγράφει την εμπειρία του από την ολιγοήμερη παραμονή του σε αυτό το νεωτερικό σχολείο, όπου εφαρμόζονταν οι αρχές της υπαίθριας αγωγής και του σχολείου εργασίας (Δ. Γληνού, *Άπαντα*, τ. Α', σ. 486-488 και 598).

Και για τον Αλ. Δελμούζο στοιχειοθετείται ότι παρακολούθησε μαθήματα του Rein στη διάρκεια της παραμονής του στην Ιένα (Χ. Χαρίτος, 1989, τ. Α', σ. 238) και ότι επισκέφτηκε το εξοχικό σχολείο Schloss Bieberstein του D. Lietz¹⁸. Οι παιδαγωγικές καινοτομίες που προσπάθησε να εφαρμόσει στο Παρθεναγωγείο του Βόλου –κυρίως η διδασκαλία στην ύπαιθρο– φαίνεται ότι έφεραν τη σφραγίδα των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών της Νέας Αγωγής.

Η λειτουργία των πρωτοποριακών αυτών σχολείων που είχε ιδρύσει ο Dr Lietz φαίνεται ότι ήταν γνωστή και σε άλλους Έλληνες παιδαγωγούς που επηρεάστηκαν από το κίνημα της Νέας Αγωγής και κινούνταν στο χώρο του

Εκπαιδευτικού Ομίλου. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Μ. Παπαμαύρου, ο οποίος είχε εργαστεί το 1918 για οκτώ μήνες στο εξοχικό παιδαγωγείο της Haubinda και είχε παρουσιάσει την εμπειρία του σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο *Δελτίο του Ομίλου* με τίτλο «Ο Dr Lietz και το έργο του» (*Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 1920, σ. 100-115). Εξάλλου, στη συζήτηση που έγινε το 1924 στα γραφεία του Εκπαιδευτικού Ομίλου γύρω από τα «εξοχικά σχολεία στην Ευρώπη», ο Γληνός «ανέπτυξε τις εντυπώσεις του από την επίσκεψή του στα σχολεία αυτά στα 1909» (π. *Εργασία*, τ. Α', 1923/24, σ. 211). Ο Μίλτος Κουντουράς είχε παραμείνει επίσης στα υπαίθρια σχολεία του Dr Lietz στη διάρκεια του ταξιδιού του στη Γερμανία το 1925, ενώ, όπως φαίνεται από τις σημειώσεις του, θεωρούσε τις απόπειρες αυτές στο ύπαιθρο ως πρότυπες για το νεοελληνικό σχολείο (Μ. Κουντουράς, τ. Β', σ. 641). Το ενδιαφέρον για τις μεθόδους της Νέας Αγωγής και την υπαίθρια διδασκαλία εξακολουθούσε να διατηρείται ζωηρό τη δεκαετία του 1920 στο χώρο των προσοδευτικών παιδαγωγών, όπως φαίνεται από τις δημοσιεύσεις των περιοδικών *Εργασία*, που εκδίδει ο Παπαμαύρος τη διετία 1923-1925, και *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*.

Η σύμπλευση δημοτικιστών και υγιεινολόγων επιβεβαιώνεται και από άλλους δρόμους. Οι προτάσεις του Γληνού για την εισαγωγή μαθημάτων υγιεινής σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και τη θέσπιση του θεσμού του σχολικού γιατρού, όπως διατυπώνονται στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913⁹, επιβεβαιώνουν αυτή τη σύμπλευση, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τον Γληνό. Ο ίδιος θα υποστηρίξει, σε βιβλιοκρισίες που θα δημοσιεύσει το 1911 και το 1913, απόψεις που ασπάζεται και ο Λαμπαδάριος σχετικά με τις απαράδεκτες συνθήκες υγιεινής των σχολικών κτηρίων²⁰. Εξάλλου, Λαμπαδάριος και Γληνός θα πρέπει να γνωρίζονταν από το 1913, όταν δίδασκαν στο Διδασκαλείο. Παρά την ευνοϊκή υποστήριξη, το σχέδιο για το σχολείο Νομικού θα ναυαγήσει. Η ακύρωση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και τα προβλήματα που δημιουργούνται με την άφιξη των προσφύγων, ενδεχομένως δεν επέτρεψαν να δοθεί σημασία σε μια ειδική κατηγορία ασθενικών παιδιών. Καθώς πολλά σχολικά κτήρια επιτάχθηκαν για να χρησιμοποιηθούν για τη στέγαση των προσφύγων, υποθέτουμε ότι η παραχώρηση των κτηρίων του κτήματος Νομικού για τις ανάγκες του υπαιθρίου δεν ήταν πλέον δυνατή. Το εγχείρημα εντούτοις δεν εγκαταλείπεται. Την επόμενη δεκαετία θα γίνει μια νέα απόπειρα στο πλαίσιο των βενιζελικών μεταρρυθμίσεων της τετραετίας 1928-1932.

Η τελευταία απόπειρα για την ίδρυση υπαιθρίου σχολείου τη δεκαετία 1930

Μια δεύτερη προσπάθεια για την επαναλειτουργία του υπαίθριου καταγράφεται στη διάρκεια της τελευταίας βενιζελικής κυβέρνησης στις αρχές της δεκαετίας του 1930, επί υπουργίας Γεωργίου Παπανδρέου. Το εγχείρημα επαναλαμβάνεται με πρωτοβουλία, αυτή τη φορά, της Ελληνικής Αντιφθισικής Εταιρείας, η οποία είχε ιδρυθεί το 1925 και λειτουργούσε ήδη ένα αντιφυματικό ιατρείο και ένα μαθητικό συσσίτιο στην περιοχή Πολυγώνου. Η Εταιρεία ζήτησε την παραχώρηση του δασυλλίου Πολυγώνου Αττικής στο άλσος της Σχολής Ευελπίδων με σκοπό να ιδρύσει υπαίθριο μονοτάξιο δημοτικό σχολείο με 40 μαθητές υπό την προστασία του τμήματος της Σχολικής Υγιεινής. Η λειτουργία του σχολείου αυτού ρυθμίστηκε με βάση το Ν. Δ. της 14ης Απριλίου 1932 «Περί ιδρύσεως Υπαιθρίου δημοτικού σχολείου της Ελληνικής Αντιφθισικής Εταιρείας» (Φ.Ε.Κ., 125, 22 Απριλίου 1932). Την παιδαγωγική εποπτεία του σχολείου θα είχε το Ανώτατο Γνωμοδοτικό Συμβούλιο, ενώ την υγιειονομική, η Αντιφθισική Εταιρεία, σε συνεργασία με τη διεύθυνση Σχολικής Υγιεινής. Στο σχολείο θα γίνονταν δεκτοί επίνοσοι μαθητές και των δύο φύλων της Δυτικής περιφέρειας Αθηνών, μετά από γνωμάτευση σχολιάτρου. Θα φοιτούσαν εκεί για ένα χρόνο σύμφωνα με τις κατάλληλες υγειονομικές μεθόδους, οι οποίες, εκτός από την παραμονή στο υπαίθρο, την παροχή επαρκούς και υγιεινής διατροφής, τις κατάλληλες ασκήσεις και το μεσημβρινό ύπνο, περιλάμβαναν υδρολούτρα και ηλιόλουτρα. Οι μαθητές θα ακολουθούσαν το πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, προσαρμοσμένο στην ιδιαίτερη υγιεινή κατάστασή τους. Θα διδάσκονταν 4 ώρες την ημέρα, τα ουσιωδέστερα για κάθε μάθημα, «παραλείποντας τα λεπτομερειακά και καθόλου τα απευθυνόμενα κυρίως εις την μνήμην». Οι παιδαγωγικές αρχές της Νέας Αγωγής που είχε εκθέσει ο Λαμπαδάριος στη μελέτη του για τα υπαίθρια, περιορίζονταν στα άρθρα που αναφέρονται στον εποπτικό τρόπο διδασκαλίας, την αποφυγή σχολικών εργασιών κατ' οίκον και το πνεύμα αγάπης που θα πρέπει να διαπνέει το δάσκαλο. Δύο δασκάλες θα αποτελούσαν το διδακτικό προσωπικό, ενώ μια σχολική νοσοκόμος θα επέβλεπε την υγεία των μαθητών. Η σχολική εφορεία θα είχε τη φροντίδα για τη διοργάνωση μεσημβρινού συσσιτίου, τη μεταφορά των μαθητών και την εξασφάλιση θερινών διακοπών σε κατάλληλη παιδική εξοχή. Παρά τη νομοθετική ρύθμιση, η τύχη αυτής της απόπειρας δεν είναι γνωστή. Σύμφωνα με πληροφορίες που αντλούμε κυρίως από τον Τύπο της εποχής (εφ. *Έθνος*, 22 Απριλίου 1932, και *Ακρόπολις*, 9 Αυγούστου 1932), το υπαίθριο σχολείο του

Πολυγώνου λειτούργησε για ένα μικρό χρονικό διάστημα σε ένα ξύλινο περίπτερο που είχε κατασκευαστεί για το σκοπό αυτό από την Εταιρεία, το οποίο χρησιμοποιήθηκε αργότερα για τη στέγαση των προσφύγων (Δ. Στεφάνου, 1948, σ. 37). Η κατασκευή αυτή δεν επέτρεπε την παραμονή των μαθητών σε δυσμενείς καιρικές συνθήκες. Εξάλλου τα σχέδια που είχε εκπονήσει το 1931 η Τεχνική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας – αρχιτέκτονας Ν. Μητσάκης – φαίνεται ότι δεν πραγματοποιήθηκαν. Στα σχέδια αποτυπώνεται η φροντίδα για την εξασφάλιση των ιατρικών όρων λειτουργίας αυτού του ειδικού σχολείου. Εκτός από επτά σχολικές αίθουσες, που θα στεγάζονταν σε ένα απλό κτήριο, προβλεπόταν μια δεξαμενή θαλασσίου ύδατος για τα υδρόλουτρα, μια αμμοδεξαμενή και ένα ηλιαστήριο που θα λειτουργούσε στην ταράτσα του κτηρίου (Γ.Α.Κ. Αρχείο Τεχνικής Υπηρεσίας Υπουργείου Παιδείας, φ. 580). Αναγνωρίζουμε εδώ την πρόοδο που είχε συντελεστεί στην αρχιτεκτονική αυτών των ειδικών σχολείων στην Ευρώπη, τα οποία γνώρισαν μια πραγματική άνθιση την περίοδο του Μεσοπολέμου, καθώς ένα δίκτυο οργανώσεων, συνδέσμων και επιτροπών, συνέβαλε στην ανάπτυξη του θεσμού της υπαίθριας διδασκαλίας²¹. Η θεσμοθέτηση του υπαίθριου εγγράφεται στη φροντίδα των τελευταίων βενιζελικών μεταρρυθμίσεων, αυτή που αφορά τις ειδικές κατηγορίες ασθενικών παιδιών. Δεν είναι τυχαίο ότι την ίδια περίοδο ιδρύεται η σχολή κωφαλάλων, χτίζεται το πρώτο σχολείο «ανωμάτων παιδίων» στην Καισαριανή και αρχίζει να λειτουργεί για πρώτη φορά πρεβαντόριο με πλήρες εξετάξιο δημοτικό σχολείο στη Βούλα. Εξάλλου, η ανέγερση σχολικών λουτρών, η εισαγωγή του μαθήματος της υγιεινής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η οργάνωση των παιδικών εξοχών και η οργάνωση των μαθητικών συσσιτίων, είναι όλα έργα της τριετίας 1929-1932. Ιδιαίτερα ο τελευταίος θεσμός αποτελεί την κύρια προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας για την ενίσχυση της μαθητικής υγείας επί υπουργίας Παπανδρέου. Σύλλογοι, οργανώσεις γονέων και σχολικές εφορείες με την οικονομική υποστήριξη του Υπουργείου και την επιστημονική εποπτεία του Λαμπαδάριου, ενθαρρύνονται στην οργάνωση και διανομή θρεπτικών γευμάτων στους άπορους μαθητές, καθώς ο αγώνας για τον περιορισμό της μαθητικής φυματίωσης επικεντρώνεται τώρα στην παροχή άφθονης και υγιεινής τροφής. Το 1931 λειτουργούσαν από διάφορες οργανώσεις γύρω στα 50 μαθητικά συσσίτια, στα οποία διαιτώνταν γύρω στους 36.000 μαθητές (Υπουργείον Παιδείας, Τμήμα Σχολικής Υγιεινής, Ετήσια έκθεσις, σχολικόν έτος 1930-1931, *Αρχείο Λαμπαδάριου*, Ε.Λ.Ι.Α).

Γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1930 οι προσπάθειες για τη λειτουργία

υπαιθρίων σχολείων αρχίζουν να εγκαταλείπονται. Ακόμη και ο Λαμπαδάριος, αυτός ο ένθερμος υπέρμαχος του θεσμού, έχει αρχίσει να προσανατολίζεται σε άλλες λύσεις, καθώς αντιλαμβάνεται πλέον τα προβλήματα λειτουργίας και βιωσιμότητας των υπαιθρίων σχολείων. Το υψηλό κόστος κατασκευής και συντήρησής τους, κυρίως όμως ο μεγάλος αριθμός των μαθητών που θα είχαν ανάγκη από καθαρό αέρα, οδηγεί στη λύση των ημιυπαίθριων τάξεων. Η υπαιθριοποίηση της διδασκαλίας, δηλαδή η μετατροπή των διδασκηρίων σε ημιυπαίθριες τάξεις με υαλοφρακτες πόρτες αντί παραθύρων, που παραμένουν ανοικτές την περίοδο της καλοκαιρίας, ήταν μια πρακτική η οποία είχε εφαρμοστεί νωρίτερα με αρκετή επιτυχία στην Αγγλία (Ε. Λαμπαδάριος, 1938, σ. 13) και είχε αρχίσει να υιοθετείται στα διεθνή συνέδρια των υπαιθρίων σχολείων. Στην Ελλάδα το σύστημα των ημιυπαίθριων τάξεων μελετήθηκε από το αρχιτεκτονικό τμήμα του Υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία με το γραφείο σχολικής υγιεινής (Ε. Καλαφάτη, εικόνες αρ. 99-101). Η λύση αυτή θεωρήθηκε ιδανική, καθώς παρείχε όλα τα πλεονεκτήματα της υπαίθριας διδασκαλίας με οικονομικότερα μέσα. Άλλωστε, είχε δοκιμαστεί και παλαιότερα με τη διαρρύθμιση –μετατροπή αιθουσών σε ημιυπαίθριους χώρους– ενός δημοτικού σχολείου στο Μοσχάτο (Νέο Φάληρο) το 1919 και ενός νηπιαγωγείου στον Αγ. Νικόλαο, στα Πενκάκια Αθηνών με βάση τα σχέδια του Πικιώνη. Στα αρχιτεκτονικά σχέδια που συνέταξε η Τεχνική Υπηρεσία του Υπουργείου τη δεκαετία του 1930 αναγνωρίζει κανείς το αίτημα για περισσότερο φως και αέρα που διαπνέει την αρχιτεκτονική της εποχής. Έτσι, οι ιατρικο-παιδαγωγικές αναζητήσεις των αρχών του αιώνα για ενίσχυση του οργανισμού των προφυματικών παιδιών, θα βρουν στο κίνημα της μοντέρνας σχολικής αρχιτεκτονικής του Μεσοπολέμου ρεαλιστικές εφαρμογές και ικανοποιητικές λύσεις που θα διαμορφώσουν το σχολικό κτήριο του 20ού αιώνα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Από το Νοέμβριο του 1915 λειτουργούσαν πέντε τμήματα με διευθυντή τον Λαμπαδάριο: παθολογικό, οφθαλμολογικό, χειρουργικό, ορθοπαιδικό και οδοντολογικό. Η θεραπεία και η ιατρική περίθαλψη παρέχονταν δωρεάν σε απόρους μαθητές των σχολείων της Αθήνας και κατ' εξαίρεση σε μαθητές άλλων περιφερειών. Η προσέλευση των αρρώστων μαθητών για εξετάσεις και θεραπεία στην πολυκλινική θα πρέπει να ήταν μεγάλη. Σε διάστημα δύο μηνών –Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1915– την πολυκλινική επισκέφτηκαν 1316 μαθητές. Βλ. Οργανισμός της Μαθητικής Πολυκλινικής Αθηνών, Αθήνα 1915 και Πατριωτικός Σύνδεσμος των Ελληνίδων, Έκθεσις των πεπραγμένων υπό του Τμήματος της Υγιεινής, Έτος 1915, Αθήνα 1916.

2. Τα ανθυγιεινά σχολικά κτήρια θα συνδεθούν με τη διάπλωση της φυλής και επομένως με την εθνική ήττα του 1897. Η σχέση σχολείου και στρατού αναδεικνύεται σε πολλά άρθρα της εποχής που χαρακτηρίζουν τα σχολεία εργοστάσια παρασκευής στρατιωτών. Ενδεικτικό αυτών των απόψεων είναι το άρθρο του Γ. Δροσίνη στην Εθνική Αγωγή με τίτλο «Τα σχολεία του Δήμου Αθηναίων», 1903, 19 (1η Ιανουαρίου).
3. Για τον προσδιορισμό του θωρακικού δείκτη, τα αναπνεόμετρα, τα δυναμόμετρα και άλλα θέματα που απασχολούν την Παιδολογία, βλ. Εμμ. Λαμπιδάριος, *Σχολική υγιεινή*, ό.π., σ. 146-151, ενώ για μια γενική θεώρηση του θέματος βλ. Georges Vigarello, *Histoire des pratiques de sante*, Παρίσι, Ed. du seuil, 1993, σ. 274-275 και 281-283.
4. Το ζήτημα των διδακτηρίων είχε αναδειχθεί σε εθνικό ζήτημα τόσο σε παιδαγωγικά όσο και σε ιατρικά περιοδικά της εποχής. Τα περιοδικά *Υγεία*, *Εθνική Αγωγή* και *Δημοτική Εκπαίδευσις*, που εκδίδονταν στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα, συχνά δημοσίευαν σχετικά άρθρα. Μια εικόνα της κατάστασης των σχολικών κτηρίων της Αθήνας από υγιεινή άποψη παρουσιάζεται στο Κ.Κ.Κ. (Δαμασκηνός;), «Εντυπώσεις από τα σχολεία του δήμου Αθηναίων», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τ. Β', 1912, σ. 176-201. Μόνο 5 από τα 33 σχολεία δεν χαρακτηρίζονται ανθυγιεινά, σύμφωνα με το συγγραφέα.
5. Στις στατιστικές νοσηρότητας που δημοσιεύει ο Σύνδεσμος από το 1907 έως το 1920, στις οποίες λαμβάνεται υπόψη το επάγγελμα του αρρώστου, οι μαθητές αποτελούν μια από τις πρώτες κατηγορίες που κινδυνεύουν από την εξάπλωση της φυματίωσης. Η φυματίωση είναι εξάλλου η συχνότερη αιτία εξόδου των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα. από τότε που η σχολιατρική υπηρεσία καταρτίζει στατιστικές. Για το θέμα της στατιστικής νοσηρότητας βλ. Βάσω Θεοδώρου, «Οι γιατροί στη μάχη του κοινωνικού. Ο αντιφυματικός αγώνας στις αρχές του 20ού αιώνα (1901-1926)», *Μνήμων*, 23 (2002), υπό έκδοση.
6. Ο Λαμπιδάριος χαρακτηρίζει τις εξοχές και «αποδημίες» (*Σχολική Υγιεινή*, ό.π., σ. 362), ενώ από άλλους ονομάζονται και «σχολικές αποικίες». Γίνεται επίσης διάκριση ανάμεσα στις παιδικές εξοχές και τα σχολικά θερινά στρατόπεδα, τα οποία διαφέρουν διότι είναι πολυαριθμότερα (πολλές φορές περιλαμβάνουν πάνω από 1000 παιδιά). Σε αυτά οι μαθητές αποστέλλονται χωρίς επιλογή κατανεμόμενοι σε ομάδες ανάλογα με την ηλικία και το φύλο τους. «Θερινά στρατόπεδα των παιδών» εκ του Αγγλικού, *Δημοτική Εκπαίδευσις*, έτος Ε, αρ. 2, 20 Σεπτεμβρίου 1905, (Εν Ερμουπόλει Σύρου, 1 Σεπτεμβρίου 1905, Ιων. Σ. Ραϊμόνδης), σ. 27-30.
7. Το σχολικό ταξίδι (αργότερα θα ονομαστεί και «σχολικό καραβάνι») θεωρείται ένα μέσο εκπαιδευτικής ψυχαγωγίας, αλλά και ένας παράγοντας πρόληψης και προστασίας της υγείας. Εφαρμόστηκε για πρώτη φορά από τον Γενοβέζο Toepffer, τον Ιταλό Don Bosco (1855), τον Γερμανό Rein (1876) και το Γάλλο Porcher (1876). Το σχολικό ταξίδι θεωρείται ολοκλήρωση, αλλά και μια μορφή «επιβράβευσης», καθώς οι μαθητές που στέλνονται σε αυτά επιλέγονται με βάση την εργασία και τη συμπεριφορά τους καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. «Δεν πρόκειται για ταξίδια διασκέδασης, αναψυχής· πρόκειται για ανάπαυλες, καθώς εντάσσονται στο πρόγραμμα των μαθημάτων συμπληρώνοντας αυτό και συμβάλλοντας στην ολοκλήρωσή του» P.-A. Rey-Herme, *Colonies de vacances. Origines et premiers développements*, Paris: chez l'auteur, 1954, σ. 43-44.
8. Ήδη από το 1888 στο Πρώτο Διεθνές Συνέδριο παιδικών εξοχών στη Ζυρίχη οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι σκοπός των κέντρων αυτών είναι η ενδυνάμωση των παιδιών και η παροχή σε αυτά της δυνατότητας να ζήσουν τη χαρά της εξοχής και όχι να μετατραπούν

- σε πεδία πειραματισμών. Αργότερα οι στόχοι των κατασκευών θα διαφοροποιηθούν ανάλογα με τις επιδιώξεις των οργανωτών τους.
9. Ο Πατριωτικός Σύνδεσμος ίδρυσε την Παιδική Εξοχή Φαλήρου, η οποία λειτούργησε δύο θερινές περιόδους (1921 και 1922) και το Πατριωτικό Ίδρυμα Προστασίας του Παιδιού την Παιδική Εξοχή Γλυφάδας (1923), η οποία ήταν η μεγαλύτερη εξοχή επί ελληνικού εδάφους. Το 1920 δημιουργήθηκε ειδική επιτροπή για τη μελέτη του νομοσχεδίου «περί μαθητικών εξοχών» και κατατέθηκε σχετικό πόρισμα. Στο σχέδιο νόμου τονιζόταν ο θεραπευτικός χαρακτήρας των αποστολών που τίθενται υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας: «Σκοπός των μαθητικών εξοχών είναι η αποκατάστασις και ενίσχυσις της υγείας των προδιατεθειμένων εις φυματίωσιν ή καχεκτικών παιδίων διά της καταλλήλου διαίτης, ηλιοθεραπείας και αεροθεραπείας, ασκουμένων επί τη βάσει των σημερινών πορισμάτων της υγιεινής (άρθρον 2ον). Βλ. Σχέδιον νόμου περί μαθητικών εξοχών, δακτυλόγραφο, Αρχείο Λαμπαδάριου, ΕΛΙΑ, αταξινόμητο.
 10. Δ. Σαράτσης «Ο διά του Σχολείου αγών κατά της φθίσεως. Υπαίθρια Σχολεία», *Πρακτικά του Β' Ελληνικού Συνεδρίου κατά της Φυματιώσεως*, ό.π., σ. 110-142. Ο Σαράτσης φαίνεται να γνωρίζει τα πλεονεκτήματα της υπαίθριας διδασκαλίας και από τη σχέση του με τον Δελμούζο. Είχε προτείνει στο δημοτικό συμβούλιο την πρόσληψή του στο Παρθεναγωγείο του Βόλου και τον είχε υποστηρίξει όταν διώχθηκε. Βλ. Χ. Χαρίτος, *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, Αθήνα, Ι.Α.Ε.Ν., 1989.
 11. Η βασική έννοια των εξοχικών παιδαγωγείων ανάγεται στον Herman Nohl, ο οποίος στην εμπεριστατωμένη μελέτη του «Die paedagogische Bewegung in Deutschland» (1933) τοποθετεί τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που σημειώθηκαν στα τέλη του 19ου αι. στο πλαίσιο της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής (κίνημα νεολαίας, κίνηση καλλιτεχνικής αγωγής) ως τμήμα μεγαλύτερων πνευματικών, αλλά και πολιτικοκοινωνικών μεταβολών.
 12. Πρόκειται για Βρετανό μεταρρυθμιστή παιδαγωγό ο οποίος ίδρυσε το 1889 το New School of Abbotsholme, το οποίο ήταν το πρώτο σχολείο-οικοτροφείο που λειτούργησε σύμφωνα με τις αρχές της νέας αγωγής για νέους ηλικίας 11-18 ετών. Ο Reddie ήταν υπέρ της διδασκαλίας που βασίζεται σε κατευθυνόμενες εμπειρίες μάθησης. Τόνιζε την παιδαγωγική επίδραση του υπαίθριου παιχνιδιού και την αξία της πειθαρχίας και επιδίωκε μια καλή προσωπική σχέση μεταξύ διδασκόντων και μαθητών. Έκανε υποχρεωτικά στους μαθητές πρακτική γεωργική εργασία, κηπουρική καθώς και σεξουαλική αγωγή. Στο σχολείο του Reddie δινόταν μεγάλη σημασία στην υγιεινή.
 13. Ο Λαμπαδάριος είχε επισκεφθεί υπαίθρια σχολεία στην Ευρώπη το 1912 και το 1922 και είχε παρακολουθήσει τη λειτουργία του σχολείου της Μυλουζ με τον καθηγητή του στο Πανεπιστήμιο της Βασιλείας Griesbach. Βλ. *Υπαίθρια σχολεία*, ό.π., σ. 10.
 14. «Ωρισμένως δεν ευρισκόμεν εις ελληνικόν σχολείον αφού δεν είχα εμπρός μου παιδιά κουρασμένα και φοβισμένα και ανόρεκτα. Μου μιλούσαν όλα πρόθυμα και ευγενικά, μου είπαν ότι είναι πολύ ευχαριστημένα και μου ετόνισαν ότι δεν θα ήθελαν να τελειώσει το σχολείον αυτό ποτέ». Βλ. *Έθνος*, ό.π.
 15. Η αύξηση ήταν τόσοση που δεν είχαν πάρει στη διάρκεια δώδεκα μηνών. Βλ. Εμμ. Λαμπαδάριου, *Σχολική Υγιεινή*, ό.π., σ. 386.
 16. Για τη συγκέντρωση χρημάτων για την οικοδομή είχε δοθεί μια γιορτή στο θέατρο Τριάνον στα Πατήσια στις 16 Ιουνίου, παρουσία της Βασιλίσσας, η οποία είχε θέσει υπό την προστασία της το σχολείο. Βλ. Αθήνα, 8 Ιουνίου 1916.

17. Την 1η Ιουλίου 1916 ανατιμήθηκαν τα βασικά είδη διατροφής: κρέας, γάλα, ψάρια. Βλ. *Έθνος*, 1 Ιουλίου 1916, σ. 1, «Ακριβεία».
18. Όπως φαίνεται από επιστολή που στέλνει στο *Νουμά*, φ. 261 (16 Σεπτεμβρίου 1907). Βλ. Ν. Τερζής, *Η Παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφών Κυριακίδη, 1986, σ. 36.
19. Για τις προτάσεις αυτές στα νομοσχέδια του 1913 που δεν πραγματοποιήθηκαν, βλ. Δημήτρη Γληνού, *Άπαντα*, ό.π., τ. Β', σ. 336-337 και 351. Το 1914 ο Γληνός προτείνει στο πρόγραμμα του Διδασκαλείου την αντικατάσταση του μαθήματος της Γενικής Φυσιολογίας από την Παιδολογία και την Υγιεινή του Σχολείου. Βλ. στο ίδιο, τ. Β', σ. 458.
20. Βλ. τη βιβλιοκρισία που δημοσιεύει ο Γληνός για το βιβλίο του Δ. Σαράτση *Περί Υπαίθριων Σχολείων και Υπαίθριου Διδασκαλίας* στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τ. Γ' (1913), σ. 279 και της Αικατερίνης Βαρουξάκη, *Υγιά σώματα, υγιείς ψυχαί*, που εκδόθηκε το 1911. Οι βιβλιοκρισίες αναδημοσιεύονται στα *Άπαντα*, τ. Β', σ. 374-375. και σ. 75 αντίστοιχα.
21. Ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας οργάνωσης είναι η γαλλική (*Ligue française pour l'éducation en plein air*), η οποία ιδρύθηκε το 1906 από τον Lemonnier. Το πρώτο ειδικό συνέδριο για τα υπαίθρια σχολεία έγινε στο Παρίσι το 1926.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΠΗΓΕΣ

- Αθήνα, (εφ.) 8 Ιουνίου 1916 και 23 Ιουνίου 1916.
 Αρχείο Εμμανουήλ Λαμπαδάριου, Ε.Λ.Ι.Α., αταξινόμητο (5 φάκελοι).
 ΓΑΚ, Αρχείο Τεχνικής Υπηρεσίας Υπουργείου Παιδείας, φ. 580, Υπαίθριον Σχολείον παρά τη Σχολή Ευελπίδων.
 Γληνός, Δ. (εκδοτική φροντίδα, εισαγωγή, σημειώσεις Φ. Ηλιού) (1983) *Άπαντα*, τ. Α' 1890-1910, (Αθήνα, Θεμέλιο).
Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, (1920), τ. Η', σ. 100-115.
Έθνος, 11 Ιουνίου 1916, 24 Ιουνίου 1916 και 1 Ιουλίου 1916.
Εργασία (εκδότης: Μ. Παπαμαύρος), 1923/24.
 Houssaye, Jean (1988) *Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire, Revue française de pedagogie*, no 125, oct-nov. 1998.
 Θεοδώρου, Β. (2002) Οι γιατροί στη μάχη του κοινωνικού. Ο αντιφυματικός αγώνας στις αρχές του 20ού αιώνα (1901-1926), *Μνήμων*, 23.
 Καλαφάτη, Ε. (1988) *Τα σχολικά κτήρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 1821-1929* (Αθήνα, εκδόσεις Ι.Α.Ε.Ν).
 Καραχρίστος, Ν. (1936) Το Γ' Διεθνές Συνέδριο για τα υπαίθρια σχολεία εις το Αννόβερο. Η υπαίθριος αγωγή ως ασφαλής βάσις προς γενική μεταρρύθμιση των σχολείων, *Εκπαιδευτικά Χρονικά*, Νοέμβριος 1936, έτος Δ', τχ. 39.
 Κορομηλά, Γ. (1903) Περί της μη εν χρόνω και ρυθμώ φυσικής εκπαίδευσεως ως αιτίου προδιαθέτοντος εις Νόσους και δη εις την Φθίσιν, *Δημοτική Εκπαίδευσις*, 12, σ. 183-187, 13, σ. 200-204, 14, σ. 216-222, 16, σ. 246-252 και 267-270.
 Κουντουράς, Μ. (επιμέλεια-σχόλια Αλ. Δημαράς) (1985) *Κλείστε τα σχολεία*, Εκπαιδευτικά Άπαντα, τ. Β' (Αθήνα, Γνώση).

- Λαμπαδάριος, Ε. (1915) *Οργάνωσις των Παιδικών Εξοχών Βουλιαγμένης κατά την 4ετίαν 1911-1914* (Αθήνα).
- Λαμπαδάριος, Ε. (1920) Οδηγία προς προφύλαξιν των εις τα σχολεία φοιτώντων από των λοιμωδών νόσων (Αθήνα, Υπουργείον των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως).
- Λαμπαδάριος, Ε. (1922) *Η παιδική εξοχή Φαλήρου* (Θέρος 1921), *Οργάνωσις και αποτελέσματα* (Αθήνα).
- Λαμπαδάριος, Ε. (1923) *Υπαίθρια Σχολεία* (Αθήνα, Εκδόσεις Α. Ι. Ράλλης).
- Λαμπαδάριος, Ε. (1930) Η υγεία του Έλληνος μαθητού, *Εργασία* (24 Μαΐου) σ. 17-21.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1930) *Η εν Ελλάδι εφαρμογή του αντιφυματικού εμβολίου B.C.G., Πρακτικά του Συνεδρίου για την προστασία της παιδικής ηλικίας και της μητρότητας* (Αθήνα).
- Λαμπαδάριος, Ε. (1931) Ετήσια Έκθεσις του Τμήματος Σχολικής Υγιεινής του έτους 1930-1931, αταξινόμητο αρχείο Λαμπαδαρίου, Ε.Λ.Ι.Α.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1934) *Σχολική Υγιεινή μετά στοιχείων Παιδολογίας* (Αθήνα, γ' έκδοση).
- Λαμπαδάριος, Ε. (1934) *Υγιεινή των σχολείων εν Αγγλία* (Αθήνα).
- Λαμπαδάριος, Ε. (1938) Η υπαιθριοποίησης της διδασκαλίας διά συστήματος ημυπαίθριων σχολικών αιθουσών, *Πραγματεία της Ακαδημίας Αθηνών*, τ. Ζ', 3 (συνεδρία της 9/6/1938), σ. 3-16.
- Léonard, J. (1986) *La médecine entre les pouvoirs et les savoirs* (Paris, Aubier).
- Ν. Δ. «Περί ιδρύσεως υπαιθρίου δημοτικού σχολείου της Ελληνικής Αντιφυματικής Εταιρείας», Φ.Ε.Κ., 125, 22 Απριλίου 1932.
- Nikolas, J. (1901) Το σχολείον και η υγιεινή, *Εθνική Αγωγή*, έτος Δ', 7 (1/4/1901), σ. 97-99.
- Πατριωτικός Σύνδεσμος των Ελληνίδων (1916) Έκθεσις των πεπραγμένων υπό του Τμήματος της Υγιεινής. Έτος 1915, (Αθήνα).
- Πατριωτικός Σύνδεσμος των Ελληνίδων (1916) Τα πεπραγμένα εν τη μαθητική πολυκλινική κατά το 1916 (Αθήνα).
- Πανελλήνιος Σύνδεσμος κατά της Φυματώσεως (1909) *Πρακτικά του Α' Ελληνικού Συνεδρίου κατά της Φυματώσεως* (Αθήνα).
- Πανελλήνιος Σύνδεσμος κατά της Φυματώσεως (1912) *Πρακτικά του Β' Ελληνικού Συνεδρίου κατά της Φυματώσεως* (Αθήνα).
- Rey-Herme, P. -A. (1954) *Colonies de vacances. Origines et premiers développements* (Paris: chez l'auteur).
- Σαράτσης, Δ. (1912) Ο διά του Σχολείου αγών κατά της φθίσεως. Υπαίθρια Σχολεία, στο: *Πρακτικά του Β' Ελληνικού Συνεδρίου κατά της Φυματώσεως*.
- Σαράτσης, Δ. (1913) *Περί Υπαιθρίων Σχολείων και Υπαιθρίου Διδασκαλίας* (Αθήνα).
- Στεφάνου, Δ. (1948) *Υπαίθρια σχολεία. Πρεβαντόρια-τραχωματικά σχολεία* (Αθήνα).
- Χαρίτος, Χ. (1989) *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου* (Αθήνα, Ι.Α.Ε.Ν).
- Vigarello, G. (1993) *Histoire des pratiques de santé* (Παρίσι, Ed. du Seuil).

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗΣ*
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ**

Οι δάσκαλοι του Σχολείου Εργασίας

Περίληψη

Το Σχολείο Εργασίας υπήρξε μια εκπαιδευτική αναγκαιότητα επιβαλλόμενη από τα νέα κοινωνικο-πολιτικά, επιστημονικά και φιλοσοφικά δεδομένα των αρχών του 20ού αιώνα και για την εφαρμογή του στον ελληνικό χώρο σημαντική υπήρξε η συμβολή των δασκάλων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας με την έκδοση του περιοδικού «Σχολείο Εργασίας». Στις σελίδες του περιοδικού εμφανίζονται όλες οι νέες φιλοσοφικο-επιστημονικές απόψεις που στηρίζουν και δικαιολογούν την καθιέρωση του νέου σχολείου, όπως και οι εμπειρίες των δασκάλων που επιχείρησαν την εφαρμογή του στον ελληνικό χώρο.

Abstract

The Work School has been an educational necessity dictated by the new socio-political, scientific and philosophical data of the beginning of the 20th century and the primary teachers of the educational department of Florina have contributed significantly to its implementation with the publication of the journal "Work School". All the new philosophic-scientific views supporting and justifying the establishment of the new school are presented in the journal, as well as the teachers' experience who attempted its implementation in Greece.

Το Σχολείο Εργασίας στέγαζε, όπως είναι γνωστό, μια από τις σπουδαιότερες έννοιες της νέας παιδαγωγικής αντίληψης¹, που άρχισε να εμφανίζε-

* Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε./Δ.Π.Θ.

** Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε./Δ.Π.Θ.

ται και να εδραιώνεται βαθμιαία από τα τέλη του 19ου αιώνα και εφεξής· και η σπουδαιότητά του αυτή οφείλεται στο ότι κατόρθωσε να αφομοιώσει στο παιδαγωγικό του πρόταγμα κάθε είδους θεώρηση για την εκπαίδευση και την αγωγή που υπογράμμιζε την αρχή της πράξης μέσω του χεριού στην απόκτηση της μάθησης και αντιτίθετο στο νοησιαρχικό σχολείο του 19ου αιώνα². Έτσι, κάτω από τον πολυσήμαντο όρο «Σχολείο Εργασίας» συναντούμε παιδαγωγικές απόψεις που εξαίρουν γενικά την αρχή της αυτενέργειας, ενώ άλλες τονίζουν την χειρωνακτική εργασία, την οποία άλλοι μεν αντιλαμβάνονται στα πλαίσια της γενικής παιδείας του ατόμου, άλλοι στην έννοια της ερασιτεχνικής ή υπεύθυνης χειρωνακτικής εργασίας, ακόμη και στην έννοια της επαγγελματικής προετοιμασίας και οικονομικής ωφελιμότητας³.

Το Σχολείο Εργασίας όμως, τόσο ως έννοια όσο και ως θεσμός, δεν μπορεί να μην ιδωθεί σε συνάρτηση με τις ιδιάζουσες και εν πολλοίς έκρυθμες κοινωνικές καταστάσεις που δημιουργήθηκαν στο γερμανόφωνο χώρο κατά τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα και σηματοδεύτηκαν με τον όρο «κοινωνικό ζήτημα» (Soziale Frage): γιατί στα χρονικά αυτά όρια εκδηλώθηκε στη Γερμανία ένα από τα μεγαλύτερα εργατικά κινήματα της Ευρώπης⁴ με κεντρικό αίτημα τη συμμετοχή του εργατικού κόσμου της χώρας στους πολιτικούς σχεδιασμούς του κοινωνικού γίγνεσθαι και πρωτίστως στη διάρθρωση και λειτουργία των θεσμών. Ένα από τα αιτήματα του δυναμικού αυτού κινήματος αφορούσε και την καλύτερευση των συνθηκών μόρφωσης των παιδιών των εργατών, η εκπαίδευση των οποίων ήταν παραμελημένη και, παρά τις παρεμβάσεις παιδαγωγών αναστήματος Pestalozzi και Frenet, ατελέσφορη. Μπροστά στην επαπειλούμενη κατάλυση του πολιτεύματος με αναπόφευκτη συνέπεια την πολιτική και ευρύτερα πολιτισμική αλλοίωση του ευρωπαϊκού χώρου, ανέλαβε ο διαπρεπής παιδαγωγός G. Kerschensteiner την συμπερίληψη της έννοιας της εργασίας στα θεωρητικά προτάγματα των εκπαιδευτικών σχεδιασμών και τη βαθμιαία εφαρμογή τους στην πράξη.

Θα πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι η φήμη του παρισινού Ecole Polytechnique (έτος ίδρυσης 1794) ήταν διάχυτη στην Ελβετία του 1820, όταν ο Pestalozzi μλούσε για την αναγκαιότητα ίδρυσης ενός «πολυτεχνικού λαϊκού και βιομηχανικού σχολείου για τη στοιχειώδη μόρφωση των μεσαίων και κατώτερων τάξεων»⁵, ενώ στο γερμανόφωνο χώρο ήδη από το 1830 πασίγνωστο ήταν το πολυτεχνικό σχολείο του Ανοβέρου, στον εορτασμό της 25χρονης λειτουργίας του οποίου ο K. Karmarsch έπλεξε το εγκώμιο των σχολείων του είδους αυτού «που θέλουν και πρέπει να υπηρετούν υλικά ενδιαφέροντα»⁶.

Στην ίδια κατεύθυνση εντάσσονται επίσης και οι ποικίλες προσπάθειες διαφόρων γερμανικών ερασιτεχνικών σωματείων και συντεχνιακών οργανώσεων για την καλλιέργεια των εργασιακών δεξιοτήτων των νέων⁷. Προσπάθειες οι οποίες ωστόσο συστηματοποιούνται εκπαιδευτικά αλλά και υπερβαίνονται, από απόψεως μαθησιακού εύρους, από το επίσημο Σχολείο Εργασίας του Kerschensteiner. Καθοριστική επίδραση ωστόσο στις νέες αυτές παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις προήλθε από την περιοχή της Φιλοσοφίας και τη δριμύτατη κριτική που ασκήθηκε από τους εκπροσώπους της λεγόμενης Φιλοσοφίας της Ζωής και του Ιστορισμού⁸, με προεξάρχοντες τους Nietzsche και Dilthey, αλλά και τη μαρξική και μαρξιστική σκέψη, στον προϋπάρχοντα λογισμό από τον Kant ως τον Hegel. Μελετώντας το έργο του Kant, θα σημειώσει ο Dilthey, δημιουργείται η εντύπωση «ότι στις φλέβες του συνειδητού υποκειμένου, όπως έχει περιγραφεί ήδη από τους Kant, Locke και Hume, δεν ρέει πραγματικό αίμα, αλλά ο αραιωμένος χυμός της λογικής ως καθαρά νοητικής δραστηριότητας»⁹.

Τόσο η ζωή γενικά «ως σκοτεινή, κινητήρια και αδηφάγα αυτοποθούμενη δύναμη»¹⁰ «που φωλιάζει αδιατάρακτη, ισχυρή και ηδονική στο βάθος των πραγμάτων»¹¹, όσο και η ψυχική ζωή του ανθρώπου ως αυτο-κινούμενη, αυτο-διαμορφούμενη και αυτο-ολοκληρούμενη δύναμη, με την τελολογική της ιδιοσυστασία¹² και τους νόμους που τη διέπουν, ουδέποτε αποτέλεσαν αντικείμενα φιλοσοφικού ή παιδαγωγικού στοχασμού και πραγμάτευσης.

Η ιδιαιτερότητα της παιδικής φύσης, όπως αναδείχτηκε από το λογισμό του Rousseau¹³, και οι νόμοι εξέλιξης της, όπως έγιναν αντιληπτοί από τον πρώιμο Freud¹⁴, ουδέποτε λήφθηκαν σοβαρά υπόψη από την εκπαίδευση, τη στιγμή μάλιστα που διαπιστώνεται ότι «ο γενικός νόμος της εξέλιξης της ανθρώπινης φύσης βρίσκεται σε αντίθεση προς το θεμελιακό νόμο που κυριαρχεί στην εξωτερική φύση. Εκεί δεσπόζει το *causa aequat effectum* και, μέσω αυτού, ο νόμος της διατήρησης των δυνάμεων. Εδώ όμως κυριαρχεί ο θεμελιώδης νόμος της αύξησης, κατά τον οποίο, παρόλο που κάθε διαδικασία της ψυχικής ζωής προκαλείται από άλλες και έχει τις επιπτώσεις της, εκείνο που εμπεριέχεται στο αποτέλεσμά της δεν μπορεί να προεξοφληθεί από τα δεδομένα της»¹⁵. Η ιδιαιτερότητα της φύσης του παιδιού λοιπόν γενικά, ως αναγκαία περίοδος της εξελικτικής του πορείας, αλλά και η ατομική ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού στην ατέρριτη μοναδικότητά της έδειχναν να αξιώνουν την αναγόρευσή τους σε βασικά κριτήρια για την εκπαίδευσή του, που θα πρέπει να απευθύνεται κατόπιν τούτου στα πιο σημαντικά και περιούσια συστατικά στοιχεία της ανθρώπινης φύσης.

