

Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης



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

ΤΕΥΧΟΣ 3 ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2004

Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης

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

Ατραπός

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

ΤΕΥΧΟΣ 3 ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2004
ISSN 1109-5806

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Σήφης Μπουζάκης
Αντώνιος Χουρδάκης
Αναστάσιος Κοντάκος

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

V. Bezrogov
Σοφία Βούρη
Γεώργιος Κόκκινος
Dieter Lenzen
Νίκος Παπαδάκης
Δημήτρης Χαράλαμπος
Χαράλαμπος Χαρίτος

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΥΛΙΚΟΥ

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

Εκδόσεις ΑΤΡΑΠΟΣ

Νέξου 80, 112 55 Αθήνα
τηλ.: 210 2027585, fax: 210 2284119
e-mail: order@atrapos-editions.gr
www.atrapos-editions.gr

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

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

ΕΙΔΟΣ ΚΑΙ ΕΚΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Το περιοδικό ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ δημοσιεύει κυρίως 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 60 χαρακτήρων.

ΥΠΟΒΟΛΗ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Το περιοδικό δέχεται εργασίες οι οποίες δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση ή δεν έχουν δημοσιευθεί εν όλω ή εν μέρει σε άλλο περιοδικό ή αντιστοίχως. Οι εργασίες υποβάλλονται σε τρία (3) αντίτυπα καθώς και σε ηλεκτρονικό. 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 «τιφλό σύστημα κριτών». Αμέσως έπεται από τη λήψη μιας εργασίας, η Συντακτική Επιτροπή (Σ.Ε.) φροντίζει να αποσταλεί από ένα αντίτυπο σε τρεις κριτές. Παράλληλα ενημερώνει σχετικούς τον συγγραφέα. Σε εύλογο χρονικό διάστημα οι συγγραφείς θα παίρνουν μια πρώτη ενημέρωση. Σε περίπτωση κατά την οποία οι τρεις κριτές κρίνουν μορφωμένα για το δημοσιεύσιμο ή μη της εργασίας η Σ.Ε. ακολουθεί υποχρεωτικά την υπόφαση των κριτών. Διαφορετικά σε περίπτωση μη ομοφωνίας, αποφασίζει η Σ.Ε., για το αν μια εργασία θα παρατεμφθεί για διόρθωση.

Σε περίπτωση κατά την οποία οι κριτές ή η Σ.Ε. αποφασίζει τη δημοσίευση της εργασίας υπό την αίρεση συγκεκριμένων διορθώσεων, ο συγγραφέας είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει τις συγκεκριμένες υποδείξεις των κριτών και της Σ.Ε. Η 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 fax 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.

Με την έκδοση των εργασιών τους, οι συγγραφείς αναλαμβάνουν την υποχρέωση αγοράς 50 ανατύπων και κατάβολής του ποσού των 100 ευρώ στο λογαριασμό της ΕΛ.Ε.Ι.Ε.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ

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

Περιεχόμενα

ΣΟΝΙΑ ΓΕΛΑΔΑΚΗ

- 5 Τα Εκπαιδευτήρια της Αίγινας:
Η μετάβαση από την καποδιστριακή
στην οθωνική περίοδο

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ

- 26 Η ιδιαιτερότητα της προφορικής ιστορίας
και η χρήση της ως μαθησιακού εργαλείου
για τη διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων
και τη μελέτη της τοπικής ιστορίας.
Το παράδειγμα της συλλογής προφορικών
μαρτυριών για την περίοδο της Ιταλικής
κατάκτησης στα Δωδεκάνησα, 1912-1943

ΑΝΑΣΤ. ΚΟΝΤΑΚΟΣ
ΑΝΑΣΤ. ΚΟΥΝΤΟΥΡΗΣ
ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΤΣΙΟΓΚΑΣ

- 47 Ενωτικά κινήματα και εκπαίδευση:
Το παράδειγμα «της επανάστασης
των γραμμάτων στην Κάλυμνο» το 1926

ΓΙΩΤΑ ΞΑΝΘΑΚΟΥ
ΝΙΚΟΣ ΝΑΧΟΠΟΥΛΟΣ
ΑΦΡΟΔΙΤΗ ΚΑΤΣΙΓΙΑΝΝΗ

- 66 Η προσέγγιση της έννοιας του χρόνου
μέσα από την τοπική ιστορία
και την περιβαλλοντική εκπαίδευση

ΑΝΤΩΝΗΣ ΠΑΥΛΙΔΗΣ

- 76 Ομογενειακή εκπαίδευση Κωνσταντινού-
πολης και μειονοτική εκπαίδευση
Θράκης στα μέσα του 20ού αιώνα