Η μέχρι τότε επιστημολογική συγκρότηση της Ψυχολογίας (Συνειρμική)¹⁶ επίσης αποδεικνυόταν ελλιπής και ανεπαρκής στην στήριξη της παιδαγωγικής πράξης. «Η σύγχρονη Ψυχολογία εμφανίζει σημαντικότερα κενά που πρέπει να καλυφθούν» θα σημειώσει ο Dilthey¹⁷. «Παρουσιάζεται ως σήμερα σαν μια διευρυμένη θεωρία περί αισθημάτων και των συσχετισμών τους. Η στοιχειώδης δύναμη της ανθρώπινης ψυχικής ζωής εκπίπτει, κατά συνέπεια, της Ψυχολογίας, που κατέληξε έτσι σε θεωρία των μορφών του ψυχικού φαινομένου, περιλαμβάνοντας μόνο ένα τμήμα εκείνου που βιώνουμε στην ψυχική μας ζωή».

Όλες οι παραπάνω αντιλήψεις κατέδειχναν ότι η περαιτέρω διατήρηση του νοησιαρχικού σχολείου του 19ου αιώνα και των αρχών και αξιωμάτων που το στήριζαν όχι μόνο στερούνταν νοήματος, αλλά και θα ήταν επιβλαβής για την εκπαίδευση των παιδιών και τη διαμόρφωση συνειδήσεων σε μια ραγδαία εξελισσόμενη κοινωνία: Η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή προέβαλλε ως αναγκαιότητα επιτακτική.

Βασικό χαρακτηριστικό της ζωής αποτελεί βέβαια η κίνηση ιδιαίτερα ευδιάκριτη στην παιδική φύση, όπως εκδηλώνεται στις ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητές της. Με την κίνηση δεν καταναλώνεται από το παιδί μόνο η πλεονάζουσα ενέργειά του¹⁸, αλλά εκδηλώνεται και η επιθυμία του να ενταχθεί σε μια «τάξη πραγμάτων», σε μια πληθυσμιακή ομάδα, αυτή των συνομηλικών αποδεικνύοντας ότι αποτελεί εκτός από ατομικότητα και οντότητα κοινωνική.

Επειδή λοιπόν οι συνθήκες της εποχής –κατά το πρώτο τέταρτο του 20ού αιώνα– συνηγορούσαν στη μεταρρύθμιση τουλάχιστον του επιστημονικού εκείνου λόγου που συνδράμει στην κοινωνική και εκπαιδευτική πρακτική και επειδή οι αντιλήψεις του Σχολείου Εργασίας έδειχναν να παρέχουν τα μοναδικά επιστημονικά εχέγγυα αρμονικής διευθέτησης των δεδομένων της νέας πραγματικότητας, η θεσμοθέτησή τους θεωρήθηκε επιβεβλημένη. Έτσι σε όλες σχεδόν τις χώρες η κοινωνική δομή των οποίων επέτρεπε, η λειτουργία των θεσμών ευνοούσε και οι συνθήκες επέβαλαν τη συμπερίληψη των νέων αντιλήψεων στο κοινωνικό γίγνεσθαι υιοθετήθηκε το πνεύμα του Σχολείου Εργασίας.

Στις Η.Π.Α. το πνεύμα αυτό εκπροσωπήθηκε από τους J. Dewey (1859-1952), W. Kilpatrick (1871-1965) και H. Morisson, στη Γαλλία και Ελβετία από τους Ed. Claparède (1873-1940), Ad. Ferriere (1879-1960), R. Dottrens και τον C. Frenet (1896-1966), στην Ιταλία από τη M. Montessori (1870-1952), στο Βέλγιο από τον O. Decroly (1871-1932) και στη Γερμανία, επιβε-

βλημένο από τις προαναφερθείσες κοινωνικο-πολιτικές καταστάσεις, από τους Η. Gaudig (1860-1932), Ο. Scheibner (1877-1961) και κυρίως από τον G. Kerschensteiner (1854-1932)¹⁹, στον οποίο μάλιστα πολλές φορές, αν και άκριτα, αποδίδεται η πατρότητά του²⁰.

Στην Ελλάδα το πνεύμα του Σχολείου Εργασίας έγινε γνωστό αρχικά από τον Α. Δελμούζο (1880-1956)²¹, κατά την ολιγόχρονη λειτουργία του Ανώτερου Παρθεναγωγείου του Βόλου, και από τον Ν. Εξαρχόπουλο, από τον οποίο καταπολεμήθηκε σφοδρά²².

«Το όνομα Σχολείο Εργασίας», θα σημειώσει ο Εξαρχόπουλος²³, «απέβη συν τω χρόνω όρος δηλωτικός πλειόνων και διαφόρου φύσεως παιδαγωγικών κατευθύνσεων, αίτινες όμως έχουνσι τούτο το κοινόν, ότι άπασαι αποσκοπούν αναμόρφωσιν του εν χρήσει σχολείου», το οποίο για τον Εξαρχόπουλο αποτελούσε περιούσιο «ναόν εθνικής μυσταγωγίας»²⁴.

Κυριότερος εκπρόσωπος του Σχολείου Εργασίας όμως στη χώρα μας, ο οποίος για περισσότερο από μια δεκαετία επιχείρησε τη θεωρητική του συγκρότηση και κυρίως την εφαρμογή του σε σχολεία της Β. Ελλάδας, ήταν ο Θ. Κάστανος (1888-1932).

Στη βραχύβια διαδρομή του ο Θ. Κάστανος (άφησε τα εγκόσμια στη Φλώρινα σε ηλικία 44 ετών) συνέγραψε το πρωτοποριακό και κύριο έργο του *Το Σχολείο Εργασίας στη θεωρία και στην πράξη*, το 1931 και ταυτόχρονα την *Απολογία του Σχολείου Εργασίας*, που αποτελεί την καταγραφή μιας τετράωρης προφορικής εισηγήσεώς του σε εκπαιδευτικό συνέδριο δασκάλων στη Φλώρινα, τον Ιούνιο του 1931²⁵. Στα έργα αυτά κατατίθενται οι απόψεις του πρωτοπόρου Παιδαγωγού για το Σχολείο Εργασίας αφομοιωμένες δημιουργικά μέσα από κρίσεις, αντιστάσεις και διαλεκτικές παραδοχές που εμφάνιζε η πραγματικότητα κατά την προσπάθεια εφαρμογής του στον ελληνικό χώρο. Αξιόλογη συνεισφορά στη σύνθεση των απόψεων Κάστανου για το Σχολείο Εργασίας αποτελούν οι εμπειρίες των δασκάλων όπως κατατίθενται στο, δυστυχώς επίσης βραχύβιο περιοδικό *Σχολείο Εργασίας*, που με τη συμβολή του εκδόθηκε στη Φλώρινα τη διετία 1930-1931²⁶.

Η έκδοση του περιοδικού αυτού αποτέλεσε, κατά τη γνώμη μας, μια από τις σημαντικότερες πρωτοβουλίες αποκρυστάλλωσης αφενός των αρχών και προταγμάτων που θα έπρεπε να διέπουν το Σχολείο Εργασίας στη χώρα μας και προώθησής τους αφετέρου, μέσα από τις σελίδες του, στον εκπαιδευτικό κόσμο, χωρίς τη συνεργασία του οποίου –πράγμα που πολύ καλά φαίνεται να γνώριζε ο Κάστανος– κάθε προσπάθεια υλοποίησης του Νέου Σχολείου θα απέβαινε μάταιη.

Η πρωτοβουλία έκδοσης του περιοδικού ανήκε, εκτός από τον Κάστανο, και στον Επιθεωρητή Δημοτικών Σχολείων Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Φλώρινας Αγγ. Γιούρτση²⁷, μια από τις ελαχιστότατες φωτεινές μορφές του κλάδου του, ενώ για τη σύνταξή του δραστηριοποιήθηκε ομάδα δασκάλων με επικεφαλής τον Γ. Καλαϊτζίδη, δάσκαλο του σχολείου Κ. Κλεινών²⁸.

Αποτέλεσμα της στενής και αγαστής συνεργασίας όλων των παραπάνω ήταν η οργάνωση και άλλων σημαντικών εκπαιδευτικών εκδηλώσεων, όπως η διοργάνωση εκπαιδευτικών συνεδρίων, σεμιναρίων και δειγματικών διδασκαλιών με περιεχόμενο τις παιδαγωγικές κατευθύνσεις της εποχής, τα νέα πορίσματα των επιστημών της αγωγής και κυρίως τις αρχές του Νέου Σχολείου και τους δόκιμους τρόπους εφαρμογής τους.

Πρωταρχικός στόχος όλων των παραπάνω εκδηλώσεων ήταν να συνεισφέρουν στην απαγκίστρωση της νεο-ελληνικής εκπαίδευσης από τις νοησιαρχικές αντιλήψεις της Παλιάς Παιδαγωγικής και τον εμβολιασμό της με το νέο πνεύμα που θα συνηχούσε με τα προαναφερθέντα πορίσματα του επιστημονικού και φιλοσοφικού λόγου.

Παρ' όλο το σύντομο διάστημα έκδοσής του, το περιοδικό κατάφερε να κερδίσει ένα ευρύτατο κύκλο αναγνωστών από όλη τη χώρα, από τους Πετράδες Διδυμοτείχου ως το Τυμπάκι Ηρακλείου Κρήτης, υπερβαίνοντας και αυτά τα όρια της ελληνικής επικράτειας: Διαβάζεται από τους Έλληνες της διασποράς στην Αλεξάνδρεια, το Κάιρο, το Μίτσιγγαν Αμερικής²⁹ και τις παροικίες της Δ. Ευρώπης, παντού όπου υπάρχουν Έλληνες δάσκαλοι και όπου ακούγεται, διδάσκεται και μαθαίνεται η ελληνική γλώσσα.

Προμετωπίδα του περιοδικού αποτελεί η ρήση «Η εργασία είναι καθρέπτης του πολιτισμού κάθε ατόμου και κάθε λαού» και στις πρώτες σελίδες κάθε τεύχους παρατίθενται οι απόψεις της συντακτικής ομάδας, η οποία ήδη από το πρώτο τεύχος θα φροντίσει να κοινοποιήσει ότι «ο δημοτικισμός είναι η ιδεολογία μας και γι' αυτό στο περιοδικό μας θα δημοσιευθούν μόνον εκείνα τα άρθρα που θάναι γραμμένα στην καθαρή δημοτική»³⁰.

Στις σελίδες του περιοδικού, κοντά στις απόψεις μεγάλων παιδαγωγών αναστήματος Κάστανου και Παπαμαύρου³¹, φιλοξενούνται και άρθρα πολλών απλών δασκάλων: «Αν και εξασφάλισαμε την συνεργασία των μεγάλων Παιδαγωγών μας», θα σημειωθεί ήδη στο πρώτο τεύχος του περιοδικού³², «το δηλώνομε: Το περιοδικό μας θα στηριχθή κυρίως στην εργασία και στην πείρα συναδέλφων δημοδιδασκάλων... θα συγκεντρώση και θα διοχετεύση την πείρα των συναδέλφων· στο περιοδικό θα διατυπώσουν και θα λύσουν τις απορίες τους όλοι όσοι εργάζονται ή ενδιαφέρονται για τα σχολεία· στο

περιοδικό θα βρούν ολόκληρες σελίδες να εκφραστούν όσοι αγαπούν και πονούν το δύστυχο παιδί, που σήμερα γίνεται θύμα της ψευτοαγωγής μας».

Πράγματι οι δάσκαλοι ανταποκρίθηκαν και, παρά την ελλιπή κατάρτιση που έπαιρναν από τα Διδασκαλεία, εμφανίζονται να αναδεικνύουν ένα βαθύτατο και σοβαρό προβληματισμό για το νεο-ελληνικό σχολείο, την εκπαίδευση των μαθητών, τις μεθόδους και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, τις υποχρεώσεις του δασκάλου, την εκπαίδευση και επιμόρφωσή του και την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Δεν αρκούνται όμως μόνο στην κριτική της υφιστάμενης κατάστασης, αλλά στα πλαίσια κριτικών, αναλυτικών προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν διστάζουν να υποδείξουν και το «τι μπορεί να γίνει» στην εκπαίδευση³³, απευθυνόμενοι ακόμη και στον ίδιο τον Υπουργό Παιδείας³⁴.

Το ανθρωπολογικό πρόβλημα

Έχοντας συναίσθηση οι δάσκαλοι του «Σχολείου Εργασίας» ότι κάθε παιδαγωγική δραστηριότητα, είτε στη μορφή θεωρητικών προταγμάτων, αρχών και κανόνων, είτε σε επίπεδο διδακτικής και μαθησιακής πράξης, παραμένει ανεπίτευκτη και τελικά ανώφελη αν δεν ανταποκρίνεται στην ενδομύχια φύση του όντος που εκπαιδεύεται, ανέπτυξαν μια σειρά συλλογισμών πάνω στο ανθρωπολογικό πρόβλημα τεκμηριώνοντας ταυτόχρονα έτσι, κατά ένα μέρος, θεωρητικά και τις βασικές αρχές του νέου σχολείου ως σχολείου ζωής.

Συνηχώντας λοιπόν τις απόψεις των εκπροσώπων του Ιστορισμού και της λεγόμενης Φιλοσοφίας της Ζωής που προαναφέρθηκαν, στοχάστηκαν τον άνθρωπο πρωτίστως ως οντότητα ζωντανή, ενταγμένη στην κλίμακα όλων των όντων με τα οποία αποτελεί αδιάσπαστη ενότητα. «...Τίποτε το ξεκάρφατο, τίποτε το ανεξάρτητο δεν υπάρχει στον κόσμο τούτο, απεναντίας ό,τι υπάρχει και ό,τι ζει, είτε στο οργανικό βασίλειο ανήκει είτε στ' ανόργανο, είναι δημιούργημα των ιδιαίτερων συνθηκών που μέσα τους γεννήθηκε και αναπτύσσεται. Η ιστορία των λαών, τα μνημεία της τέχνης, η οικονομική ζωή ωρισμένου τόπου, το κοινωνικό συγκρότημα ενός λαού κι' όλο το φυσικό περιβάλλον είναι φαινόμενα αλληλένδετα και χωριστή μελέτη τους θάταν βλαβερό κομμάτιασμα του ενιαίου συνόλου της ζωής... κι αυτός ο άνθρωπος δεν είναι χωριστή ύπαρξη, αλλά ένας κρίκος στην όλη αλυσίδα των φαινομένων της ζωής, ένα ωραίο συμπλήρωμα στην όλη αρμονία»³⁵. Οργανικά και ανόργανα όντα συγκροτούν λοιπόν μια ολότητα με δεσμούς συνε-

ξάρτησης και αλληλουχίας μεταξύ των μερών της και μάλιστα τέτοιας μορφής ώστε ν' αποτελεί «αρμονία». Ο κόσμος συλλαμβάνεται έτσι από τους δασκάλους του «Σχολείου Εργασίας» σε μια έννοια ευθέως εκπληγάζουσα από το στοχασμό της ελληνικής Αρχαιότητας· και στο κοσμικό αρμονικό αυτό σύνολο παρουσιάζονται να συμμετέχουν ακόμη και τα πολιτισμικά εκείνα επιτεύγματα της ανθρώπινης δράσης, που ακατάπαυστα βλέπουμε να εμφανίζονται στην ανθρώπινη Ιστορία.

Με τη διαπίστωση όμως ότι η ζωή αποτελεί απλά μια δύναμη³⁶ που εκφράζεται μέσω μιας εκάστοτε ιδιόρρυθμης κίνησης, υπερβαίνεται η περαιτέρω οντολογική διερεύνησή της για να προσεγγισθούν τα χαρακτηριστικά της: ενότητα σύμφυτων ιδιοτήτων και προδιαθέσεων, κλίσεων και ικανοτήτων που υπόκεινται στους νόμους της εξέλιξης προς αύξηση και ανάπτυξη: Η ζωή, από σκοτεινή ζωτική κινήτρια και εν πολλοίς «μυστηριακή» δύναμη και σφρίγος απολήγει βίος· η πορεία ενός έμβιου όντος στο πλαίσιο της διάρκειας· και πιο συγκεκριμένα τα εξελικτικά στάδια που αναδεικνύει μια οντότητα κατά τη διάρκεια της παρουσίας της στον κόσμο, από τη γέννησή της ως τη στιγμή που θα τον εγκαταλείψει, ως τη στιγμή που το έμβιο αυτό ον θα πούμε ότι ξεψύχησε: Το ενδιαφέρον από τη μελέτη της φύσης και ουσίας του φαινομένου της ζωής «καθαυτό» μεταφέρεται, κατά την έννοια του W. Dilthey, στα χαρακτηριστικά που το φαινόμενο αυτό φαίνεται να εμφανίζει στα έμβια όντα και κυρίως στον άνθρωπο, στις αλλαγές που επέρχονται με την πάροδο του χρόνου σ' αυτόν και στα προβλήματα που υποχρεώνεται να αντιμετωπίσει. «Η ζωή στο πέρασμά της, μα πιο πολύ στις στροφές της, όλο και προβάλλει νέα και μεγάλα προβλήματα, τα οποία εμείς έχουμε υποχρέωση, αν δε θέλουμε να παρασυρθούμε μέσα στο ορμητικό ρέμα της, να τα αντικρύσουμε με θάρρος και ειλικρίνεια και να τα λύσουμε»³⁷.

Δεν λείπουν βέβαια και απόψεις δασκάλων που ανυψώνουν τις φυσικές νομοτέλειες που χαρακτηρίζουν τη ζωτική ιδιοσυστασία του ανθρώπου σε σφαίρες ανυπέρβλητης, σχεδόν ντισεϊκής υπερβατικότητας. Εφόσον οι άνθρωποι γεννιούνται προικισμένοι με ενδιάθετες κλίσεις, προδιαθέσεις και ψυχοφυσικές δεξιότητες και επειδή «οι νόμοι που κυβερνούν τη γέννηση των μεγαλοφυών ανθρώπων είναι ακατάληπτοι για την ανθρώπινη διάνοια»³⁸, υπάρχουν και ορισμένα άτομα με «μεγάλες ψυχικές δυνάμεις και με ταλέντο», δηλ. περιούσια, που θα ήταν άδικο να μην αναπτύξουν τις ικανότητές τους αυτές μέσω της εκπαίδευσης και αγωγής ως τα έσχατα όρια εξέλιξής τους· γιατί όταν στα πλαίσια των παιδευτικών δραστηριοτήτων του σχολείου ον εργασίας θα επιχειρηθεί η καλλιέργεια των μεγαλοφυών εκείνων ατόμων

«που θα μπορούσαν να ωφελήσουν και που σήμερα αλύπητα και ανοικονόμητα καταστρέφονται»³⁹ και θα κληθούν να βιώσουν την προαναφερθείσα συμπαντική ενότητα των όντων⁴⁰ προκειμένου να τοποθετηθούν οργανικά σ' αυτήν, ελάχιστο, ελαχιστότατο διάστημα παραμένει από την τρομαχτική αλλά και επικίνδυνη ντισεική εκδοχή της πολιτικής λειτουργίας του *Genius*⁴¹: Το μεγαλοφυές άτομο υπό τη μορφή του Φιλοσόφου-Καλλιτέχνη και με εργαλείο τη διονυσιακή έκσταση καλείται να υπερβεί τον κόσμο των φαινομένων και βιώνοντας την ενότητα όλων των όντων και ταυτόχρονα τη μηδαμινότητα της ύπαρξης θα επιχειρήσει, σε τέλεια αντιστροφή της πλατωνικής πολιτικής και παιδευτικής αντίληψης⁴², να διαμορφώσει την πραγματικότητα με βάση τα βιώματά του εκείνα από τον κόσμο του υπερασθητού. Βέβαια ούτε και η μορφή ενότητας του επιστητού που φαντάζεται ο Γερμανός φιλόσοφος, αλλά ούτε και το εργαλείο βίωσής της φαίνεται να γίνονται ευκρινώς αποδεκτά από τους δασκάλους του «Σχολείου Εργασίας». Η αποδοχή, ωστόσο, ύπαρξης ιδιαίτερα χαρισματικών εκ φύσεως ατόμων σε συνδυασμό με άρνηση της θεωρίας της κοσμικής πολλαπλότητας, εύκολα θα μπορούσε να οδηγήσει σε επικίνδυνες παρεξηγήσεις.

Η κύρια άποψη όμως των δασκάλων του «Σχολείου Εργασίας» είναι ότι ο άνθρωπος αποτελεί μια έμφια οντότητα διςυπόστατης ζωικής λειτουργίας: βιολογικής και πνευματικής. «Αναμεταξύ στην πνευματική και στη σωματική ζωή υπάρχει (ωστόσο) στενή σχέση. Είναι φανερό πια πως πνευματικά γεγονότα πάντα συνοδεύονται από σωματικές καταστάσεις και αντίθετα· γιατί αν υπάρχει ντροπή, φόβος, χαρά κ.λπ. τούτο συμβαίνει γιατί υπάρχει και η αντίστοιχη σ' αυτόν σωματική κατάσταση... σε κάθε πνευματική ενέργεια αντιστοιχεί και ορισμένη κατάσταση του εγκεφάλου και γενικά του νευρικού συστήματος»⁴³. Παρ' όλη τη διαπιστωθείσα όμως συνεξάρτηση των βιολογικών και των ψυχικών δεδομένων του ανθρώπινου οργανισμού ώστε να νομιμοποιείται «η βαθιά μελέτη και των σωματικών καταστάσεων για να γίνουν αντιληπτές και οι πνευματικές», καμία μελέτη δεν αφιερώθηκε από τους δασκάλους του «Σχολείου Εργασίας» στη σωματογένεια του παιδιού, στις λειτουργίες της κατά τις εκάστοτε περιόδους της εξέλιξής της και στους τρόπους και τα μέσα προώθησης και καλλιέργειάς της· και παρά τη συνειδητοποίηση ότι «θάταν έγκλημα να παραβλέψουμε τη βαθμιαία εξέλιξη στην αύξηση και ανάπτυξη που παρατηρείται στα παιδιά», η πλειονότητα των μελετών του περιοδικού, μάλλον εξαιτίας της ωφελιμότητας για την εκπαιδευτική και αγωγική διαδικασία, βλέπουμε να πραγματεύεται λειτουργίες και εκδηλώσεις του ψυχικού τομέα. Ανιχνεύεται διεξοδικά ο γνωστικός ορίζο-

ντας του παιδιού αναφορικά προς τις χρονικές κατηγορίες, η αντίληψη των αιτιωδών σχέσεων και του ενωτικού αλυσιδωτού των ιστορικών γεγονότων, ο παραστατικός κύκλος των παιδιών, η συλλογιστική τους ικανότητα, η φαντασία και το συνοδό φαινόμενο της προσοχής με τις διάφορες αποχρώσεις της, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη βούληση και τα συναισθήματα, μεταξύ των οποίων εξέχουσα εκτίμηση αποδίδεται στα συναισθήματα του εθνισμού, της θρησκευτικότητας και του ανθρωπισμού.

Ο άνθρωπος όμως, ως ζωντανός οργανισμός, δεν αποτελεί έρμαιο των ζωτικών δυνάμεων με τις οποίες προικίστηκε από τη φύση και η εξελικτική του πορεία δεν σημαδεύεται αποκλειστικά και μόνο απ' αυτές, αλλά είναι «δημιούργημα των εξωτερικών κυρίως επιδράσεων, κατά πρώτον δε λόγον της ανατροφής –οικογενειακής, κοινωνικής και σχολικής– που έτυχε»⁴⁴ και συνηχώντας την πεποίθηση του Natorp ότι «είναι αδύνατο να νοηθή εκτός κοινωνίας»⁴⁵ γίνεται αντιληπτός ως ζώο κοινωνικό. Οι κοινωνικοί ερεθισμοί που δέχεται το άτομο στην καθημερινότητα δημιουργούν αφενός επίκτητες έξεις στον ψυχισμό του ατόμου και περιορίζουν τις τυφλές δυνάμεις της κληρονομικότητας, παρέχουν όμως ταυτόχρονα αφετέρου και την δυνατότητα σ' αυτό να εκφράσει την πιο περιούσια μορφή της ειδολογικής του φύσης: την κοινωνικότητα.

Αντί όμως ο κοινωνικός περίγυρος του ανθρώπου να συστηματοποιήσει την έμφυτη αυτή τάση του για σύγκλιση με τον Άλλο και τη συσπείρωσή τους σε «σώμα», τον διδάσκει να μην «αντικρύζει τον όμοίό του σαν συνεχγάτη και βοηθό στον αγώνα της ζωής, τουναντίον μάλιστα στο πρόσωπο του άλλου, βλέπομε ένα μεγάλο, δυνατό εμπόδιο για την ομαλότητα του δρόμου μας... (παντού) βασιλεύει ένας ανήθικος ανταγωνισμός και μια πάλη για επικράτηση και επιβολή του ατόμου»⁴⁶. Η κοινωνία οδηγεί τον άνθρωπο στον εγωισμό, στη δημιουργία μιας ατομικής απομονωτικής κάψουλας που τον απομακρύνει από τον πλησίον και μιας άκρως ατομιστικής και σε κάθε περίπτωση εγωιστικής ταυτότητας, με συνέπεια την ανάδειξη αισθημάτων ανταγωνισμού, φανακισμού της αυθεντικής του φύσης και κατακερματισμού του κοινωνικού «σώματος» σε πλήθος μεμονωμένων υποκειμένων.

Η αποσαθρωτική επιρροή όμως της κοινωνίας στη διαμόρφωση της συνείδησης του ατόμου και της προσωπικότητάς του συνίσταται, κατά τους δασκάλους του «Σχολείου Εργασίας», και σ' αυτό που λίγα χρόνια αργότερα ο διαπρεπής Γερμανός φιλόσοφος Th. Adorno θα αποκαλέσει «αρνητική διαλεκτική»⁴⁷. «Από γενιά σε γενιά μεταδίδονταν οι αλήθειες σαν πολύτιμη κληροδοσία και άπλωναν ολοένα και βαθύτερα τις ρίζες τους μέσα στις ψυ-

χές μας, που έφτασαν σήμερα στη θέση να νομίζονται φυσικά και αναπόσπαστα κομμάτια της ψυχής κάθε λαού, τόσο που χρειάζονται μεγάλη διανοητική δύναμη να τις νιώσει κανείς πως είναι ψευτιά και γιγάντια θέληση να λευτερωθεί από τη σκλαβιά. Έτσι έχει κανείς να ξεριζώσει κομμάτια από τις ψυχές για να τις ξεσκλαβώσει»⁴⁸. Η συσσώρευση εμπειριών, από κάθε γενιά, η κωδικοποίησή τους σε αναμιφισβήτητες αλήθειες ικανές να διαφωτίσουν και να βοηθήσουν τους επιγενόμενους, απέληξαν με την πάροδο του χρόνου και την αλλαγή των συνθηκών ζωής, τροχοπέδη και οδόφραγμα για την εξελικτική πορεία του ανθρώπου. Η υιοθέτηση προτύπων, τρόπων και δικαιολογιών ζωής του παρελθόντος από τα άτομα διαμόρφωσαν περιεχόμενα συνειδήσεων αναντίστοιχων προς την πραγματικότητα στην οποία τα άτομα αυτά πρόκειται να ενταχθούν και να διαβιώσουν· και η τροποποίηση ή αλλαγή των εμποδισμένων αυτών «αληθειών» από τη ψυχή των ατόμων είναι τόσο επώδυνη, όσο και η αποχώρηση ενός μέρους της σάρκας τους δύσκολη αν όχι αδύνατη, παρ' ότι αναγκαία και απαραίτητη για την απελευθέρωσή τους από την καταπιεστική τους επίδραση.

Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις για τον άνθρωπο, την ουσία του και τη ζωή του που συναντούμε στις σελίδες του περιοδικού αποδεικνύουν αν μη τι άλλο τον έντονο προβληματισμό των δασκάλων του «Σχολείου Εργασίας» για τα πιο θεμελιώδη ζητήματα πάνω στα οποία θα πρέπει να στηριχθεί το εκπαιδευτικό, αγωγικό και ευρύτερα παιδευτικό τους έργο. Όπως αποδεικνύεται όμως, στα πλαίσια του προβληματισμού τους αυτού διατυπώνονται ενίοτε θέσεις, απόψεις και διαλογισμοί που υπερακοντίζουν κατά πολύ τις πνευματικές κατακτήσεις της εποχής τους, περιχαράκωνοντας με τον τρόπο αυτό το θεωρητικό και πρακτικό ορίζοντα για μια δόκιμη, αποτελεσματική και εύλογη παιδαγωγική πρακτική στο μέλλον.

Επισημάνσεις και προτάσεις των δασκάλων του «Σχολείου Εργασίας»

Για την αγωγή: «Όσοι κατόρθωσαν μέσα στον αχαλίνωτο ατομικισμό, που ποτίζει τον καθένα και ο οποίος κατά τη γνώμη μας είναι η κυριότερη αιτία της ανθρώπινης δυστυχίας και του ανθρώπινου πόνου... να διατηρήσουν την ορθή κρίση, δεν μπορούν να μην παραδεχθούν πως δεν πάμε καλά»⁴⁹. Ο ατομικισμός, και μάλιστα άκρατος, αποτελεί κατά τους δασκάλους του «Σχολείου Εργασίας» την αιτία της αρνητικής κατάστασης του ανθρώπου, η οποία χαρακτηρίζεται δυστυχής και επώδυνη· και είναι δυστυχής και

επώδυνη γιατί αντίκειται στο αίσθημα της κοινωνικότητας, που αποτελεί, όπως προαναφέρθηκε, συστατικό της ενδομύχιας φύσης του ανθρώπου και του αποστερεί τα πρακτικά οφέλη της συνεργασίας με τους ομοίους του. «Είναι αλήθεια πως δεν είμαστε ότι πρέπει σύμφωνα με τη φύση και τον προορισμό μας να είμαστε»⁵⁰. Η αποξένωση όμως αυτή του ανθρώπου (και οι συνέπειές της) δεν συμβαίνει ούτε αφ' εαυτής ούτε και τυχαία, και θα ήταν ανεπίτευκτη εάν δεν συνεργούσε η κοινωνία, «η τεχνητή ζωή του αρωσιάρχικου πια πολιτισμού μας (η οποία) με τα ναρκωτικά της μας υπέκλεψε το «είναι» μας και μας χώρισε ψυχικά απ' τους ανθρώπους και τη φύση»⁵¹ και κυρίως η αγωγή που υφίσταται το άτομο στην οικογένεια και το σχολείο. Έτσι, η ρίζα του κακού, της δυστυχίας και του πόνου των ανθρώπων της εποχής, εντοπίζεται από τους δασκάλους του «Σχολείου Εργασίας» στην προβληματική αγωγή που τους ασκείται: «γιατί εμείς οι άνθρωποι στα βάθη της ψυχής μας, από άποψη ηθική και από άποψη δημιουργικότητας, από άποψη ικανότητας για μια νέα, ωραία και χαρούμενη ζωή μέναμε αδούλευτοι»⁵². «Όποιοι λοιπόν με επιτυχία θα κατορθώση να λύση το σπουδαίο αυτό πρόβλημα, θα μπορέση να λύση και το πρόβλημα της ζωής»⁵³.

Η ίδια η πραγματικότητα και οι συνθήκες της ζωής επιβάλλουν, κατά συνέπεια, την εναπόθεση της αγωγής στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας προκειμένου να παλινорθωθεί η ειδολογική ανθρώπινη φύση. «Να ανυψωθούν οι ψυχές μας από την τρομερή πεζότητα και αθλιότητα της ζωής μας ψηλά εκεί όπου θα μπορέσουμε παρατώντας τον σκληρό και άδικο αγώνα της αλληλοεξόντωσης ν' αγκαλιάσουμε όλους τους ανθρώπους, όλο τον κόσμο, να συνενώσουμε τις ψυχές μας με όλη τη ζωή»⁵⁴ «και να καταστούμε ικανοί για τη δράση και τον καλό και τίμο αγώνα της ζωής, ικανοί για τη σύλληψη κάθε ιδανικού και την πραγματοποίηση κάθε ωραίου και υψηλού προορισμού»⁵⁵. Ο άνθρωπος επιφορτίστηκε, κατά τους δασκάλους του «Σχολείου Εργασίας» με μια σειρά υψηλών και ωραίων προορισμών που πρέπει να πραγματοποιήσει, προϋπόθεση όμως για την επίτευξή τους αποτελεί «η γνώση και η βαθειά συνείδηση πως ο καθένας μας δεν είναι παρά ένα κύτταρο του κοινωνικού οργανισμού και πως όλους μας ενώνει ο ίδιος σκοπός, η αντίληψη πως ο καθένας μας είναι υπηρέτης του άλλου, η συνειδητή και επισταμένη αμοιβαία εξάρτησή μας»⁵⁶.

Επειδή όμως η βαθύτερη φύση του ανθρώπου αποτελείται, όπως προειπώθηκε, από δυνάμεις που τον αναδεικνύουν σαν οντότητα δραστήρια, η πλέον δόκιμη αγωγική διαδικασία καλλιέργειας των δυνάμεων αυτών θα ήταν το να εκφραστούν στα πλαίσια ενός συστήματος προγραμματισμένων

και κανονισμένων δραστηριοτήτων, ώστε η καταβαλλόμενη ενεργητικότητα να απολήξει προς όφελος του ιδίου του ατόμου και των ομοίων του, στα πλαίσια δηλαδή μιας προγραμματισμένης εργασίας και καλύτερα συνεργασίας· αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η αγωγή του Σχολείου Εργασίας θα πρέπει να αποσκοπεί πρωτίστως στη διαμόρφωση ανθρώπων έμπλεων «μεταωραιότερα και ανθρωπιστικότερα ιδανικά της αγάπης, αλληλοβοήθειας, αλληλεγγύης και αμοιβαίας υποστήριξης»⁵⁷. Η αγωγή αυτή όμως μόνο από ένα καλά «οργανωμένο» σχολείο θα μπορούσε ν' ασκηθεί μια και πριν απ' όλα θα είχε την υποχρέωση να «διορθώσει ό,τι διαστρέβλωσε η οικογένεια και το περιβάλλον, ή να αναπτύξει ό,τι δεν κατόρθωσαν ν' αγγίξουν»⁵⁸. Το Σχολείο Εργασίας γίνεται αντιληπτό σαν ένα είδος όασης στο πλαίσιο μιας φθαρμένης κοινωνίας την οποία και αποσκοπεί να καλύτερεύσει.

Για το σχολείο: Το σχολείο της εποχής τους, (της δεκαετίας του '30) αποκαλούν οι δάσκαλοι του περιοδικού *Σχολείο Εργασίας* «σχολείο της μάθησης». Παρόλο όμως που ήδη από το πρώτο τεύχος ρητά διατείνεται η σύνταξη ότι «δεν είμαστε ενάντια στη μάθηση· απεναντίας πιστεύουμε, πως ό,τι ωραίο και ακριβό έχουμε να επιδείξουμε, το χρυστούμε στη μάθηση και στην εργασία»⁵⁹, το υπάρχον σχολείο δεν τυχαίνει της επιδοκιμασίας των. Πρόκειται για ένα σχολείο που συνθλίβει το μαθητή και κατά συνέπεια δεν μπορεί να διαμορφώσει τον τύπο εκείνο ανθρώπου «τον σωματικά και ψυχικά δυνατό, τον ηθικό, τολμηρό και αποφασιστικό, αυτόν που θ' αναπτύσσει πρωτοβουλίες και θα συνεισφέρει στη δημιουργία μιας νέας ζωής»⁶⁰. Στο «σχολείο μάθησης» διακρίνουν οι δάσκαλοι ένα απονεκρωμένο καθ' όλα εκπαιδευτικό σύστημα, που όχι μόνο δεν ευνοεί την αυθεντική μάθηση, τη μάθηση μέσα από τη ζωή, με τη ζωή και για τη ζωή⁶¹, αλλά εξαφανίζει και ό,τι θετικό ενδεχομένως εμπέδωσε ο μαθητής στην οικογένεια και το περιβάλλον του. Στο σημείο αυτό δεν παραλείπουν να επισημάνουν βέβαια και την ευθύνη των ιδίων, ως δασκάλων, οι οποίοι άλλες φορές αθέλητα και άλλες ηθελήμενα, ανέχονται να συνεργήσουν –αντίθετα προς τη συνείδησή τους– στην παραμόρφωση της παιδικής ψυχοσύνθεσης από το ισχύον σχολικό σύστημα. Η εργασία που επιτελείται στο υπάρχον σχολείο δεν φαίνεται να ικανοποιεί τους δασκάλους του «Σχολείου Εργασίας» εφόσον παραμένει ατελέσφορη, με συνέπεια να καταντάει «εργασία βασανιστική, εργασία του Σίσυφου»⁶² και ανωφελής αγγαρεία»⁶³. Υπό τις προϋποθέσεις όμως αυτές και υπό καθεστώς ανυπαρξίας ουσιαστικών εκπαιδευτικών και αγωγικών στόχων από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η εκπλήρωση του υψηλού προορισμού της εμφανίζεται να είναι εκ προοιμίου ανέφικτη, πολύ περισσότερο ενόσω το σχολείο δεν μετατρέπεται σε σχολείο ζωής και εργασίας συνδέοντας

τη διδασκαλία με την παραγωγική εργασία της νέας γενιάς και με τη ζωή· γιατί «μόνο μέσα από την εργασία και με την εργασία, τη σωματική και πνευματική μπορούν τα παιδιά να ζήσουν τις αρετές και τις γνώσεις και να τις κάνουν κτήμα τους»⁶⁴.

Δεν παραβλέπονται επίσης και αναφορές στην «κλειστή συγκρότηση» του υπάρχοντος σχολείου όλων των βαθμίδων, και ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εφόσον δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σ' όλα τα παιδιά της επικράτειας ανεξάρτητα από την κοινωνική τους καταγωγή. Ο ελάχιστος αριθμός σχολείων μέσης εκπαίδευσης και μόνο, που περιορίζεται σε 151 εξατάξια Γυμνάσια σ' όλη τη χώρα, αποστερεί από την πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού και κυρίως των χαμηλότερων οικονομικά στρωμάτων, την πρόσβαση σ' αυτά, με συνέπεια τη μετατροπή της εκπαίδευσης σε ταξική και προνόμιο ολίγων.

Με την παροχή ευμέθοδης και προγραμματισμένης εκπαίδευσης και αγωγής στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, εξάλλου, θα ευνοηθεί κατά τους δασκάλους πρωτίστως το έθνος, μια που ενδεχόμενοι μεγαλοφυείς μαθητές που προέρχονται από ασθενείς οικονομικά οικογένειες και αδυνατούν να φοιτήσουν στο Γυμνάσιο, θα μπορούσαν με την κατάλληλη βοήθεια να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους και στη βαθμίδα αυτή.

Παρά το γεγονός ότι οι δάσκαλοι ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διευρύνουν τον προβληματισμό τους και για τη μέση εκπαίδευση, και κυρίως το Γυμνάσιο, διατυπώνοντας την πεποίθηση ότι δεν μπορεί, όπως και το Δημοτικό, να προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή, εκφράζοντας έτσι ενδιαφέρον για το σύνολο της ελληνικής εκπαίδευσης και όχι μόνο για τη βαθμίδα που αυτοί υπηρετούν.

Το ελληνικό σχολείο όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων το φαντάζονται οι δάσκαλοι του «Σχολείου Εργασίας» σαν ένα «σχολείο εργασίας και ζωής»⁶⁵ στο οποίο τα αναλυτικά προγράμματα κάθε βαθμίδας θα αποτελούν συνέχεια της προηγούμενης. Μια από τις πρώτες ενέργειες προς την κατεύθυνση αυτή θεωρούν την αντικατάσταση του κλασικού Γυμνασίου της εποχής από ένα σχολείο που θα στεγάζει «πραχτικές σχολές... συγχρονισμένες, όσον αφορά πρόγραμμα, μέθοδο και μέσα εργασίας»⁶⁶. Προβληματίζονται, ακόμη, οι δάσκαλοι και για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στη μέση εκπαίδευση, στην οποία ισχύουσα μορφή εξέτασης ήταν η προσμέτρηση της ποιότητας των γνώσεων που απομνημόνευσε ο μαθητής· αντ' αυτής προτείνεται η εκτίμηση της δυναμικότητάς του «το τι μπορεί να κάνει και πόσο σωματικά και πνευματικά είναι ικανός για δράση δημιουργική»⁶⁷.

Ορμώμενοι από τη διαπίστωση ότι το 93% του μαθητικού πληθυσμού περιορίζεται στη φοίτηση μόνο της στοιχειώδους εκπαίδευσης⁶⁸, προτείνουν οι δάσκαλοι του «Σχολείου Εργασίας» την επιμήκυνση της φοίτησης στη βαθμίδα αυτή, σε οκτώ χρόνια από έξι και στην ουσία από τέσσερα, μια που η κατάργηση του τετράχρονου δημοτικού σχολείου με τη μεταρρύθμιση του 1929 ήταν πρόσφατη και η εφαρμογή της εξάχρονης φοίτησης φαίνεται να συναντούσε αρκετές δυσκολίες ιδιαίτερα στις περιοχές της περιφέρειας.

Όσον αφορά το Δημοτικό Σχολείο, θα πρέπει να αναδιοργανωθεί σε νέες βάσεις και δομές, με δικούς του σκοπούς, ανεξάρτητο, απαλλαγμένο από την κηδεμονία της «μέσης σχολής» και με Αναλυτικά Προγράμματα σύμφωνα με τα πορίσματα «της ψυχολογίας της παιδικής ηλικίας, της σωματολογίας του παιδιού και της νέας παιδαγωγικής επιστήμης, της παιδαγωγικής δράσης»⁶⁹. Με τα στοιχεία που παρατίθενται στο περιοδικό, τεκμηριώνεται η ίδρυση του οκτάχρονου Δημοτικού εφόσον θα παρέχεται πιο ποιοτική, συγχρόνως με την ποσοτική εκπαίδευση, στην πλειοψηφία του πληθυσμού σε συνδυασμό με το επιχείρημα ότι η παιδική ηλικία μεταξύ 6 και 14 ετών αποτελεί μια αδιάσπαστη ενότητα και την «πιο κρίσιμη σ' αυτήν την ανθρώπινη ζωή»⁷⁰ ώστε να απαιτείται μια αυτοτελής και ενιαία βαθμίδα εκπαίδευσης γ' αυτή. Παράλληλα απαιτούν από την πολιτεία να μεριμνήσει για τον εξοπλισμό των σχολείων με όλα τα απαραίτητα εποπτικά μέσα διδασκαλίας και σύγχρονα εργαλεία εργασίας όπως και για τη στελέχωσή τους με επίλεκτο εκπαιδευτικό προσωπικό με το αιτιολογικό ότι στο Δημοτικό Σχολείο διαμορφώνονται καθοριστικά οι άνθρωποι χαρακτήρες και κατ' επέκταση η νέα γενιά.

Εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και προτάσεις των δασκάλων

Χωρίς να καταστρατηγούνται τα περιεχόμενα του –χωρίς αμφιβολία αναχρονιστικού, ξεπερασμένου και αντιπαιδαγωγικού ισχύοντος– Αναλυτικού Προγράμματος και παρά την ελλιπή τους κατάρτιση και τις αντιξοότητες στις οποίες θα συναντούσαν, αποφάσισαν οι δάσκαλοι του «Σχολείου Εργασίας» την εφαρμογή, στο μέτρο του δυνατού, των νέων ιδεών, αρχών και αξιωμάτων του Σχολείου Εργασίας. Η αφετηρία των προσπαθειών τους στην κατεύθυνση αυτή σημαδεύεται με τη διοργάνωση τοπικών συνεδρίων, υποδειγματικών διδασκαλιών, εκπαιδευτικών εκδρομών και επιστημονικών συζητήσεων, ώστε να συνειδητοποιηθεί από τον καθένα ευκρινώς η νέα περί παιδείας αντίληψη και να βρεθούν οι δόκιμοι τρόποι εδραίωσής της. Γνωρίζοντας οι δάσκαλοι του «Σχολείου Εργασίας» πως ό,τι δεν κρίνεται και

δεν συγκρίνεται επαγωγικά δεν βελτιώνεται επαρκώς και δεν απαλλάσσεται από τον κίνδυνο της επανάληψης, η οποία καταλήγει σε μηχανική και χωρίς πρωτοτυπία αναμείσηση, φρόντισαν να προτάξουν το στοιχείο της κριτικής στις προσεγγίσεις και θεωρήσεις τους για τη νέα παιδευτική πραγματικότητα, αποδίδοντας στα πλαίσια αυτά εξέχουσα θέση στην αυτοκριτική των δικών τους δραστηριοτήτων. Για την ευρύτερη ενημέρωση μεταξύ των δασκάλων των νέων αντιλήψεων αλλά και των εφαρμογών τους στην πράξη αποφασίστηκε η έκδοση του περιοδικού στο οποίο θα καταγράφονταν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με το Σχολείο Εργασίας, οι απορίες τους όπως και οι ενδεχόμενες προτάσεις για την επίλυσή τους.

Οι αντιδράσεις στην έκδοση του περιοδικού δεν ήταν έντονες, όπως αναμενόταν· αν και αρκετές υπήρξαν οι «προφητείες» που προεξασφάλιζαν τη σύντομη διακοπή της έκδοσής του η αγάπη, η συμπαράσταση και ο ενθουσιασμός που απήλause το περιοδικό απ' όλους τους δασκάλους και λογίους της εποχής ξεπέρασε κάθε προσδοκία.

Ως κύριοι στόχοι του περιοδικού αναφέρονται: η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ του σχολείου και της ζωής (το βασικό δηλαδή πρόταγμα του Σχολείου Εργασίας) και το γκρέμισμα του «στερεού και ασάλευτου φρουριού»⁷¹ του Ερβαρτιανισμού.

Για τη μεταβολή των υπαρχόντων σχολείων «μάθησης» σε σχολεία «εργασίας και ζωής» θα απαιτηθούν ο εφοδιασμός τους με τα κατάλληλα μέσα, η κατάρτιση των δασκάλων στις νέες αντιλήψεις και η ολοσχερής τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος. Στην περίπτωση ωστόσο που η τελευταία απαίτηση δεν ευοδωθεί, ισχυρίζονται οι δάσκαλοι του «Σχολείου Εργασίας» ότι θα μπορούσαν να εργαστούν και στα πλαίσια του ισχύοντος Προγράμματος, υπό την προϋπόθεση όμως να μην εγκαταλειφθεί η προσπάθεια τροποποίησης ή καλύτερα κατάργησής του.

Από την επίσημη πολιτεία οι δάσκαλοι του περιοδικού δεν περιμένουν τίποτα· της καταλογίζουν μόνο ευθύνες ότι σκόπιμα περιθωριοποίησε το σχολείο και το δάσκαλο, αρνούμενη να καταλάβει ότι η παιδεία αποτελεί την πλέον επωφέλη και επικερδή επένδυση μιας χώρας, εφόσον η ευημερία του λαού της εξαρτάται από τη σωστή του εκπαίδευση.

Όσον αφορά την επιμόρφωση των δασκάλων, θα πρέπει να προσανατολίζεται στη «μελέτη των προβλημάτων του νέου σχολείου και η εφαρμογή τους ανάλογα με τις συνθήκες του κάθε τόπου»⁷², απαιτείται δηλαδή η επίσημη θεσμοθέτηση του έργου που επιτελείται στο πλαίσιο του περιοδικού από την πολιτεία.

Κυρίαρχη υποχρέωση των δασκάλων θεωρείται η προστασία του παιδιού, όπως και η μέριμνα για την διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών που ευνοούν την εκπαίδευσή του και ευρύτερα τη διαβίωσή του, ενώ επίκεντρο της εκπαίδευσής του καθίσταται η εισαγωγή του στις παραγωγικές δραστηριότητες που χαρακτηρίζουν μια σοβαρή και συνεπή εργασία, σημειώνοντας εμφαντικά τις κοινωνικές της συντεταγμένες. Για την επιτέλεση όμως μιας εργασίας τέτοιας μορφής κρίνεται απαραίτητη η παραχώρηση γης και εργαλείων στα σχολεία, για την εξασφάλιση των οποίων υποδεικνύουν πάμπολλους τρόπους εξεύρεσης.

Δεν πρέπει να νομίσουμε όμως ότι οι δάσκαλοι του «Σχολείου Εργασίας» αιθεροβατούν· γνωρίζουν πολύ καλά ότι στα πλαίσια του ισχύοντος σχολικού συστήματος οι αρχές του νέου σχολείου δεν μπορούν να βρουν πλήρη εφαρμογή. Αυτό που θα μπορούσε να επιτευχθεί άμεσα προς την κατεύθυνση αυτή, θα ήταν η απόκτηση γης από τα σχολεία για τη δημιουργία σχολικών κήπων. Στους κήπους αυτούς προτείνεται η καλλιέργεια κάθε είδους φυτών: δέντρων, κηπουρικών και λουλουδιών, η φροντίδα των οποίων θα επιτελείται με τα πλέον σύγχρονα συστήματα και μεθόδους εργασίας. Παράλληλα, προτείνεται και η εκτροφή ζώων την περιποίηση των οποίων καλούνται να αναλάβουν αποκλειστικά τα παιδιά με τις οδηγίες του δασκάλου.

Μέσα από τις ενασχολήσεις αυτές επιχειρείται η όξυνση της παρατηρητικότητας των παιδιών, η δημιουργία ευκαιριών για την ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους και κυρίως η ανάπτυξη αισθήματος συλλογικότητας μέσα από τη συνεργασία. Εθίζονται οι μαθητές στον σχηματισμό ομάδων ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και στο να προβαίνουν σε καταμερισμό των εργασιών μεταξύ τους ώστε η εργασία τους να είναι αποτελεσματική. Μέσα από την ομαδική εργασία και τη συνεργασία θα πλησιάσουν τα παιδιά τον Άλλο και θα αισθανθούν τις ανάγκες του και τον κοινό υπαρξιακό τους τόπο, με συνέπεια την καλύτερευση της εργασίας ως δραστηριότητας αλλά και της ίδιας της ζωής.

Έτσι, το νέο σχολείο εμφανίζεται να προσφέρει μια πλούσια σχολική ζωή από την οποία εξοστρακίζεται ο ατομικισμός –χαρακτηριστικό γνώρισμα του παλαιού σχολείου– εντάσσοντας τα παιδιά στην ομαδική εργασία, πνευματική και σωματική και διδάσκοντας σ' αυτά ότι «η υπόθεση του ατόμου είναι υπόθεση και της ομάδας και αντίθετα η υπόθεση της ομάδας υπόθεση του ατόμου»⁷³. Μια από τις σπουδαιότερες καινοτομίες που προτείνουν οι δάσκαλοι του «Σχολείου Εργασίας» είναι αναμφισβήτητη η διοργάνωση «πράσινων γιορτών», στις οποίες θα δίνεται η ευκαιρία στους γονείς των

παιδιών αλλά και σ' όλους τους κατοίκους της περιοχής να επισκέπτονται τους σχολικούς κήπους και να βλέπουν τα επιτεύγματα της συλλογικής εργασίας των μαθητών. Αυτονόητη θα πρέπει να θεωρηθεί επίσης η συμμετοχή των μαθητών σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες όπως λ.χ. αναδάσωσης, καθαρισμοί ποταμών, εξωραϊσμό κοινόχρηστων χώρων κ.λπ.

Μεγάλη έμφαση αποδίδεται από το Σχολείο Εργασίας στις εκπαιδευτικές εκδρομές προκειμένου τα παιδιά «να μελετήσουν τη γύρω φύση και ζωή... για να αντικρύσουν το κάθε τι μέσα στο φυσικό του περιβάλλον»⁷⁴.

Μια άλλη καινοτόμος πρόταση των δασκάλων του περιοδικού είναι η δημιουργία εργαστηρίου για την υποβοήθηση των πρωτοβουλιών του μαθητή ενώ δεν παραγνωρίζεται και ο ρόλος της σχολικής βιβλιοθήκης, την οποία ωστόσο θα πρέπει να διευθύνουν τα ίδια τα παιδιά προσφέροντας σημαντική βοήθεια στη μαθησιακή τους διαδικασία εφόσον θα διευρύνει την πνευματικότητά του που συνήθως περιορίζεται στην ανάγνωση του σχολικού βιβλίου.

Τα προβλήματα που ενδεχομένως να ανακύπτουν στο σχολείο προτείνονται να επιλύονται από τους ίδιους τους μαθητές σε ειδικές συγκεντρώσεις, κατά τις οποίες μέσα από τη συζήτηση θα λαμβάνονται οι προσήκουσες αποφάσεις απαλλάσσοντας το δάσκαλο από την υποχρέωση αυτή, γεγονός που οδηγεί και στην σύγκλισή τους ως δύο βασικών όρων της εκπαίδευσης και αγωγής.

Σε «ανοικτή επιστολή» της προς τον τότε Υπουργό Παιδείας Γ. Παπανδρέου, η Σύνταξη του περιοδικού⁷⁵, μετά από ελαινετικό σχολιασμό των προθέσεων και αντιλήψεων του για την ελληνική εκπαίδευση, του υπενθυμίζει ότι για την αντιμετώπιση της προβληματικής κατάστασης των εκπαιδευτικών πραγμάτων απαιτείται ισχυρή πολιτική βούληση, συνέπεια ενεργειών και ακάματες προσπάθειες, μια και ο ίδιος είχε συμφωνήσει ότι η εκπαίδευση βρισκόταν σε άθλια κατάσταση και η μεταρρύθμισή της και μάλιστα στο σύνολό της, ήταν επιβεβλημένη.

Οι δάσκαλοι του «Σχολείου Εργασίας» θεωρούν απαραίτητη τη μεταρρύθμιση στα «νεκρά και ασυμβίβαστα με τη ζωή»⁷⁶ σχολικά προγράμματα, στις απαρχαιωμένες διδακτικές μεθόδους, και κυρίως στη γλώσσα διδασκαλίας, η οποία είχε πάψει από καιρό να αποτελεί εργαλείο επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, όπως και των μελών της κοινωνίας στην οποία οι κρατούντες ήθελαν να την επιβάλλουν.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται έκδηλα η δυσaráρεσκια των δασκάλων από την προηγηθείσα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, που είχε περιο-

ριστεί στην οργανωτική δομή του σχολικού συστήματος, παραβλέποντας τα εσωτερικά του προβλήματα· γίνεται έτσι λοιπόν λόγος για μια «εσωτερική μεταρρύθμιση» της ελληνικής εκπαίδευσης⁷⁷. Προτείνεται μάλιστα στον Υπουργό, ακολουθώντας το παράδειγμα του Ι. Καποδίστρια, να επισκέπτεται συχνά τα σχολεία προκειμένου να σχηματίσει ιδίαν άποψη για τη λειτουργία τους και προκειμένου συνειδητά και εν επιγνώσει να αναλάβει την ευθύνη του απέναντι στην Ιστορία.

Μεταρρύθμιση των Διδασκαλείων

Από την κριτική ματιά των δασκάλων του «Σχολείου Εργασίας» δεν μπορούσαν να εξαιρεθούν τα Διδασκαλεία, η δομή, η λειτουργία τους και το επίπεδο σπουδών που παρείχαν στο δάσκαλο της εποχής, τις οποίες θεωρούσαν ανεπαρκείς για την κατάρτισή του και το δύσκολο και πολυσύνθετο έργο που είχε –κυρίως μετά τα νέα επιστημονικά δεδομένα που προαναφέρθηκαν– να επιτελέσει.

Αφετηρία των κριτικών τους συλλογισμών για τις παιδαγωγικές σπουδές αποτελεί ο τρόπος επιλογής του δασκαλικού επαγγέλματος, μια και οι περισσότεροι από τους σπουδαστές των Διδασκαλείων δεν το επιλέγουν από ενδιαφέρον για τις επιστήμες που το πλαισιώνουν, την κοινωνική χρησιμότητα και σπουδαιότητά του ή από ιδιαίτερη κλίση προς αυτό, αλλά για λόγους βιοποριστικούς. Παραπέμποντας σε πορίσματα της Ψυχολογίας, εξάλλου, διατείνονται οι δάσκαλοι του περιοδικού ότι από έναν δεκαπενταετή, στερούμενο ωριμότητας έφηβο δεν μπορεί να περιμένει κανείς μια συνειδητή επιλογή ως προς την εργασία και το επάγγελμα που θα ασκήσει στο μέλλον και επιπλέον οι βασικές επιστήμες που στηρίζουν το επάγγελμα του δασκάλου, η Παιδαγωγική δηλαδή, η Φιλοσοφία και η Κοινωνιολογία αποτελούν επιστήμες δυσνόητες για τους εφήβους και τα παιδιά, οπότε η επιλογή του επαγγέλματός τους θα πρέπει να γίνεται μετά την αποφοίτησή τους από τη μέση εκπαίδευση.

Επειδή επίσης το επάγγελμα του δασκάλου θεωρείται υψίστης σημασίας, μια και διαπλάθει το χαρακτήρα του παιδιού και καθορίζει την προσωπικότητά του, θα πρέπει ο δάσκαλος να είναι πλήρως καταρτισμένος και καλός γνώστης της ανθρώπινης ψυχосύνθεσης· για το λόγο αυτό «θα πρέπει τα διδασκαλεία μας να μεταβληθούν σε ανώτερα παιδαγωγικά ιδρύματα»⁷⁸. Ενώσο επικρατεί όμως η ισχύουσα κατάσταση προτείνεται ο περιορισμός των Διδασκαλείων στα μεγάλα αστικά κέντρα και η μετατροπή τους σε πλήρως

εξοπλισμένα παιδαγωγικά εργαστήρια, τα οποία θα λειτουργούν σύμφωνα με τα νέα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Στο επίκεντρο της επισημονικής κατάρτισης των δασκάλων θα πρέπει να τεθούν ωστόσο τα προτάγματα και η εμπειρική εφαρμογή του Σχολείου Εργασίας.

Τα ιδιαίτερα εύστοχα αυτά αιτήματα των δασκάλων θα εισακουστούν δύο χρόνια αργότερα (1933), όταν με το Ν. 5802/1933 θα αντικατασταθούν τα Διδασκαλεία από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, στις οποίες δυνατότητα εισαγωγής είχαν μόνο απόφοιτοι της μέσης εκπαίδευσης.

Από όλα τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι του «Σχολείου Εργασίας» αποτελούσαν μια άκρως λογική και εχέφρονα επισημονική ομάδα, η οποία, γνωρίζοντας σε βάθος την εκπαιδευτική κατάσταση και τα προβλήματά της στη χώρα μας, ήταν σε θέση να τα διατυπώσει και να τα εκθέσει εκτενώς, όπως και να υποδείξει στην πολιτεία, εφόσον βέβαια γινόταν εισακουστή, και τους προσήκοντες τρόπους επίλυσής τους.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt/M, 1978, 49.
2. πρβλ. Α. Reble, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, 1990, 457 κ.ε. (Αθήνα, Παπαδήμας).
3. πρβλ. Δ. Τσουρέκη, *Σύγχρονη Παιδαγωγική, Παιδαγωγικές τάσεις από τις αρχές του 20ού αι. μέχρι σήμερα*, Αθήνα 1987², 83 κ.ε.
4. H. Hirsch, *Rosa Luxemburg: in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Reinber b. Hamburg, 1969, O. Flechtheim, *Rosa Luxemburg zur Einführung*, Hamburg, 1985, ο ίδ. Karl Liebknecht, *Zur Einführung*, Hamburg, 1985. W. Abendroth, *Einführung in die Geschichte der Arbeiterbewegung*, Heilbrunn, 1985, ο ίδ. *Die Aktualität der Arbeiterbewegung*, Beiträge zu ihrer theorie und Geschichte, Frankfurt/M, 1985, H. Limmer, *Die deutsche Gewerkschaftsbewegung*, München 1986. D. Ficke, *Handbuch zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung*, I, II, Berlin, 1987.
5. πρβλ. Seyffarth (εκδ.) *Pestalozzi sämtliche Werke XII*, 90, 450. V. A. Rotenberg, *Problema trudovogo vospitanija V pedagogisesaoj sisteme Pestalocci*, στο *Istorija trudovogo I politechniceskogo obučenija*, Moswa 1963, 221 κ.ε.
6. πρβλ. W. True, *Die Geschichte des technischen Unterrichts*, στο *Festschrift zur 125 Jahresfeier der Technischen Hochschule*, Hannover, 1956, 51 κ.ε. Π. Καρατσάνη, *Η μαρξική, μαρξιστική και νεομαρξιστική Φιλοσοφία για την παιδεία*, 1991, 32 παρ. 1.
7. Reble Α., ό.π., 458 κ.ε.
8. πρβλ. H. J. Störig, *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*, II, 1968, 196, C. Friedlein, *Geschichte der Philosophie*, 1984, 4 314 κ.ε., 317 κ.ε., 324 κ.ε., Κ. Παπαλεξάνδρου, *Συνοπτική Ιστορία Φιλοσοφίας*, Αθήνα 1970, 4 80, κ.ε.
9. W. Dilthey, *Gesammelte Schriften I*, VIII, 171. R. Lassahn, *Einführung in die Pädagogik*, 1988, 25. Π. Καρακατσάνη, *Η φιλοσοφία της Παιδείας*, 1997, 104.

10. Fr. Nietzsche, *Ανεπίκαιροι στοχασμοί*, Αθήνα 1993, 39 (εκδ. Γνώση), πρβλ. ο ίδ. *Θέληση για δύναμη*, Αθήνα 2001, εδάφ. 1052 (εκδ. Νησίδες).
11. Fr. Nietzsche, *Η Γένεση της Τραγωδίας*, Θεσ/νίκη, χ.χ., 66.
12. W. Dilthey, *Das Wesen der Philosophie*, 1984, 42, πρβλ. U. Herrmann & H. Groothoff, (επιμ), W. Dilthey, *Schriften zur Pädagogik*, Paderborn 1971, 37.
13. J. J. Rousseau, *Emil ou de l' Education*, Paris 1992, 41, πρβλ. Χ. Φράγκου, *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα 1984, 99, Α. Reble, ό.π. 233 κ.ε. Μ. Soëtdard, Jean-Jacques Rousseau, στο J. Houssaye (επιμ), *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί*, Αθήνα 2000, 35 κ.ε. (εκδ. Μεταίχμο).
14. S. Freud, *Εισαγωγή στη Ψυχανάλυση*, χ.χ. Αθήνα, 252 κ.ε. (μετ. Α. Πάγκαλου).
15. πρβλ. U. Herrmann & H. Groothoff, ό.π. 53.
16. πρβλ. Δ. Τσουρέκη, *Σύγχρονη Παιδαγωγική. Παιδαγωγικές τάσεις από τις αρχές του 20ου αι. μέχρι σήμερα*, Αθήνα 1987, 90.
17. πρβλ. U. Herrmann & H. Groothoff, ό.π., 38.
18. H. Rempelin, *Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter*, München/Basel. 1967, 172 κ.ε., Χ. Τομασίδη, *Εισαγωγή στη Ψυχολογία*, 1982, 393.
19. πρβλ. Α. Reble, ό.π., 457 κ.ε., Χ. Φράγκου, *Ψυχοπαιδαγωγική*, 1984, 112 κ.ε., Δ. Τσουρέκη, ό.π. 85, Π. Καρακατσάνη, Στο Θ. Κάστανος, *χρεώσιο*, στο: Θ. Κάστανος, *Η απολογία του Σχολείου Εργασίας*, 1996, 20 κ.ε. Ο ίδ. Ο στοχασμός του Θ. Κάστανου στο φιλοσοφικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και αγωγής, στο: *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*, 1997, 61.
20. H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorien*, 1978, 49, πρβλ. Δ. Τσουρέκη, ό.π., 84.
21. Αλ. Δελμούζου, *Από το Σχολείο Εργασίας, Μελέτες και πάρεργα*, 1958.
22. πρβλ. Χ. Φράγκου, ό.π., 116.
23. Ν. Εξαρχόπουλου, *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, τόμ. Β', 1950, 75, πρβλ. Χ. Φράγκου, ό.π., 123.
24. Ν. Εξαρχόπουλου, *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαιδεύσεως*, 1945, 9.
25. Για τη ζωή και το έργο του Θ. Κάστανου πρβλ. Α. Παπακωνσταντίνου, *Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό - Παιδαγωγικό, Ψυχολογικό*, τόμ. Β', 1979, Χρ. Τσολάκη, Θ. Κάστανος, *ο πρωτοπόρος Παιδαγωγός που έμεινε άγνωστος*, Π. Καρακατσάνη, Ο στοχασμός του Θ. Κάστανου στο φιλοσοφικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και αγωγής, στο: *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*, Πρακτικά Β' Πανελλήνιου Συνεδρίου, Θεσ/νίκη 1997, σελ. 21 κ.ε., 43 κ.ε., 55 κ.ε. Α. Καραφύλλη, Το νέο σχολείο: Θ. Κάστανος, στο: *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 46, 1997, 76 κ.ε.
26. Η ίδια αξία θα πρέπει να αποδοθεί και στην έκδοση του περιοδικού *Ελπίδες* με τη συνεργασία του Θ. Κάστανου στο Καρπενήσι, ένα χρόνο νωρίτερα, από το οποίο δυστυχώς κανένα τεύχος δεν διαθέτουμε. Παντελώς άγνωστο εξάλλου παραμένει και το περιεχόμενο των εισηγήσεων του Παιδαγωγού όπως και η όλη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού Κύκλου «Συντροφιά», που συγκροτήθηκε από τον Κάστανο, ήδη από τους πρώτους χρόνους της εγκατάστασής του στην Αλεξανδρούπολη.
27. Ε. Βασιλακάκη, Το Σχολείο Εργασίας στην πράξη, η περίπτωση του δασκάλου Γιάννη Καλαϊτζίδη στο Δημοτικό σχολείο Κλεινών Φλώρινας, στο: *Μακεδόν*, 4, 1997/98, 153-159.
28. Ε. Βασιλακάκη, ό.π., το ίδ., Φίλος Σ., *Το χρονικό ενός θεσμού*, 1984, 74.

29. πρβλ. Η Σύνταξη, Τι θέλομε, *Σχολείο Εργασίας*, 1, 1930, 10, Η Σύνταξη, Λαϊκό Σχολείο και Γυμνάσιο, *Σχολείο Εργασίας*, 9/10, 1931, 32, Ε. Βασιλακάκη, ό.π., 153.
30. Η Σύνταξη, ό.π., 1, 1930, 16.
31. Μ. Παπαμαύρου, Το ημερολόγιό μου, *Σχολείο Εργασίας*, 9/10, 1931, 13-23.
32. Η Σύνταξη, ό.π., 1, 1930, 3.
33. Η Σύνταξη, Τι μπορεί να γίνει, *Σχολείο Εργασίας*, 6, 1931, 1-3.
34. Η Σύνταξη, Για τον κ. Υπουργό Παιδείας, *Σχολείο Εργασίας*, 8, 1931, 1-2.
35. Γ. Καλαϊτζίδη, Οι εκδρομές και το Σχολείο Εργασίας, *Σχολείο Εργασίας*, τ. 1, 1930, 9, κ.ε.
36. Γ. Καλαϊτζίδη, ό.π. παρ., 8.
37. Η Σύνταξη, Τι θέλομε, *Σχολείο Εργασίας*, 1, 1930, 1.
38. Η Σύνταξη, Κλείστε τα, *Σχολείο Εργασίας*, 5, 1931, 2.
39. Η Σύνταξη, Λαϊκό σχολείο και Γυμνάσιο, *Σχολείο Εργασίας*, 9/10, 1931, 2. πρβλ. Θ. Κάστανου, *Σκέψεις γύρω από το Σχολείο Εργασίας*, 8/9, 1931, 11.
40. Η Σύνταξη, Τι θέλομε, *Σχολείο Εργασίας*, 1, 1930, 9.
41. Β. Δημόπουλος, *Οι περί παιδείας φιλοσοφικές αντιλήψεις του Fr. Nietzsche*, Διδ. Διατρ. Π.Τ.Δ.Ε./Δ.Π.Θ. 2002, 110 κ.ε. (υπό δημοσίευση).
42. J. L. Blass, *Modelle pädagogischer Theoriebildung*, Stuttgart, 11, 1978, 35.
43. Γ. Κ., Υγιεινή και Σχολείο Εργασίας, *Σχολείο Εργασίας*, 2, 1930, 13 κ.ε., πρβλ. Θ. Κάστανου, *Σκέψεις γύρω από το Σχολείο Εργασίας*, 8/9, 1931, 5 το ίδιο 9/10, 5.
44. Η Σύνταξη, Τι θέλομε, *Σχολείο Εργασίας*, 1, 1930, 2.
45. Στρ. Παπαδάκη, Κοινωνισμός σύγχρονη κατάσταση Σχολείο Εργασίας, *Σχολείο Εργασίας*, 4, 1931, 12.
46. Στρ. Παπαδάκη, ό.π., 13.
47. Th. Adorno & M. Horkheimer, *Dialektik der Aufklärung*, Amsterdam, 1947, 266 κ.ε. και passim, πρβλ. Th. Adorno, *Ohne Leitbild, Parra Aestetica*, Frankfurt, 1967, 62, 66, 69 και passim, πρβλ. Π. Καρακατσάνη, *Φιλοσοφία της Παιδείας*, 1997, 140.
48. Θ. Κάστανου, Χαιρετισμός, *Σχολείο Εργασίας*, 1, 1930, 6.
49. Η Σύνταξη, Τι θέλομε, *Σχολείο Εργασίας*, 1, 1930, 1.
50. Γ. Καλαϊτζίδη, Οι εκδρομές και το Σχολείο Εργασίας, *Σχολείο Εργασίας*, 1, 1930, 7.
51. ό.π. το ίδιο.
52. Η Σύνταξη, Τι θέλομε, *Σχολείο Εργασίας*, 1, 1930, 2.
53. ό.π., το ίδιο.
54. Γ. Καλαϊτζίδη, Οι εκδρομές και το Σχολείο Εργασίας, *Σχολείο Εργασίας*, 1, 1930, 8 κ.ε.
55. Γ. Χρυσικού, Τα εκπαιδευτικά προβλήματα. Ποιο είναι το Σχολείο Εργασίας, Μια εκπαιδευτική ανάσταση, *Σχολείο Εργασίας*, 6, 1931, 6.
56. Στρ. Παπαδάκη, ό.π., το ίδιο.
57. ό.π. το ίδιο.
58. Η Σύνταξη, Τι θέλομε, *Σχολείο Εργασίας*, 1, 1930, 2.
59. *Σχολείο Εργασίας*, 4, σελ. 2.
60. Η Σύνταξη, Τι θέλομε, *Σχολείο Εργασίας*, 1, 1930, 2.
61. ό.π., το ίδιο.
62. ό.π., το ίδιο. 3.
63. Γ. Καλαϊτζίδη, Οι εκδρομές και το Σχολείο Εργασίας, *Σχολείο Εργασίας*, 1, 1930, 7.

64. Η Σύνταξη, Τι θέλουμε, *Σχολείο Εργασίας*, 1, 1930, 3.
65. Η Σύνταξη, Λαϊκό σχολείο και Γυμνάσιο, *Σχολείο Εργασίας*, 9/10, 1931, 4.
66. ό.π., το ίδ.
67. ό.π., το ίδ.
68. ό.π., το ίδ. 2.
69. ό.π., το ίδ. 3.
70. ό.π., το ίδ. 2.
71. Η Σύνταξη, Όλο μπροστά, *Σχολείο Εργασίας*, 2, 1930, 2.
72. Εργασία, Επιμέλεια και αγωγή σκληρός, *Σχολείο Εργασίας*, 4, 1931, 3. Ήδη είχε προηγηθεί ωστόσο η εφαρμογή της αρχής αυτής με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917 και η συγγραφή των αναγνωστικών βιβλίων κάθε γεωγραφικού διαμερίσματος λάμβανε υπόψη της τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούσαν σ' αυτό. Πρβλ. Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, 1987, 38.
73. Η Σύνταξη, Τι μπορεί να γίνει, 6, 1931, 3.
74. ό.π., το ίδ. 2.
75. Η Σύνταξη, Για τον κ. Υπουργό της Παιδείας, 8, 1931, 1 κ.ε.
76. ό.π., το ίδ. 2.
77. Π. Ξωχέλλη, *Παιδαγωγική του σχολείου*, 1994, 44.
78. Η Σύνταξη, Κλείστε τα, *Σχολείο Εργασίας*, 5, 1931, 3.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abendroth, W. (1985) *Einführung in die Geschichte der Arbeiterbewegung* (Heilbrunn).
- Abendroth, W. (1985) *Die Aktualität der Arbeiterbewegung, Beiträge zu ihrer Theorie und Geschichte* (Frankfurt/M).
- Adorno, Th. & Horkheimer, M. (1947) *Dialektik der Aufklärung* (Amsterdam).
- Adorno, Th. (1967) *Ohne Leitbild, Parra Aestetica* (Frankfurt).
- Βασιλακάκη, Ε. (1997-98) Το Σχολείο Εργασίας στην πράξη: Η περίπτωση του δασκάλου Γιάννη Καλαϊτζίδη στο Δημοτικό Σχολείο Κλεινών Φλώρινας, *Μακεδόν*, 4, σ. 153-159.
- Blass, J. L. (1978) *Modelle pädagogischer Theoriebildung* (Stuttgart).
- Δελμούζος, Αλ. (1958) *Από το Σχολείο Εργασίας. Μελέτες και πάρεργα*.
- Δημόπουλος, Β. (2002) Οι περί παιδείας φιλοσοφικές αντιλήψεις του Fr. Nietzsche, Διδ. διατριβή Π.Τ.Δ.Ε./Δ.Π.Θ. (υπό δημοσίευση).
- Dilthey, W. (1984) *Das Wesen der Philosophie*.
- Dilthey, W. (1988) *Gesammelte Schriften* I, VIII.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1945) *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαιδεύσεως*.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1950) *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, τόμ. Β'.
- Η Σύνταξη (1930) Τι θέλουμε, «*Σχολείο Εργασίας*», τ. 1.
- Η Σύνταξη (1930) Όλο μπροστά, «*Σχολείο Εργασίας*», τ. 2.
- Η Σύνταξη (1931) Κλείστε τα, «*Σχολείο Εργασίας*», τ. 5.
- Η Σύνταξη (1931) Τι μπορεί να γίνει, «*Σχολείο Εργασίας*», τ. 6.
- Η Σύνταξη (1931) Για τον κ. έπουργό Παιδείας, «*Σχολείο Εργασίας*», τ. 8.
- Η Σύνταξη (1931) Λαϊκό Σχολείο και Γυμνάσιο, «*Σχολείο Εργασίας*», τ. 9/10.

- Καλαϊτζίδης, Γ. (1930) Οι εκδρομές και το Σχολείο Εργασίας, «Σχολείο Εργασίας», τ. 1, σ. 7 κ.ε.
- Καρακατσάνης, Π. (1991) *Η μαρξική, μαρξιστική και νεομαρξιστική Φιλοσοφία για την παιδεία* (Αθήνα).
- Καρακατσάνης, Π. (1997) *Η φιλοσοφία της Παιδείας* (Αθήνα, Κώδικας).
- Καρακατσάνης, Π. (1997) Ο στοχασμός του Θ. Κάστανου στο φιλοσοφικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και αγωγής, στο: Χρ. Τσολάκης (Επιμ.) *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*, Πρακτικά Β' Πανελλήνιου Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 1997 (Αθήνα, Κώδικας).
- Καραφύλλης, Α. (1997) Το νέο σχολείο: Θ. Κάστανος, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 46, σ. 76 κ.ε.
- Κάστανος, Θ. (1931) Σκέψεις γύρω από το Σχολείο Εργασίας, «Σχολείο Εργασίας», 8/9, σ. 5 κ.ε.
- Κάστανος, Θ. (1996) *Η απολογία του Σχολείου Εργασίας* (Αθήνα, Κώδικας).
- Lassahn, R. (1988) *Einführung in die Pädagogik*.
- Liebkecht, K. (1985) *Zur Einführung* (Hamburg).
- Limmer, H. (1986¹¹) *Die deutsche Gewerkschaftsbewegung* (München).
- Nitzsche, Fr. (1993) *Ανεπίκαιροι στοχασμοί* (Αθήνα, Γνώση).
- Nietzsche, Fr. (2001) *Θέληση για δύναμη* (Αθήνα, Νησίδες).
- Nietzsche, Fr. (χ.χ.ε.) *Η Γένεσις της Τραγωδίας* (Θεσσαλονίκη, Ζουμπουλάκης).
- Nohl, H. (1978³) *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (Frankfurt/M).
- Ξωχέλλης, Π. (1994) *Παιδαγωγική του σχολείου* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Παπαδάκης, Στρ. (1931) Κοινωνισμός σύγχρονη κατάσταση: Σχολείο Εργασίας, «Σχολείο Εργασίας», 4, σ. 12.
- Παπακωνσταντίνου, Α. (1979) *Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό – Παιδαγωγικό, Ψυχολογικό*, τόμ. Β'.
- Παπαλεξάνδρου, Κ. (1970⁴) *Συνοπτική Ιστορία Φιλοσοφίας* (Αθήνα).
- Παπαμιούρος, Μ. (1931) Το ημερολόγιό μου, «Σχολείο Εργασίας», 9/10, σ. 13-23.
- Reble, A. (1990) *Ιστορία της Παιδαγωγικής* (Αθήνα, Παπαδήμας).
- Remplein, H. (1967) *Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter* (München/Basel).
- Rotenberg, V.A. (1963) Problema trudovogo vospitanija V pedagogisesaoj sisteme Pestalocci, στο *Istorija trudovogo I politechniceskogo obucenija* (Moswa).
- Seyffarth (Ed.), *Pestalozzis Sämtliche Werke*, XII.
- Soëtard, M. (2000) *Jean-Jacques Rousseau*, στο J. Houssaye (Επιμ.), *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί* (Αθήνα, Μεταίχμο).
- Störig, H. J. (1968) *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*, II.
- Τομασίδης, Χ. (1982) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, 1982, 393
- True, W. (1956) Die Geschichte des technischen Unterrichts, στο *Festschrift zur 125 Jahresfeier der Technischen Hochschule Hannover*.
- Τσολάκης, Χρ. (1997) Θ. Κάστανος, ο πρωτοπόρος Παιδαγωγός που έμεινε άγνωστος, στο Χρ. Τσολάκης (Επιμ.) *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*, Πρακτικά Β' Πανελλήνιου Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 1997 (Αθήνα, Κώδικας).
- Τσουρέκης, Δ. (1987⁷) *Σύγχρονη Παιδαγωγική, Παιδαγωγικές τάσεις από τις αρχές του 20ού αι. μέχρι σήμερα* (Αθήνα).

- Ficke, D. (1987) *Handbuch zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung*, I, II, (Berlin).
- Φίλος, Σ. (1984) *Το χρονικό ενός θεσμού*.
- Flechtheim, O. (1985) *Rosa Luxemburg zur Einführung* (Hamburg).
- Φράγκος, Χ. (1984) *Ψυχοπαιδαγωγική* (Αθήνα, Gutenberg).
- Φραγκουδάκη, Α. (1987) *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι* (Αθήνα, Κέδρος).
- Freud, S. (χ.χ.ε.) *Εισαγωγή στη Ψυχανάλυση*, (μετ. Α. Πάγκαλου, Αθήνα).
- Friedlein, C. (1984¹) *Geschichte der Philosophie*.
- Herrmann, U. & Groothoff, H. (Eds), *W. Diltheys, Schriften zur Pädagogik* (Paderborn).
- Hirsch, H. (1969) *Rosa Luxemburg: in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten* (Reinber b. Hamburg).
- Χρυσικός, Γ. (1931) Τα εκπαιδευτικά προβλήματα. Ποιο είναι το Σχολείο Εργασίας, Μια εκπαιδευτική ανασταση, «Σχολείο Εργασίας», 6, σ. 6 κ.ε.

ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ*

Η βυζαντινή ιστορία μέσα από τη γλώσσα των εικόνων: Η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (1969-2003)

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η προσέγγιση της σχολικής ιστοριογραφίας για το Βυζάντιο, όπως αυτή αναδεικνύεται από το περιεχόμενο των εικόνων των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου, που εκδόθηκαν από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (περίοδος έγκρισης και έκδοσης του μοναδικού σχολικού εγχειριδίου ιστορίας κατά τάξη για το Δημοτικό Σχολείο: 1969-2003). Κατά την ανάλυση και επεξεργασία του ερευνητικού μας υλικού μάς απασχόλησε η προσέγγιση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων: 1) Ποια είναι η χρήση των εικόνων στις σελίδες των εξεταζόμενων διδακτικών βιβλίων για την προώθηση της περί Βυζαντίου σχολικής ιστοριογραφίας; 2) Ποια είναι η σχέση μεταξύ του περιεχομένου των κειμένων και της εικονογράφησης για την προώθηση της ιστορικής γνώσης; 3) Πώς συμβάλλουν οι εικόνες στην παρουσίαση και κατανόηση της ιστορικής γνώσης; και 4) Ποιες όψεις της βυζαντινής ιστορικής πραγματικότητας προβάλλονται και προωθούνται μέσα από τις εικόνες;

Abstract

The present study attempts the approach of the school historiography about Byzantium, as it arises from the images content of Primary School history textbooks, which was published from Textbook Publishing Organization (period

* Διδάκτορας Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών, Διδάσκων (Σ.Ε.Π.) στη Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

of the unique history textbook edition for each class of Primary School: 1969-2003). Our research questions were the following: 1) Which is the picture use in the pages of the textbooks we study about the promotion of Byzantium school historiography? 2) Which is the relationship between the textbook content and the illustration used for the promotion of the historical knowledge? 3) How images contribute to the presentation and understanding of historical knowledge? And, finally, which aspects of historical reality about Byzantium show off form the use of images?

1. Εισαγωγή

Τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια αποτελούν πρακτική εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος (Α.Π.) των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και εμφανίζονται ως οι στυλοβάτες για την οικοδόμηση του σχολικού μαθήματος. Τα βιβλία ιστορίας, ειδικότερα, λόγω του πνεύματος και της πρακτικής τους εφαρμογής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης αποτελούν συστατικό στοιχείο της θεσμικής υπόστασης του ιστορικού μαθήματος (Moniot, 2002). Σημαντικό στοιχείο του περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων είναι οι εικόνες. Αυτές αποτελούν θεσμοθετημένο οπτικό λόγο, που στοχεύει στο να βοηθήσει στην επίτευξη των γενικότερων και ειδικότερων διδακτικών στόχων των διαφόρων διδακτικών ενοτήτων (Stray, 1993). Ωστόσο, για να τελεσφορήσει η επιδίωξη αυτή, πρέπει οι εικόνες να είναι ευκρινείς, να έχουν τοποθετηθεί σε κατάλληλα σημεία του περιεχομένου των εγχειριδίων και να συμφωνούν με το θέμα των διδακτικών ενοτήτων, τις οποίες και συνοδεύουν. Όταν υπάρχει κακοταίριασμα των εικόνων ή ασυμφωνία τους με το θέμα αναφοράς, τότε ο αναγνώστης παρενοχλείται όσον αφορά την πρόσληψη του νοήματός τους, οπότε εντυπώνονται στο νου του μεμονωμένα κι αποσπασματικά πληροφορικά τους στοιχεία ή προκαλείται σύγχυση (Peek & Jans, 1985 - Woodward, 1989 - Alleman & Brophy, 1994).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες ασκήθηκαν πιέσεις από τους παιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την πλαισίωση, σε μεγαλύτερο βαθμό, του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων γλώσσας και ιστορίας με εικόνες (Roux, 1970). Δηλαδή, με τον τρόπο αυτό, επιχειρήθηκε η εκμετάλλευση του γεγονότος ότι οι εικόνες μπορούν να αναπαραστήσουν με ελκυστικό τρόπο τις διάφορες όψεις του περιεχομένου των κειμένων και να διευκολύνουν την κατανόηση των προσφερόμενων γνώσεων από τους μαθητές. Κι αυτό με την προϋπόθεση ότι οι εικόνες που χρησιμοποιούνται

πρέπει να είναι σαφείς, ευκρινείς, ελκυστικές και τα μηνύματά τους ν' ανταποκρίνονται στο ηλικιακό και ψυχοπνευματικό επίπεδο των μαθητών.

Στην εργασία μας επιχειρείται η προσέγγιση της περί Βυζαντίου σχολικής ιστοριογραφίας, όπως αυτή αναδεικνύεται από το περιεχόμενο των εικόνων των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου της περιόδου 1969-2003.

2. Βυζάντιο και Εικονογράφηση

Οι όροι «Βυζαντινή Αυτοκρατορία» (Β.Α.) και «Βυζάντιο» αποτελούν νεολογισμούς, όντας εφευρήματα των ουμανιστών ιστοριογράφων του μεσαίωνα προκειμένου να δηλωθεί η κρατική οντότητα της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, που από το έτος 330 μ. Χ. είχε ως πρωτεύουσα την Κωνσταντινούπολη. Συνεπώς δεν εκφράζουν την αυτοσυνειδησία των κατοίκων της Αυτοκρατορίας, που πίστευαν ότι ήταν Ρωμαίοι πολίτες, Χριστιανοί Ορθόδοξοι το θρήσκευμα και κάτοικοι του ανατολικού τμήματος της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας (Mango, 1988). Τα βασικά χαρακτηριστικά της Β.Α. θα μπορούσαν, με συντομία, να συνοψισθούν στα εξής:

- Μεγάλο μέρος ερευνητών συνδέει την ίδρυση της Β.Α. με τη βασιλεία του Μ. Κωνσταντίνου και τα εγκαίνια της νέας πρωτεύουσας (Runsiman, 1969 - Χριστοφιλοπούλου, 1978 - Ahrweiler, 1992a).
- Η Β.Α. αποτέλεσε συνέχεια της Ρωμαϊκής με πολιτεύμα τη συγκεντρωτική μοναρχία. Ο αυτοκράτορας, ακολουθώντας τη ρωμαϊκή παράδοση, εκλεγόταν τυπικά από τρία συνταγματικά όργανα (στρατός, σύγκλητος, λαός), που όμως βρίσκονταν υπό τον έλεγχό του. Γι' αυτό και ήταν πάντοτε σε θέση να επιβάλλει το διάδοχό του (Runsiman, 1969 - Χριστοφιλοπούλου, 1978 - Treadgold, 1997).
- Η Β.Α. στηρίχθηκε στους θεσμούς και τους κανόνες δικαίου του μεταγενέστερου ρωμαϊκού κράτους, χρησιμοποίησε την ελληνική γλώσσα, πρόβαλε και διατήρησε την ελληνική παιδεία και θέσπισε το Χριστιανισμό ως την επίσημη και τη μόνη αποδεκτή θρησκεία (Ζακυθηνός, 1989 - Vryonis, 1991). Ο Χριστιανισμός αποτέλεσε το συνεκτικό στοιχείο που ένωσε όλα τα κοινωνικά στρώματα και τους λαούς της πολυεθνικής αυτοκρατορίας (Fox, 1988). Οι Βυζαντινοί θεωρούσαν ότι το κράτος τους ήταν έργο της Θείας Πρόνοιας με στόχο την εξάπλωση του χριστιανικού λόγου στον κόσμο για τη σωτηρία των ανθρώπων. Γι' αυτό και προσπαθούσαν να σωθούν ζώντας μέσα στα πλαίσια της Αυτοκρατορίας ως υπήκοοι: α) του

αυτοκράτορα, που αντικατόπτριζε την επουράνιο αρχή του μοναδικού Θεού στη γη, και β) της Εκκλησίας, που υπαγόρευε το μοναδικό δρόμο της μεταφυσικής σωτηρία τους (Beck, 1992 - Ahrweiler, 1992b).