ΑΝΘΗ Κ. ΠΡΟΒΑΤΑ

- 95 Εκπαίδευση-ανάπτυξη και πολιτικός λόγος.
Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες
1959, 1965, 1977

ΣΤΕΛΙΟΣ ΧΙΩΤΑΚΗΣ	107	Πολιτισμική περιχαράκωση -versus- Ανοιχτή και Διαπολιτισμική Παιδεία στην Ελλάδα: Κειμενικό παράδειγμα από σχολικό εγχειρίδιο
ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ Μανώλης Δαφέρμος	136	Ανιχνεύσεις στην Ιστορία της Παιδείας (αρθροπαρουσίαση των δημοσιευμένων στη ρωσική γλώσσα μελετών του Α. Χουρδάκη)
Απόστολος Ανδρέου	145	Βιβλιογραφία για την «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών Μονάδων»
ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ - ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΑΤΑ - ΕΙΔΗΣΕΙΣ	173	
ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ	178	

Τα εκπαιδευτήρια της Αίγινας: Η μετάβαση από την καποδιστριακή στην οθωνική περίοδο

ΣΟΝΙΑ ΓΕΛΑΔΑΚΗ

Διδάκτορας, Διδάσκουσα στον Τομέα Παιδαγωγικής
της Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Από το 1829 έως το 1831 τα σχολεία του συγκροτήματος της Αίγινας (Αλληλοδιδασκτικό, Πρότυπο και Κεντρικό) αποτέλεσαν το βασικό χώρο ανάπτυξης πειραματισμών σημαντικών για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που θα καθόριζε, στη συνέχεια, την εξέλιξη της μαθησιακής διδασκαλίας σε ολόκληρη την επικράτεια. Η δολοφονία του ιδρυτή τους, του Ιωάννη Καποδίστρια, επέφερε διαφοροποιήσεις στη λειτουργία αλλά δεν αλλοίωσε τον πειραματικό χαρακτήρα των σχολείων. Έτσι, κατά την περίοδο της Αντιβασιλείας, και καινούργια προγράμματα σπουδών εφαρμόστηκαν και η χρησιμοποίηση νέων σχολικών βιβλίων πραγματοποιήθηκε. Επειδή τόσο τα προγράμματα όσο και τα βιβλία αποτελούν φορείς μετάδοσης των όποιων μηνυμάτων επιθυμεί η κεντρική εξουσία να προσλάβει η μαθητώσα νεολαία, μέσω της συνεξέτασής τους επιδιώκεται εδώ η ανίχνευση των διαφαινόμενων στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής τάσεων κατά τη μετάβαση από την καποδιστριακή στην οθωνική περίοδο.

Τα πριν (1829-1831)

Η καθιέρωση ενός ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος στο νεοδημιουργημένο ελληνικό κράτος ήταν ένα από τα πρώτα ζητήματα που απασχόλησαν τον Ιωάννη Καποδίστρια. Στην προσπάθειά του αυτήν εντάσσεται και η ίδρυση «των διδασκτικών καταστημάτων της Αιγίνης», τα οποία ήταν «οι Τύποι των υπαρχόντων και συστηθησομένων σχολείων».¹ Το σχέδιο, αρκετά φιλόδοξο για τα μέτρα της εποχής, μπήκε σε εφαρμογή το Μάρτιο του 1829 με τη δημιουργία του Αλληλοδιδασκτικού και ολοκληρώθηκε με τη σύσταση του Προ-

τύπου και του Κεντρικού σχολείου.² Αρχικά κάτω από την ίδια στέγη και, στη συνέχεια, εγκαταστημένα σε γειτονικά κτίρια, τα σχολεία αυτά λειτουργήσαν ως το θάνατο του ιδρυτή τους, το μεν πρώτο ως πρωτοβάθμιο τεχνικής κατεύθυνσης, τα δε άλλα κυρίως ως Διδασκαλεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.³ Εξακολούθησαν δε να θεωρούνται πρότυπα, μολονότι τα κυβερνητικά μέτρα άλλοτε υπερτόνιζαν και άλλοτε παράβλεπαν το χαρακτήρα τους αυτό.