- Η συνεργασία κράτους και Εκκλησίας υπήρξε στενή. Από αυτήν η Εκκλησία αποκόμισε πλούσια υλική κρατική ενίσχυση και υποστηρίχθηκε στο ιεραποστολικό της έργο και στους αγώνες εναντίον των εχθρών της. Επίσης, συχνά, η κρατική πολιτική επηρεαζόταν από την Εκκλησία. (Runsiman, 1969 - Baynes, 1983 - Beck, 1992). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μεταχείριση των Αρμενίων, που αντί της ανοχής των θρησκευτικών τους πεποιθήσεων (μονοφυσίτες) επιλέχθηκε ο δρόμος της σκληρής αντιμετώπισής τους για την επιβολή της ορθής πίστης. Αποκαλυπτικός της σχέσης κράτους και Εκκλησίας είναι ο όρος «καισαροπαπισμός», που υποδηλώνει την ιεραρχική προτεραιότητα του αυτοκράτορα έναντι του πατριάρχη. Η προτεραιότητα αυτή είναι ιδιαίτερος αισθητή στην περίπτωση των Οικουμενικών Συνόδων, που τις συγκαλούσε ο αυτοκράτορας, προέδρευε στις συνεδριάσεις τους και διέθετε τη δυνατότητα για τον επηρεασμό ακόμη και των αποφάσεών τους (Baynes, 1983).
- Ο βυζαντινός πολιτισμός είναι σύνθετος, διότι προέκυψε από την εξελικτική συγχώνευση, μετά από περιόδους κρίσεων κι έντονου ανταγωνισμού, των στοιχείων της ειδωλολατρικής ελληνιστικής παιδείας και της ρωμαϊκής και χριστιανικής παράδοσης. Η θρησκευτική πολιτισμική δημιουργία, που είναι ιδιαίτερα έντονη στο χώρο της χριστιανικής τέχνης και αρχιτεκτονικής, συνδέεται με την πεποίθηση των Βυζαντινών σχετικά με τη ζωντανή παρέμβαση του Θεού στην ιστορία για την προστασία και τη μακροαίωνα διατήρηση του κράτους τους (Baynes, 1983 - Beck, 1992).

Η μελέτη της ιστορίας της Β.Α. για τους Έλληνες θεωρείται πολύ σημαντική και στο σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προβάλλεται ως επιβεβλημένη, διότι συμβάλλει στην οικοδόμηση της ιστορικής συνέχειας του ελληνικού έθνους (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 1988). Η προώθηση της βυζαντινής σχολικής ιστοριογραφίας γίνεται μέσα από το αντίστοιχο διδακτικό βιβλίο, που για το μαθητή αποτελεί εργαλείο μάθησης και πεδίο αναφοράς της ιστορικής γνώσης. Αναπόσπαστο και πολύ σημαντικό στοιχείο του περιεχομένου των σύγχρονων εγχειριδίων ιστορίας είναι η εικονογράφηση, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κίνητρο για την ανάγνωση του ιστορικού κειμένου, ως στοιχείο εξωραϊσμού και πληροφόρησης και ως σημείο εκκίνησης του προβληματισμού για τη διενέργεια του ιστορικού μαθήματος (Moniot, 2002).

Ως «εικονογράφηση» εννοούμε τα διάφορα είδη εικόνων που αποτελούν επιλογές από ένα σύνολο θεμάτων του φωτογράφου, του ζωγράφου ή του σκατσογράφου και χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση της πραγματικότητας. Πρόκειται, δηλαδή, για φωτογραφίες, ζωγραφικές απεικονίσεις προσώπων ή γεγονότων (σκηνογραφία), γραφικές παραστάσεις, σκίτσα ή εικονογραφήματα και χάρτες (Berger, 1993).

Η εικόνα μπορεί να διαδραματίσει ρόλο προγνωστικό, αναμνηστικό ή διαγνωστικό, καθώς μπορεί να φανερώσει, αντίστοιχα, αυτό που θα συμβεί, αυτό που συνέβηκε ή αυτό που τώρα υφίσταται (Barthes, 1981). Για την αναγνώριση και την ερμηνεία της ο αναγνώστης επηρεάζεται από τις προηγούμενες σχετικές γνώσεις και αντιλήψεις του (Bellmer, 1993 - Berger, 1993). Η εικόνα αποτελεί ένα υλικό σημείο δύο διαστάσεων και υπάρχει ανεξάρτητα από τις οντότητες που παρουσιάζει. Πρόκειται για ένα δι-πρόσωπο τεμάχιο οπτικής αναπαράστασης με συμβατικό τρόπο προσώπων, πραγμάτων ή φαινομένων εξαιτίας της ομοιότητάς της με αυτά (Barthes, 1981). Η «εικόνα-σημείο» αποτελεί πολιτισμικό προϊόν που ερμηνεύεται με βάση: α) τα κοινωνικά, πολιτισμικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά εκείνου, που την επιλέγει ή τη δημιουργεί, και β) το περιεχόμενο της ιστορικής συγκυρίας εντός της οποίας εμφανίζεται (Kress & van Leeuwen, 1998). Η δύναμη της εικονογράφησης έγκειται στο ότι αποτελεί την κορυφαία στιγμή συγκεκριμενοποίησης του παρατηρήσιμου κόσμου, του αφηρημένου, του αόριστου ή του απίθανου, καθώς όλα αυτά παίρνουν τη μορφή συγκεκριμένων εικόνων ή σχεδίων και αποτυπώνονται στο χαρτί (Μαρτινίδης, 1991). Για την κατανόηση και την ερμηνεία των διαφόρων εικονικών στοιχείων είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη τα δεδομένα της εκάστοτε ιστορικής συγκυρίας, εντός της οποίας αυτά παράγονται, όπως και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τόσο του δημιουργού όσο και της ομάδας αναφοράς.

Ως αναγνώσιμη εικόνα θεωρείται εκείνη που: α) έχει σχέση με το νόημα του κειμένου, β) οι λεπτομέρειές της δίνονται με διακριτικό τρόπο, ώστε ο θεατής να μπορεί εύκολα να τις ανακαλύψει, γ) αποδίδει το βάθος και την κίνηση και δ) είναι σαφής, διότι είναι δύσκολη η ανάγνωση των εικόνων, στις οποίες δεν διακρίνεται με σαφήνεια η μορφή από το βάθος (Shulevitz, 1985).

Η εικονογράφηση ανάλογα με τη λειτουργία της διακρίνεται σε: α) ερμηνευτική, όταν οι εικόνες επεκτείνουν το νόημα του κειμένου ή χρησιμοποιούνται για να δοθούν πληροφορίες χωρίς την υποστήριξη εκείνου και β) αφηγηματική, όταν αντανακλώνται οι λέξεις και το νόημα συγκεκριμένων σημείων του κειμένου (Spink, 1990). Σημαντική μπορεί ν' αποδειχθεί η κατάλληλη προσέγγιση της ιστορίας μέσα από εικόνες έργων τέχνης, διότι,

έτσι, το υποκείμενο βοηθείται στο να τοποθετήσει τον εαυτό του μέσα στην ιστορική διαδρομή και ν' αντλήσει χρήσιμα συμπεράσματα για τις επιδράσεις του παρελθόντος στο παρόν (Berger, 1993).

Η διδακτική αξιοποίηση του εικονογραφικού υλικού των σχολικών εγχειριδίων εξαρτάται από τον παράγοντα «δάσκαλος». Ο τελευταίος είναι υποχρεωμένος να τηρεί το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και να εφαρμόζει τις διευκρινιστικές συνοδευτικές οδηγίες σχετικά με τους διδακτικούς χειρισμούς, που πρέπει να γίνουν, κατά το στάδιο προσφοράς της ιστορικής γνώσης στους μαθητές. Βέβαια, οι συγκεκριμένες οδηγίες αποτελούν ισχυρές ενδείξεις των οριοθετήσεων και των δεσμεύσεων που τίθενται κάθε φορά στη διδακτική πράξη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τον ίδιο τρόπο επεξεργασίας της ιστορικής ύλης και ότι δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τη διδακτική αξιοποίηση των πηγών ιστορικής γνώσης που τους είναι διαθέσιμες.

Επικεντρώνοντας, στη συνέχεια, το ενδιαφέρον μας στα Α.Π. του ιστορικού μαθήματος, που θεσπίστηκαν και τέθηκαν σε εφαρμογή κατά την περίοδο 1969-2003 σημειώνουμε τα εξής:

- Ως κύριος στόχος της διδασκαλίας της ιστορίας στο Α.Π. του 1969 προβάλλει η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης και η ανάπτυξη του συναισθήματος της φιλοπατρίας μέσα από την κατανόηση κι ανάδειξη της ιστορικής πορείας του ελληνικού έθνους. Η μετάδοση της γνώσης στο μαθητή γινόταν με αφήγηση του ιστορικού μαθήματος από το δάσκαλο (μετωπική διδασκαλία). Συγκεκριμένες οδηγίες για τη χρησιμοποίηση των εικονικών στοιχείων στη διδακτική πράξη δεν παρέχονταν. Ωστόσο, στο Α.Π. γινόταν λόγος για πλουτισμό της σχολικής βιβλιοθήκης με ιστορικούς χάρτες, εικόνες, διαγράμματα και ιστορικά αντικείμενα (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1969). Δηλαδή, κατά την περίοδο αυτή, όπου κυριαρχεί η προσπάθεια αφηγηματικής παρουσίασης των γνώσεων, που περιέχονταν στα κείμενα - διδακτικές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου, η διδακτική αξιοποίηση των εικόνων ήταν σπάνια, δυνητική και εξαρτιόταν σαφώς από τις επιλογές του κάθε διδάσκοντα.
- Στο Α.Π. του 1977 δεν υπάρχει διαφοροποίηση διδακτικών στόχων για το μάθημα της ιστορίας. Σε αυτό, όμως, δεν γινόταν καμιά σχετική αναφορά για τα εικονικά στοιχεία, όπως συνέβηκε στην περίπτωση του Α.Π. του 1969. Εδώ, το ενδιαφέρον επικεντρωνόταν στη χρήση της ιστορικής ύλης με τρόπο που ν' αναδεικνύονται ιδιαίτερα οι σημαντικές προσωπικότητες και το έργο τους, και να φανερώνεται η πολιτισμική προσφορά

του ελληνισμού στην ανθρωπότητα (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1977).

- Αναφορές για τα εικονικά στοιχεία γίνονται το 1981 στις οδηγίες του ΚΕΜΕ σχετικά με τη χρήση των διδακτικών βιβλίων, όπου και προτείνεται η διδακτική αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πηγών από τις οποίες απορρέει ιστορική γνώση. Πιο συγκεκριμένα, οι ιστορικοί χάρτες θεωρούνται ως βάση για τη διδασκαλία πολλών διδακτικών ενοτήτων, ενώ και οι εικόνες του σχολικού εγχειριδίου μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης και να γίνει η ανάλυση του περιεχομένου τους κατά τη διάρκεια του ιστορικού μαθήματος (ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΚΕΜΕ, 1981).
- Στο σύγχρονο Α.Π. φαίνεται ότι η εικονογράφηση αποκτά καίριο και ουσιαστικό χαρακτήρα για το κτίσιμο και την προώθηση του ιστορικού μαθήματος. Η προσφορά της ιστορικής ύλης γίνεται, πλέον, τόσο μέσα από το εισαγωγικό κείμενο όσο και από τις εικόνες, τους χάρτες, τα σχεδιαγράμματα και το λοιπό διδακτικό υλικό, που υπάρχει στο περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Έτσι, σε κάθε διδακτική ενότητα τα συνοδευτικά κείμενα, οι εικόνες και οι δραστηριότητες συνδέονται στενά μεταξύ τους διότι ως στόχο έχουν τη στήριξη, την παρουσίαση και την επεξήγηση των ιστορικών γνώσεων, που αναφέρονται στο εισαγωγικό κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, από τις παρεχόμενες στο δάσκαλο διδακτικές οδηγίες προκύπτει ότι οι εικόνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά το στάδιο της αφόρμησης, όπως και κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας της ιστορικής ύλης. Στην τελευταία περίπτωση οι εικόνες συνδέονται με συγκεκριμένες δραστηριότητες και οι μαθητές προτρέπονται να τις παρατηρήσουν και στη συνέχεια ν' ανατρέξουν στα σχετικά κείμενα προκειμένου να διατυπώσουν απορίες και υποθέσεις, να αναφέρουν τις εντυπώσεις τους και να κάνουν συγκρίσεις (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 1988).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω σημεία καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εικονογράφηση αρχίζει να διαδραματίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την προώθηση της ιστορικής γνώσης από τη δεκαετία του 1980 και ύστερα. Και τούτο διότι η διδακτική αξιοποίηση της εικονογράφησης φαίνεται ότι αποτελεί αναγκαίο στοιχείο του διδακτικού χειρισμού των σύγχρονων εγχειριδίων Βυζαντινής ιστορίας για το Δημοτικό Σχολείο.

3. Ερευνητικά Ερωτήματα - Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσει η απάντηση στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποια είναι η χρήση των εικόνων στις σελίδες των εξεταζόμενων διδακτικών βιβλίων για την προώθηση της περί Βυζαντίου σχολικής ιστοριογραφίας;
- 2) Ποια είναι η σχέση μεταξύ του περιεχομένου των κειμένων και της εικονογράφησης για την προώθηση της ιστορικής γνώσης;
- 3) Πώς συμβάλλουν οι εικόνες στην παρουσίαση και κατανόηση της ιστορικής γνώσης;
- 4) Ποιες όψεις-πλευρές της βυζαντινής ιστορικής πραγματικότητας προβάλλονται και προωθούνται μέσα από τις εικόνες;

Η έρευνα επικεντρώνεται στις σελίδες των παρακάτω εγχειριδίων, που αναφέρονται στο Βυζάντιο (αφετηριακό σημείο: η περίοδος της αυτοκρατορίας του Μ. Κωνσταντίνου - καταληκτικό σημείο: η άλωση της Πόλης από τους Τούρκους το 1453) και τα οποία ανήκουν στην περίοδο έκδοσης του μοναδικού σχολικού εγχειριδίου Βυζαντινής ιστορίας από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων:

- Κλειδάς, Δ.Ν. (1969). *Ιστορία Ρωμαϊκή και Βυζαντινή δια την Ε΄ τάξιν των Δημοτικών Σχολείων* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.) (Από εδώ και στο εξής θα αναφέρεται με την κωδική ονομασία **Ι1**) [Περίοδος χρησιμοποίησης: 1969-1974].
- Βουγιούκας, Αρ. (1975) *Ρωμαϊκή και Βυζαντινή Ιστορία Ε΄ Δημοτικού* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.) (**Ι2**) [Περίοδος χρησιμοποίησης: 1975-1986].
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1987). *Στα Βυζαντινά χρόνια. Ιστορία Ε΄ τάξης* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.) (**Ι3**) [Περίοδος χρησιμοποίησης: 1987-1996].
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). *Στα Βυζαντινά χρόνια. Ιστορία Ε΄ Τάξης* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.) (**Ι4**) [Περίοδος χρησιμοποίησης: 1997-2003].

Η εικονογράφηση αποτελεί ένα σύνθετο οπτικό λόγο που συντίθεται, συνήθως, από δύο αλληλένδετα στοιχεία-μέρη: το εικονικό και το λεκτικό. Ο οπτικός αυτός λόγος μπορεί ν' αναλυθεί με την εφαρμογή αξιόπιστων ερευνητικών μεθόδων, όπως συμβαίνει και με τα κείμενα. Για την προσέγγιση, λοιπόν, του ερευνητικού μας υλικού θα χρησιμοποιήσουμε την ποσοτική και ποιοτική σημειολογική ανάλυση περιεχομένου των εικονικών στοιχείων.

Στην έρευνά μας ως μονάδα ανάλυσης λαμβάνεται το εικονογραφικό στοιχείο, δηλαδή το πλαίσιο εκείνο («καρέ») εντός του οποίου γίνονται οι αναπαραστάσεις των παραγόντων που συνθέτουν την ιστορική γνώση (Μαρτινίδης, 1991). Ως μονάδα συμφραζομένων, που βοηθά στην ερμηνευ-

τική κατανόηση των εικονικών στοιχείων και στη συσχέτισή τους με το νόημα των διαφόρων διδακτικών ενοτήτων, λαμβάνεται το κείμενο που πλαισιώνεται από αυτά (Krippendorff, 1980 - Weber, 1990). Τα διάφορα εικονογραφικά στοιχεία εντάχθηκαν σε κάποιες από τις ακόλουθες κατηγορίες, που προέκυψαν από τη συστηματική μελέτη των πηγών της έρευνας:

1. *Ιστορικός χώρος*
2. *Ιστορικός χρόνος*
3. *Θεός και ιστορία*
4. *Υποκείμενο της ιστορίας*
 - 4.1. Σημαντικές προσωπικότητες
 - 4.2. Ανώνυμα πρόσωπα - λαός
5. *Αξιωματιμόνευτα γεγονότα*
 - 5.1. Πολιτικά στρατιωτικά γεγονότα
 - 5.1.1. Αυτοκρατορική αρχή - εξουσία
 - 5.1.2. Άμυνα, στρατηγική, εξοπλισμοί
 - 5.1.3. Πολεμικές σκηνές - στρατιωτικές αναμετρήσεις
 - 5.2. Θρησκευτική - εκκλησιαστική δραστηριότητα
 - 5.3. Βυζαντινός πολιτισμός
 - 5.3.1. Γενικότερη πολιτιστική δράση και έργα πολιτισμού
 - 5.3.2. Βυζαντινή τέχνη
 - 5.3.3. Πνευματική παραγωγή της εκκλησίας
 - 5.3.4. Ακριτικό έπος
 - 5.4. Παρουσία και πολιτισμική δημιουργία άλλων λαών
 - 5.5. Καθημερινότητα, ήθη - έθιμα, λαϊκή δημιουργία.

Σημειωτέον ότι το εικονογραφικό υλικό, ανάλογα με τα σημειολογικά του χαρακτηριστικά, ταξινομείται σε περισσότερες της μιας από τις παραπάνω κατηγορίες. Εξαίρεση αποτελεί η ταξινόμηση των εικονογραφικών στοιχείων της έρευνας στο πλαίσιο των περιπτώσεων της ίδια κατηγορίας ανάλυσης.

Για την απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα θα χρησιμοποιήσουμε τους εξής δείκτες (Κουστουράκης, 1992 και 1998): α) το «συντελεστή εικονογράφησης», που αναφέρεται στον αριθμό εικόνων ανά σελίδα σχολικού εγχειριδίου, και β) το «συντελεστή χρήσης εικονογράφησης», που υποδηλώνει τον αριθμό των εικόνων που χρησιμοποιούνται σε κάθε θεματική ενότητα ή κεφάλαιο.

4. Αποτελέσματα - Συζήτηση

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνάς μας αναφορικά με τη χρήση των εικόνων στα εξεταζόμενα διδακτικά βιβλία. Δηλαδή δίνονται οι μέσοι όροι των συντελεστών εικονογράφησης και χρήσης εικονογράφησης και ο αριθμός των μονάδων ανάλυσης (εικόνων), που επισημάνθηκαν στο περιεχόμενο κάθε εγχειριδίου. Η στατιστική επεξεργασία του ερευνητικού μας υλικού έγινε με το SPSS. Για την ανίχνευση της σχέσης μεταξύ ποσότητας εικονογράφησης και εξεταζόμενων εγχειριδίων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς – ANOVA (Loftus & Loftus, 1988). Για όλους τους στατιστικούς ελέγχους χρησιμοποιήθηκε το επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ (Παρασκευόπουλος, 1984). Περιγράφοντας τα αποτελέσματα που απεικονίζονται στον Πίνακα 1 σημειώνουμε ότι: 1) στην έρευνά μας εντοπίστηκαν 442 μονάδες ανάλυσης, το μεγαλύτερο μέρος των οποίων ανήκει στην περίπτωση των I3 και I4 εγχειριδίων (ποσοστό 35,8% και 41,6% αντίστοιχα, έναντι 7,2% για το I1 και 15,4% για το I2) και 2) παρατηρείται η βαθμιαία και κατακόρυφη αύξηση των εικονογραφικών στοιχείων (εικόνες ανά σελίδα, εικόνες ανά κεφάλαιο ή θεματική ενότητα, συνολικός αριθμός εικόνων) όσο προχωρούμε από τα προγενέστερα στα μεταγενέστερα σχολικά εγχειρίδια. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων του συντελεστή εικονογράφησης και του συντελεστή χρήσης εικονογράφησης στα εγχειρίδια που προσεγγίζουμε ($p=0,0001$ και στις δύο περιπτώσεις).

Πίνακας 1

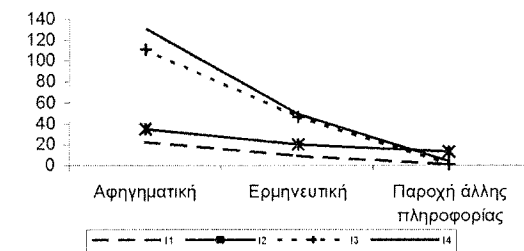
Εξεταζόμενοι παράγοντες	Σχολικά εγχειρίδια			
	I1	I2	I3	I4
Συντελεστής εικονογράφησης	0, 25 (0, 45)*	0, 51 (0, 65)	0, 81 (0, 89)	1, 3 (0, 94)
Συντελεστής χρήσης εικονογράφησης	2, 13 (2, 59)	7, 56 (3, 88)	26, 33 (11, 24)	29, 83 (6, 94)
Σύνολο εικόνων (N)	32	68	158	184

(*) Οι τιμές στις παρενθέσεις φανερώνουν την Τυπική Απόκλιση.

Η post hoc λεπτομερής σύγκριση των εγχειριδίων αυτών ως προς τους εξεταζόμενους παράγοντες έδειξε ότι όσον αφορά το συντελεστή εικονογράφησης τα I3 και I4 εγχειρίδια, θεωρούμενα αυτοτελώς, διαφέρουν σε βαθμό στατιστικά σημαντικό συγκρινόμενα με τα I1 και I2 αντίστοιχα. Στις σελίδες του I2 τίθενται σε βαθμό στατιστικώς σημαντικό περισσότερες εικόνες απ' ό,τι στην περίπτωση του I1. Τα I3 και I4 δεν διαφέρουν μεταξύ τους σε βαθμό στατιστικά σημαντικό, αν και στο δεύτερο τίθενται περισσότερες εικόνες ανά σελίδα απ' ό,τι στο πρώτο. Τα εγχειρίδια - πηγές της έρευνας συγκρινόμενα ανά ζεύγη μεταξύ τους διαφέρουν σε βαθμό στατιστικά σημαντικό όσον αφορά το συντελεστή χρήσης εικονογράφησης. Μάλιστα, κατά την εξελικτική διαδρομή από το I1 στο I4, υφίσταται η τοποθέτηση όλο και περισσότερων εικόνων ανά θεματική ενότητα ή κεφάλαιο, γεγονός που υποδηλώνει ότι η εικόνα βαθμιαία αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία για την προώθηση της ιστορικής γνώσης για το Βυζάντιο.

Τα εικονογραφικά στοιχεία παρουσιάζουν νοηματική συνάφεια με το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων εντός των οποίων τίθενται. Η σχέση αυτή είναι ιδιαίτερα έντονη στην περίπτωση των I1, I3 και I4 εγχειριδίων. Προβλήματα εμφανίζονται στο I2 εγχειρίδιο, όπου ένα μεγάλο μέρος των εικόνων του δεν σχετίζεται άμεσα με το νόημα των αντίστοιχων διδακτικών ενοτήτων (ποσοστό 14, 7%).

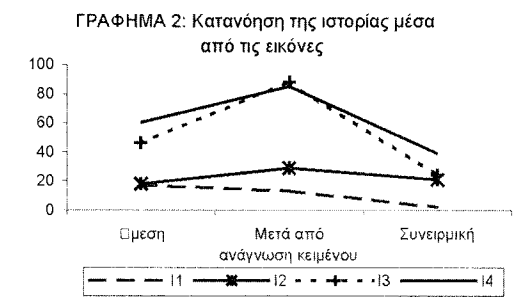
ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Λειτουργία εικονογράφησης



Στο Γράφημα 1 δίνεται η κατανομή των εικονογραφικών στοιχείων ανάλογα με τη λειτουργία που επιτελούν ως προς την προώθηση του νοήματος των κειμένων, τα οποία και συνοδεύουν. Από τη μελέτη των δεδομένων του Γραφήματος 1 προκύπτουν τα εξής: Οι εικόνες

των εγχειριδίων επιδρούν θετικά στη στήριξη του νοήματος των κειμένων που συνοδεύουν ($\chi^2=45,09$, $df=6$, $p=0,0001$). Το μεγαλύτερο μέρος της εικονογράφησης τους αποτελείται από εικονικά στοιχεία που ενισχύουν νοηματικά τα κείμενα, καθώς αντανakλούν συγκεκριμένες απόψεις του περιεχομένου τους (αφηγηματική εικονογράφηση). Στις σελίδες των συγκεκριμένων βιβλίων αξιολόγος είναι ο αριθμός των εικόνων που επεκτείνουν το νόημα των κειμένων παρέχοντας επιπρόσθετες-συμπληρωματικές πληρο-

φορίες (ερμηνευτική εικονογράφηση). Και από την αυτόνομη ανάλυση καθενός από τα εξεταζόμενα διδακτικά βιβλία προκύπτει η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης των περιπτώσεων εικονογράφησης στο περιεχόμενο των I1, I3 και I4 ($p=0,0001$). Στα δύο τελευταία επικρατεί η αφηγηματική εικονογράφηση, ενώ αξιόλογος είναι και ο αριθμός των εικόνων μέσω των οποίων προβάλλονται επιπρόσθετες-συμπληρωματικές πληροφορίες. Τέλος, στο I2 αν και γίνεται προσπάθεια ώστε με τη χρήση της αφηγηματικής εικονογράφησης να ενισχυθεί το περιεχόμενο των διαφόρων κειμένων (ποσοστό 51,5%), σημαντικός είναι και ο αριθμός των εικόνων που παρέχουν διαφορετική και άσχετη προς τα εξεταζόμενα ζητήματα πληροφόρηση (19, 1%).



Στο Γράφημα 2 δίνεται η κατανομή των εικόνων ανάλογα με τον τρόπο που αυτές συμβάλλουν στην κατανόηση της ιστορικής γνώσης. Από τη μελέτη των στοιχείων του Γραφήματος αυτού συνάγονται τα εξής: Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων του Γραφήματος 2 έδειξε ότι

τα εξεταζόμενα εγχειρίδια συγκρινόμενα μεταξύ τους διαφέρουν σε βαθμό στατιστικά σημαντικό σχετικά με τον τρόπο που οι εικόνες τους επιδρούν στην κατανόηση της ιστορικής γνώσης ($p=0,0075$). Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας σε κάθε εγχειρίδιο χωριστά παρατηρούμε ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην περίπτωση των I1 ($p=0,0035$), I3 και I4 ($p=0,0001$) εγχειριδίων ως προς τον τρόπο που οι εικόνες συμβάλλουν στην προώθηση της ιστορικής γνώσης. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι από το μεγαλύτερο μέρος των εικόνων του I1 τα ιστορικά μηνύματα προκύπτουν με φυσικό και άμεσο τρόπο (ποσοστό 53,1%). Τέτοια είναι η περίπτωση της απεικόνισης των «Μ. Κωνσταντίνου και Αγίας Ελένης» στην αρχή του αντίστοιχου κεφαλαίου (I1, σ. 28). Στο I1 μεγάλος είναι και ο αριθμός των εικόνων που για την κατανόησή τους απαιτείται η ανάγνωση των σχετικών κειμένων (ποσοστό 40,6%). Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του χάρτη, που παρουσιάζει τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία χωρισμένη με μια κάθετη γραμμή σε δύο τμήματα (I1, σ. 43). Αυτός μπορεί να κατανοηθεί από τους μαθητές μόνο μετά την ανάγνωση της διδακτικής ενότητας που αναφέρεται

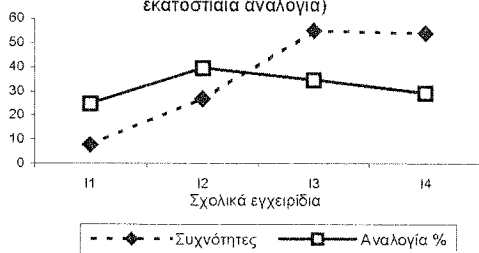
στη διαίρεση του Ρωμαϊκού κράτους από τον Μ. Θεοδόσιο. Ελάχιστες, τέλος, στο I1 είναι οι εικόνες μέσω των οποίων μπορούν, κατά συνειρμικό τρόπο, οι μαθητές να οδηγηθούν στην ιστορική γνώση (ποσοστό 6, 3%). Δηλαδή, η συσχέτιση των νοημάτων μεταξύ εικόνας-κειμένου μπορεί να γίνει με μεταφορικό τρόπο και μετά την απαραίτητη κατανόηση της γνώσης, που προσφέρεται από το γραπτό λόγο. Ως τέτοιο παράδειγμα αναφέρουμε τη νοηματική συσχέτιση του κειμένου με τίτλο «Ο Ιουλιανός» και της εικόνας, που παρουσιάζει τον Άγιο Μερκούριο, έφιππο να τον καταδιώκει (I1, σ. 40). Εδώ, οι μαθητές, εφόσον κατακτήσουν γνωστικά το περιεχόμενο της συγκεκριμένης ενότητας, θα μπορούσαν με τη βοήθεια του δασκάλου τους, ενδεχομένως, να αντιληφθούν ότι ο Ιουλιανός δεν είναι αποδεκτός από την Εκκλησία, επειδή ακριβώς παρέβη τις αρχές και τις εντολές του Χριστιανισμού, γι' αυτό και διώκεται από τον Άγιο Μερκούριο. Τέλος, το I2 είναι το μοναδικό εγχειρίδιο, από αυτά που προσεγγίζουμε, στο οποίο υπάρχουν εικόνες, που δεν προωθούν την κατανόηση της προσφερόμενης ιστορικής γνώσης (ποσοστό 10, 3%). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της παράθεσης δύο σύγχρονων φωτογραφιών του ναού του Αγίου Δημητρίου Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο της διδακτικής ενότητας με τίτλο «Ο Μ. Θεοδόσιος τελευταίος αυτοκράτορας του αδιαίρετου ρωμαϊκού κράτους» (I2, σ. 58).

Σχετικά με την ποιότητα του οπτικού λόγου, που αναλύουμε, σημειώνουμε ότι όσον αφορά τη χρωματική υφή, το σύνολο των εικόνων του I1 ήταν ασπρόμαυρες. Οι τελευταίες στο I2 περιορίζονται σημαντικά (ποσοστό 30, 88%), ενώ το σύνολο σχεδόν της εικονογράφησης στα I3 και I4 απαρτίζεται από έγχρωμες εικόνες (I3:95,56% και I4:96,73%). Άλλωστε έχει διατυπωθεί ότι η κατανόηση των πληροφοριών διευκολύνεται με τη χρήση έγχρωμων εικόνων (Ostergaard & Davidoff, 1985). Όσον αφορά τη δομή των εικόνων ως οπτικού λόγου παρατηρούμε ότι στα σύγχρονα εγχειρίδια και σε αντίθεση με την πρακτική που επικρατούσε στα I1 και I2 επιλέγεται η τοποθέτηση εικονικών στοιχείων που δεν συνοδεύονται από λεκτικό επεξηγηματικό μέρος (I3:29% - I4:19,56%). Στο Γράφημα 3 γίνεται η απεικόνιση της κατηγορίας «1. Ιστορικός χώρος» στην περίπτωση των εξεταζόμενων εγχειριδίων. Στο Γράφημα 4 δίνεται η εξειδίκευση των περιπτώσεων της κατηγορίας «1», όπως αυτές προκύπτουν από τα ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του σχετικού ερευνητικού υλικού.

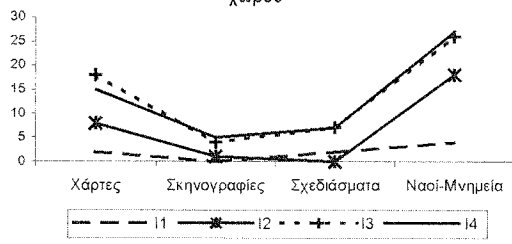
Από τη μελέτη των στοιχείων των Γραφημάτων 3 και 4 προκύπτουν τα εξής: Ο ιστορικός χώρος απεικονίζεται περισσότερο στο περιεχόμενο των I2 και I3 εγχειριδίων (ποσοστό 39,7% και 34,8% αντίστοιχα έναντι των

I1:25% και I4:29,3%). Η παρουσίαση του ιστορικού χώρου γίνεται, κυρίως, μέσα από την παράθεση φωτογραφιών που δείχνουν χριστιανικούς ναούς, αρχαιολογικούς χώρους ή μνημεία πολιτισμού και, κατά δεύτερο λόγο, μέσα από χάρτες. Οι τελευταίοι αυξάνονται σταδιακά όσο βαίνουμε από τα εγχειρίδια των προγενέστερων ιστορικών περιόδων στα σύγχρονα. Η αναπαράσταση του ιστορικού χώρου μέσω σκηνογραφιών είναι σπάνια στις σελίδες των I2, I3 και I4 εγχειριδίων ενώ στην περίπτωση του I1 απουσιάζει. Ως σκηνογραφίες θεωρούμε τις εικόνες που αποτυπώνουν τη δράση προσώπων σε συγκεκριμένα σημεία του ιστορικού χώρου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μικρογραφία που παρουσιάζει τους Σταυροφόρους να καταλαμβάνουν την Πόλη, ενώ οι υπερασπιστές μαχόμενοι επί των τειχών επιχειρούν να τους αποκρούσουν (I2, σ. 137 - I3, σ. 162 - I4, σ. 116). Τέλος, στα I1, I3 και I4 εγχειρίδια υπάρχει μικρός αριθμός εικόνων στις οποίες ο ιστορικός χώρος απεικονίζεται μέσα από σχεδιάσματα-σκαριφήματα συγκεκριμένων ιστορικών τοποθεσιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του «ιερού» παλατιού στην Κωνσταντινούπολη και των γύρω από αυτό κτισμάτων (I1, σ. 95 - I3, σ. 52 - I4, σ. 41).

ΓΡΑΦΗΜΑ 3: Ιστορικός χώρος (συχνότητες, εκατοστοπαία αναλογία)



ΓΡΑΦΗΜΑ 4: Εξειδίκευση εικόνων "Ιστορικού χώρου"



Η απεικόνιση του ιστορικού χρόνου γίνεται με γραμμικό τρόπο και απαντάται μόνο στις σελίδες των I3 και I4 εγχειριδίων. Στη γραμμή του χρόνου σημειώνονται κάποιες χρονολογίες-σταθμοί με στόχο την ανάδειξη σημαντικών ιστορικών γεγονότων, όπως και κάποιες κρίσιμες ιστορικές περιόδους για τη ζωή και την επιβίωση της Αυτοκρατορίας. Στην πρώτη περίπτωση διακρίνουμε τις χρονολογίες: 313 (I3: Διάταγμα ανεξιθρησκίας), 330 (εγκαίνια της Πόλης), 395 (διαίρεση αυτοκρατορίας επί Θεοδοσίου Α'), 532 (στάση του Νίκα), 537 (εγκαίνια Αγίας Σοφίας) και

1261 (ανάκτηση της Πόλης). Στη δεύτερη περίπτωση γίνεται η απεικόνιση του ιστορικού χρόνου στη μακρά διάρκεια με την ανάδειξη των εξής περιόδων: 6ος αι. (αι. Ιουστινιανού), 7ος - 11ος αι. (Αραβική απειλή), 6ος, 9ος, 11ος αι. (Βυζάντιο και Σλάβοι), 9ος - 10ος αι. (Βούλγαροι, Ρώσοι και Βυζάντιο), 9ος - 11ος αι. (περίοδος ακμής) και 13ος - 14ος αι. (οθωμανική απειλή - κατάλυση της Β.Α.).

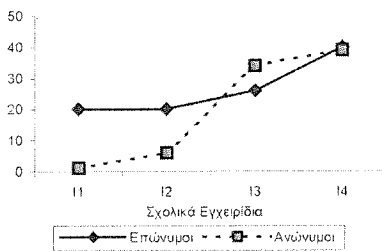
Η παρέμβαση του Θεού στην ιστορία παρουσιάζεται στα Ι1, Ι2 και Ι4 με μικρό αριθμό εικονογραφημάτων. Από την ποιοτική ανάλυση του σχετικού ερευνητικού υλικού προκύπτει ότι φανερώνονται οι αντιλήψεις των ανθρώπων της βυζαντινής περιόδου περί της «ελέω Θεού βασιλείας». Και τούτο μέσα από εικόνες που δείχνουν το Χριστό να ευλογεί τους αυτοκράτορες Κωνσταντίνο Πορφυρογέννητο (Ι1), Βασίλειο Β΄ (Ι1, Ι4), Αλέξιο Α΄ Κομνηνό (Ι1, Ι4) και Όθωνα Β΄ της Γερμανίας με τη Βυζαντινή σύζυγό του Θεοφανώ (Ι1, Ι4). Επίσης, το Θείο εμφανίζεται να παρεμβαίνει στην ιστορία είτε καθοδηγητικά (Ι1, Ι2, Ι4: περίπτωση, Μ. Κωνσταντίνου) είτε σωτηριολογικά (Ι4: περιπτώσεις πολιορκιών της Πόλης).

Στο Γράφημα 5 γίνεται η ταξινόμηση του ερευνητικού μας υλικού στις περιπτώσεις της κατηγορίας «3. Υποκείμενο της ιστορίας». Στο Γράφημα 6

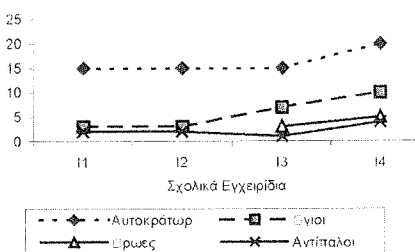
φανερώνεται η ταυτότητα των επώνυμων προσωπικοτήτων, που απεικονίζονται στα εξεταζόμενα εγχειρίδια.

Από τη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων του Γραφήματος 5 προκύπτει ότι τα βιβλία που μελετάμε διαφέρουν σε βαθμό στατιστικά σημαντικό σχετικά με τον τύπο των προσώπων που προβάλλονται στις εικόνες τους ($p=0,00004$). Στα Ι1 και Ι2 υπερτερούν οι επώνυμες προσωπικότητες. Οι επιλογές αλλάζουν στην περίπτωση των Ι3 και Ι4, όπου επιχειρείται η ανάδειξη όψεων της βυζαντινής καθημερινότητας. Έτσι, στο προσκήνιο της ιστορίας έρχεται ο «ανώνυμος» Βυζαντινός, που απεικονίζεται σε

ΓΡΑΦΗΜΑ 5: Υποκείμενο της Ιστορίας



ΓΡΑΦΗΜΑ 6: Επώνυμες προσωπικότητες



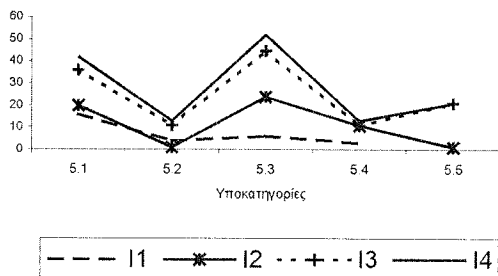
στιγμές εργασίας, αναψυχής ή οικογενειακής θαλπωρής, αλλά και ως στρατιώτης που αναμετράται με τους εχθρούς για την υπεράσπιση της Β.Α.

Από τη μελέτη των στοιχείων του Γραφήματος 6 προκύπτει ότι στα εξεταζόμενα εγχειρίδια κυρίαρχες είναι οι μορφές σημαντικών αυτοκρατόρων (Μ. Κωνσταντίνος, Ιουλιανός, Θεοδόσιος Α΄, Ιουστινιανός, Ηράκλειος, Λέων Γ΄, Βασίλειος Β΄ και Κωνσταντίνος ΙΑ΄ Παλαιολόγος) και αυτοκρατορισσών (Ευδοκία, Θεοδώρα σύζυγος του Ιουστινιανού, βυζαντινή πριγκίπισσα Θεοφανώ που νυμφεύθηκε τον Γερμανό Όθωνα Β΄). Στη συνέχεια ακολουθούν ποσοτικά οι εικόνες σημαντικών εκκλησιαστικών προσωπικότητων (Πατέρες της Εκκλησίας, Αγία Ελένη, φωτιστές Σλάβων: Κύριλλος και Μεθόδιος). Βυζαντινοί ήρωες εικονίζονται για πρώτη φορά στα Ι3 και Ι4 μέσα από την παράθεση ελάχιστων εικονογραφημάτων, που εντοπίζονται στις μορφές των ακριτών με κορυφαίο το Διγενή Ακρίτα. Στο περιεχόμενο των εγχειριδίων, που μελετάμε, πολύ μικρός είναι ο αριθμός των εικόνων στις οποίες απεικονίζονται ξένοι ηγέτες. Πρόκειται για τους Μωάμεθ Β΄ Πορθητή (Ι1, Ι3, Ι4), Γερμανό Όθωνα Β΄ (Ι1, Ι4), Μωάμεθ τον Προφήτη (Ι4) και Βουλγάρους ηγεμόνες Κρούμμο και Σαμουήλ (Ι2).

Στο Γράφημα 7 δίνεται η κατανομή των εικόνων στις περιπτώσεις της κατηγορίας «5. Αξιομνημόνευτα γεγονότα». Από τη μελέτη των στοιχείων του Γραφήματος αυτού προκύπτει ότι προβάλλονται κυρίως πολιτικά - στρατιωτικά γεγονότα και έργα πολιτισμού. Πιο συγκεκριμένα, στο Ι1 κυριαρχούν τα εικονικά στοιχεία, που αναφέρονται σε πολιτικά - στρατιωτικά γεγονότα (ποσοστό 57,1%) και κατά δεύτερο λόγο εντοπίζονται εικόνες που φανερώουν όψεις του βυζαντινού πολιτισμού (ποσοστό 28,6%). Από τις σελίδες του Ι1 απουσιάζουν εικόνες σχετικά με την εκκλησιαστική δραστηριότητα και την «καθημερινότητα» του βυζαντινού ανθρώπου. Στην περι-

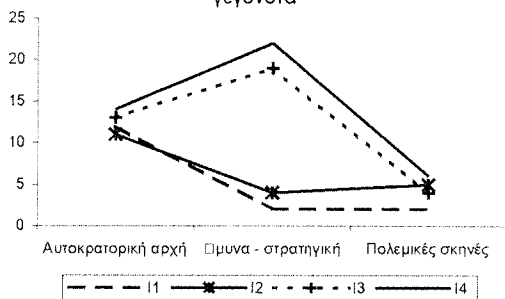
πτωση του Ι2 προβάλλονται κατά σειρά ποσοτικής παρουσίας κυρίως εικόνες που αναφέρονται στις περιπτώσεις «5.3. Βυζαντινός πολιτισμός» (37,5%) και «5.1. Πολιτικά - στρατιωτικά γεγονότα» (32,8%). Οι εικόνες του Ι3 εντάσσονται, κατά σειρά ποσοτικής εμφάνισης, στις υποκατηγορίες: «5.3. Βυζα-

ΓΡΑΦΗΜΑ 7: Αξιομνημόνευτα γεγονότα



ντινός πολιτισμός» (32,6%), «5. 1. Πολιτικο-στρατιωτικά γεγονότα» (26,7%) και «5.6. Καθημερινότητα, ήθη - έθιμα και λαϊκή δημιουργία» (17%). Ανάλογα είναι τα ευρήματά μας και στην περίπτωση του I4 εγχειριδίου.

ΓΡΑΦΗΜΑ 8: Πολιτικά - στρατιωτικά γεγονότα



Στο Γράφημα 8 δίνεται η κατανομή των εικόνων των εγχειριδίων που εξετάζουμε στις περιπτώσεις της υποκατηγορίας «5.1. Πολιτικά - στρατιωτικά γεγονότα». Από τη μελέτη των στοιχείων του Γραφήματος αυτού προκύπτει ότι στα I1 και I2 εγχειρίδια τίθενται κυρίως εικόνες

που παραπέμπουν στην «αυτοκρατορική αρχή και εξουσία». Αντίθετα στο περιεχόμενο των I3 και I4 υπερτερούν τα εικονικά στοιχεία, που φανερώνουν όψεις της «άμυνας, στρατηγικής και των εξοπλισμών».

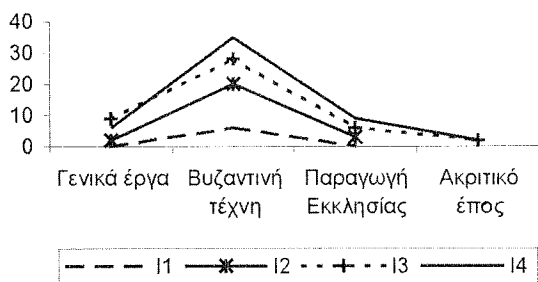
Από την ποιοτική ανάλυση των σχετικών ερευνητικών μας δεδομένων προκύπτουν τα ακόλουθα: Στα εξεταζόμενα εγχειρίδια οι μορφές των σημαντικών αυτοκρατόρων δίνονται κυρίως μέσα από ατομικές εικονικές αναπαραστάσεις τους (φωτογραφίες με γλυπτές απεικονίσεις: βλ. I1, Ηράκλειος, σ. 66 - ζωγραφικές εικόνες: βλ. I2, Κωνσταντίνος ΙΑ΄, σ. 163 - εικόνες νομισμάτων: βλ. I2, Λέων Γ΄, σ. 100). Με τις συγκεκριμένες εικόνες επιχειρείται η ανάδειξη της σημαντικότητας των αυτοκρατόρων στην ιεραρχική εξουσιαστική δομή και τη ζωή της Β.Α. Αυτό είναι ιδιαίτερα φανερό στην περίπτωση των λίγων σκηνογραφικών απεικονίσεών τους, όπου παρουσιάζονται να προεξάρχουν των προσώπων που τους πλαισιώνουν. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα του ψηφιδωτού της Ραβέννας που δείχνει τον Ιουστινιανό με την ακολουθία του (I1, σ. 51 - I4, σ. 52). Για την αποτροπή των εχθρικών επιθέσεων σημαντική ήταν η οργάνωση της άμυνας της Β.Α., η οποία στο περιεχόμενο των εγχειριδίων φανερώνεται με εικόνες από τα τείχη ή την οχύρωση της Πόλης και της Θεσσαλονίκης (I3 και I4). Επίσης, το υγρό πυρ, που εκτοξεύεται και από πλοία, εμφανίζεται ως σημαντικό αμυντικό κι επιθετικό όπλο των Βυζαντινών (I2, σ. 92 - I3, σ. 103 - I4, σ. 75). Η επιβίωση της Β.Α. σχετιζόταν και με την εξασφάλιση της ναυτικής ισχύος, γι' αυτό και παρατίθενται εικόνες Βυζαντινού δρόμωνα, όπως και πλοίων αντίπαλων εθνών (Βενετών, Νορμανδών). Απόψεις της στρατηγικής τακτικής των Βυζαντινών δίνονται

κυρίως στις σελίδες των Ι3 και Ι4 εγχειριδίων. Εδώ, μέσα από την παράθεση χαρτών φανερώνονται οι κινήσεις των Βυζαντινών για την αντιμετώπιση των αντιπάλων τους επί Ιουστινιανού και Ηρακλείου. Σκηνές στρατιωτικών αναμετρήσεων εντοπίζονται στις σελίδες των εγχειριδίων, που εξετάζουμε, και αναφέρονται στην προσπάθεια επικράτησης του Μ. Κωνσταντίνου (Ι1, Ι2, Ι3) και στις συγκρούσεις των Βυζαντινών με τους Βούλγαρους (Ι2, Ι4), τους σταυροφόρους (Ι2, Ι3, Ι4) και τους Τούρκους (Ι3, Ι4).

Η υποκατηγορία «5.2. Θρησκευτική - εκκλησιαστική δραστηριότητα» ανιχνεύεται περισσότερο στις σελίδες των Ι3 και Ι4 εγχειριδίων. Σε αυτά εκτός από την απεικόνιση των μορφών διαφόρων Αγίων φανερώνονται: η ιεραποστολική δραστηριότητα της Εκκλησίας για τη διάδοση του Χριστιανισμού στους Σλάβους και Βούλγαρους (Ι2, Ι3, Ι4) και το φιλανθρωπικό έργο της Εκκλησίας για την περίθαλψη των Βυζαντινών ανθρώπων (Ι3, Ι4). Η Εκκλησία εμφανίζεται να βοηθά το κράτος στην επίτευξη των στόχων του (Ιουστινιανός και το ζήτημα του μεταξίου: Ι3, σ. 74 - Ι4, σ. 54). Αλλά και ο αυτοκράτορας εμφανίζεται να ρυθμίζει τα θρησκευτικά ζητήματα των υπηκόων του (Ιουλιανός: αναβίωση της αρχαίας θρησκείας, Ίσαυροι: εικονομαχία).

Στο Γράφημα 9 δίνεται η κατανομή των εικόνων στις περιπτώσεις της υποκατηγορίας «5. 3. Βυζαντινός πολιτισμός». Από τη μελέτη των στοιχείων του συγκεκριμένου Γραφήματος προκύπτει ότι σε όλα τα εξεταζόμενα εγχειρίδια το βάρος δίνεται κυρίως στην ανάδειξη της βυζαντινής τέχνης, που διακρίνεται για το θρησκευτικό της χαρακτήρα - προσανατολισμό. Από την ποιοτική σημειολογική ανάλυση του σχετικού εικονικού υλικού προκύπτουν τα εξής: Στο πλαίσιο της Β.Α. ακολουθούνται τα Ρωμαϊκά πρότυπα, γεγονός που αποτυπώνεται στα οικοδομήματα και τη διακόσμηση της νέας πρωτεύουσας, ενώ και τα ιπποδρομιακά θεάματα αποτελούσαν σημαντικό

ΓΡΑΦΗΜΑ 9: Βυζαντινός πολιτισμός



πολιτιστικό γεγονός για τους κατοίκους της Πόλης (Ι3, Ι4). Η βυζαντινή τέχνη φανερώνεται μέσα: α) από πλήθος φωτογραφιών ναών, που παρουσιάζουν την εξέλιξη της εκκλησιαστικής αρχιτεκτονικής κατά την ιστορική πορεία της Β.Α., και β) από εικόνες που δεί-

χουν σημαντικά έργα αγιογραφικής και ψηφιδογραφικής τέχνης. Στο περιεχόμενο των εγχειριδίων που εξετάζουμε εξαιρετική σημασία δίνεται στην ανάδειξη του βυζαντινού αρχιτεκτονικού ρυθμού μέσα από την παρουσίαση του ναού της Αγίας Σοφίας, που θεωρείται ως το κέντρο της ορθοδοξίας και του βυζαντινού χριστιανισμού. Η πνευματική παραγωγή της Εκκλησίας εντοπίζεται στο χώρο της βυζαντινής εκκλησιαστικής μουσικής, της μικροτεχνίας και της διάσωσης σε χειρόγραφα πολλών έργων αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων. Το ακριτικό έπος ανιχνεύεται μόνον στο περιεχόμενο των Ι3 και Ι4 όπου παρουσιάζεται η εικόνα λυράρη να το τραγουδά.

Έπειτα, όσον αφορά την υποκατηγορία «5.4. Παρουσία και πολιτισμική δημιουργία άλλων λαών» αξιόλογα έργα πολιτισμού εντοπίζονται στις περιπτώσεις των Αράβων και των Βενετών. Η πολιτισμική δημιουργία των Αράβων αισθητοποιείται μέσα από φωτογραφίες μουσουλμανικών τεμενών, όπως είναι η αυλή των Λεόντων στην Αλάμπρα (Ι2). Στην περίπτωση των Ενετών έχουμε την ανέγερση φρουρίων σε διάφορα σημεία του ελλαδικού χώρου, όπως είναι τα κάστρα της Μεθώνης (Ι2, σ. 149) και της Χώρας Κυθήρων (Ι3, σ. 164 – Ι4, σ. 115). Η παρουσία των Βουλγάρων στις εικόνες, που εξετάζουμε, φανερώνει το πολεμικό τους πνεύμα και το γεγονός της αντιπαράθεσής τους με τη Β.Α. σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους. Επιπλέον, οι εικόνες που αναφέρονται στους Οθωμανούς φανερώνουν την κατακτητική τους ορμή (Ι2, Ι3, Ι4: μεταφορά πλοίων στον Κεράτιο κόλπο από τη στεριά) και το σκληρό κι αδιάστακτο χαρακτήρα τους (Ι3, Ι4: Παιδομάζωμα).

Οι εικόνες που εντάσσονται στην υποκατηγορία «5.5. Καθημερινότητα, ήθη - έθιμα, λαϊκός πολιτισμός» εμφανίζονται στις σελίδες των Ι3 και Ι4 εγχειριδίων και απεικονίζουν την καθημερινή εργασιακή απασχόληση του Βυζαντινού, που συνδεόταν με την καλλιέργεια της γης, την αλιεία και την κτηνοτροφία. Για την προσέγγιση της ηθογραφίας των Βυζαντινών χρησιμοποιούνται εικόνες που δείχνουν τη ζωή στο πλαίσιο της οικογένειας, τη διασκέδαση στο πλαίσιο της κοινότητας που συνδεόταν στενά με το χώρο της Εκκλησίας και τη συνήθεια γραφής συνθημάτων σχετικών με τις αθλητικές προτιμήσεις, γεγονός που αποτελεί δείγμα διαχρονικής συμπεριφοράς. Ο λαϊκός πολιτισμός, τέλος, φανερώνεται μέσα από εικόνες που παρουσιάζουν δημιουργήματα της αργυροχρυσοχοΐας και της υφαντικής λαϊκής τέχνης.

Από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση και επεξεργασία του ερευνητικού υλικού, που προηγήθηκε, παρατηρείται η βαθμιαία αύξηση της σημασίας των εικονικών στοιχείων για την προώθηση της σχολικής ιστορικής γνώσης για το Βυζάντιο. Η κίνηση αυτή ανταποκρίνεται στα διεθνή πρότυ-

πα σχετικά με τον αυξανόμενο ρόλο της εικόνας στη διδακτική πράξη (Woodward, 1989). Τα εικονογραφικά στοιχεία των εγχειριδίων, τα οποία προσεγγίσαμε, θα μπορούσαν υπό προϋποθέσεις, που συνδέονται αναπόσπαστα με τους κατάλληλους διδακτικούς χειρισμούς από την πλευρά του εκπαιδευτικού, να λειτουργήσουν θετικά όσον αφορά την παρουσίαση και κατανόηση της ιστορικής γνώσης για το Βυζάντιο από τους μαθητές του δημοτικού σχολείου.

5. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα όσα εξετάσαμε παραπάνω καταλήγουμε στις ακόλουθες συμπερασματικές διατυπώσεις:

- Τα σχολικά εγχειρίδια Βυζαντινής ιστορίας, που μελετήσαμε, διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό μεταξύ τους ως προς τον παράγοντα της εικονογράφησης. Και τούτο καθώς παρατηρείται η προοδευτική τάση αύξησης και ποιοτικής βελτίωσης των εικονικών στοιχείων στις σελίδες τους. Πρόκειται για ένα γεγονός, που ακολουθεί τις αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα του ιστορικού μαθήματος και που συνοδεύεται από τη μετατόπιση του κέντρου βάρους στη διδασκαλία από το δάσκαλο (μετωπική διδασκαλία) στο μαθητή. Έτσι, στη σύγχρονη εποχή επιχειρείται η ενεργός συμμετοχή του τελευταίου στη μαθησιακή διαδικασία και μέσα από την προσπάθεια διδακτικής αξιοποίησης όλων των πηγών του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, που παρέχουν ιστορικές γνώσεις, μεταξύ των οποίων είναι και οι εικόνες.
- Οι εικόνες ενισχύουν σημαντικά το περιεχόμενο των κειμένων, που συνοδεύουν, ενώ η κατανόηση της ιστορικής γνώσης μέσα από αυτές προωθείται, κυρίως, μετά από τη μελέτη των σχετικών κειμένων.
- Η απεικόνιση των σημαντικών προσωπικοτήτων μειώνεται προοδευτικά στο περιεχόμενο των εγχειριδίων, που εξετάσαμε, προς όφελος του ανωνύμου ανθρώπου της βυζαντινής περιόδου. Κι αυτό χωρίς να μεταβάλλεται η εικόνα του ατόμου και ειδικά του Αυτοκράτορα ως καθοριστικού παράγοντα για την κατεύθυνση των ιστορικών πραγμάτων.
- Αξιόλογη είναι η προσπάθεια παρουσίασης του ιστορικού χώρου στις σελίδες των εγχειριδίων της Β.Α., που εξετάσαμε, ενώ εικόνες που φανερώνουν τον ιστορικό χρόνο εντοπίζονται μόνον στα σύγχρονα διδακτικά βιβλία (13 και 14).
- Οι εικόνες εστιάζονται, κυρίως, σε διάφορες απόψεις του βυζαντινού πο-

λιτισμού, όπως και στην παρουσίαση στοιχείων που αναφέρονται σε συγκεκριμένα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα. Επιπλέον, σημαντικό μέρος της εικονογράφησης των σύγχρονων εγχειριδίων αφιερώνεται στην προβολή της καθημερινότητας των βυζαντινών ανθρώπων και έρχεται ως αποτέλεσμα των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων στο ιστορικό μάθημα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980. Πρόκειται, δηλαδή, για την υιοθέτηση και την εφαρμογή στην ελληνική σχολική ιστοριογραφία των επιστημονικών επιλογών της σχολής των *Annales* σχετικά με την εστίαση του ενδιαφέροντος στο μικροεπίπεδο και την ταυτόχρονη ανάδειξη στο προσκήνιο της ιστορίας του απλού ανθρώπου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ζακυνθός, Δ. Α. (1989) *Βυζαντινή Ιστορία 324-1071* (Αθήνα - Γιάννενα, Δωδώνη).
- Κουστουράκης, Γ. (1992) Η εικόνα στα εγχειρίδια του μαθήματος της Αγωγής της Ε' Δημοτικού: Γνωστική προσέγγιση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 66, σελ. 40-50.
- Κουστουράκης, Γ. (1998) Το εικονικό στοιχείο στο σχολικό εγχειρίδιο της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής της Ε' Δημοτικού: Μια γλώσσα παράλληλη ή συμπληρωματική προς το γραπτό λόγο; Στο Χ. Τερέζης & Γ. Κουστουράκης (Επιμ.) *Θέματα Χριστιανικής Ερμηνευτικής και Αγωγής*, σελ. 95-120 (Πάτρα, Εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών).
- Μαρτινίδης, Π. (1991²) «Κόμικς». *Τέχνη και τεχνικές της εικονογράφησης* (Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις ΑΣΕ Α.Ε.).
- Παρασκευόπουλος, Ν.Ι. (1984) *Στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής* (Αθήνα).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1969) *Ωρολόγιον και Αναλυτικόν Πρόγραμμα μαθημάτων Δημοτικού Σχολείου* (Αθήνα, Εκδ. Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1977) *Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου* (Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Κ.Ε.Μ.Ε. (1981) *Οδηγίες για τη χρήση των διδακτικών βιβλίων, τη διδασκεία ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου* (Αθήνα).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. (1988³) *Στα Βυζαντινά χρόνια. Ιστορία Ε' τάξης. Βιβλίο για το Δάσκαλο* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- Χριστοφιλοπούλου, Α. (1978) Το Βυζαντινό Πολίτευμα, *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. Ζ', σελ. 254-273 (Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών).
- Ahrweiler-Γλυκάτζη, Ε. (1992α) *Η πολιτική ιδεολογία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας / Μτφρ. Τ. Δρακοπούλου* (Αθήνα, Ψυχογιός).
- Ahrweiler-Γλυκάτζη, Ε. (1992β) *Μοντεριζισμός και Βυζάντιο* (Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν).
- Alleman, J. & Brophy, J. (1994) Trade-Offs embedded in the literary approach to early elementary social studies, *Social Studies and the Youth Learner*, 6, 3, σελ. 6-8.
- Barths, R. (1981) Στοιχεία Σημειολογίας / Μτφρ. Κ. Παπαγώργης. Στο *Κείμενα Σημειολο-*

- γίας, σελ. 55-135 (Αθήνα, Νεφέλη).
- Baynes, N. H. & Moss, H. St. L. B. (Επιμ.) (1983²) *Βυζάντιο. Εισαγωγή στο Βυζαντινό Πολιτισμό* / Μτφρ. Δ. Ν. Σακκά (Αθήνα, Παπαδήμας).
- Beck, H. -G. (1992) *Η Βυζαντινή Χιλιετία* / Μτφρ. Δ. Κούρτοβικ (Αθήνα, Μ.Ι.Ε.Τ.).
- Bellmer, H. (1993) *Η ανατομία της εικόνας* / Μτφρ. Σ. Τριανταφύλλου (Αθήνα, Άρκετος).
- Berger, J. (1993³) *Η Εικόνα και το Βλέμμα* / Μτφρ. Ζ. Κονταράτου (Αθήνα, Οδυσσέας).
- Fox, R. L. (1988) *Pagans and Christians in the Mediterranean from the Second Century AD to the Conversion of Constantine* (London-N.Y., Penguin Books).
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1998²) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, (London, Routledge).
- Krippendorff, K. (1980) *Content Analysis. An Introduction to its Methodology* (Newbury Park, Sage Publ.).
- Loftus, G. R. & Loftus, E. F. (1988) *Essence of Statistics* (New York, Alfred A. Knopf).
- Mango, C. (1988) *Βυζάντιο - Η αυτοκρατορία της Νέας Ρώμης* / Μτφρ. Δ. Τσουγκαράκη (Αθήνα, Μ.Ι.Ε.Τ.).
- Moniot, H. (2002) *Η Διδακτική της Ιστορίας* / Μτφρ. Ε. Κάννερ (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Ostergaard, A. L. & Davidoff, J. B. (1985) Some effects of color on naming and recognition, *Memory and Cognition*, 11, σελ. 579-587.
- Peek, J. & Jans, M. W. (1985) Delayed retention of orally presented text with pictorial support, *British Journal of Educational Psychology*, 57, σελ. 412-416.
- Roux, A. (1970), *La bande dessinée peut être éducative* (Paris, Ed. de l' Ecole).
- Runsman, S. (1969) *Βυζαντινός Πολιτισμός* / Μτφρ. Δ. Δετζώροτση (Αθήνα, Γαλαξίας).
- Shulevitz, U. (1985) *Writing with pictures: how to write and illustrate children's books* (N.Y., Watson - Guptill Publ.).
- Spink, J. (1990) *Τα παιδιά ως αναγνώστες* / Μτφρ. Κ. Ντελόπουλος (Αθήνα, Καστανιώτης).
- Stray, C. (1993) QUIA NOMINOR LEO: Vers une sociologie historique du manuel, *Histoire de l' education*, 58, σελ. 71-102.
- Treadgold, W. (1997) *A History of the Byzantium State and Society* (Stanford, CA, Stanford Univ. Press).
- Weber, R. H. (1990) *Basic Content Analysis* (London, Sage Publ.).
- Woodward, A. (1989) Learning by Pictures: Comments on Learning, Literacy and Culture, *Social Education*, 53, 2, σελ. 101-102.
- Vryonis, Sp. Jr. (1991) Introductory Remarks on Byzantine Intellectuals and Humanism, *Skepsis*, II, σελ. 104-140.

ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΣΜΥΡΝΑΙΟΣ*

Έλληνες σπουδαστές στο Προτεσταντικό Κολέγιο της Μάλτας (1846-1865)

Περίληψη

Το Προτεσταντικό Κολέγιο της Μάλτας ήταν ένα βρετανικό εκπαιδευτικό ίδρυμα, το οποίο είχε ως στόχο την εγκύκλια, τη θεολογική και την επισημονική κατάρτιση των κατοίκων της Μεσογείου, αλλά και των Ευρωπαίων που ζούσαν εκεί, προβάλλοντας ταυτόχρονα το αγγλοσαξονικό πολιτικό, πολιτιστικό και θρησκευτικό υπόδειγμα. Η φοίτηση Ελλήνων σπουδαστών στο ίδρυμα αυτό μας έδωσε την αφορμή για τη σκιαγράφηση της ιστορικής του πορείας και τη διερεύνηση των όρων της λειτουργίας του. Το Κολέγιο ιδρύθηκε έχοντας έναν έντονο ιεραποστολικό χαρακτήρα, ο οποίος όμως αμβλύθηκε στη συνέχεια, λόγω του επερχόμενου κύματος της εκκοσμίκευσης στην Ευρώπη και της σύγκλισης του Αγγλικανισμού με τις Ανατολικές Εκκλησίες. Αυτές οι συγκυρίες, σε συνδυασμό με εγγενείς οικονομικές δυσχέρειες, οδήγησαν τελικά στην οριστική διακοπή της λειτουργίας του.

Abstract

The Malta Protestant College was a British educational establishment, having as a goal the elementary, theological and scientific education of the Mediterranean residents, as well as the Europeans who lived there, showing up the political, cultural and religious ideal of the Anglo-Saxons. Greek students' enrollment in that establishment induced us to outline its historical process and investigate the working conditions there. The College was founded having a strong missionary character, which became weaker later on, due to the incoming wave of secularization in Europe and the convergence between Anglicanism and Eastern Churches. Finally both these factors as well as the innate financial problem led to the definite closing of the College.

* Διδάκτορας Φιλοσοφίας, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Το Προτεσταντικό Κολέγιο της Μάλτας ήταν ένα βρετανικό εκπαιδευτικό ίδρυμα που ιδρύθηκε στο νησί στα μέσα του 19ου αιώνα και αποτέλεσε ένα σημαντικό εγχείρημα για την προβολή του αγγλοσαξονικού πολιτικού, πολιτιστικού και θρησκευτικού προτύπου στις χώρες της Μεσογείου και της Μέσης Ανατολής. Κατά τη διάρκεια της εικοσαετούς λειτουργίας του προσπάθησε να συνδυάσει την κοσμική (secular) εκπαίδευση με τη γνώση του Ευαγγελίου, έτσι ώστε οι απόφοιτοι του ιδρύματος να συνεισφέρουν με τη σειρά τους στη διασπορά του Προτεσταντισμού, αλλά και του βρετανικού πολιτισμού στην περιοχή.

Η επιλογή βεβαίως της Μάλτας δεν ήταν τυχαία. Είναι γεγονός ότι από τις αρχές του 19ου αιώνα το νησί είχε αποκτήσει μια ιδιαίτερη στρατηγική και εμπορική σημασία για ολόκληρη τη Μεσόγειο. Κατά την περίοδο των ναπολεόντειων πολέμων αποτελούσε την πύλη τροφοδοσίας των Ευρωπαίων, ενώ μετά την παραχώρησή του στους Βρετανούς (1815) εξελίχθηκε σε κέντρο του διαμετακομιστικού εμπορίου της περιοχής και αποτέλεσε πόλο έλξης για πολλούς εμπορικούς οίκους, οι οποίοι εγκατέστησαν εκεί τα υποκαταστήματά τους. Το Φεβρουάριο του 1827 ιδρύθηκε μάλιστα εκεί το πρώτο προξενείο του, όχι ακόμη ανεξάρτητου, ελληνικού κράτους, ως μια πρόωγη προσπάθεια για την ισχυροποίηση της διεθνούς θέσης των Ελλήνων και την προάσπιση των εμπορικών τους συμφερόντων².

Αλλά η Μάλτα, από τη δεύτερη ήδη δεκαετία του 19ου αιώνα, έπαιξε και έναν άλλο σημαντικότερο ρόλο στην περιοχή της Μεσογείου. Έγινε ο στρατηγικός σταθμός προτεσταντικών ιεραποστολικών εταιρειών της Αγγλίας και των Η.Π.Α., οι οποίες είχαν ιδρυθεί στα τέλη του 18ου ή στις αρχές του 19ου αιώνα και είχαν ως στόχο τους τη διασπορά του Προτεσταντισμού σε ολόκληρη την οικουμένη. Η ιεραποστολική αυτή αφύπνιση των Προτεσταντών είχε τις ρίζες της στο θρησκευτικό, αναζωογονητικό κίνημα των Ευαγγελικών (Evangelicalism). Η παγκόσμια πολιτική, στρατιωτική και εμπορική υπεροχή των Αγγλοσαξόνων και το κοσμογονικό γεγονός της Γαλλικής Επανάστασης οδήγησαν ορισμένους Προτεστάντες να θεωρήσουν ότι τα σημεία των καιρών υποδείκνυαν σαφέστατα τον επικείμενο ερχομό της Δευτέρας Παρουσίας και ο εκπροτεσταντισμός της οικουμένης θα αποτελούσε έτσι τη δική τους καθοριστική συμβολή σε αυτή τη βιβλική προσδοκία³.

Αν και ο προσηλυτισμός των ειδωλολατρών στην Ασία και στην Αφρική ήταν η θεμελιώδης επιδίωξη των ιεραποστόλων, γρήγορα διαπίστωσαν ότι η συμπαγής μάζα των μουσουλμανικών πληθυσμών που συγκροτούσαν την Οθωμανική Αυτοκρατορία ήταν κορυφαίος ανασταλτικός παράγοντας για

την αποστολή τους. Έτσι, η ιεραποστολική άλωση του Ισλάμ αναδείχθηκε στη συνέχεια σε έναν σημαντικότερο μεσοπρόθεσμο στόχο. Σύντομα όμως έγινε αντιληπτό ότι η προσέγγιση αυτού του κόσμου ήταν ανέφικτη, εξαιτίας του ισλαμικού νόμου που απαγόρευε ρητά τον προσηλυτισμό των πιστών του Μωάμεθ. Ως μοναδική λοιπόν διέξοδος απέμενε ο εκπροτεσταντισμός των μελών των Ανατολικών Εκκλησιών (Ορθοδόξων, Αρμενίων, Νεστοριανών, Κοπτών, Μαρονιτών), τα οποία, στην περίπτωση τουλάχιστον των Ελλήνων, αποτελούσαν τα εμπορικά και διπλωματικά «νεύρα» της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Η προσέλευση αυτών των «κατ' όνομα» χριστιανών, όπως τους θεωρούσαν οι ιεραπόστολοι, στην Εκκλησία της Μεταρρύθμισης θα αποτελούσε το Δούρειο Ίππο στην κατάλυση του Μωαμεθανισμού και έτσι η πρόσβαση στους ειδωλολατρικούς πληθυσμούς της Ασίας και της Αφρικής θα ήταν ευχερέστερη⁴.

Η επιλογή της Μάλτας ως στρατηγικού ιεραποστολικού κέντρου έγινε γιατί εκπλήρωνε μερικές βασικές προϋποθέσεις: ήταν στο κέντρο της Μεσογείου, είχε ήπιο κλίμα, ήταν σημαντικός θαλάσσιος κόμβος και, οπωσδήποτε, γιατί ήταν βρετανικό προτεκτοράτο μέσα σε μια θάλασσα που βρισκόταν κάτω από τον πλήρη έλεγχο του βρετανικού ναυτικού. Ήταν λοιπόν ένας τόπος οικείος για τους προτεστάντες, παρά την αντιπάθεια που έτρεφε γι' αυτούς ο τοπικός ρωμαιοκαθολικός πληθυσμός. Κατά την άποψή τους, η Μάλτα ήταν «το κλειδί της Ανατολής», ένας τόπος που ο Θεός τον είχε φέρει κάτω από την αγγλική προστασία, έτσι ώστε μέσα από αυτήν να διαχυθεί ο προτεσταντικός χριστιανισμός στα έθνη της Ανατολής και, ταυτόχρονα, να υψωθεί ένα πνευματικό προτείχισμα στη δραστηριότητα της Παποσύνης⁵. Το 1808 η London Missionary Society έστειλε για πρώτη φορά ιεραποστόλους στο νησί, στη συνέχεια (1815) η Church Missionary Society και αργότερα (1822) η American Board of Commissioners for Foreign Missions⁶.

Η βασική δραστηριότητα των ιεραποστόλων στη Μάλτα, εκτός από την ίδρυση σχολείων, εκκλησιών και την οικοδόμηση καταλυμάτων για τους μονίμους ή περιοδεύοντες ιεραποστόλους, ήταν κυρίως η ίδρυση και λειτουργία τυπογραφείων, τα οποία εξέδιδαν την Αγία Γραφή και πλήθος προτεσταντικών βιβλίων μεταφρασμένων στις γλώσσες των λαών της Μεσογείου (ελληνικά, ιταλικά, μαλτέζικα, τουρκικά, αραβικά, εβραϊκά κ.ά.). Το πρώτο τυπογραφείο ιδρύθηκε από την A.B.C.F.M., το οποίο σε όλη τη διάρκεια της λειτουργίας του (1822-1833) τύπωσε εκατομμύρια φύλλα με αποδέκτες τους κατοίκους της Μεσογείου και της Μέσης Ανατολής. Τα άλλα δυο τυπογραφεία, της L.M.S. (1825-1835) και της C.M.S. (1825-1842) συνέβαλαν επίσης σημαντικά στον

τυπογραφικό αυτόν πληθωρισμό της προτεσταντικής λογοτεχνίας.

Την τέταρτη όμως δεκαετία του αιώνα η ιεραποστολική παρουσία στο νησί της Μάλτας άρχισε να φθίνει. Η βελτίωση των συγκοινωνιών με την Ανατολή, η μεταφορά τυπογραφείων σε άλλες πόλεις που βρίσκονταν εγγύτερα στο ιεραποστολικό έδαφος, διάφορες οικονομικές δυσκολίες, αλλά και η συνειδητοποίηση της ματαιότητας, ή τουλάχιστον της περιορισμένης καρποφορίας των ιεραποστολικών αγώνων στις χώρες αυτές, σε αντίθεση με τις ελπιδοφόρες προσπάθειες στην Ασία, στην Ωκεανία και στην Αφρική, οδήγησαν σιγά-σιγά στην αποχώρηση των ιεραποστόλων. Παρ' όλα αυτά, ο μακροχρόνιος εμποτισμός της περιοχής από τον Προτεσταντισμό και η περαιτέρω ισχυροποίηση του βρετανικού παράγοντα σε ολόκληρη τη Μεσόγειο αποτέλεσαν τον καταλύτη για την ίδρυση ενός νέου ιδρύματος που θα ανανέωνε την πολιτική, εκπαιδευτική και θρησκευτική παρουσία των Βρετανών στο νησί, του Προτεσταντικού Κολεγίου της Μάλτας.

Η ίδρυση και οι όροι λειτουργίας του ιδρύματος

Το Malta Protestant College ιδρύθηκε το 1846 στον κόλπο του Αγίου Ιουλιανού, σε απόσταση δυο μόλις μιλίων από την πρωτεύουσα Βαλέτα. Μια ομάδα σαράντα περίπου Βρετανών πολιτικών, αριστοκρατών, κληρικών, τραπεζιτών και καθηγητών, κάτω από την προεδρία του Λόρδου Shaftsbury, αποφάσισαν την ίδρυσή του με βασικό σκοπό *«τη διασπορά του καθαρού φωτός της αποκεκαλυμμένης θρησκείας μαζί με τα πλεονεκτήματα του ηθικού και διανοητικού πολιτισμού»* της Ευρώπης στα εκατομμύρια των κατοίκων της υλικά, ηθικά και πνευματικά υποβαθμισμένης Ανατολής⁸. Προσδοκούσαν ότι η λειτουργία αυτού του Κολεγίου θα εξασφάλιζε στα παιδιά των λαών της Ανατολής την *«ορθή κοσμική εκπαίδευση παράλληλα με τη γνώση της Αγίας Γραφής»*, έτσι ώστε εκείνα, επιστρέφοντας στη συνέχεια στις πατρίδες τους, ως έμποροι, διερμηνείς, γιατροί, δάσκαλοι, κυβερνητικοί υπάλληλοι ή ιεραπόστολοι, θα συνέβαλλαν στη διάδοση του Ευαγγελίου και του (βρετανικού) πολιτισμού. Παράλληλα, επεδίωκαν να λειτουργήσει το Κολέγιο ως μια εναλλακτική λύση για τα παιδιά πλουσίων Ελλήνων και Αρμενίων, τα οποία αναγκάζονταν να σπουδάζουν Θεολογία στα ρωμαιο-καθολικά Πανεπιστήμια της Ιταλίας και της Ισπανίας, με άμεσο κίνδυνο την υιοθέτηση των παπικών δογμάτων και τη μεταφύτευσή τους στις χώρες της Ανατολής. Το Προτεσταντικό Κολέγιο της Μάλτας θα γινόταν λοιπόν ένας θρησκευτικός *«φάρος»* της Μεσογείου, *«αρωγός»* στις αγγλικανικές ιερα-

ποστολικές εταιρείες και οπωσδήποτε «ένα μεγάλο παιδαγωγείο και μια αποθήκη» εντοπίων επαγγελματιών⁹.

Η απόφαση για την ίδρυση του ιδρύματος εντασσόταν βεβαίως μέσα στο τεράστιο ρεύμα του εθελοντισμού, το οποίο είχε εμφανιστεί στους κόλπους της αστικής τάξης στις αγγλοσαξονικές κοινωνίες του 19ου αιώνα. Κύρια έκφραση αυτού του ρεύματος ήταν η συγκρότηση εθελοντικών εταιρειών με θρησκευτικούς, εκπαιδευτικούς, φιλανθρωπικούς, ιατρικούς και ψυχαγωγικούς σκοπούς, ενέργεια που ήταν απόρροια των κοινωνικών ανακατατάξεων της Βιομηχανικής Επανάστασης και της δημιουργίας ενός, απειλητικού για την ασφάλεια της αστικής τάξης, βιομηχανικού προλεταριάτου στις πόλεις¹⁰.

Η ίδρυση όμως αυτού του Κολεγίου από σημαίνοντα μέλη της βρετανικής κοινωνίας, στο έδαφος ενός βρετανικού προτεκτοράτου, αποτελούσε μια μοναδική και πρωτοπόρα στο είδος της ενέργεια. Εκείνη την εποχή, πέρα από τα σχολεία των ιεραποστόλων, κανένα παρόμοιο εκπαιδευτικό ίδρυμα δεν λειτουργούσε. Το Κολέγιο, παρά το γεγονός ότι είχε δημιουργηθεί από την ιδιωτική πρωτοβουλία και διατήρησε ως το τέλος ανέραμο τον εθελοντικό του χαρακτήρα, ήταν σαφές ότι αποσκοπούσε στην ενίσχυση της πολιτιστικής και, κατά συνέπεια, της πολιτικής παρουσίας των Βρετανών στην περιοχή. Οι ιδρυτές του ήταν ένθερμοι θιασώτες του πολιτικού, πολιτιστικού και θρησκευτικού παραδείγματος της χώρας τους. Η λειτουργία αυτού του Κολεγίου, στο υπογάστριο ακριβώς του Ρωμαιοκαθολικισμού και απέναντι στις αχανείς αυτοκρατορίες της Ρωσίας και της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, οι οποίες, κατά την αντίληψή τους, αποτελούσαν χαρακτηριστικά πρότυπα του απολυταρχικού πνεύματος, συγκροτούσε τον πλέον εύγλωττο προπομπό του βρετανικού φιλελευθερισμού. Η εμφανής, τέλος, αναποτελεσματικότητα των ιεραποστολικών εταιρειών στη διασπορά του Προτεσταντισμού σε εκείνες τις περιοχές φαινόταν να υποδεικνύει την ανάληψη αυτού του έργου, το οποίο προσδοκούσαν ότι θα εξασφάλιζε τη χρυσή μέση οδό ανάμεσα στη θρησκευτική και στην κοσμική εκπαίδευση και έτσι θα ήταν λιγότερο ευάλωτο στις προσβολές αυτών που θίγονταν από την ιεραποστολική, προσηλυτιστική δραστηριότητα.

Ο βασικός σκοπός του Κολεγίου ήταν η δωρεάν εκπαίδευση των παιδιών των Ανατολικών. Επειδή όμως το κόστος αυτής της προσφοράς ήταν πολύ μεγάλο για να καλυφθεί από εθελοντικές εισφορές, κρίθηκε απαραίτητο για την οικονομική ενίσχυση του Κολεγίου να λειτουργήσει παράλληλα με αυτό και ένα *σχολείο αγοριών*, για τα παιδιά των Βρετανών, Γερμανών, Ελβετών κ.ά., οι οποίοι εργάζονταν στις χώρες της Μεσογείου ως ιεραπόστολοι, εφημέριοι, διπλωμάτες, στρατιωτικοί ή έμποροι. Τα δίδακτρα που θα πλήρωναν

αυτά τα παιδιά θα βοηθούσαν στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης των Ανατολικών στο Κολέγιο¹¹.

Η στρατολόγηση των υποψηφίων σπουδαστών γινόταν από τους αντιπροσώπους του Κολεγίου στις διάφορες πόλεις της Μεσογείου. Το ρόλο του αντιπροσώπου έπαιζαν συνήθως προτεστάντες ιεραπόστολοι¹². Αυτοί εξέταζαν προσωπικά τους υποψηφίους για το ήθος και τις γνώσεις τους, με βάση ένα ερωτηματολόγιο που τους προμήθευαν οι αρχές του Κολεγίου. Στη συνέχεια, έστελναν τις πληροφορίες που συνέλεγαν μαζί με μια αίτηση του υποψηφίου στη Μάλτα και, σε περίπτωση που γινόταν δεκτός, φρόντιζαν επίσης για τη μετάβασή του εκεί. Τα μαθήματα γίνονταν στα αγγλικά, γι' αυτό οι σπουδαστές που δεν γνώριζαν τη γλώσσα τον πρώτο χρόνο της παραμονής τους στο ίδρυμα ασκούσαν στην εκμάθησή της. Το πρόγραμμα ξεκινούσε κάθε πρωί με προσευχή στο παρεκκλήσιο του Κολεγίου, ενώ τις Κυριακές γινόταν προτεσταντική Θεία Λειτουργία, στην οποία ήταν υποχρεωτικό να παρευρίσκονται όλοι οι σπουδαστές, ανεξάρτητα από το θρήσκευμά τους. Το χρονικό διάστημα μεταξύ 15ης Ιουλίου και 1ης Οκτωβρίου ήταν η περίοδος των καλοκαιρινών διακοπών, ενώ ολιγοήμερες διακοπές προβλέπονταν επίσης για τα Χριστούγεννα και το Πάσχα.

Στο σχολείο αγοριών γίνονταν δεκτά παιδιά ηλικίας από 8 ετών, ενώ δεν επιτρεπόταν η φοίτηση σε παιδιά μεγαλύτερα των 17 ετών. Ένας δάσκαλος με δυο πρωτόσχολους (monitors) ως βοηθούς του αποτελούσαν το διδακτικό του προσωπικό και η αλληλοδιδασκτική μέθοδος αποτελούσε το συνήθη τρόπο της διδασκαλίας. Η εκπαίδευση βασιζόταν στις παιδαγωγικές αρχές του Pestalozzi και *«έτεινε να ισχυροποιήσει τη γνώση, με την άσκηση και την ανάπτυξη των αντιληπτικών και λογικών ικανοτήτων του μυαλού»*. Ήταν λοιπόν μια εκπαίδευση που είχε *«μια σταθερά πρακτική φύση και κατευθυνόταν ειδικά προς τις περιοχές της γνώσης που απαιτούνται περισσότερο στη σημερινή κατάσταση των λαών της Ανατολής»*¹³. Τα μαθήματα που διδάσκονταν ήταν: 1) Θρησκευτική και Ηθική διδασκαλία, 2) Νέα Ελληνικά, Αρχαία Ελληνικά, Λατινικά, Αραβικά, Αγγλικά, Γερμανικά, Γαλλικά και Ιταλικά, 3) Γραφή, 4) Αριθμητική, 5) Λογιστική, 6) Στοιχεία Μαθηματικών, 7) Γεωγραφία, 8) Ιστορία, 9) Σχέδιο, 10) Μουσική¹⁴.

Στο Κολέγιο γίνονταν δεκτά παιδιά ηλικίας από 15 ετών και άνω. Το σχολείο αυτό είχε τρία επί μέρους τμήματα: το *θεολογικό*, που εκπαίδευε ιεραποστόλους, δασκάλους και «αναγνώστες των Γραφών», το *φιλολογικό* και το *επιστημονικό*. Ο χρόνος φοίτησης στο Κολέγιο είχε προγραμματιστεί στα τέσσερα χρόνια, με τη δυνατότητα όμως επέκτασης στα έξι ή και πε-

ρισσότερα, ανάλογα με την ηλικία και τις προηγούμενες γνώσεις των σπουδαστών. Τα μαθήματα που διδάσκονταν ήταν: 1) Θεολογία και Ηθική Φιλοσοφία, 2) Έλληνες και Λατίνοι κλασικοί, 3) Αγγλική, Γερμανική, Γαλλική και Ιταλική Λογοτεχνία, 4) Ανατολικές γλώσσες και Λογοτεχνία, 5) Εβραϊκά, 6) Ιστορία, 7) Πολιτική Οικονομία και Δίκαιο, 8) Μαθηματικά, 9) Φυσική Φιλοσοφία, 10) Χημεία, 11) Βοτανική, 12) Γεωλογία και Ορυκτολογία, 13) Φυσική Ιστορία, 14) Σχέδιο, 15) Αρχιτεκτονική και 16) μαθήματα για την εκπαίδευση πολιτικού μηχανικού. Οι υποψήφιοι κληρικοί υποχρεώνονταν επίσης να παρακολουθήσουν ένα πιο εκτεταμένο πρόγραμμα στη Θεολογία και στην Εκκλησιαστική Ιστορία και, επιπλέον, ιατρικές διαλέξεις στο Πανεπιστήμιο και στα νοσοκομεία της πρωτεύουσας του νησιού, έτσι ώστε να είναι περισσότερο χρήσιμοι στην αποστολή τους.

Οι εξετάσεις των μαθητών διεξάγονταν κάθε εβδομάδα σε μια καθορισμένη ημέρα, ενώ στο τέλος Ιουνίου γινόταν μια γενική *προφορική* εξέταση δύο ημερών, την οποία ακολουθούσε η απονομή επαίνων και βραβείων επιμέλειας και συμπεριφοράς, τελετή που σηματοδοτούσε τη λήξη του σχολικού έτους. Ο άγρυπνος έλεγχος του ήθους και της συμπεριφοράς των σπουδαστών αποτελούσε ιδιαίτερη έγνοια όλων όσων εμπλέκονταν στην εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον θεωρούσαν ότι το κύρος του Κολεγίου εξαρτιόταν άμεσα όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους ηθικούς καρπούς του.

Το διδακτικό προσωπικό του Κολεγίου το αποτελούσαν ο διευθυντής, ο αναπληρωτής διευθυντής και οι καθηγητές Μαθηματικών, Φυσικής Φιλοσοφίας, Ιστορίας, Αγγλικής Λογοτεχνίας, Πολιτικής Οικονομίας και Δικαίου, Ανατολικών γλωσσών και Εβραϊκών. Ως καθηγητές του Κολεγίου παρουσιάζονταν οι Δημ. Ιωαννίδης και Σωκράτης Τζιβανόπουλος, από την Αθήνα, οι οποίοι δίδασκαν σε διαφορετικές περιόδους Αρχαία Ελληνικά, ενώ κάποιος Μ. Καλομοίρης, ο οποίος καταγόταν επίσης από την Αθήνα, αναφέρεται ως βοηθός δάσκαλος.

Το Κολέγιο της Μάλτας ξεκίνησε τη λειτουργία του στις 3 Φεβρουαρίου 1846 με επτά μόνο σπουδαστές. Ο πρώτος διευθυντής του ήταν ο Ελβετός κληρικός Samuel Gobat, πρώην ιεραπόστολος της C.M.S. στην Αβησσυνία. Η ιεραποστολική εμπειρία του Gobat στάθηκε καθοριστική για την αρχική οργάνωση του ιδρύματος. Έξι όμως εβδομάδες μετά την ανάληψη των καθηκόντων του ο Ελβετός κληρικός χειροτονήθηκε επίσκοπος και ανέλαβε την αγγλικανική Επισκοπή της Ιερουσαλήμ, η οποία μόλις είχε ιδρυθεί μετά από συμφωνία της Βρετανικής με την Πρωσική κυβέρνηση. Επόμενοι διευθυντές του Κολεγίου χρημάτισαν οι G. H. Hadfield (1846-1849), R. G.

Bryan (1849-1852), H. Irwin (1852-1858) και C. P. Miles (1858-1865).

Η πορεία του ιδρύματος ήταν μια συνεχής προσπάθεια για την εξεύρεση των πόρων της λειτουργίας του. Τα δίδακτρα που συνέλεγαν από το σχολείο αγοριών και από τις διάφορες δωρεές πάντοτε υπολείπονταν των δαπανών για τη δωρεάν διαμονή και φοίτηση των παιδιών από τις χώρες της Ανατολής. Δημόσιες συναθροίσεις γίνονταν περιοδικά στο Λονδίνο, κατά τις οποίες εξέχοντα μέλη της αγγλικής κοινωνίας, όπως ο διάσημος ιεραπόστολος της Βικτωριανής Αγγλίας David Livingstone, προσπαθούσαν να ευαίσθητοποιήσουν το κοινό με στόχο την οικονομική ενίσχυση του Κολεγίου¹⁵. Επειδή όμως το αποτέλεσμα του εράνου που διεξαγόταν ήταν πάντοτε λειψό, οι υποστηρικτές του ιδρύματος αναγκάζονταν να υπερβούν τις εθελοντικές προδιαγραφές του εγχειρήματος και να κάνουν έκκληση για κρατική επιχορήγηση. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην περίπτωση αυτή φρόντιζαν να επισημάνουν και να καταγγείλουν μια παράδοξη πρωτοτυπία στις διεθνείς σχέσεις εκείνη την εποχή: *την πάγια βρετανική, κυβερνητική απροθυμία για τη χρηματοδότηση των ιεραποστολικών και εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών στην Ανατολή*. Έτσι, ενώ θεωρούσαν βέβαιη την οικονομική ενίσχυση των Ρωμαιοκαθολικών και των Ορθοδόξων Ελλήνων από τη Γαλλία και τη Ρωσία αντίστοιχα, δεν μπορούσαν να μη θρηνησουν για την άρνηση της βρετανικής κυβέρνησης να χρηματοδοτήσει τα ιεραποστολικά ιδρύματα. Διακήρυτταν ότι η αυτοχρηματοδότηση αυτών των ιδρυμάτων ήταν ένα εγχείρημα καταδικασμένο οπωσδήποτε σε αποτυχία, σε αντίθεση βέβαια με τους Αμερικανούς Προτεστάντες, οι οποίοι ήταν ικανοί να συγκεντρώνουν 15.000 λίρες το χρόνο για παρόμοιους σκοπούς, ενώ γνωρίζουμε ότι ίσχυε και γι' αυτούς μια παρόμοια κρατική αδράνεια¹⁶.

Έτσι, στα πλαίσια της ευρύτερης δημοσιοποίησης της αποστολής του Κολεγίου, ο αντιπρόεδρος του R. G. Bryan και το μέλος της Επιτροπής υποστήριξης του Λονδίνου Dr. A. Crawford επιχείρησαν, τρία χρόνια μετά την ίδρυσή του (1849), μια περιοδεία στις χώρες της Μεσογείου. Στόχος αυτής της περιοδείας ήταν η έρευνα της θρησκευτικής, ηθικής και διανοητικής κατάστασης των κατοίκων τους, αλλά και η ενημέρωσή τους για την αποστολή του Κολεγίου στην περιοχή. Ανάμεσα στις άλλες πόλεις, οι δυο απεσταλμένοι επισκέφτηκαν την Αθήνα και τη Σύρο και μας κατέλιπαν αξιόλογα τεκμήρια για τα ιεραποστολικά σχολεία που λειτουργούσαν εκεί, τη Σχολή Hill και το *Φιλελληνικό Παιδαγωγείο* της Ερμούπολης. Κατά την εκτίμησή τους, τα εκπαιδευτικά αυτά ιδρύματα αποτελούσαν «ανεκτίμητους ιεραποστολικούς σταθμούς» και ο συνδυασμός αλγογραφικής και κοσμικής εκπαίδευσης που επιχειρούσαν συνέβαλε περισσότερο από οτιδήποτε άλλο στην προώθη-

ση της ιεραποστολικής υπόθεσης. Διαπίστωναν ότι, εφόσον το δημόσιο κήρυγμα ήταν απαγορευμένο από τις ελληνικές αρχές, μόνον η αίθουσα διδασκαλίας απέμενε για την ιεραποστολική πρωτοβουλία. Βεβαίως, ομολογούσαν ότι, παρά τις εικοσαετείς προσπάθειες, καμιά φανερή μεταστροφή στον Προτεσταντισμό δεν είχε «ακόμη» επιτευχθεί. Έλπιζαν όμως ότι η διάδοση του ευαγγελικού λόγου μέσα από τα εκπαιδευτικά αυτά ιδρύματα θα είχε ως αποτέλεσμα να συνειδητοποιήσουν οι Έλληνες τα «λάθη» της Ορθόδοξης Εκκλησίας και έτσι να προετοιμαστεί το έδαφος για μια μεγάλη θρησκευτική μεταρρύθμιση στην περιοχή, ανάλογη με την Προτεσταντική Μεταρρύθμιση του 16ου αιώνα στη Γερμανία και αργότερα στην Αγγλία¹⁷.

Ειδικότερα, οι δυο απεσταλμένοι του Κολεγίου της Μάλτας κατέγραψαν στην αναφορά τους το ευνοϊκό κλίμα που είχε δημιουργηθεί στη Σύρο από την ιεραποστολική δραστηριότητα του Fr. Hildner¹⁸. Ισχυρίζονταν ότι η επίδραση του *Φιλελληνικού Παιδαγωγείου* ήταν ευεργετική για όλες τις τάξεις της συριακής κοινωνίας και υπήρχαν μαρτυρίες των κατοίκων που εξέφραζαν την ευγνωμοσύνη τους προς τον Γερμανό ιεραπόστολο. Την περίοδο εκείνη ο Hildner δεν είχε τη δυνατότητα να προτείνει κάποιους υποψήφιους σπουδαστές για το Κολέγιο της Μάλτας, εφόσον είχε αναγκαστεί να διακόψει το ανώτερο Ελληνικό σχολείο του *Παιδαγωγείου*, εξαιτίας της μειωμένης χορηγίας της C.M.S. Παρ' όλα αυτά, δυο σπουδαστές από τη Σύρο περιλαμβάνονταν στον κατάλογο των Ελλήνων που φοιτούσαν στο Κολέγιο, εκτός βεβαίως από το γιο του ίδιου του Hildner, ο οποίος έφτασε για το σκοπό αυτό στη Μάλτα το 1852.

Οι Έλληνες σπουδαστές του Κολεγίου

Στις δημόσιες εξετάσεις του 1852 εξετάστηκαν συνολικά 70 σπουδαστές¹⁹. Οι περισσότεροι ήταν Άγγλοι (42), ενώ τη δεύτερη μεγαλύτερη πληθυσμιακή ομάδα αποτελούσαν οι Έλληνες (9). Οι υπόλοιποι ήταν Αρμένιοι, Εβραίοι, Κόπτες, Άραβες, Γερμανοί, Ιταλοί, Γάλλοι κ.ά. Στις εξετάσεις αυτές βραβεύτηκαν από τους Έλληνες ο Στυλ. Αποστολίδης από την Κύπρο για την επιτυχία του στα θεολογικά μαθήματα και στη διδασκαλία, ο Νικ. Κοτσώνης από τη Λακωνία στα θεολογικά μαθήματα και ο Πέτρος Κωνσταντινίδης από την Κωνσταντινούπολη για τη γνώση του πάνω στην Αγία Γραφή. Εξεταστής ήταν ο Isaac Lowndes, Άγγλος ιεραπόστολος, πρώην απεσταλμένος της L.M.S. στα Ιόνια νησιά, ο οποίος την εποχή εκείνη εργαζόταν για λογαριασμό της British and Foreign Bible Society (B.F.B.S).

Τα βραβεία όμως φαίνεται ότι τα σάρωσε ο Th. Wolters, γιος του ιεραποστόλου της C.M.S. στη Σμύρνη J. Wolters, ο οποίος είχε χρηματίσει για μια τετραετία (1838-1842) βοηθός του Fr. Hildner στην Ερμούπολη της Σύρου. Ο Wolters, μαθητής τότε της δεύτερης τάξης, βραβεύτηκε για τις επιδόσεις του στα Μαθηματικά, στο Σχέδιο, στα Γαλλικά και στην Αγία Γραφή, ενώ διακρίθηκε επίσης και για τη συμπεριφορά του. Τέλος, ο John Godfield, γιος του Hildner, βραβεύτηκε για την επιτυχία του στα Γαλλικά²⁰.

Σ' έναν κατάλογο 31 σπουδαστών του Κολεγίου και του σχολείου των αγοριών (1853), αναφέρονται και τα ονόματα 9 Ελλήνων που είχαν γίνει δεκτοί κατά καιρούς στο ίδρυμα. Οι πληροφορίες που έχουμε γι' αυτούς είναι οι εξής:

1) *Στυλιανός Αποστολίδης*, 22 χρόνων από την Κύπρο. Οι γονείς του ήταν Έλληνες, αλλά εκείνος δηλώνεται ως Προτεστάντης. Μιλούσε Ελληνικά, Ιταλικά, Γαλλικά, λίγα Αραβικά και Τουρκικά. Έγινε δεκτός στις 28.8.1849 και παρακολουθούσε τις φιλολογικές σπουδές. Αποφοίτησε το 1853, με σκοπό να γίνει έμπορος και «να δίνει διαλέξεις».

2) *Ιωάννης Γιωργαντάς*, 26 χρόνων από την Αθήνα. Ορθόδοξος. Γνώριζε Αρχαία και Νέα Ελληνικά, Γαλλικά και στοιχεία Λατινικών. Έγινε δεκτός στις 23.10.1849 και παρακολουθούσε τις φιλολογικές σπουδές. Διετέλεσε βοηθός δάσκαλος στα Ελληνικά και είχε εκφράσει την επιθυμία να εργαστεί ως δάσκαλος. Διέκοψε όμως πολύ σύντομα τις σπουδές του (1850) λόγω της κακής κατάστασης της υγείας του.

3) *Αριστοτέλης-Νικόλαος Black*, 12 χρόνων από την Αθήνα, από Άγγλο πατέρα και Ελληνίδα μητέρα²¹. Μιλούσε και έγραφε τα Νέα Ελληνικά. Αφότου ήρθε στο σχολείο των αγοριών, με σύσταση του Επισκόπου του Γιβραλτάρ, έμαθε καλά τα Αγγλικά και επίσης τα Γαλλικά και τα Ιταλικά. Έγινε δεκτός τον Ιούνιο του 1848.

4) *Νικόλαος Κοτσώνης*, 18 χρόνων από τη Λακωνία. Ορθόδοξος. Τελείωσε το Γυμνάσιο Σύρου και ήρθε στο Κολέγιο με υπόδειξη του Επισκόπου του Γιβραλτάρ. Μιλούσε Ελληνικά και λίγα Γαλλικά. Έγινε δεκτός στις 10.1.1850 και σπούδαζε γιατρός.

5) *Οικονομίδης* (αγνώστου ονόματος), 12 χρόνων από την Αθήνα. Έγινε δεκτός τον Οκτώβριο του 1850 και είχε ατελή γνώση των Ελληνικών. Ορθόδοξος, αλλά ο πατέρας του εξέφρασε την επιθυμία να παρακολουθεί το τυπικό της Αγγλικανικής Εκκλησίας, «even on Sundays».

6) *Πέτρος Κωνσταντινίδης*, 16 χρόνων από την Κωνσταντινούπολη. Προτεστάντης. Έγινε δεκτός στο σχολείο αγοριών στις 6.5.1851 και είχε ατελή γνώση των Ελληνικών. Ήθελε να γίνει ιεραπόστολος με τη σύμφωνη γνώμη

του πατέρα του, ο οποίος ήταν βοηθός των Αμερικανών ιεραποστόλων.

7) *Αγαμέμνωνας Σκαρβέλης*, 12 χρόνων. Έγινε δεκτός στο Κολέγιο το Νοέμβριο του 1853, με υπόδειξη του Αμερικανού ιεραποστόλου John Hill και του Ορθόδοξου Επισκόπου Οιτύλου. Ήταν μαθητής στη σχολή του Hill για τρία χρόνια.

8) *Μιχαήλ-Νικόλαος Πετρούκος*, 22 χρόνων. Έγινε δεκτός μετά από θερμή σύσταση του ιεραποστόλου της C.M.S. στη Σύρο Fr. Hildner. Ήταν καλά καταρτισμένος, μιλούσε και έγραφε τα Ιταλικά και λίγα Σουηδικά. Επιθυμούσε να γίνει ιεραπόστολος.

9) *Αριστοτέλης Μαράντης*(:), από τη Σύρο. Ορθόδοξος και ενήλικος²².

Μια Ετήσια Αναφορά για τη λειτουργία του Κολεγίου που δημοσιεύτηκε στο Λονδίνο το 1859 μας μεταφέρει πληροφορίες και για άλλους τροφίμους του ιδρύματος. Εκεί αναφέρεται ως καθηγητής των Αρχαίων Ελληνικών ο διδάκτορας της Φιλοσοφίας Σωκράτης Τζιβανόπουλος, από την Αθήνα, ενώ ο Απόστολος Αιγυπτιάδης, από την Προύσα, ο Κωνσταντίνος Χριστοφορίδης από την Αλβανία και κάποιοι Μανταφούνης και Πρίβας, αποτελούσαν τους τέσσερις σπουδαστές που έλαβαν μέρος στις εξετάσεις, στις οποίες μάλιστα ο Αιγυπτιάδης επρώτευσε στο μάθημα της Φυσικής Γεωγραφίας²³.

Κατά την έρευνά μας στα Αρχεία της Σχολής Hill στην Αθήνα, βρήκαμε μαρτυρίες και για άλλους Έλληνες σπουδαστές του Κολεγίου της Μάλτας. Ο πιο γνωστός ήταν ο *Ανδρέας Ψύλλας*, γιος του γερουσιαστή Γ. Ψύλλα, επιστήθιου φίλου και τακτικού συνδαιτυμόνα του Hill από τα πρώτα χρόνια της παραμονής του Αμερικανού ιεραποστόλου στην Αθήνα. Ο Α. Ψύλλας έφτασε στη Μάλτα τον Απρίλιο του 1852 και αμέσως τον πήρε υπό την προστασία του ο Ν. Κοτσώνης²³, ενώ ο διευθυντής του Κολεγίου R. G. Bryan εξέφρασε σύντομα την ευαρέσκειά του για την ευφυΐα και την ικανοποιητική πρόοδο του νεοφερμένου μαθητή. Ο ίδιος ο Α. Ψύλλας, σε επιστολή του προς τον Hill, αντιμετώπιζε ευνοϊκά την παραμονή του στο Κολέγιο και επιπλέον μνημόνευε με θαυμασμό έναν άλλο συμμαθητή του, κάποιον *Μανρομάτη*²⁴.

Από τις επιστολές των Ελλήνων σπουδαστών του Κολεγίου προς τον Hill μαθαίνουμε ότι ο νεαρός Ψύλλας, πηγαίνοντας το 1852 στη Μάλτα, συνάντησε εκεί ένα μικρό «*ποιμνίο*» του Hill, όπως ακριβώς το ονομάζει ο Ν. Κοτσώνης, υποδεικνύοντας πιθανόν τη θρησκευτική σχέση που ο Αμερικανός ιεραπόστολος είχε αναπτύξει με τους νεαρούς αυτούς Έλληνες ήδη από την περίοδο των σπουδών τους στην Αθήνα²⁵. Σ' αυτούς συμπεριλαμβάνονταν ο Μιλτιάδης και ο Δημήτριος Νεγρεπόντης, ένας ξάδελφός τους που δεν κατο-

νομάζεται, ο Οικονομίδης, και επίσης οι Δημήτριος και Μενέλαος Ιωαννίδης²⁶. Όλοι τους δήλωναν ευχαριστημένοι από το περιβάλλον και τις σπουδές στο Κολέγιο, ενώ ο Κοτσώνης μετέφερε στον Hill τη μαρτυρία του Ν. Βιτάλη, φίλου του Hill, ο οποίος, όταν επισκέφτηκε το ίδρυμα, είχε δηλώσει ενθουσιασμένος ότι «οι παίδες εντεύθεν επίγειοι άγγελοι εξελεύσονται»²⁷.

Βεβαίως η εξέλιξη, τουλάχιστον για κάποιους από αυτούς, δεν ήταν η προσδοκώμενη. Έτσι, ο Δημ. Ιωαννίδης αποπέμφθηκε το 1852 από το Κολέγιο, γιατί έκλεβε και αποτελούσε κακό παράδειγμα για τους υπόλοιπους. Σύμφωνα με το διευθυντή Bryan, ο Ιωαννίδης θα μπορούσε να γίνει καλός δάσκαλος, αλλά είχε «ελλιπείς ηθικές αρχές»²⁸.

Η ιδεολογική μετάλλαξη του ιδρύματος

Το πρόβλημα της ηθικής συμπεριφοράς των σπουδαστών και των δασκάλων, ειδικά αυτών που προέρχονταν από άλλες χριστιανικές Ομολογίες, ήταν πάντοτε στο προσκήνιο. Το Κολέγιο αποτελούσε ένα προτεσταντικό, αγγλικανικό έδαφος και οι αρχές λειτουργίας του θα μπορούσαν ειδικότερα να χαρακτηριστούν ως «Ευαγγελικές» (*Evangelical*), με την ιδιαίτερη σημασία που είχε αποκτήσει ο όρος στην προτεσταντική θρησκευτικότητα κατά το 18ο και 19ο αιώνα. Στόχος του ήταν «η προώθηση της Θείας Δόξης και της Σωτηρίας των ψυχών... με την επιμελή χρησιμοποίηση όλων των μέσων, πλην της βίας, για την αληθινή μεταστροφή των σπουδαστών και των μαθητών στον καθαρό χριστιανισμό»²⁹. Αυτός ο στόχος ήταν σαφώς προσηλυτιστικός, όρος όμως τον οποίο ποτέ δεν αποδέχθηκαν οι Προτεστάντες, γιατί θεωρούσαν ότι είχε αποκλειστικά συνδεθεί με το, απεχθές γι' αυτούς, παράδειγμα των ρωμαιοκαθολικών ιεραποστολών. Ανεξάρτητα όμως από την επίμαχη ονοματολογία, η εξεύρεση κατάλληλων υποψηφίων, οι οποίοι, αφού μεταστρέφονταν στον Προτεσταντισμό, θα δέχονταν να αναλάβουν το επίμοχθο έργο του ιεραποστόλου στις ιδιαίτερες πατρίδες τους, ήταν οπωσδήποτε μια εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση, που επιφύλασσε πολλές απογοητεύσεις για τους υπεύθυνους του ιδρύματος. Ο θυσιαστικός χαρακτήρας του ιεραποστολικού επαγγέλματος αποτελούσε ήδη ένα δυσβάσταχτο φορτίο, το οποίο γινόταν ακόμη βαρύτερο λόγω της εσωτερικής υπέρβασης που οι υποψήφιοι έπρεπε να επιτελέσουν απαρνούμενοι όχι μόνο την πατρογονική τους θρησκεία, αλλά και τους ποικίλους φυλετικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς δεσμούς που συνυφαίνονταν γύρω της. Εξάλλου, ήταν γεγονός ότι συχνά απουσίαζε από τους σπουδαστές αυτούς ο θρησκευτικός ζήλος και οι

ίδιοι προτιμούσαν, αντί για την ιεραποστολική κατάρτιση, μια εκπαίδευση που θα τους εξασφάλιζε σύντομα την επαγγελματική αποκατάσταση και την ταχεία οικονομική και κοινωνική ανέλιξη. Έτσι, το 1853 τρεις σπουδαστές από την Ανατολή εκδιώχθηκαν από το Κολέγιο για λόγους απειθαρχίας, ενώ οι υπεύθυνοι του ιδρύματος αναγνώριζαν ότι η ατίθαση εφηβική και μετεφηβική ηλικία των σπουδαστών αποτελούσε οπωσδήποτε σημαντικό εμπόδιο για την ομαλή τους ένταξη στο σχολαστικό πρόγραμμα του Κολεγίου.

Είναι χαρακτηριστικό ότι σε όλη τη διάρκεια της λειτουργίας του Κολεγίου η διάσταση ανάμεσα σε μια καθαρά ιεραποστολική εκπαίδευση και σε μια περισσότερο φιλελεύθερη και ανεξίθρησκη ήταν πάντοτε εναργής. Έχουμε μαρτυρίες ότι το Κολέγιο δεχόταν ακόμη και ιερείς που αποστατούσαν από τον Καθολικισμό, στους οποίους μάλιστα προσέφερε και θέσεις ανάμεσα στο διδακτικό του προσωπικό, σε μια προσπάθεια να ανοίξει ο δρόμος για τη διάσπαση της συμπαγούς ρωμαιοκαθολικής κοινότητας του νησιού. Από την άλλη πλευρά, η πίεση του τοπικού Τύπου και η θρησκευτική αδιαφορία των Βρετανών του νησιού οδηγούσαν συχνά στην ενίσχυση μιας θρησκευτικά ουδέτερης εκπαίδευσης. Προς αυτή μάλιστα την κατεύθυνση συνηγορούσε και η αντι-ιεραποστολική στάση των οπαδών της Οξφορδιανής Κίνησης³⁰. Η σύγκλιση του Αγγλικανισμού με τις Ανατολικές Εκκλησίες, και ειδικότερα με την Ορθοδοξία, είχε δρομολογηθεί ήδη από τα μέσα του 19ου αιώνα και μέσα σε αυτή την ενωτική προοπτική ο προσηλυτισμός των Ορθοδόξων φαινόταν όλο και περισσότερο ανεπιθύμητος. Η ιεραποστολική κληρονομιά του πρώτου διευθυντή του Κολεγίου S. Gobat είχε υποστεί σιγά-σιγά μια *κοσμική* αλλοίωση.

Έτσι, μπορεί οι επόμενοι διευθυντές του Κολεγίου να υπερηφανεύονταν ότι το ίδρυμά τους αποτελούσε μια ζωντανή απόδειξη για τη δυνατότητα συνδυασμού θρησκευτικών και κοσμικών προδιαγραφών μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης, αυτό όμως συγκροτούσε ακριβώς και τον *υβριδικό* του χαρακτήρα. Οι ευσεβείς προθέσεις τους για τη δυνατότητα συμπόρευσης δυο αντίθετων ροών, σε μια εποχή κατά την οποία η εκκοσμίκευση της δυτικοευρωπαϊκής εκπαίδευσης κέρδιζε ολοένα και περισσότερο έδαφος, αποδεικνύονταν ουσιαστικά ανέφικτες: το Κολέγιο είχε επιφορτιστεί με μια αποστολή που υπερέβαινε τις δυνατότητές του.

Αυτή η υπερβολή φάνηκε επιπλέον και στον πολιτικό ρόλο, με τον οποίο το ίδρυμα κατά καιρούς επιφορτιζόταν. Ο Λόρδος Shaftsbury (1858) φρόντιζε να υπενθυμίζει ότι το Κολέγιο έπρεπε να επιδιώξει τη διάχυση «όχι μόνο της θρησκείας, αλλά και της γλώσσας, των νόμων και της ελευθεροφρο-

*σύνης της Μ. Βρετανίας»*³¹. Επίσης, σ' ένα συνέδριο που έγινε στο Λονδίνο, ο αρχαιολόγος και βουλευτής Dr. Layard επεσήμανε την ανάγκη να ενισχυθεί οικονομικά το Κολέγιο της Μάλτας, επειδή η αποστολή του ήταν σαφώς πολιτικοθηρησκευτική και απέβλεπε στη διασπορά *«των αγγλικών αρχών και αισθημάτων»* ανάμεσα στους λαούς της Ανατολής³².

Δεν έχουμε μαρτυρίες για το αν και κατά πόσο οι εκκλήσεις αυτές βρήκαν ανταπόκριση στην ίδια τη βρετανική κυβέρνηση. Το δόγμα του *laissez-faire* που κυριαρχούσε στην εξωτερική πολιτική της Μεγάλης Βρετανίας κατά το μεγαλύτερο μέρος του 19ου αιώνα απέτρεπε, ανάμεσα στα άλλα, και την υιοθέτηση πολιτικοθηρησκευτικών οραμάτων. Ένας τέτοιος «ζηλωτισμός» ήταν ξένος στη βρετανική εξωτερική πολιτική, της οποίας τα στρατηγικά συμφέροντα αποστασιοποιούνταν από ιεραποστολικές πρωτοβουλίες που επεδίωκαν την παγκόσμια διάδοση του Ευαγγελίου. Οι ενέργειες αυτές θα μπορούσαν, εξάλλου, να αποδειχτούν επικίνδυνες για τα βρετανικά συμφέροντα, εφόσον θα προκαλούσαν αντιδράσεις στους ιθαγενείς πληθυσμούς, οι οποίοι αισθάνονταν ότι κινδύνευε η εθνική και θρησκευτική τους ταυτότητα από την προτεσταντική διείσδυση. Είναι μάλιστα γεγονός ότι η περίφημη Ινδική Εξέγερση του 1857 προκλήθηκε από ανάλογες ιεραποστολικές ενέργειες. Επιπλέον, η θρησκευτική αδιαφορία και η εκκοσμίκευση είχαν διαβρώσει όχι μόνο τους πολιτικούς στη Βρετανία, αλλά και πολλά μέλη της Αρμοστείας στη Μάλτα, τα οποία ήταν κατ' όνομα μόνο Προτεστάντες και *«έτρεμαν στην ιδέα ότι θα θεωρηθούν ζηλωτές της θρησκείας τους»*. Αυτό το γεγονός προκαλούσε βέβαια την πικρία των ιεραποστόλων, γιατί ματαιώνονταν οι μεγαλειώδεις οραματισμοί τους για την αποστολή του βρετανικού έθνους.

Η ανεξιθρησκία είχε όμως τους υποστηρικτές της και μέσα στο ίδιο το Κολέγιο, όταν πλέον αυτό είχε αρχίσει να φθίνει. Ο τελευταίος διευθυντής του, ο C.P. Miles, στην απεγνωσμένη προσπάθειά του να προσελκύσει Μάλτέζους σπουδαστές, έφτασε στο σημείο να διακηρύξει ότι οι τρόφιμοι του ιδρύματος απολάμβαναν μια *«πλήρη δογματική ελευθερία»*. Αυτός ο εκ των ένδον πειρασμός σηματοδότησε τότε την έναρξη μιας αντιπαράθεσης ανάμεσα στον Miles και στον πρώην ταμία του Κολεγίου H. Innes, αντιπαράθεση που είδε το φως της δημοσιότητας στον τοπικό Τύπο³³. Οι κατηγορίες του Innes εστιάζονταν στην παραμέληση των πρωταρχικών σκοπών του Κολεγίου από το προσωπικό του ιδρύματος, γεγονός που είχε ως συνέπεια την εγκαθίδρυση ενός *«πομπώδους διανοητισμού»* μέσα σ' αυτό. Μια τέτοια όμως παραχάραξη, επεσήμαινε ο Innes, είχε έναν εμφανή υποκριτικό χαρακτήρα: το Κολέγιο, στην απεγνωσμένη προσπάθειά του να εξασφαλίσει πό-

ρους από όλες τις πλευρές, διαφημιζόταν άλλοτε ως ιεραποστολικό και άλλοτε ως κοσμικό ίδρυμα.

Αυτή βέβαια η αμφιταλάντευση δεν χαρακτήριζε μόνο το Προτεσταντικό Κολέγιο της Μάλτας, αλλά και άλλα ιεραποστολικά ιδρύματα στην Ανατολή, όπως το Robert College στην Κωνσταντινούπολη και το Syrian Protestant College (το μετέπειτα *Αμερικανικό Πανεπιστήμιο*) στη Βηρυτό, τα οποία είχαν ιδρύσει Αμερικανοί. Ωστόσο, και στις δυο αυτές περιπτώσεις η επιλογή ανάμεσα στην ιεραποστολική και στην κοσμική εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε χωρίς να οδηγήσει στη διάλυσή τους: η απεμπόληση του ιεραποστολικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και η μετατροπή τους σε κοσμικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία απέπνεαν απλώς ένα ολόένα και πιο μακρινό προτεσταντικό άρωμα, συνέβαλε καθοριστικά στην επιβίωσή τους και, περαιτέρω, στην ανάδειξή τους σε σημαντικότερα κέντρα ευρωπαϊκής παιδείας στις χώρες όπου λειτουργούσαν³⁴.

Αντίθετα, το Κολέγιο της Μάλτας αναγκάστηκε να διακόψει για πάντα τη λειτουργία του το 1865. Η εικοσαετής διατήρηση του υβριδικού του χαρακτήρα εξάντλησε τις ιδεολογικές αντοχές των υποστηρικτών του. Από την άλλη μεριά, η ακαταλληλότητα των καθηγητών του ιδρύματος να εκπαιδεύουν τα παιδιά των Ανατολικών και η έκδηλη απροθυμία ή ανικανότητα των τελευταίων να αποδεχτούν τη διανοητική και ηθική κατάρτιση που τους παρείχαν, υπήρξε ένας από τους ανασχετικούς παράγοντες στην πορεία αυτού του τόσο φιλόδοξου εγχειρήματος. Η φοίτηση ορισμένων Ελλήνων σπουδαστών στο Κολέγιο μας έδωσε την αφορμή να σκιαγραφήσουμε την πορεία αυτού του ιδρύματος, το οποίο, προσπαθώντας να ανανεώσει την ιεραποστολική και πολιτιστική παρουσία των Βρετανών στην Ανατολή, είχε συμπεριλάβει σαφώς μέσα στους πρωταρχικούς του στόχους και τη μεταστροφή των Ορθοδόξων στον Προτεσταντισμό. Οι οικονομικές δυσχέρειες, το επερχόμενο κύμα της εκκοσμίκευσης, αλλά και η ιστορική συγκυρία της σύγκλισης Αγγλικανισμού και Ορθοδοξίας, κατέστησαν την προσηλυτιστική αυτή απόπειρα ανέφικτη.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ελένη Γαρδίκια, Η ίδρυση του Ελληνικού Προξενείου της Μάλτας (1827), *Μνήμων*, 2 (1972), σ. 118-134.
2. Brian Stanley, *The Bible and the Flag: Protestant Missions and British imperialism in the nineteenth and twentieth centuries*, Leicester, 1990, σ. 74-78.
3. Για μια πλούσια και εμπεριστατωμένη εξέταση της δραστηριότητας των προτεσταντών ιεραποστόλων στην Ελλάδα βλ. τη διδακτορική διατριβή του π. Γ. Δ. Μεταλληνού, *Το Ζή-*

τημα της Μεταφράσεως της Αγίας Γραφής εις την Νεοελληνικήν κατά τον 10^ο αιώνα, Αθήναι 1977.

4. *Journal of a Deputation* sent to the East by the Committee of the Malta Protestant College, in 1849: containing an Account of the Present State of the Oriental Nations, including their Religion, Learning, Education, Customs, and Occupations: with Outlines of their Ecclesiastical and Political History; of the Rise and Decay of Knowledge among them; and of the Doctrines and Discipline of the Ancient Christian Churches. By a Lay Member of the Committee, Part I, London 1854, σ. xii.
5. R. Lovett, *The History of the L.M.S. (1795-1895)*, London 1899, vol. II, σ. 636, E. Stock, *The History of the C.M.S.: its environment, its men and its work*, London 1899, vol. I, σσ. 224-226 και E. Layton, *The Greek Press at Malta of the A.B.C.F.M. (1822-1833)*, *Ο Εραμιστής*, Θ' (1971), σ. 172-173.
6. J. Grabill, *Protestant Diplomacy and the Near East: Missionary Influence on American Policy (1810-1927)*, Minneapolis 1971, σ. 19. Βλ. επίσης, Δ. Ι. Πολέμη: Από τη δραστηριότητα του εν Μάλτα ελληνικού τυπογραφείου της Αποστολικής Εταιρείας του Λονδίνου, *Ο Εραμιστής*, Ι' (1972-1973), σ. 213-240 και του ίδιου: Τα ελληνικά έντυπα του εν Μάλτα τυπογραφείου της Αγγλικανικής Ιεραποστολής, *Ο Εραμιστής*, Η' (1970), σ. 153-168.
7. *Journal of a Deputation...*, ό.π., Part I, σ. xi-xii.
8. ό.π., Part I, σ. 3-4.
9. Βλ. R. J. Morris, *Voluntary Societies and British Urban Elites (1730-1850)*, *The Historical Journal*, vol. 26, 1 (1983), σ. 95-118. Η ίδρυση αυτών των εθελοντικών εταιρειών συνέβαλε επίσης σημαντικά στη συγκρότηση της αυτοσυνειδησίας της αστικής τάξης. Για το ρόλο που έπαιξε π. χ. η ίδρυση της L.M.S. στην αστική τάξη των Κονγκρεγκεσιοναλιστών της Βρετανίας βλ. Susan Thorne, *Congregational Missions and the making of an imperial culture in 19th century England*, Stanford, California 1999, σ. 57-72.
10. Salv. Mallia, *The Malta Protestant College, Melita Historica*, vol. X, No 3 (1990), σ. 266 και 268.
11. Αντιπρόσωπος του Κολεγίου στην Αθήνα ήταν ο Αμερικανός ιεραπόστολος J. Hill και στη Σύρο ο Γερμανός ιεραπόστολος Fr. Hildner.
12. Mallia, *The Malta...*, ό.π., σ. 268.
13. *Journal of a Deputation...*, ό.π., Part I, σ. 11.
14. Mallia, *The Malta...*, ό.π., σ. 263 και 279.
15. *Journal of a Deputation...*, ό.π., Part I, σ. 5. Ο γνωστός στους Έλληνες λόρδος Ed. Lyons, πρώην πρεσβευτής της Αγγλίας στην Ελλάδα, ο οποίος προήδρευσε δυο φορές στις ετήσιες εξετάσεις του Κολεγίου, ήταν βέβαιος ότι η δυσκολία εξεύρεσης πόρων για τη λειτουργία του ήταν συνέπεια της αντίληψης των Βρετανών ότι τέτοια ιδρύματα αποτελούσαν «άχρηστες καινοτομίες» και υποσχόταν ότι επιστρέφοντας στην Αγγλία θα προσαρμόσει με ζήλο να αναπτύξει το δυσμενές αυτό κλίμα. Βλ. Christian Education in the East. Institution at Malta. The Eighth Report of the Malta Protestant College, established 1846, for the Education of the Natives of Central Asia, North Africa, and other countries bordering on the Mediterranean, 1857 and 1858. London 1859, σ. 20.
16. *Journal of a Deputation...*, ό.π., Part II, σ. 751 – 752.
17. Για το έργο του Fr. A. Hildner στη Σύρο βλ. την αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή του συγγραφέα αυτού του άρθρου με τίτλο: «Προτεσταντικά Σχολεία στη μετεπαναστατική

- Ελλάδα: η περίπτωση του “Φιλελληνικού Παιδαγωγείου” Σύρου (1830-1877)», Αθήνα, Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, 2002.
18. *Journal of a Deputation...*, ό.π., Part I, σ. xxv.
 19. Ο John G. Hildner φοίτησε στο Malta Protestant College από το 1852 ως το 1856. Στη συνέχεια εξέφρασε την επιθυμία να γίνει ιεραπόστολος στους ειδωλολάτρες και για το σκοπό αυτό συνέχισε τις σπουδές του στο Ιεραποστολικό Σεμινάριο της Basle Missionary Society στη Βασιλεία της Ελβετίας. Από το Σεμινάριο αυτό είχε αποφοιτήσει και ο πατέρας του Fr. A. Hildner, καθώς και άλλοι Γερμανοί ιεραπόστολοι που εργάζονταν για λογαριασμό της αγγλικανικής C.M.S. στη Μεσόγειο. Αργότερα ο John G. Hildner πήγε στη Β. Αμερική και εργάστηκε ως ιεραπόστολος ανάμεσα στους Ινδιάνους.
 20. Πρόκειται για το γιο του αρχηγού της Ελληνικής Αστυνομίας John Black και της μούσας του Λόρδου Byron, της Κόρης των Αθηνών.
 21. *Journal of a Deputation...*, ό.π., Part I, σ. xxv-xxx.
 22. *Christian Education in the East...*, ό.π., σ. iv. και 39-41.
 23. Αρχείο Σχολής Hill, Επιστολή του Ν. Κοτσώνη, αρ. 231, Μάλτα 24. 4. 1852.
 24. Αρχ. Σχ. Hill, Επιστολή Α. Ψύλλα, αρ. 227, Μάλτα 26. 5. 1852.
 25. Αρχ. Σχ. Hill, Επιστολή Ν. Κοτσώνη, αρ. 244, Μάλτα 5. 7. 1851.
 26. Αρχ. Σχ. Hill, Επιστολή Ν. Κοτσώνη, αρ. 231, Μάλτα 24. 4. 1852.
 27. Ο.π.
 28. Αρχ. Σχ. Hill, Επιστολή Bryan, αρ. 294, Μάλτα 5. 5. 1852.
 29. Mallia, *The Malta...*, ό.π., σ. 260.
 30. Mallia, *The Malta...*, ό.π., σ. 278. Από τη δεκαετία του 1860 παρατηρείται μια προσπάθεια συγκλίσης Αγγλικανισμού και Ορθοδοξίας, η οποία ξεκίνησε από τους Οξφορδιανούς και κορυφώθηκε στους κόλπους της Επισκοπικής Εκκλησίας των Η.Π.Α. Το κίνημα αυτό, που πήρε το όνομα των Τελετόφιλων (Ritualists), αναγνώριζε ότι η Ορθόδοξη Εκκλησία διατηρούσε περισσότερο από κάθε άλλη το πρωτοχριστιανικό, αποστολικό πνεύμα, στο οποίο κατευθυνόταν πάντοτε η προτεσταντική νοσταλγία. Σε ένα τέτοιο ενωτικό κλίμα ανάμεσα στις δυο Ομολογίες ήταν δύσκολο να βρει πλέον έδαφος κάποια αγγλικανική, ιεραποστολική επιχείρηση μέσα στις Ανατολικές Εκκλησίες. Η ιστορική συγκυρία ήταν οπωσδήποτε καθοριστική και για την τύχη του Κολεγίου της Μάλτας. Για την αντίδραση των Οξφορδιανών στις προσπάθειες προσηλυτισμού των Ορθοδόξων βλ. Platon Shaw, *The Early Tractarians and the Eastern Churches*, London 1930, σ. 85-86.
 31. *Christian Education in the East...*, ό.π., σ. 20.
 32. Mallia, ό.π., σ. 279. Ο ίδιος βουλευτής προσδοκούσε ότι η προώθηση των πολιτικών μεταρρυθμίσεων στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, σε συνδυασμό με τη διασπορά του Ευαγγελίου από τους προτεστάντες ιεραποστόλους, θα βοηθούσαν να αναχαιπιστεί η κραταιά ρωσική επιρροή στην περιοχή. Θεωρούσε επίσης ότι η ενδεχόμενη επανασύσταση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας θα αποτελούσε, λόγω του «καταπιεστικού» χαρακτήρα της Ορθόδοξης Εκκλησίας, ένα μεγάλο εμπόδιο στη διάδοση του πολιτισμού και της ελευθερίας. *Journal of a Deputation...*, ό.π., Part II, σ. 595, σημ.
 33. Mallia, *The Malta...*, ό.π., σ. 280-281.
 34. Για την περίπτωση του Syrian Protestant College βλ. Ussama Makdisi, *Reclaiming the Land of the Bible: Missionaries, Secularism and Evangelical Modernity*, *American Historical Review*, June 1997, σ. 68-713.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γαργάικα, Ελένη (1972) Η ίδρυση του Ελληνικού Προξενείου της Μάλτας (1827), *Μνήμων*, 2, σσ. 118-134.
- Christian Education in the East. Institution at Malta. The Eighth Report of the Malta Protestant College, established 1846, for the Education of the Natives of Central Asia, North Africa, and other countries bordering on the Mediterranean, 1857 and 1858. London 1859.
- Grabill, J. (1971) *Protestant Diplomacy and the Near East: Missionary Influence on American Policy (1810-1927)*, Minneapolis.
- Journal of a Deputation sent to the East by the Committee of the Malta Protestant College, in 1849: containing an Account of the Present State of the Oriental Nations, including their Religion, Learning, Education, Customs, and Occupations: with Outlines of their Ecclesiastical and Political History; of the Rise and Decay of Knowledge among them; and of the Doctrines and Discipline of the Ancient Christian Churches. By a Lay Member of the Committee, Part I, II, London 1854.
- Layton, E. (1971) The Greek Press at Malta of the A.B.C.F.M. (1822-1833), *Ο Εραμιστής*, Θ', σσ. 169-193.
- Lovett, R. (1899) *The History of the L.M.S. (1795-1895)*, vol. II, London.
- Makdisi Ussama (1977) Reclaiming the Land of the Bible: Missionaries, Secularism and Evangelical Modernity, *American Historical Review*, June, σ. 680-713.
- Mallia, Salv. (1990) The Malta Protestant College, *Melita Historica*, vol. X, no 3, σ. 257-282.
- Μεταλληνός, Γ. Δ. (1977) *Το Ζήτημα της Μεταφράσεως της Αγίας Γραφής εις την Νεοελληνικήν κατά τον ΙΘ' αιώνα*, Αθήναι.
- Morris, R. J. (1983) Voluntary Societies and British Urban Elites, *The Historical Journal*, vol. 26, 1, σ. 95-118.
- Πολέμης, Δ. Ι. (1970) Τα ελληνικά έντυπα του εν Μάλτα τυπογραφείου της Αγγλικανικής Ιεραποστολής, *Ο Εραμιστής*, Η', σ. 153-168.
- Πολέμης, Δ. Ι. (1972-73) Από τη δραστηριότητα του εν Μάλτα ελληνικού τυπογραφείου της Αποστολικής Εταιρείας του Λονδίνου, *Ο Εραμιστής*, Ι', σ. 213-240.
- Shaw, Platon (1930) *The Early Tractarians and the Eastern Churches*, London.
- Σμυρναίος, Αντώνης (2002) *Προτεσταντικά Σχολεία στη Μετεπαναστατική Ελλάδα: η περίπτωση του «Φιλελληνικού Παιδαγωγείου» Σύρου (1830-1877)* (αδημ. διδακτορική διατριβή), Αθήνα, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Stanley, Brian (1990) *The Bible and the Flag: Protestant Missions and British imperialism in the nineteenth and twentieth centuries*, Leicester.
- Stock, E. (1899) *The History of the C.M.S.: its environment, its men and its work*, vol. I-IV, London.
- Thorn, Susan (1999) *Congregational Missions and the making of an imperial culture in the 19th century England*, Stanford, California.

ΠΕΤΡΟΣ ΤΡΑΝΤΑΣ*
ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ**

Η ιστορία του μαθήματος της Ιστορίας στην Ιταλία και οι σύγχρονες πραγματικότητες και προοπτικές

*“La storia deve favorire una paideia del dialogo,
dello scambio e della collaborazione”*
(Η ιστορία πρέπει να προωθήσει την παιδεία του διαλόγου,
της ανταλλαγής και της συνεργασίας)
L. Corradini, 1990

Περίληψη

Η συγκριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών συστημάτων από την προοπτική των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο και ιδιαίτερα της Ιστορίας, λόγω της κρίσιμης σημασίας του μαθήματος αυτού για τη συγκρότηση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, αποτελεί, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της ευρωπαϊκής ενοποίησης, ένα από τα κύρια εργαλεία σφυρηλάτησης μιας κουλτούρας διαπολιτισμικού διαλόγου με όρους επιστημονικούς και όχι πολιτικής ορθότητας. Ταυτόχρονα, όμως, και μιας κουλτούρας επικεντρωμένης στο σεβασμό της ιδιαιτερότητας των ανθρωπινων ομάδων.

Η ιστορική αναδρομή (διδασκικά μοντέλα), η συγχρονική επισκόπηση (βασικές νομοθετικές κατευθύνσεις και κύριοι άξονες διδασκαλίας της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση), καθώς επίσης οι διαφαινόμενες διδακτικές προοπτικές (επαναπροσδιορισμός των σκοπών και στόχων του μαθήματος της Ιστορίας, αξιολόγηση του διδακτικού εγχει-

* Υπ. Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου.

** Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου.

ριδίου, εργαστήριο Ιστορίας, διαπολιτισμικότητα, «Γνωστικές ενέργειες») αποτελούν πεδία προνομιακής, κατά τη γνώμη μας, σύγκρισης της ιταλικής με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ας μη λησμονούμε ότι λόγω της καχεξίας του κοινοβουλευτισμού στις δύο χώρες –τουλάχιστον μέχρι τα μέσα του 20ού αιώνα–, της εγκαθίδρυσης αυταρχικών καθεστώτων και της έντονης πολιτικής πόλωσης που χαρακτηρίζει τόσο την ιταλική όσο και την ελληνική κοινωνία, το μάθημα της Ιστορίας λειτούργησε στην Ιταλία και την Ελλάδα ως προνομιακό μέσο ιδεολογικής χειραγώγησης και άσκησης συμβολικής βίας. Ενώ όμως στην Ιταλία η επιστημονική και η εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και η κοινωνία των πολιτών κατόρθωσαν να αποκόψουν με επιτυχία τον ομφάλιο λώρο που συνέδεε το μάθημα με την κυρίαρχη ιδεολογία, απεναντίας στην Ελλάδα το μάθημα εξακολουθεί, δυστυχώς, να χαρακτηρίζεται από τις ωμές παρεμβάσεις του κράτους, τη μονοπωλιακή ερμηνεία του παρελθόντος, ισχυρές ιδεολογικές αγκυλώσεις και από το φόβο της καινοτομίας. Υπό το πρίσμα αυτό, η σύγκριση που επιχειρείται στο παρόν άρθρο εμπλουτίζει τον προβληματισμό της ερευνητικής και της εκπαιδευτικής κοινότητας στην Ελλάδα, ενώ, παράλληλα, υποδεικνύει την αναγκαιότητα της σύγκρισης της Ελλάδας με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά δρώμενα.

Abstract

Comparative analysis of the educational systems under the perspective of the cognitive object and especially of History, due to the significance of this subject for the constitution of the identity of each person or community, is in the age of globalization and european union, one of the main instruments for the intercultural dialogue with respect for particularity of human groups, using scientific and not political terms.

The historical retrospect (Teaching models), the temporary survey (Basic legal directions and the main teaching guidelines of History in primary and secondary level of education) as well as the teaching perspectives (re-establishment of the goals and targets of History, evaluation of the textbook, historical laboratory, intercultural relations, “Knowing operations”) are fields for a fruitful comparison, in our opinion, between italian and hellenic education.

Let us not forget that due to the atrophy of parliamentarianism in the two countries –at least until the middle of the 20th century–, the establishment of autoritative governments and the intense political

diversions, typical for both Italian and Hellenic societies, the subject of History was used in both countries as a basic mean of ideological manipulation. While in Italy the scientific and educational community as well as the society, managed to successfully break off the connection of History to the main political ideology, in Greece, on the contrary, History continues unfortunately to be deeply affected from government's interventions, unilateral version of the past, profound ideological ankylosis and fear of innovation. Thus, the comparison exhibited in this article enriches the engrossment of the educational and research community in Greece, while simultaneously indicates the deep need for the approximation of Greece to the other European educational actions.

A. Εισαγωγή

Τόσο η παγκοσμιοποίηση όσο και η διεύρυνση και εμβάθυνση της ευρωπαϊκής ενοποίησης αποτελούν μορφές οικονομικής, πολιτισμικής και πολιτικής αλληλεξάρτησης. Πρόκειται για κρίσιμης σημασίας ιστορικές διεργασίες που ευνοούν την υπέρβαση των εθνοκρατικών στεγανών και ιδιαιτεροτήτων χωρίς να ακυρώνουν όμως την εθνοπολιτισμική ιθαγένεια και αυτονομία. Ο αγώνας για τον εσωτερικό μετασχηματισμό της παγκοσμιοποίησης, η οποία, κατά τη γνώμη μας, έχει εγγενώς αντιφατικό χαρακτήρα αναπτύσσοντας αντίρροπες ιστορικές δυναμικές, πολιτισμικού διαλόγου και γόνιμου συγκρητισμού αφενός, αλλά και πολιτισμικής, δηλαδή εντέλει πολιτικής επιβολής, όπως και εθνικιστικής/εθνοτικής σκλήρυνσης αφετέρου, συνοψίζεται με διαύγεια σε απόσπασμα κειμένου της γνωστής Ιταλίδας πρώην κομμουνίστριας δημοσιογράφου Μύριαμ Μαφάι στο βιβλίο *Η σιωπή των κομμουνιστών*. Γράφει η Μαφάι:

«Στον αιώνα που αφήσαμε στις πλάτες μας (20ός αιώνας), οι ρεφορμιστές δεσμεύτηκαν να “εκπολιτίσουν” τον καπιταλισμό, ενώ εκείνοι που ήθελαν να τον ανατρέψουν ηττήθηκαν από την ιστορία. Έτσι, σήμερα το χρέος μας, σε παγκόσμια κλίμακα, είναι να καθοδηγούμε, να διορθώνουμε, να “εκπολιτίζουμε” την παγκοσμιοποίηση. Ένα τεράστιο καθήκον, μια μεγάλη ευθύνη που οφείλουμε ν’ αναλάβουμε και απέναντι σε εκείνους τους άνδρες, εκείνες τις γυναίκες, εκείνα τα παιδιά –και είναι δισεκατομμύρια– που ζουν στο περιθώριο του πολιτισμού». (Φόα Β., Μαφάι Μ., Ράιχλιν Α., 2002, 72)

Στα πεδία του πολιτισμού και της εκπαίδευσης οι σημαντικές ιστορικές διεργασίες της παγκοσμιοποίησης και της υπέρβασης του έθνους-κράτους δεν πρέπει να συσχετίζονται κατ' ανάγκη με α) την εμπορευματοποίηση της κουλτούρας, β) την εργαλειοποίηση της γνώσης και την αποσιώπηση της κριτικής και αναστοχαστικής της διάστασης, γ) τη δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων πολλαπλών ταχυτήτων με συγκαλυμμένο ταξικό χαρακτήρα, δ) την αποψίλωση του φάσματος των σχολικών μαθημάτων που προέρχονται από τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες και ε) την ιδεολογική χειραγώγηση και τη διαμόρφωση «ενιαίας σκέψης». Δυνητικά τουλάχιστον η δεσπόζουσα ιστορική τάση της πολλαπλής αλληλεξάρτησης των κρατών μπορεί να κάνει πραγματικότητα το ιδεώδες του διαλόγου, της διακατανόησης, της αλληλεγγύης και της χειραφέτησης όλων των ανθρώπων ανεξάρτητα από τις φυλετικές τους διαφορές, την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα, την κοινωνική τους θέση και το κοινωνικό τους φύλο. Μπορεί να λειτουργήσει ως υπόβαθρο για τη συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών συστημάτων προς την κατεύθυνση της σφυρηλάτησης μιας κουλτούρας οικουμενικότητας, αλλά και άμβλυνσης των μορφωτικών-κοινωνικών ανισοτήτων.

Μια τέτοια συγκριτική προσέγγιση θα μπορούσε να περιλάβει όχι μόνο το επίπεδο των ποσοτικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών διεργασιών και των μορφωτικών αγαθών ή της σύνδεσης του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας, αλλά και αυτό της ανάδειξης των ποιοτικών γνωρισμάτων της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αναφερόμαστε ειδικά σε ό,τι αφορά το φάσμα των διδασκόμενων μαθημάτων, τις ιδεολογικές τους συντεταγμένες, το γνωστικό τους περιεχόμενο, τις επιστημολογικές και παιδαγωγικές τους αφετηρίες, τις διδακτικές πρακτικές, τις διαδικασίες αξιολόγησης του διδακτικού έργου, την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, το νοητικό ορίζοντα του μαθητικού πληθυσμού και βεβαίως τις πολιτικές της ταυτότητας, όπως αυτές εκφράζονται όχι μόνο σε αναφορά με τις στρατηγικές ιδεολογικής ηγεμονίας του κράτους, αλλά και σε συνάρτηση με τα πολιτικά κόμματα, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, τα θρησκευτικά δόγματα και τις Εκκλησίες, τους κοινωνικούς φορείς, τις ομάδες συμφερόντων και τις μειονότητες. Τόσο το γνωστικό αντικείμενο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής όσο και οι Ειδικές Διδακτικές των Σχολικών Επιστημών αποτελούν προνομιακά πεδία για τη συγκριτική ανάλυση και τη σφαιρική και πολυδιάστατη ερμηνεία των ποιοτικών αυτών γνωρισμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε πανευρωπαϊκό επίπεδο. Μάλιστα, λόγω ακριβώς της καθορι-

στικής ιδεολογικής της λειτουργίας στους τομείς της πολιτικής νομιμοφροσύνης, της ιδεολογικής εγχάραξης και της κοινωνικοποίησης, κοινής, άλλωστε, κληρονομιάς των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων από τα μέσα του 19ου έως τα μέσα, τουλάχιστον, του 20ού αιώνα, η σχολική ιστορία μπορεί να αποτελέσει το κατεξοχήν παράδειγμα μιας παράλληλης διαχρονικής και συγχρονικής συγκριτικής θεώρησης, προσανατολισμένης στην υπέρβαση των ποικιλώνυμων ιδεολογικών, επιστημολογικών και παιδαγωγικών αδρανειών, που αναστέλλουν το συνολικό δεσμευτικό επαναπροσδιορισμό των διδακτικών σκοπών και στόχων του μαθήματος.

B. Η διαχρονική θεώρηση της ιταλικής περίπτωσης

Στον ευαίσθητο χώρο του μαθήματος της Ιστορίας σπανίζουν οι αναφορές στην ιταλική πραγματικότητα, καθώς ο χώρος αυτός κυριαρχείται από προβληματισμούς, οι οποίοι έχουν ως πλαίσιο αναφοράς είτε την αγγλική-ουαλική είτε τη γαλλική εμπειρία είτε ευρύτερα τη συνολική χαρτογράφηση των διδακτικών πρακτικών, των ιδεολογικών αδρανειών και των δομικών αντιφάσεων που χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία του μαθήματος σε ολόκληρη την ευρωπαϊκή ήπειρο. Ωστόσο, η ιταλική εμπειρία είναι σημαντική και στο πλαίσιο της διαχρονικής εξέλιξης της φυσιογνωμίας του μαθήματος της Ιστορίας και σε αυτό της συγχρονικής επισκόπησης των διδακτικών καινοτομιών διότι σε αυτή συνυπάρχουν το παλιό και το νέο, οι αδράνεις και οι καινοτομίες, συμπυκνώνονται οι αντινομίες και αντιφάσεις που διαπερνούν τους μηχανισμούς δημιουργίας ιστορικής κουλτούρας στο σχολείο. Κατά συνέπεια, σκοπός του παρόντος άρθρου είναι ακριβώς η γνωριμία της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας με την ιταλική σχετική βιβλιογραφία και εκπαιδευτική νομοθεσία, καθώς και με τις σημαίνουσες πραγματώσεις του πρόσφατου επιστημολογικού, ιστοριογραφικού και παιδαγωγικού προβληματισμού που αναπτύσσεται στη γειτονική μας χώρα.

Το ιδεαλιστικό πνεύμα και γενικότερα οι εκπαιδευτικές αρχές του φιλοσόφου της Ιστορίας Giovanni Gentile χαρακτήρισαν, κυρίως κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, την παιδαγωγική σκέψη και τις διδακτικές πρακτικές στην Ιταλία κατά το πρώτο ήμισυ του 20ού αιώνα.

Ο G. Gentile θεωρείται από πολλούς φιλόσοφος του φασισμού. Επηρεάστηκε από τον Γερμανό φιλόσοφο Hegel, κινήθηκε στο πλαίσιο του νεοεγελιανού ρεύματος και ονόμασε το φιλοσοφικό του σύστημα ενεργειοκρατία (ακτουαλισμός). Διατέλεσε καθηγητής της φιλοσοφίας και της ιστορίας στα

πανεπιστήμια του Παλέρμο, της Πίζας και της Ρώμης. Το 1922 συνεργάστηκε με τον άλλο νεοεγελιανό Ιταλό φιλόσοφο Benedetto Croce στο πλαίσιο του περιοδικού *La critica*. Την ίδια χρονιά ασπάζεται τις ιδέες του φασιστικού κόμματος, προσχωρεί σε αυτό και διατελεί υπουργός Παιδείας της πρώτης κυβέρνησης Mussolini μέχρι το 1924. Αργότερα ονομάστηκε πρόεδρος του Ανωτάτου Συμβουλίου Λαϊκής Εκπαίδευσης (1926-1928) και μέλος του Μεγάλου Φασιστικού Συμβουλίου (1925-1929). Το 1942 έγινε πρόεδρος της Ιταλικής Ακαδημίας μέχρι το 1944 οπότε και εκτελέστηκε από τους παρτιζάνους αντιφασίστες.

Από το 1923 και μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1940, εφαρμόζεται στην Ιταλία η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του G. Gentile, που θεωρείται ως ένα απαραίτητο βήμα για την «ηθική ανασυγκρότηση» του ιταλικού έθνους με πρωταρχικό στόχο την εδραίωση της εθνικής του συνείδησης και τη δημιουργία μιας κάστας εξουσίας, δεδομένου ότι το σχολικό σύστημα που επέβαλε η φασιστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επέτρεπε μόνο σε λίγους «εκλεκτούς» την είσοδο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην οποία, άλλωστε, είχε ανατεθεί ο κομβικός ρόλος του «εθνικού σχεδιασμού». Στην επιτεύξη αυτού του στόχου προσανατολίστηκε μάλιστα η διδασκαλία όλων των σχολικών μαθημάτων.

Από το τέλος της δεκαετίας του '40 η εκπαιδευτική πράξη γίνεται αντικείμενο συστηματικότερης μελέτης με συνέπεια τη στοιχειοθέτηση και εφαρμογή διαφορετικών διδακτικών μοντέλων (Cossimo Laneve, 1993), μέσα στο πλαίσιο μιας προσπάθειας εκπαιδευτικής ανανέωσης.

Ιδιαίτερα στο γνωστικό πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας διακρίνουμε τρία διδακτικά μοντέλα, τα οποία εφαρμόστηκαν στην Ιταλία στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα (R. Pagano, 1996):

1) *Μοντέλο «Κλασικό - Τζεντιλιανό» ή «Φιλοσοφικό» (1948-1968)*: έχει ως πλαίσιο αναφοράς την ιδεαλιστική, ελιτιστική και φρονηματιστική παιδαγωγική σκέψη του G. Gentile. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το απόλυτο παράδειγμα για τους μαθητές του και η μεταξύ τους παιδαγωγική επικοινωνία ορίζεται ως διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε «πνεύματα». Κάθε μάθημα γίνεται μια στιγμή τέχνης και ως τέτοια δεν μπορεί να ακολουθεί συγκεκριμένες μεθοδολογίες και τεχνικές ποσοτικοποίησης της εκπαιδευτικής πράξης. Το σχολείο, πάντα κατά τον G. Gentile, είναι η μοναδική πηγή εκπαίδευσης των νέων. Αποτέλεσμα των θέσεων αυτών είναι η απομόνωση του σχολείου από την κοινωνία. Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας σε αυτή την περίοδο περιορίζεται στην «από καθέδρας διδασκαλία» γεγονότων, μαχών, ημε-

ρομηνιών και βιογραφιών ηρώων της πολιτικής και του πνεύματος που πρέπει να απομνημονευθούν. Η περίοδος αυτή κλείνει με τις κινητοποιήσεις και εξεγέρσεις των νέων στο πνεύμα του Μάη του 1968.

2) Μοντέλο «του '68» ή «Φιλοσοφικό-κοινωνικό» (1969-1980): μετά το 1968 οι νέοι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν στις σχολικές αίθουσες νέες πολιτικές ιδέες και ριζοσπαστικές παιδαγωγικές αντιλήψεις. Η έδρα παύει να αποτελεί το πραγματικό και συμβολικό κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται περισσότερο ευαίσθητοι στα κοινωνικά ζητήματα και στην ανισομερή πρόσβαση των κοινωνικών τάξεων στα μορφωτικά αγαθά για τη δημιουργία του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης, όπως τουλάχιστον την αντιλαμβάνονται οι δυναμικές πρωτοπορίες της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθίσταται πλέον η αλλαγή της ιταλικής κοινωνίας. Το σχολείο, παρ' όλες τις δυσκολίες, ανοίγεται στην κοινωνία. Όμως, τα επίσημα προγράμματα και η δομή και οργάνωση του ιταλικού σχολείου δεν ακολουθούν το νέο ρεύμα. Η προσήλωση στις συμβατικές διδακτικές πρακτικές εξακολουθεί να αποτελεί κοινό τόπο. Παρ' όλα αυτά, συγκροτούνται θύλακες νεωτεριστικού προβληματισμού, που οδηγούν στην έκφραση μιας νέας παιδαγωγικής τάσης, η οποία μετατοπίζει το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας στο μάθημα της Ιστορίας από την κανονιστική και επιλεκτική αφήγηση «αποστειρωμένων» γεγονότων στην ανάλυση της σημασίας των ιστορικών φαινομένων και στην εξήγηση της ιστορικής δράσης.

3) Μοντέλο «Μπρουνεριανό - δομικό» ή «Φιλοσοφικό - επιστημολογικό» (1980-1990): το θεωρητικό υπόβαθρο του μοντέλου αυτού βρίσκεται στις θέσεις του Jerome Bruner. «Μαθαίνω» σημαίνει επεξεργάζομαι θεωρίες, χρησιμοποιώ στρατηγικές σκέψης και κατασκευάζω - δομώ γνωστικές μορφές και κατηγορίες (Bruner, 1967). Οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας με τις διεργασίες διαμόρφωσης αυτόνομης ιστορικής σκέψης, συνδέουν οργανικά τη λεγόμενη δηλωτική με τη διαδικαστική μορφή γνώσης και αναζητούν νέες διδακτικές δυνατότητες υπό την επίδραση της γαλλικής ιστοριογραφικής σχολής των Annales και της δυτικοευρωπαϊκής μαρξιστικής ιστοριογραφίας, που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στα φαινόμενα μακράς διάρκειας, στις ιστορικές δομές, στη μελέτη του φυσικού περιβάλλοντος, στη διαδοχή των κοινωνικών σχηματισμών και των τρόπων παραγωγής, στη διαπάλη των κοινωνικών τάξεων, στα εργαλεία δουλειάς, στις όψεις της καθημερινής ζωής, στις νοοτροπίες, στη λαϊκή κουλτούρα και, κατά κύριο λόγο, στο διάλογο παρόντος-

παρελθόντος, δηλαδή στην αμφίδρομη επικοινωνία ιστορικού και πηγών. Στο πλαίσιο της «νέας ιστορίας» η προσέγγιση νέων ιστορικών πηγών ενθαρρύνει την ανανέωση της μεθοδολογίας της ιστορικής έρευνας. Ο νέος ιστοριογραφικός προβληματισμός διαπερνά τον αθηριοσκληρωτικό θεσμό του σχολείου και αποτυπώνεται στις μαθησιακές πρακτικές. Οι μαθητές δεν πρέπει πλέον να απομνημονεύουν τα γεγονότα, αλλά να κατανοούν τη λογική της ιστορικής έρευνας και να αποκτούν συγκεκριμένες διανοητικές δεξιότητες: να θέτουν ερωτήματα για το παρελθόν και το παρόν, να προβληματίζονται ελέγχοντας και διασταυρώνοντας τις ιστορικές πηγές, αλλά και αναλύοντας τις σύνθετες και πολυδιάστατες ιστορικές διεργασίες.

Συνοψίζοντας, θα παρατηρούσαμε ότι το ενδιαφέρον και ο ιδιαίτερος προβληματισμός των ιταλών ιστορικών και εκπαιδευτικών για τη Διδακτική της Ιστορίας εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1970, όταν στη δίνη πολιτικο-κοινωνικών και πολιτισμικών ανακατατάξεων, αλλά και επιστημολογικών αναθεωρήσεων, αντιλαμβάνονται την ανάγκη επαναπροσέγγισης και αξιολόγησης της ιστορίας ως σχολικής επιστήμης και ιδιαίτερα των ιδεολογικών και επιστημολογικών της προϋποθέσεων. Όμως, παρά τη δυναμική που αναπτύσσει η νέα αυτή θεώρηση του μαθήματος της Ιστορίας στην Ιταλία, δεν είχε τα αναμενόμενα μορφωτικά αποτελέσματα διότι δεν κατέστησε δυνατή τη ριζική ανανέωση της λογικής που διέπε τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά εγχειρίδια και τη διδακτική μεθοδολογία. Η ίδια η οργάνωση του ιταλικού σχολείου δεν επιτρέπει, άλλωστε, ακόμη και σήμερα, το δομικό αναπροσανατολισμό της παρεχόμενης ιστορικής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εδραίωση της ρητορικής, φρονηματιστικής και απομνημονευτικής πρακτικής ως βασικής διδακτικής διαδικασίας στο μάθημα της Ιστορίας. Η κυρίαρχη παρουσία του συμβατικού προτύπου διδασκαλίας αποτελεί το πρωταρχικό αίτιο της δυσπλασίας της ιστορικής παιδείας των νέων, όπως αποδεικνύει σχετική έρευνα του ISTAT (Εθνικό Ινστιτούτο Στατιστικής) που διεξήχθη το 1992, σύμφωνα με τα πορίσματα της οποίας οι Ιταλοί μαθητές δεν διαθέτουν τα διανοητικά εφόδια για να νοηματοδοτήσουν το παρελθόν και να το μετασχηματίσουν σε συλλογική μνήμη, δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα του ιστορικού συμβάντος, αλλά ούτε μπορούν να διαχωρίσουν την ιστορία από την ιστοριογραφία, το μοναδικό γεγονός από την πολλαπλότητα των ερμηνειών του. Τα δεδομένα αυτά πιστοποιούν την έλλειψη κριτικής σκέψης, την αδυναμία θεμελίωσης διαλογικής σχέσης με την ετερότητα του παρελθόντος, σε τελική ανάλυση την απουσία πολυπρισματικής και ενεργής ιστορικής συνείδησης.

Γ. Η συγχρονική θεώρηση της ιταλικής περίπτωσης

Σήμερα, η ιταλική σχολική εκπαίδευση χωρίζεται σε τρεις βαθμίδες: 1) *scuola elementare* (Δημοτικό Σχολείο - πέντε τάξεις), 2) *scuola secondaria inferiore - media* (Γυμνάσιο - τρεις τάξεις) και 3) *scuola secondaria superiore* (Λύκειο - πέντε τάξεις). Τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα για το μάθημα της Ιστορίας εφαρμόζονται ύστερα από προεδρικά διατάγματα και νόμους του 1985 και 1990 (*scuola elementare*), του 1979 (*scuola media*) και του 1992 (*scuola superiore*).

Οι βασικές νομοθετικές κατευθύνσεις σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων και ιδιαίτερα με το μάθημα της Ιστορίας προβλέπουν:

α) για το Δημοτικό Σχολείο (*Scuola elementare* - Προεδρικό διάταγμα Νο104, 12 Φεβρουαρίου 1985): την αξιοποίηση των περιβαλλοντικών και εργαλειακών πηγών που προσφέρονται σε κάθε γεωγραφική περιοχή και διοικητική περιφέρεια, την κατανόηση της δημοκρατικής αρχής ότι όλοι οι πολίτες έχουν τα ίδια πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα, την ίδια κοινωνική αξιοπρέπεια και είναι ίσοι απέναντι στους νόμους, χωρίς την προσφυγή σε διακρίσεις φύλου, φυλής, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών πεποιθήσεων και κοινωνικής τάξης, και, τέλος, τη μέριμνα για τον εντοπισμό των δεσμών που υπάρχουν ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν σε συνάρτηση με την προώθηση της ικανότητας παραγωγικής χρήσης των διαδικασιών της ιστορικής έρευνας με σκοπό την επαρκή κατανόηση των ιστορικών φαινομένων. Με αφετηρία το γενικό αυτό πλαίσιο, η διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο θα πρέπει να εκπληρώνει δύο βασικούς σκοπούς: i) τη συγκρότηση της προσωπικής ταυτότητας του παιδιού με γνώμονα τη συνειδητοποίηση της πραγματικότητας στην οποία ζει και ii) τη δόμηση πρωταρχικών στάσεων και γνωστικών εργαλείων που είναι απαραίτητα για την κατανόηση των ιστορικών και κοινωνικο-πολιτικών φαινομένων. Επιπλέον, το μάθημα της Ιστορίας θα πρέπει να καταστήσει το παιδί ικανό να συναισθανθεί ότι συμμετέχει σε μια συνολική δημιουργική διαδικασία που εκτείνεται στο μακρινό παρελθόν και το μέλλον και έχει διαστάσεις που το αφορούν, αλλά, συγχρόνως, και να συνειδητοποιήσει ότι κάθε ιστορική διαπραγμάτευση ή ιστορική κρίση δεν έχει αυθαίρετο χαρακτήρα, αλλά, απεναντίας, πρέπει να βασίζεται στην έρευνα και την τεκμηριωμένη γνώση των πηγών. Ακόμα θα πρέπει να γίνει κατανοητή η λειτουργία εννοιών, όπως ο χρόνος (εργαλείο κατανόησης της χρονικής ακολουθίας και απομνημόνευσης των γεγονότων του παρελθόντος), η περιοδικότητα (εργαλείο ερμηνείας

των πολύπλοκων ιστορικών φαινομένων) και το ιστορικό-πολιτισμικό πλαίσιο (οι γενικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν τις διάφορες περιόδους της ανθρώπινης ιστορίας).

β) για το *Γυμνάσιο* (Scuola secondaria inferiore-media): με τη μεταρρύθμιση του 1962 (Νόμος Νο 1859, 31/12/1962), η υποχρεωτική εκπαίδευση επεκτείνεται μέχρι την ηλικία των δεκατριών ετών περιλαμβάνοντας και τη βαθμίδα *secondaria inferiore-media* (Caridei N. & Giordano E., 1999).

Τα αναλυτικά προγράμματα αυτής της βαθμίδας συντάχθηκαν και εφαρμόζονται από το 1979 (Υπουργική απόφαση - 09/02/1979). Ο βασικός στόχος της νομοθετικής αυτής ρύθμισης είναι να προσφέρει γενική μόρφωση και να προσανατολίσει τους προ-εφήβους σε μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές. Για την επίτευξη του στόχου αυτού τέθηκαν σε εφαρμογή πολυάριθμες καινοτομίες, οι οποίες περιλαμβάνουν ζητήματα, όπως: η μόρφωση του ανθρώπου - πολίτη, οι σχέσεις σχολείου - οικογένειας, η ελευθερία της διδασκαλίας (ήδη σε εφαρμογή με το νόμο Νο 447, 30/07/1973), τα δικαιώματα του μαθητή, η προσοχή στην ψυχολογική και νοητική ανάπτυξη του προεφήβου, η γλωσσοδιδασκαλική πρακτική (ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών ικανοτήτων: γραφή, ανάγνωση, ομιλία και ακοή) και, τέλος, η αντικατάσταση του μαθήματος των Λατινικών από το μάθημα της Ιστορίας της γλώσσας. Ειδικότερα, για το μάθημα της Ιστορίας, τα αναλυτικά προγράμματα του 1979 προβλέπουν:

«Η διδασκαλία της Ιστορίας αποσκοπεί στην ανάπτυξη της δεξιότητας συνειδητοποίησης της ιδιαιτερότητας του παρελθόντος, στην ερμηνεία του παρόντος και στον σχεδιασμό του μέλλοντος διαμέσου της γνώσης των σημαντικών γεγονότων που αφορούν τόσο την πολιτική, διοικητική και κοινωνικο-οικονομική διάσταση όσο και την πολιτιστική». (Υπουργική απόφαση - 09/02/1979)

γ) Για το *Λύκειο* (Scuola secondaria superiore): στο πλαίσιο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η παρουσίαση βασικών νομοθετικών διατάξεων και ρυθμίσεων καθίσταται προβληματική εξαιτίας της πληθώρας των ειδικοτήτων και της πολυπλοκότητας του διαχωρισμού τους, καθώς και του κατακερματισμού των γνωστικών αντικειμένων (υπάρχουν συνολικά 176 ειδικότητες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στους διάφορους τύπους σχολείων της βαθμίδας αυτής (κλασικό λύκειο, επιστημονικό λύκειο, λύκειο γλωσσών, διάφορα ινστιτούτα: εκπαιδευτικό, γεωμετρίας, τεχνικό-βιομηχανικό, τεχνικό-εμπορικό, επαγγελματικό, τουριστικών επαγγελματιών, θαλάσ-

σιων δραστηριοτήτων, καλών τεχνών κ.ά.). Τα πιο πρόσφατα αναλυτικά προγράμματα και τα μόνα που εμπεριέχουν εξειδικευμένους σκοπούς και στόχους για το μάθημα της Ιστορίας αφορούν τα επαγγελματικά ινστιτούτα (υπουργική απόφαση της 24ης Απριλίου 1992, η οποία τέθηκε σε εφαρμογή το 1996 από τον Ιταλό υπουργό Παιδείας Luigi Berlinguer της κεντροαριστερής κυβέρνησης Romano Prodi). Τα προγράμματα αυτά αναφέρονται στη νεότερη και σύγχρονη ιστορία (1815-1989).

Όσον αφορά τα Λύκεια («κλασικό» και «επιστημονικό»), όπου διδάσκονται όλες οι ιστορικές περίοδοι, η τελευταία νομοθετική ρύθμιση (Υπουργική απόφαση Νο 682 - 04/11/1996) αφορά μόνο την αναδιευθέτηση των διδακτικών ενοτήτων του μαθήματος της Ιστορίας.

Ο R. Pagano, σχετικά με την ιδιαιτερότητα της διδασκαλίας της Ιστορίας στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τονίζει:

«Πρέπει να έχουμε υπ' όψιν μας ότι η διδασκαλία της ιστορίας απευθύνεται σε εφήβους (15 έως 18 ετών), το πνεύμα των οποίων ωριμάζει κατά την περίοδο αυτή, ενώ επίσης αυτοί προσανατολίζονται σε νέες αρχές και αξίες (αντιλαμβανόμενοι το κενό αξιών της εποχής μας) και οργανώνουν εκ νέου τον τρόπο ζωής τους με γνώμονα νέες εμπειρίες και γνώσεις (σχολικές και εξωσχολικές)». (R. Pagano, 1996)

Οι κύριοι άξονες της διδασκαλίας της Ιστορίας (σκοποί του μαθήματος, γνωστικό περιεχόμενο διδασκαλίας, στόχοι μάθησης, μαθησιακές πρακτικές και μέθοδοι, προσδοκώμενες δεξιότητες, κριτήρια αξιολόγησης) για κάθε μία από τις τρεις σχολικές βαθμίδες παρουσιάζονται, με τρόπο διαγραμματικό και παραστατικό, στους πίνακες I, II και III αντίστοιχα, οι οποίοι παρατίθενται στο τέλος του κεμένου. Αυτός ο τρόπος παρουσίασης θα βοηθήσει τον αναγνώστη στη συγκριτική (σε σχέση με αντίστοιχα διδακτικά προγράμματα άλλων χωρών) ανάγνωση των δεδομένων, αλλά και στην κατανόηση της διάρθρωσης και σταδιακής/σπειροειδούς ανάπτυξης τόσο του γνωστικού περιεχομένου όσο και των διαδικασιών επίτευξης των προβλεπόμενων διδακτικών σκοπών και στόχων.

Αντιλαμβανόμενοι το νέο κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο του 21ου αιώνα, Ιταλοί πανεπιστημιακοί καθηγητές, ιστορικοί ερευνητές και εκπαιδευτικοί αναζητούν νέες μεθόδους και πρακτικές σε μια προσπάθεια αναβάθμισης της διδακτικής διαδικασίας του μαθήματος της Ιστορίας και επανοριοθέτησης της μορφωτικής του λειτουργίας.

Θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια πέντε ενδεικτικά πεδία μελέτης, τα

οποία σκιαγραφούν, κατά τη γνώμη μας, το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η προσπάθεια αναβάθμισης της διδασκαλίας της Ιστορίας. Τα πεδία αυτά αφορούν: 1) τον επαναπροσδιορισμό των σκοπών και στόχων του μαθήματος, 2) την αξιολόγηση των διδακτικών εργαλείων (κατά κύριο λόγο του διδακτικού εγχειριδίου), 3) την ίδρυση και λειτουργία «εργαστηρίων ιστορίας», 4) τη «διαπολιτισμική διδακτική της Ιστορίας» (η Ιστορία ως εργαλείο ανάπτυξης διαπολιτισμικής σκέψης) και 5) το μοντέλο των «Γνωστικών Ενεργειών», εισηγητής του οποίου είναι ο Ivo Mattozzi.

1) Επαναπροσδιορισμός των σκοπών και στόχων του μαθήματος της Ιστορίας

Για την προσέγγιση του πρώτου θέματος θα ακολουθήσουμε τη σκέψη του R. Pagano (καθηγητής Ιστορίας της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου του Bari), ο οποίος στο βιβλίο του *Insegnando la Storia*, τονίζει τα εξής:

«Βασική επιδίωξη της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι να ερεθίσει την περιέργεια και να προωθήσει την έννοια της έρευνας. Οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι στην ιστορία δεν υπάρχει η απόλυτη αλήθεια, αλλά οι αλήθειες, άρα δεν υπάρχει η αιτία, αλλά οι αιτίες».

Και συνεχίζει:

«Σήμερα, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, των πολυμέσων, της κρίσης των αξιών και της διδακτικής, θεωρούμενης όμως ως απλής τεχνικής ενεργοποίησης μαθησιακών διαδικασιών, βασική επιδίωξη πρέπει να είναι η επαναχάραξη και θεμελίωση βασικών αξιών και αρχών με στόχο μια κοινωνία πιο ανθρώπινη και πιο δίκαιη, έτσι ώστε το σχολείο να διαμορφώνει δημοκρατικούς πολίτες, ικανούς να επιλέξουν αυτές τις αξίες, αυθεντικούς και δημιουργούς του μέλλοντός τους». (R. Pagano, 1996)

Με βάση την παραπάνω συλλογιστική, προσδιορίζονται και αναλύονται από τον Pagano οι πέντε βασικοί σκοποί της διδασκαλίας της Ιστορίας, οι οποίοι θα μπορούσαν να είναι κοινοί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης:

«Οι διδακτικοί σκοποί του μαθήματος της ιστορίας θα μπορούσαν να αφορούν:

α) Την αναζήτηση της προσωπικής ταυτότητας και την κατανόηση του παρόντος μέσα από το παρελθόν. Ο μαθητής θα πρέπει να συνειδητοποιήσει τη σημασία των πολιτιστικών αγαθών και των χώρων διαφύλαξης και συντήρησης της ιστορικής μνήμης (αρχαία, βιβλιοθήκες, μουσεία, μνημεία κ.ά.). Ο ορθός προβληματισμός για το παρελθόν θα βοηθήσει το μαθητή στο σχηματισμό της προσωπικής και συλλογικής του ταυτότητας (πολιτιστικής και κοινωνικής).

β) Τη θεμελίωση σχέσεων με το παρελθόν και την αξιολόγηση του παρελθόντος μέσα από το παρόν. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού θα πρέπει να αναζητηθούν οι σταθερές ιστορικές παράμετροι, τις οποίες μπορούμε να κατανοήσουμε μελετώντας ακόμα και σύγχρονα ιστορικά φαινόμενα, που διεγείρουν περισσότερο την περιέργεια των μαθητών και κατ' επέκταση γίνονται ευκολότερα αντιληπτά.

γ) Την απόκτηση μιας ορθής άποψης για την πρόοδο. Προβλήματα όπως η κρίση του οικοσυστήματος εξαιτίας της υπερβολικής εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων του πλανήτη οδηγούν στην κατανόηση του γεγονότος ότι η ανάπτυξη της τεχνολογίας δεν συμβαδίζει πάντοτε με την πρόοδο και τη βελτίωση της κοινωνίας στην οποία ζούμε. Απαιτείται λοιπόν η αξιολόγηση των συνεπειών (περιβαλλοντικών και κοινωνικών) κάθε μορφής οικονομικής και τεχνολογικής ανάπτυξης.

δ) Τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη μιας ιστορικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια του έθνους-κράτους, διέρχεται εκ των πραγμάτων μέσα από τον προσανατολισμό της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης σε ιστορικά γεγονότα, τα οποία είναι σημαντικά για την πορεία όλων των ευρωπαϊκών λαών. Επιπλέον, προς την κατεύθυνση αυτή, θα πρέπει να αξιολογηθούν σε βάθος οι συνέπειες που είχε για την Ευρώπη η ιστορική διαδρομή κάθε έθνους-κράτους και να υπογραμμιστεί η κοινή πολιτική και πολιτιστική τους κληρονομιά.

ε) Την εκπαίδευση για την ειρήνη, την ανοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας. Στην εποχή της πολυπολιτισμικότητας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η έννοια της ειρηνικής συνύπαρξης, η κατανόηση και ο σεβασμός του "άλλου", του "διαφορετικού", θα πρέπει να διαπερνά όλο το φάσμα της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας». (R. Pagano, 1996)

2) Αξιολόγηση των διδακτικών εργαλείων (διδακτικό εγχειρίδιο)

Ως βασικό διδακτικό υλικό για το μάθημα της Ιστορίας θεωρείται σήμερα στην Ιταλία το έντυπο βιβλίο. Από τη δεκαετία του 1970 παρατηρήθηκε στην Ιταλία αξιοσημείωτος προβληματισμός, τόσο της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και των εκδοτικών οίκων, για τη μορφή, την οργάνωση και τη διάταξη των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της ιστορίας, με αποτέλεσμα σήμερα να υπάρχει μια πολύ μεγάλη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα στα παραδοσιακά βιβλία ιστορικής αφήγησης και στα βιβλία τα οποία είναι προσαρμοσμένα στις σύγχρονες διδακτικές ανάγκες, προϋποθέτοντας την ενεργό συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εκδοτική αυτή πολυμορφία και η ελευθερία επιλογής σχολικού εγχειριδίου οδήγησε σε μελέτες ανάλυσης των διδακτικών χαρακτηριστικών των βιβλίων της ιστορίας. Τα διδακτικά αυτά χαρακτηριστικά αφορούν κατά κύριο λόγο τη διάταξη της ύλης, την ιστοριογραφική άποψη και τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους.

Μια τέτοιου είδους μελέτη-ανάλυση των βιβλίων της ιστορίας πραγματοποίησε το 1996 ο R. Pagano, πρόθεση του οποίου ήταν να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς έναν οδηγό αξιολόγησης, ώστε να είναι σε θέση να προβούν σε μια συνειδητή επιλογή του βιβλίου που προτίθενται να χρησιμοποιήσουν ως βασικό διδακτικό εργαλείο. Πρέπει να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι στην Ιταλία δεν υφίσταται πλέον το καθεστώς του κρατικού μονοπωλίου για τη συγγραφή και έκδοση των σχολικών βιβλίων Ιστορίας, αλλά οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα έχουν την αποκλειστική ευθύνη και αρμοδιότητα να επιλέξουν το βιβλίο, το οποίο οι ίδιοι πιστεύουν ότι πληροί τις ιστοριογραφικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις και ανταποκρίνεται καλύτερα στις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης σχολικής ομάδας-τάξης, την οποία αναλαμβάνουν.

«Η επιλογή αυτή βασίζεται τόσο στις ιστορικές - ιστοριογραφικές γνώσεις του εκπαιδευτικού, όσο και στην εμπέδωση εκ μέρους του των εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως ο τρόπος διδασκαλίας, η μεθοδολογία και η αξιολόγηση. Τα νέα διδακτικά βιβλία ιστορίας προωθούν μια καινοτόμο, ενεργητική διδακτική πρόταση, η οποία δεν σταματά στην εξιστόρηση γεγονότων, αλλά ακολουθεί μια εσωτερική οργάνωση που απαιτεί τη μετάβαση από το μάθημα-αφήγηση στο μάθημα-πρόβλημα (=μαθαίνω πώς να μαθαίνω)». (R. Pagano, 1996)

Παράδειγμα του νέου τρόπου συγγραφής, αξιολόγησης και επιλογής των βιβλίων Ιστορίας αποτελεί το βιβλίο των A. De Bernardi και S. Guarracino *L'operazione storica*, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κάθε τόμος χωρίζεται σε χρονολογικές περιόδους, οι οποίες με τη σειρά τους υποδιαιρούνται σε τέσσερις οργανωτικούς φακέλους: i) γενικής ιστορίας (παρουσίαση του γενικού ιστορικού πλαισίου της εξεταζόμενης περιόδου), ii) διδακτικών ενοτήτων και ιστορικών πηγών (κοινωνική, πολιτική, οικονομική, πολιτιστική κ. ά. παράμετροι των ιστορικών γεγονότων), iii) αντικρουόμενων ιστοριογραφικών προσεγγίσεων και iv) εργαλείων ανάλυσης. Εκπαιδευτικοί και μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν και να κρίνουν το διδακτικό υλικό που περιλαμβάνεται στην ενότητα της γενικής Ιστορίας σε συνάρτηση με την ανάλυση των ιστορικών πηγών και των ιστοριογραφικών παραδειγμάτων, με σκοπό την αναδόμηση της ιστορικής αφήγησης, η οποία πραγματοποιείται με γραπτές εργασίες μετά από ειδική βιβλιογραφική ενημέρωση και έρευνα (ατομική ή ομαδική).

Η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται τόσο στις εργασίες αυτές όσο και στο βαθμό κατανόησης της ερευνητικής μεθοδολογίας της επιστήμης της Ιστορίας.

3) Ίδρυση και λειτουργία «Εργαστηρίων Ιστορίας»

Παρά τις αδράνειές του και τις δομικές δυσλειτουργίες του, το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει στους εκπαιδευτικούς το δικαίωμα της εφαρμογής καινοτόμων μεθοδολογικών παρεμβάσεων καταπολεμώντας τις πιθανές γραφειοκρατικές αγκυλώσεις. Ήδη από το 1973 ορίζονται τα εξής:

«Με βάση το σεβασμό των συνταγματικών διατάξεων και των διατάξεων που αφορούν το σχολείο, οι οποίες προσδιορίζονται από τους νόμους του κράτους, εξασφαλίζεται στους εκπαιδευτικούς η ελευθερία της διδασκαλίας. Η άσκηση αυτής της ελευθερίας συνίσταται στην προώθηση των διαδικασιών πλήρους διαμόρφωσης της προσωπικότητας των μαθητών. Μια τέτοια πράξη προώθησης εφαρμόζεται με γνώμονα το σεβασμό της ηθικής και πολιτικής συνείδησης των ιδίων των μαθητών». (νόμος Νο 447 - 30/07/1973 - άρθρο 4 / Προεδρικό διάταγμα Νο 417 - άρθρο 1)

Αργότερα και διαμέσου διαφόρων νομοθετικών ρυθμίσεων, που αφορούσαν όλες τις σχολικές βαθμίδες, η θεμελιώδης αυτή αρχή απέκτησε ιδιαί-

τερο βάρος. Για παράδειγμα, αναφορικά με το Δημοτικό Σχολείο τα άρθρα 5 και 8 του νόμου 148 (05/06/1990) προβλέπουν τα ακόλουθα:

«Ο προγραμματισμός της διδακτικής δραστηριότητας, μέσα στο πλαίσιο εξασφάλισης της ελευθερίας της διδασκαλίας ανήκει στην αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών», όπως επίσης: «Με την έναρξη του σχολικού έτους 1990-1991 μπορούν να πραγματοποιηθούν, μετά από αίτηση των οικογενειών των μαθητών, ακόμα και για ομάδες μαθητών από διαφορετικές τάξεις, δραστηριότητες εμπλουτισμού και ολοκλήρωσης των αναλυτικών προγραμμάτων». (Μ., de Notariis 1999)

Σε αυτήν ακριβώς την ελευθερία του εκπαιδευτικού και τη δυνατότητα πραγματοποίησης δραστηριοτήτων που έχουν σκοπό τον εμπλουτισμό και την ολοκλήρωση των αναλυτικών προγραμμάτων βασίζεται η καινοτομία πρώτα που αφορά στη δημιουργία σε κάθε σχολείο ενός «Εργαστηρίου Ιστορίας».

Τουλάχιστον από την τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα έχει αρχίσει λοιπόν στην Ιταλία η διαδικασία εφαρμογής της εργαστηριακής διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, η οποία έχει ως θεωρητική αφετηρία το άρθρο του Ivo Mattozzi (1978), που αντιτίθεται στη συμβατική και βιβλιοκεντρική διδασκαλία και υποστηρίζει την αποτελεσματικότητα της διερευνητικής μάθησης. Στη συνέχεια το άρθρο της Raffaella Lamberti (1983), με τίτλο «Η διδασκαλία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», ανέδειξε όλες τις διαστάσεις του σχετικού προβληματισμού και ασχολήθηκε με την ίδρυση του LANDIS (Εθνικό Εργαστήριο Διδακτικής της Ιστορίας). Το 1985 το βιβλίο του Antonio Brusa *Οδηγός Εγχειριδίου Ιστορίας* επεξεργάστηκε την ιδέα της μεταβολής της χρήσης του εγχειριδίου σε εργαλείο διερευνητικής μάθησης. Τη δεκαετία του 1980 οι εργαστηριακές εμπειρίες αποτελούσαν την αιχμή της καινοτομίας των αναλυτικών προγραμμάτων της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα οποία καταρτίστηκαν από τον Ivo Mattozzi σε συνεργασία με μια ομάδα εκπαιδευτικών από την Mantova και την Palazzolo sull' Oglio. Ο ίδιος ο Ivo Mattozzi προσδιορίζει το Εργαστήριο Ιστορίας ως «ισχυρή δομή» διδασκαλίας στο πλαίσιο των προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στα τμήματα κατάρτισης του «Progetto '92» (Σχέδιο του '92), όπως επίσης στο τμήμα «Διδάσκω Ιστορία» της Διεύθυνσης Ιστορικών Επιστημών, αλλά και ως «έμπνευση» στα υποδείγματα μαθημάτων Ιστορίας του Περιφερειακού Ινστιτούτου Πειραματικής Έρευνας και Εκπαιδευτικής Ενημέρωσης της διοικητικής περιφέρειας Emilia

Romagna. Στο γλωσσάριο που συνοδεύει το διδακτικό και επιμορφωτικό αυτό υλικό διαβάζουμε τον ακόλουθο ορισμό του Εργαστηρίου Ιστορίας:

«Εργαστήριο Ιστορίας είναι η συνένωση μιας ικανότητας εφαρμογής νοητικών ενεργειών και μιας ή και περισσότερων πρακτικών δεξιοτήτων επιφορτισμένων με τη χρήση γνώσεων με σκοπό την παραγωγή μιας γραφικής παράστασης, ενός πίνακα, ενός σχήματος, ενός εννοιολογικού χάρτη, ενός ιστογράμματος, ενός κειμένου [...], όπου οι πληροφορίες και οι γνώσεις γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας και συνεχούς αναδιευθέτησης. Η ικανότητα δεν εμφανίζεται μόνο στο προϊόν της ενέργειας δεδομένου ότι αυτό το προϊόν πρέπει να περιέχει ενδείξεις νοητικών ικανοτήτων στη χρήση γνώσεων. Για παράδειγμα, μια χρονολογική γραφική παράσταση καλά δομημένη από άποψη διαβάθμισης και χρήσης των γραφικών σημμάτων αποκαλύπτει αυτήν την ικανότητα εάν εμπεριέχει τη σημαντική χρονολογική δομή των καλά επιλεγμένων γεγονότων». (P. Bernardi, 2002)

Ο σύλλογος «Clio '92» (Σύλλογος Ομάδων Έρευνας για τη διδασκαλία της Ιστορίας) επέλεξε τις εργαστηριακές πρακτικές ως κεντρικό θέμα στα προγράμματα επιμόρφωσης του καλοκαιρινού σχολείου της Arcevia – Ancona.

Η αθλοθέτηση του βραβείου «Franco Rizzi», που θεσμοθετήθηκε από το Σύλλογο «Clio '92» και το Ινστιτούτο «J. Riccati» του Treviso και αφορούσε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, απέδειξε επίσης ότι οι εργαστηριακές πρακτικές τείνουν να υιοθετηθούν από πολλούς Ιταλούς εκπαιδευτικούς. Απέχουμε όμως ακόμη πολύ από το να διασαφηνιστεί τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο «Εργαστήριο Ιστορίας» και προπαντός ποιες είναι οι διδακτικές και επιστημολογικές προϋποθέσεις, οι οποίες θεμελιώνουν τη χρήση και το ρόλο του Εργαστηρίου Ιστορίας. Μέχρι σήμερα παραμένουμε προσηλωμένοι στην ιδέα ότι το εργαστήριο «στεγάζει» συγκυριακές εμπειρίες ιστορικο-διδακτικής έρευνας, η οποία βασίζεται στη χρήση πηγών και την επίλυση ασκήσεων που διαμορφώνουν συγκεκριμένες ιστορικές δεξιότητες.

Μιλώντας όμως γενικότερα θα λέγαμε ότι ο βασικός σκοπός ενός εργαστηρίου ιστορίας είναι:

«... να υπερβεί τα συμβατικά πλαίσια της διδασκαλίας, να ενθαρρύνει ανώτερες νοητικές λειτουργίες (ερμηνευτικές, ερευνητικές και λογικοεπιστημονικές) και να προωθήσει τη δημιουργικότητα και την επιστημονική περιέργεια». (R. Pagano, 1996)

Το πλαίσιο στο οποίο κινείται η πρόταση Pagano αντιμετωπίζει τη διδακτική διαδικασία του εργαστηρίου Ιστορίας όχι ως αντικατάσταση του «παραδοσιακού» μαθήματος, αλλά ως μία νέα μορφωτική δυνατότητα, κατά την πραγμάτωση της οποίας, εκτός από την πρόσκτηση της «καθαρής γνώσης», ο εκπαιδευόμενος θα μαθαίνει και το «πώς» να μαθαίνει (μεταγνωστικό επίπεδο). Σε αυτή την προοπτική, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποκτήσει τη νοοτροπία του ερευνητή και ο μαθητής να γίνει ο πρωταγωνιστής της διερευνητικής μάθησης, από τη στιγμή που καθίσταται ικανός να επεξεργάζεται και να αξιολογεί ο ίδιος ιστορικές πηγές, αλλά, ταυτόχρονα, και να διαμορφώνει έλλογες, τεκμηριωμένες και προσωπικές ιστορικές αξιολογικές κρίσεις. Θα πρέπει βεβαίως να επισημανθεί ότι προϋπόθεση για να μπορέσει το σχολείο να ενσωματώσει την καινοτόμο λειτουργία του Εργαστηρίου Ιστορίας είναι η αναδιευθέτηση των διαθέσιμων χώρων του (δημιουργία αιθουσών εργαστηρίων και ειδικών βιβλιοθηκών μέσα στα σχολικά συγκροτήματα). Επιπλέον, θα πρέπει να ενισχυθεί η σχέση της σχολικής με την εξωσχολική εκπαίδευση (συνεργασία με Αρχαία, βιβλιοθήκες, μουσεία κ.λπ.), ώστε να καταστεί επιτέλους οργανικός ο σύνδεσμος του σχολείου με την κοινωνία.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων μέσα σε αυτή τη διδακτική διαδικασία αφορά επτά σημεία: α) το σχηματισμό υποθέσεων εργασίας σχετικών με το εκάστοτε μελετώμενο ιστορικό ζήτημα, β) την ικανότητα ανεύρεσης και συλλογής των βιβλιογραφικών πηγών, γ) την επιλογή των πηγών, δ) το διαχωρισμό και τον έλεγχο των πηγών, ε) τον επανακαθορισμό της αρχικής υπόθεσης, στ) την επαναδόμηση της ιστορικής αφήγησης βάσει των νέων πηγών και ζ) τη σύγκριση των ερευνητικών αποτελεσμάτων με τις ιστοριογραφικές απόψεις που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια ή στα έγκυρα ιστοριογραφικά έργα.

Μεγάλη σημασία αποκτά η δημιουργία του Εργαστηρίου Ιστορίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διδακτικής της ιστορίας (ένας άξονας της διδακτικής της Ιστορίας που λαμβάνει όλο και μεγαλύτερη έκταση στην Ιταλία, όπως θα δούμε παρακάτω).

Μια πλήρης παρουσίαση των σκοπών, της μεθοδολογίας και των ειδών των εργαστηρίων ιστορίας, μέσα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διδακτικής της Ιστορίας, γίνεται στο βιβλίο των Antonio Brusa, Anna Brusa και Marco Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini (Η γη κατοικημένη από τους ανθρώπους)*. Οι εργαστηριακές «ενότητες» (εκπαιδευτικά παιχνίδια, ερευνητικές δραστηριότητες κ.ά.), που παρουσιάζονται στο βιβλίο αυτό, έχουν

συνταχθεί και μελετηθεί από μία πληθώρα ιστορικών και εκπαιδευτικών της διοικητικής περιφέρειας της Απουλίας (Puglia) και επιπλέον έχουν γίνει αντικείμενο διδακτικής έρευνας και πειραματισμού σε σχολεία με συντονιστικό όργανο το IRRSAE PUGLIA (Περιφερειακό Ινστιτούτο Πειραματικής Έρευνας και Εκπαιδευτικής Ενημέρωσης της Απουλίας).

Κατά τους συγγραφείς, το Εργαστήριο διαπολιτισμικής διδακτικής της Ιστορίας:

«... καθοδηγεί τους μαθητές ώστε να ανακαλύψουν με τρόπο ενεργητικό όψεις και μοντέλα της ιστορικής γνώσης, να αποκτήσουν μία υπεύθυνη συμπεριφορά απέναντι στους άλλους, να αντιμετωπίσουν και να επιλύσουν ιστορικά προβλήματα με διανοητική τιμότητα και κριτικό πνεύμα και να θεωρήσουν το σφάλμα ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης και γνωστικής-συναισθηματικής ανάπτυξης.

Τυπολογικά θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τις δραστηριότητες του διαπολιτισμικού Εργαστηρίου Ιστορίας σε: α) εργαστήριο περιβάλλοντος, β) εργαστήριο επιστημονικών εμπειριών, γ) εργαστήριο συναισθημάτων και σχέσεων (όπου εξετάζονται θέματα επικοινωνίας, ηθικής συμπεριφοράς, συνειδητοποίησης κανόνων και αξιών κ.α.), δ) εργαστήριο αρχαιολογίας και ε) εργαστήριο ιστορικών πηγών.

Η εργαστηριακή διαδικασία προβλέπει πέντε φάσεις: 1) παρατήρηση, συζήτηση και παρουσίαση του ιστορικού υλικού, 2) προβληματισμός και μετασχηματισμός του υπό μελέτη φαινομένου σε κριτική ερώτηση, 3) έρευνα όψεων που θα μπορούσαν να προσφέρουν δεδομένα για τις απαντήσεις, 4) σχηματισμός εννοιών και γενικών αρχών και 5) γνωστική και συναισθηματική επανασυναρμολόγηση, με βάση την οποία θα γίνει η αξιολόγηση της βιωμένης εμπειρίας». (Antonio Brusa, Anna Brusa & Marco Cecalupo, 2000)

Πριν όμως προχωρήσουμε στην ίδρυση και λειτουργία Σχολικών Εργαστηρίων Ιστορίας θα πρέπει, κατά τον Ivo Mattozzi, να εφαρμοστούν οι εργαστηριακές πρακτικές μέσα στα ίδια τα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Σύμφωνα με τους σκοπούς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, το Πανεπιστημιακό Εργαστήριο Ιστορίας ορίζεται ως σύνδεσμος ανάμεσα στο γνωστικό αντικείμενο και την πρακτική άσκηση των φοιτητών και ως ο χώρος: α) θεματικής ανάλυσης της διδακτέας ύλης, β) αλληλεπίδρασης με τον ειδικό και τους συναδέλφους, γ) μάθησης από τα ήδη μορφοποιημένα μοντέλα και από τα λάθη (τα δικά μας και των άλλων) διαμέσου της αλληλεπίδρασης και

της δραστηριοποίησης στην επεξεργασία εννοιών, στην κριτική χρήση και επεξεργασία διδακτικών εργαλείων και στην αποτίμηση και την αυτοαξιολόγηση των ενεργειών μας και δ) μείωσης της ασυμμετρίας ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους.

4) Η «Διαπολιτισμική Διδακτική της Ιστορίας»

Το φαινόμενο της ογκούμενης μετανάστευσης οικονομικών προσφύγων στη δεκαετία του 1980 οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας της Ιταλίας να θεσπίσει διατάξεις (νόμος Martelli 1990) σχετικές με την υποδοχή και ένταξη στο σχολικό σύστημα μαθητών από μη ευρωπαϊκές χώρες. Αρχίζει έτσι στο πλαίσιο της ιταλικής εκπαιδευτικής κοινότητας ο προβληματισμός για την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προτείνεται ως ο τρόπος:

«... αλλαγής της συμπεριφοράς, προετοιμασίας των μαθητών για την αποδοχή του άλλου, υποβοήθησης φιλικών συναντήσεων, πολιτισμένης συμβίωσης και υποστήριξης των αρχών της αλληλεγγύης». (Α. Brusa, 2000)

Το μάθημα της Ιστορίας παρουσιάζεται ως ο κυριότερος φορέας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λόγω του περιεχομένου του, αλλά και των στερεοτύπων που δομεί μέσω της μελέτης του παρελθόντος. Κατά τον Α. Brusa, η συμβατική Ιστορία παρουσιάζεται ως η υποστασιοποιημένη ιστορία του έθνους, του ευρωπαϊκού πολιτισμού, της ανθρωπότητας. Στην πραγματικότητα όμως πρόκειται για την ιστοριογραφική εκδοχή που γεννήθηκε το 19ο αιώνα στη Γερμανία. Η νέα αυτή εθνοκεντρική και θετικιστική Ιστορία εισάγεται στην Ιταλία, όπως και στα άλλα εθνικά κράτη του δυτικού κόσμου, στα μέσα του 19ου αιώνα, οπότε και αρχίζει να βρίσκει τη θέση της στο πρόγραμμα των μαθημάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η εσωτερίκευση της Ιστορίας ως παγκόσμιας και αντικειμενικής Ιστορίας αποτελεί το πρώτο στερεότυπο που πρέπει να αμβλυνθεί ή και να ανατραπεί στην πορεία για τη θεμελίωση μιας διαπολιτισμικής διδακτικής της Ιστορίας.

Ο Α. Brusa (Καθηγητής Διδακτικής της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο του Bari και στη Σχολή Ειδικής Εκπαίδευσης της Pavia) επισημαίνει ότι:

«... μια νέα γενική παγκόσμια ιστορία δεν χρειάζεται να είναι κοινά αποδεκτή από όλους σε όλα της τα σημεία για να μπορεί να χαρακτηριστεί διαπολιτισμική. Είναι όμως σημαντικό να παρέχει τη δυνατότητα σε όλους να εκφράζουν την άποψή τους και να διευκολύνει το διάλογο. Διαπολιτισμικότητα σημαίνει συνδιαλλαγή και όχι ομοιομορφία». (Α. Brusa, 2000)

Στο πλαίσιο αυτό ο Α. Brusa παρουσιάζει τέσσερα μοντέλα διαπολιτισμικής διδακτικής της Ιστορίας: i) Μοντέλο της συνάθροισης (convito): στο μοντέλο αυτό κάθε κράτος επιχειρεί να παρουσιάσει την ιστορία και τις παραδόσεις του εξιδανικεύοντας ή αποσιωπώντας επιλεκτικά όψεις του παρελθόντος του. ii) Μοντέλο του επανακαθορισμού (revisionista): στην περίπτωση αυτή απαλείφονται από το παρελθόν τα γεγονότα και οι ιστορικές περίοδοι που έχουν συνδεθεί με στερεοτυπικές εικόνες της ιστορικής ετερότητας, iii) Μοντέλο της συσσώρευσης (accumulativo): σε κάθε διδασκόμενη περίοδο της εθνικής ή ευρωπαϊκής κατά βάση ιστορίας προστίθεται η μελέτη της ιστορίας και του πολιτισμού και άλλων «παράπλευρων» εθνών ή κρατικών μορφωμάτων, και iv) Μοντέλο της «ταυτότητας»: αναφέρεται στην πολιτισμική ταυτότητα του κάθε έθνους-κράτους και βασίζεται στην αρχή ότι «για να γνωρίσεις τον άλλον είναι αναγκαίο να γνωρίσεις πρώτα τον εαυτό σου» και ότι «η δόμηση της προσωπικής μας ταυτότητας είναι απαραίτητη προϋπόθεση στις διαπροσωπικές μας σχέσεις».

Όσον αφορά τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, η πρόταση Brusa υιοθετεί (και αναλύει περαιτέρω) τη θέση του Bernard Lepetit για τη γεωγραφική έννοια της «κλίμακας», βάσει της οποίας μπορούμε να «ταξιδέψουμε» ανάμεσα στο ειδικό και το γενικό αποφεύγοντας τους κινδύνους που ελλοχεύουν τόσο στη δογματική προσήλωση σε δήθεν τελεσίδικες ιστορικές ερμηνείες όσο και στην καταφυγή στην υποκειμενική αυθαιρεσία. Συγκεκριμένα, σε επίπεδο μικρο-σχημάτων η διαπολιτισμικότητα θα μπορούσε να καταστεί πεδίο σύγκρισης, ενώ σε επίπεδο μικρο-σχημάτων θα έθετε στην πρώτη γραμμή την ανάγκη αμφίδρομης «ανοχής», σεβασμού και αποδοχής. Και τα δύο επίπεδα παραπέμπουν στην ανάγκη της αναζήτησης διαλόγου με τους «άλλους», με ό,τι νοείται ως ιστορική ετερότητα. Ο διάλογος αυτός εκ των πραγμάτων επιβάλλει την εγκατάλειψη των αυθαίρετων οπτικών, την ιστορική σύγκριση και δυνητικά τη διακατανόηση και την πανανθρώπινη αλληλεγγύη.

Η νέα αυτή ερμηνευτική πρακτική, πάντα κατά τον Α. Brusa, μπορεί να μας βοηθήσει στη στοιχειοθέτηση μιας νέας διδακτικής μεθόδου, καθώς θα

ήταν δυνατόν να εντοπιστούν και αναλυθούν προβλήματα σε διαφορετικές κάθε φορά κλίμακες προσέγγισης, δηλαδή σε: *παγκόσμια κλίμακα* (περιβάλλον, επιβίωση, σχέσεις μεταξύ ομάδων), *ηπειρωτική κλίμακα* (μετακινήσεις λαών, πολιτιστικά κινήματα), *εθνική κλίμακα* (σύγχρονες παραδόσεις, εθνική ταυτότητα, ατομικά δικαιώματα, μετάβαση από τον *υπήκοο* στον *πολίτη*), *περιφερειακή κλίμακα* (σχηματισμός αστικών κέντρων, κέντρο-περιφέρεια, σχέσεις μεταξύ των περιφερειών) και, τέλος, *τοπική κλίμακα* (ειδικά τοπικά προβλήματα).

Για το βασικό πρόγραμμα (διδασκτέα ύλη) πρέπει να επιλέξουμε την κλίμακα που σήμερα θεωρούμε ως σημαντικότερη και να δοθεί στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να εντοπίσουν παραδειγματικές πτυχές των άλλων διαστάσεων. Σκοπός της «κλιμακωτής λογικής» είναι η αναγνώριση της ιστορικής διάστασης ενός προβλήματος (τοπικής-προσωπικής ή αντιθέτως σφαιρικής), καθώς και η αντίληψη της διαλεκτικής σχέσης που συνδέει το όλον με τα μέρη του.

5) Το Μοντέλο των «Γνωστικών Ενεργειών»

Η Francesca Bellafronte (2000) παρουσιάζει με τρόπο διανυγή και συνοπτικό το μοντέλο των γνωστικών ενεργειών, που προωθείται από τον Ivo Mattozzi και το Σύλλογο Ομάδων Έρευνας για τη διδασκαλία της Ιστορίας «Clio '92». Από το άρθρο αυτό θα προσπαθήσουμε να αντλήσουμε τα βασικά του στοιχεία.

Το 1985, με την ευκαιρία της κατάρτισης και θεσμικής επικύρωσης των νέων προγραμμάτων για το Δημοτικό Σχολείο, δημιουργήθηκαν δύο πόλοι αντιπαράθεσης για την καταλληλότερη μέθοδο προσπέλασης της ιστορικής γνώσης: στον πρώτο πόλο συσπειρώθηκαν αυτοί οι οποίοι έθεταν το κέντρο βάρους της διδακτικής διαδικασίας στα γνωστικά περιεχόμενα, στη σημαντικότητα της αφήγησης των αυστηρά ταξινομημένων γεγονότων που σημειώνονται αλληλοδιάδοχα πάνω σε ένα χρονολογικό-γραμμικό άξονα (=εκπαιδύω με την Ιστορία). Το δεύτερο πόλο αποτέλεσαν όσοι υποστήριζαν τη στρατηγική της «εκπαίδευσης στην Ιστορία», δηλαδή τη μύηση των μαθητών στους τρόπους με τους οποίους παράγεται η ιστορική τεκμηρίωση, γνώση και ερμηνεία με σκοπό την προώθηση των γνωστικών ενεργειών που είναι κατάλληλες για να ενισχύσουν τις κριτικές και συλλογιστικές ιστορικές δεξιότητες των μαθητών. Το μοντέλο των γνωστικών ενεργειών του Ivo Mattozzi επικεντρώνεται λοιπόν στη σπουδαιότητα της διδακτικής διαμεσολάβησης θεωρούμενης υπό την έννοια του συνόλου των ενεργειών που σχε-

διάζει ο εκπαιδευτικός με σκοπό τη διευκόλυνση της συνάντησης ανάμεσα στην έγκυρη ιστορική γνώση και στο μαθητή. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στη διαπίστωση ότι, τηρουμένων των αναλογιών, υπάρχει μια «συμμετρική αντανάκλαση» ανάμεσα στις γνωστικές διαδικασίες που ακολουθεί ο ιστορικός και σε αυτές που χρησιμοποιούνται από τον αναγνώστη / αποδέκτη των ιστορικών πληροφοριών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη δόμηση της ιστορικής γνώσης. Οι γνωστικές αυτές διεργασίες λειτουργούν ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στην ακαδημαϊκή ιστορική γνώση και τη σχολική ιστορική γνώση.

«Πρόκειται για μια διδακτική τεχνική που κάνει τα παιδιά να σκοιντάψουν σε καινούργια προβλήματα που όμως αντιστοιχούν στο νοητικό τους επίπεδο, δηλαδή που είναι κατανοητά και αντιμετωπίσιμα με τα εννοιολογικά εργαλεία της δικής τους πολιτισμικής μνήμης (ή που μπορούν να δομηθούν με αφετηρία αυτή)». (D. Antiseri, 1985)

Η ποιοτική αυτή διαμεσολάβηση «απελευθερώνει» ειδικές εξακολουθητικές ενέργειες με σκοπό τόσο την αναδόμηση του παρελθόντος όσο και την κατανόηση των ήδη επεξεργασμένων από άλλους ερμηνευτικών αναδομήσεων του παρελθόντος που αποκρυσταλλώνονται στα ιστορικά βιβλία. Πρόκειται για μια σειρά από δραστηριότητες και ασκήσεις που μπορούν να κάνουν παιδιά, ακόμα και σε πρώιμη φάση, υπό τον όρο όμως ότι θα είναι εφαρμόσιμες σε γνωστικά περιεχόμενα και μαθησιακές συνθήκες που μπορούν να ενταχθούν στο νοητικό τους ορίζοντα και να διαβαθμιστούν με κριτήριο την αύξουσα δυσκολία των προβλημάτων. Οι κύριες γνωστικές ενέργειες είναι: α) η θεματοποίηση, β) η τεκμηρίωση-στοιχειοθέτηση (η μεταμόρφωση των ενδείξεων σε πηγές), γ) η χρονολόγηση (χρονολογική τάξη και αντίληψη της περιοδικότητας του χρόνου), δ) ο προβληματισμός και η εξήγηση.

Με βάση τη συλλογιστική του Ivo Mattozzi, τα διδακτικά εγχειρίδια πρέπει να είναι εμπλουτισμένα με διαβαθμισμένες ασκήσεις, οι οποίες να δημιουργούν μια πραγματική πορεία μαθησιακών ενεργειών. Η ανάλυση των βιβλίων κατά τρόπο ώστε να διαχωριστούν σε μέρη, να επανασυναρμολογηθούν, να επισημανθούν καίριες ιστορικές πτυχές και πληροφορίες και να οργανωθούν στη συνέχεια σε αυτοπαραγόμενα σχήματα ή σε χρονολογικά γραφήματα συγκροτεί το φάσμα των υποδεικνυόμενων διδακτικών παρεμβάσεων που επιτρέπουν την ενεργητική προσέγγιση της ίδιας της διαδικασίας μάθησης της Ιστορίας. Ο καταλληλότερος τρόπος για να οδηγηθούν τα

παιδιά στην ανακάλυψη της δομής και της λογικής των ιστοριογραφικών έργων και των σχολικών εγχειριδίων έγκειται ακριβώς στη διερεύνηση του τρόπου συγγραφής τους.

Με τη χαρτογράφηση των νέων αυτών πεδίων μελέτης που εμπλέκονται στη Διδακτική της Ιστορίας, γίνεται αντιληπτό ότι έχει ξεκινήσει μια προσπάθεια εξόδου από την απομνημονευτική πρακτική του μαθήματος.

Σκοπός μιας τέτοιας προσπάθειας είναι η αναβάθμιση του μαθήματος της Ιστορίας, ο επανακαθορισμός της επιστημονικής του αφετηρίας και η ανεύρεση των κρίκων που συνδέουν την Ιστορία με τις άλλες επιστήμες.

Μένει να διαπιστωθεί εάν η προσπάθεια αυτή επιφέρει μια γενικότερη αλλαγή στην αξιολογική θεμελίωση και στις μεθοδολογικές πρακτικές του μαθήματος της Ιστορίας, η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές όχι μόνο στην εσωτερίκευση της ιστορικής γνώσης και στη δημιουργία της ιστορικής τους κουλτούρας, αλλά και στην εφαρμογή της γνώσης αυτής με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη θεμελίωση μιας νέας εξορθολογισμένης, πολυδιάστατης και ενεργητικής ιστορικής συνείδησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Antiseri, D. (1985) *Insegnare per problemi*, στο *Riforma della Scuola*, 20.
- Bellafronte, F. (2000) *Storia. Il curricolo delle operazioni cognitive nella ricerca di Ivo Mattozzi*, στο *Laboratorio Educativo Meridionale per l' Europa*, 19, Ed. G. Laterza, Bari, 7-37.
- Bernardi, P. (Marzo 2002) *Appunti per una genealogia dell' idea di laboratorio per la storia*, στο *I Quaderni di Clio* '92, 3.
- Bruner, J. (1967) *Verso una teoria dell' istruzione*, Tr. It. Armando Ed., Roma.
- Brusa, A., Brusa, A. & Cecalupo, M. (2000) *La terra abitata dagli uomini*, IRSAE Puglia Ed., Bari.
- Caridei, N. & Giordano, E. (Eds) (1999) *Scuola Media*, Simone Ed., Arzano Napoli.
- Corradini, L. (1990) *Lettura pedagogica del viaggio in Europa*, στο *Nuova Secondaria*, 10.
- Cuniberti, R., Pirolo Grella, A. M., Rabossi, G., Penoncini, E. & Di Vora, P. A. (Sett. 2000), *Programma didattico annuale*, στο *Scuola e Didattica*, 1.
- De Notariis, M. (Ed.) (1999) *Scuola elementare - Ordinamento e programmi*, Simone Ed., Arzano, Napoli.
- De Notariis, M. (Ed.) (1999) *Istituti professionali*, Simone Ed., Arzano, Napoli.
- Edizione Programmi Scolastici (1999) *Liceo classico e scientifico - Programmi e orari di insegnamento*, Simone Ed., Arzano, Napoli.
- ISTAT (1992) *Ricerca sulla condizione Italiana*.
- Laneve, C. (1993), *Per una teoria della didattica*, La Scuola Ed., Brescia.
- Mattozzi, I. (Marzo 2002) *Sul laboratorio di didattica della Storia nei corsi di formazione*

professionale degli insegnanti, στο *I Quaderni di Clio* '92, numero 3: Laboratori di Storia, 7-14.

Pagano, R. (1996) *Insegnando la storia, tra esperienza e teoria*, G. Laterza Ed., Bari.

Φόα, Β., Μαφάι, Μ. & Ράιχλιν, Α. (2002), *Η σιωπή των κομμουνιστών*, μετάφραση Αντόνιο Σολάρο, Φιλίστωρ, Αθήνα, 72.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Costituzione Italiana, Art. 3, Art. 34 (Ιταλικό Σύνταγμα, άρθρο 3, άρθρο 34).

Decreto del Presidente della Repubblica n. 104 di 14/06/1985, Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria (Προεδρικό Διάταγμα Νο 104, 14/06/1985, Έγκριση των νέων διδακτικών προγραμμάτων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση).

Decreto del Presidente della Repubblica n. 417, art. 1, La liberta' dell' insegnamento (Προεδρικό Διάταγμα Νο 417, άρθρο 1, σχετικό με την ελευθερία της διδασκαλίας).

Decreto Ministeriale di 09/02/1979, Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale (Υπουργική Απόφαση, 09/02/1979, Προγράμματα, ωράρια διδασκαλίας και εξετάσεις για το Γυμνάσιο).

Decreto Ministeriale di 24/04/1992, Programmi ed orari d' insegnamento per i corsi di qualifica degli istituti professionali di stato (Υπουργική Απόφαση, 24/04/1992, Προγράμματα, ωράρια διδασκαλίας για τα τμήματα των κρατικών επαγγελματικών ινστιτούτων/Λυκείων).

Decreto Ministeriale n. 682 di 04/11/1996, Modifiche delle disposizioni relative alla suddivisione annuale del programma di Storia (Υπουργική Απόφαση, Νο 682, 04/11/1996, Μετατροπές των σχετικών με τον ετήσιο διαχωρισμό των προγραμμάτων Ιστορίας διατάξεων).

Legge n. 1859 di 31/12/1962, Istruzione e ordinamento della scuola media statale (Νόμος Νο 1859, 31/12/1962, Διδασκαλία και κανονισμός του κρατικού Γυμνασίου).

Legge n. 447 di 30/07/1973, art. 4, La liberta dell' insegnamento (Νόμος Νο 447, 30/07/1973, άρθρο 4, σχετικό με την ελευθερία της διδασκαλίας).

Legge n. 148 di 05/06/1990, art. 5, 8, Riforma dell' ordinamento della scuola elementare (Νόμος Νο 148, 05/06/1990, άρθρα 5, 8, Αναμόρφωση του κανονισμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης).

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Προς μια γενεαλογία του Ελληνικού Δημοσίου Πανεπιστημίου

Νίκου Παπαδάκη, *Η Παλίμψηστη Εξουσία: Κράτος, Πανεπιστήμιο και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα.*

Αθήνα: Gutenberg & Πανεπιστήμιο Πατρών/ Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, 2003 (υπό έκδοση)

Παρουσίαση: Διονύσης Ν. Γράβαρης, Αν. Καθηγητής Τμήματος
Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης

Οι σχετικά πρόσφατες κινητοποιήσεις των πανεπιστημιακών δασκάλων αλλά και η «μάχη αναγνώρισης» εκ μέρους της ΠΟΣΔΕΠ έφεραν στο προσκήνιο της τρέχουσας δημοσιότητας, έστω και με τρόπο αποσπασματικό, σημαντικά στοιχεία της διαδικασίας διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ανάλογα στοιχεία σπανίως αναδεικνύονται και ακόμα σπανιότερα αναλύονται με τρόπο συστηματικό στην επιστημονική δημοσιότητα, με ελάχιστες οπωσδήποτε εξαιρέσεις. Μία από τις εξαιρέσεις αυτές είναι και το βιβλίο του Ν. Παπαδάκη, *Η Παλίμψηστη Εξουσία: Κράτος, Πανεπιστήμιο και Εκπαιδευτική Πολιτική*.

Το βιβλίο αυτό, το οποίο βασίζεται στη διδακτορική διατριβή του Ν. Παπαδάκη, έχει ως αντικείμενο την εκπαιδευτική πολιτική και, μάλιστα, την ίδια τη διαδικασία «παραγωγής» της. Αυτό σημαίνει πως η ερευνητική ματιά δεν εστιάζει απλώς στο προϊόν αυτής της διαδικασίας –νομοθετήματα, κανονιστικά πλαίσια και τυπικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς– αλλά, παράλληλα, αγκαλιάζει την «πρώτη ύλη» καθώς και τους «παραγωγούς» της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτή η διαδικασία παραγωγής της εκπαιδευτικής πολιτικής ανιχνεύεται και διερευνάται έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς τη θεσμοθέτηση του Ελληνικού Δημοσίου Πανεπιστημίου. Η πολιτική συγκρότησης θεσμών ανώτατης παιδείας τίθεται ως παράδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής. Και το παράδειγμα αυτό με τη σειρά του αναλύεται με τρόπο διεξοδικό και έχοντας

ως πεδίο αναφοράς δύο περιπτώσεις μελέτης: το Ν. 5343/32 «Περί Οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών» αφενός και τον ακόμα ισχύοντα «Νόμο-Πλαίσιο για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα» (Ν. 1268/82) αφετέρου.

Αυτά τα δύο νομοθετήματα αποτελούν και το αφετηριακό σημείο του συνολικού ερευνητικού εγχειρήματος. Το τελευταίο παρουσιάζεται ως μελέτη δύο χρονικά διακριτών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, η ολοκλήρωση των οποίων υλοποίησε δύο διακριτούς τύπους Δημοσίου Πανεπιστημίου στην Ελλάδα: το Δημόσιο Πανεπιστήμιο της Έδρας αρχικά, και από το 1982 και μετέπειτα το Δημόσιο Πανεπιστήμιο του Τομέα κατ' αρχάς και του Τμήματος εν τέλει.

Με την προφανή πρόθεση να προχωρήσει στην ανάλυση του πλαισίου των κανόνων ως λόγου –ακριβέστερα ως ρηματικής πρακτικής– με την οποία εισάγεται αλλά και αναπαράγεται ο θεσμός του Ελληνικού Δημοσίου Πανεπιστημίου, ο Ν. Παπαδάκης ανασύρει –τις περισσότερες, μάλιστα, φορές από την αφάνεια– ένα ογκώδες πληροφοριακό υλικό. Στη βάση αυτών των τεκμηρίων φωτίζονται: α) οι αρχικές φάσεις διαμόρφωσης της πολιτικής, οι οποίες είναι κρίσιμες για την οριοθέτηση της ημερήσιας διάταξης και β) οι μεταβολές, ανεπαίσθητες ή μη, που λαμβάνουν χώρα μετά από την ολοκλήρωση της πολιτικής και κατά τη διάρκεια ισχύος των νομοθετημάτων, οι οποίες είναι ενδιαφέρουσες στο βαθμό που φέρνουν στο προσκήνιο τις κατευθύνσεις αλλά και τις συνήθως άτυπες πρακτικές μέσω των οποίων το Δημόσιο Πανεπιστήμιο γίνεται αντικείμενο ιδιοποίησης από μια κατακερματισμένη σε επιμέρους συμφέροντα κοινωνία.

Αυτές οι δύο κρίσιμες, σύμφωνα με το συγγραφέα, πτυχές της θεσμοθέτησης του Δημοσίου Πανεπιστημίου στην Ελλάδα διερευνώνται στη βάση δύο θεματικών αξόνων ή προβληματικών: της «φαινομενολογικής» προβληματικής αφενός, με τη βοήθεια της οποίας αναλύεται το ερευνητικό υλικό, και της προβληματικής περί «συγκειμένου» αφετέρου, με τη βοήθεια της οποίας αναδεικνύονται οι μη ρηματικές πρακτικές που περιβάλλουν τη διαδικασία θεσμοθέτησης. Η σύνθεση αυτών των δύο προβληματικών σε ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο χωρεί με αφετηρία την Φουκαλδική γενεαλογική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η θεσμοθέτηση του κανονιστικού πλαισίου που έρχεται να ρυθμίσει τα δύο παραδείγματα του Δημοσίου Πανεπιστημίου, αντιμετωπίζεται ως διαδικασία σφαίρωσης και κατάτμησης εξουσιών. Αυτές οι εξουσιαστικές πρακτικές δεν εξαντλούνται μόνο στο εσωτερικό του Δημοσίου Πανεπιστημίου, αλλά επεκτείνονται και στις ενδιαφέρουσες από ερευνητική σκοπιά σχέσεις μεταξύ πανεπιστημίου και κράτους. Οι φέ-

ροντες μηχανισμοί, επομένως, μέσω και μέσα από τους οποίους υλοποιείται και εν τέλει αναπαράγεται ο δημόσιος χαρακτήρας του ελληνικού πανεπιστημίου, συνίστανται σε μια σειρά από ρηματικές πρακτικές πειθάρχησης και επιτήρησης, περισσότερο εμφανείς στην περίπτωση του Δημοσίου Πανεπιστημίου της Έδρας, περισσότερο αδιόρατες στην περίπτωση του Δημοσίου Πανεπιστημίου του Τομέα και του Τμήματος.

Η επιλογή της γενεαλογικής προσέγγισης ως προνομιακού σημείου διείσδυσης και ερμηνείας του αντικειμένου διασφαλίζει στο συγγραφέα ένα πολυπρισματικό και πολυπαραδειγματικό μεθοδολογικό πλαίσιο, οπωσδήποτε απαραίτητο για την τιθάσευση ενός ογκώδους υλικού. Από την άλλη μεριά, όμως, τείνει να υπονομεύσει την τελική θεωρητική σύνθεση, στο βαθμό που η μέθοδος έρχεται να υποκαταστήσει –ως μη όφειλε– τη θεωρία.

Εάν, για παράδειγμα, οι φέροντες αναπαραγωγικοί μηχανισμοί ανάγονται σε τελική ανάλυση σε μια σειρά από εξουσιαστικές πρακτικές επιτήρησης και πειθάρχησης, τότε σε τι συνίσταται ο δημόσιος χαρακτήρας του πανεπιστημίου; Εάν, τελικά, το κανονιστικό πλαίσιο και οι ρυθμιζόμενες από αυτό συμπεριφορές –συλλογικές είτε εξατομικευμένες– ακυρώνουν και τελικά υπονομεύουν ανεπανόρθωτα τις αξίες τις οποίες επικαλούνται, εάν δηλαδή η αναφορά στις αξίες είναι ευλόγως ύποπτη, τότε γιατί παρά την πολυείδεια των ρηματικών πρακτικών η αναφορά στις αξίες είναι αναγκαία για την εμφάνιση αυτών των πολυπλόκαμων πρακτικών ως ρηματικών πρακτικών; Εάν, για παράδειγμα, η αξία της ισότητας των ευκαιριών αποτελεί σε τελική ανάλυση κανόνα νομιμοποίησης ανισοτήτων, τότε γιατί η νομιμοποίηση πρέπει κατ' ανάγκη να αναφερθεί σε αυτή την αξία και όχι σε κάποια άλλη; Εάν, παράλληλα, η αρχική νοηματοδότηση των ρηματικών πρακτικών προέρχεται από το «συγκείμενο», τότε το τελευταίο υπερβαίνει ως προς τη θεωρητική του θέση και ισχύ το ρόλο των συμφραζομένων. Με τη σειρά του αυτό σημαίνει ότι στο σημείο αυτό εγείρεται το αίτημα μιας θεωρίας περί εξουσίας με δομικές αυτή τη φορά αναφορές.

Πράγματι, λοιπόν, η συγκρότηση του Δημοσίου Πανεπιστημίου και ιδιαίτερα η σχέση του προς το κράτος, στο βαθμό που η συγκρότηση αυτή προκύπτει ως προϊόν της κρατικής πολιτικής, είναι δυνατόν να διερευνηθεί «γενεαλογικά τω τρόπω» σαν παλίμψη στο εξουσιαστικών πρακτικών και καθεστώτων αληθείας, στο εσωτερικό των οποίων τα δρώντα κοινωνικά υποκείμενα ιδιοποιούνται ένα «δημόσιο αγαθό». Μέσω αυτής της ιδιοποίησης, μάλιστα, αυτά τα υποκείμενα αυτο-κατασκευάζονται. Η δυνατότητα, ωστόσο, αυτής της γενεαλογικής διερεύνησης δεν είναι χωρίς όρους και προϋπο-

θέσεις. Γιατί, άραγε, μια κοινωνία όπως η ελληνική «χρειάζεται» κατ' αρχήν πανεπιστημιακή παιδεία; Και εάν η θεματοποίηση του ζητήματος με αναφορά αυτή την «ανάγκη» μάς οδηγεί προς την αδιέξοδη ατραπό του λειτουργισμού, τότε το ερώτημα αναδιατυπώνεται: Γιατί η ελληνική κοινωνία, σε αυτές τις δύο χρονικές συγκυρίες χρειάζεται μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις που οδηγούν στη δημόσια πανεπιστημιακή παιδεία; Η αναδρομή σε αυτούς τους όρους δυνατότητας οφείλει, επομένως, να λάβει υπόψη της τόσο το ζήτημα της σύνδεσης του Δημοσίου Πανεπιστημίου με τις «ανάγκες ή τις απαιτήσεις» της κοινωνικής αναπαραγωγής όσο και με την κατά το συμβεβηκός ασυμμετρία μεταξύ αυτών των «αναγκών» αφενός και της μορφής της παρέμβασης αφετέρου.

Οι διαδικασίες σφαίρωσης και κατάτμησης των εξουσιών, οι οποίες είναι χαρακτηριστικές των σχέσεων μεταξύ κράτους και πανεπιστημίου στην ελληνική περίπτωση (και όχι μόνο), είναι μια πτυχή ανεξερεύνητη μέχρι σήμερα από όσους έχουν ασχοληθεί με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο σημείο αυτό, άλλωστε, συνίσταται η εργώδης συμβολή του Ν. Παπαδάκη. Συμβολή, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στη δημοσίευση μιας πλήρως στοιχειοθετημένης ερευνητικής προσπάθειας, αλλά ταυτόχρονα προσφέρει στον αναγνώστη και στον ερευνητή τη φρεσκάδα του ερευνητικού του βλέμματος. Και οι λόγοι αυτοί είναι αρκετοί ώστε να ευχηθώ το βιβλίο αυτό να είναι καλοτάξιδο.

ISSN 1109-5806



9 771109 580007