Στο μεν αλληλοδιδασκτικό υπήρξε συνεχής μέριμνα για την τεχνική κατάρτιση και τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών του.⁴ Ωστόσο, ο «Οδηγός της Αλληλοδιδασκτικής»,⁵ το παλαιότερο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλαδή, επιβλήθηκε μόνον όταν η καινούργια μέθοδος εφαρμόστηκε και στα υπόλοιπα σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης της επικράτειας.⁶

Η εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής και η ανάγκη για άμεση παραγωγή δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρέασε και τη φυσιογνωμία του Προτύπου. Το πρόγραμμα σπουδών του διαφοροποιήθηκε και άρχισαν ανά τρίμηνο να λειτουργούν ταχύρρυθμα τμήματα μετεκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποκτήσουν πρακτική εμπειρία στην καινούργια διδακτική μέθοδο.⁷

Στο Κεντρικό σχολείο πάλι, οι προσπάθειες σχεδιασμού προγράμματος σπουδών είχαν ξεκινήσει από τα τέλη του 1828.⁸ Το Νοέμβριο του 1829, όταν υπογράφηκε το ιδρυτικό του διάταγμα,⁹ δημοσιεύτηκε στη Γενική Εφημερίδα της Ελλάδος ένα πρώτο πρόγραμμα,¹⁰ στο οποίο η έμφαση στην παροχή κλασικής παιδείας ήταν ιδιαίτερα εμφανής.

Ως την έναρξη των μαθημάτων, ο Γ. Γεννάδιος και ο Ιω. Βενθύλος, οι δύο βασικοί δάσκαλοι του Κεντρικού, κλήθηκαν να υποβάλουν τις προτάσεις τους για το τελικό αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα. Στην έκθεσή τους,¹¹ το σχολείο εμφανίζεται να αποβλέπει στην παροχή ανώτερης παιδείας μέσω της διδασκαλίας μαθημάτων πανεπιστημιακού επιπέδου, καθώς και περισσότερων από μίας ξένων γλωσσών. Με άλλα λόγια, στο μέλλον προβλεπόταν η διδασκαλία μαθημάτων πανομοιότυπων με τα περιλαμβανόμενα σε παλαιότερο σχέδιο του Γρ. Κωνσταντά για το πρόγραμμα σπουδών του Προτύπου.¹² Βραχυπρόθεσμα, ωστόσο, το ωρολόγιο πρόγραμμα που συνοδεύει την έκθεση και επιγράφεται «Πίναξ Προσωρινού οργανισμού του εν Αιγίνη Κεντρικού Σχολείου»,¹³ κινείται στα ίδια πλαίσια εκείνου της Γενικής Εφημερίδας.

Από τις παραπάνω προτάσεις, ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός αξιολογήθηκε αρνητικά από την κυβέρνηση,¹⁴ ο Προσωρινός Οργανισμός όμως, τη βρήκε σχεδόν απόλυτα σύμφωνη, όπως γίνεται φανερό από το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε τελικά στο σχολείο.¹⁵ Εδώ τα μαθήματα περιορίζονται σε έξι υποχρεωτικά [Αρχαία Ελληνικά, Συντακτικό, Ελληνική Ιστορία, Γεωγραφία, Φιλοσοφία, Γαλλικά] και σε δύο προαιρετικά [Μουσική, Ιχνογραφία], ενώ δηλώνεται ότι «θέλουν εισαχθή ακολούθως εις το αυτό Σχολείον και άλλα μαθήματα», πράγμα που όντως συνέβη τον επόμενο μήνα όταν άρχισαν οι παραδόσεις των Μαθηματικών.¹⁶ Συγχρόνως, η αθρόα προσέλευση μαθητών και το ανομοιογενές μορφωτικό τους επίπεδο έγιναν αφορμή να συγκροτηθεί μια τάξη ενισχυτικής διδασκαλίας, όπου 80 παιδιά παρακολουθούσαν παραδόσεις Γραμματικής και Ιερής Ιστορίας. Από το επόμενο εξάμηνο, οι τάξεις αυτές έγιναν δύο και έτσι δημιουργήθηκε το Προτελεστικό ή Προκαταρκτικό σχολείο της Αίγινας, το οποίο στο εξής θα υποβοηθούσε το έργο του Κεντρικού.¹⁷

Τον Αύγουστο του 1830, συντάχθηκε από την Επιτροπή Προπαιδείας¹⁸ ένας «Διοργανισμός», στον οποίο επιχειρήθηκε ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του Κεντρικού και του Προκαταρκτικού σχολείου στα πλαίσια ενός ευρύτερου «Σχεδίου περί Δημοσίου Εκπαιδεύσεως».¹⁹ Οι γενικόλογoi σκοποί, τα περιεχόμενα της διδασκείας ύλης, οι μεθοδολογικές υποδείξεις προς τους διδάσκοντες και ο ακριβής καθορισμός των διδακτικών ωρών κατατάσσουν το διοργανισμό στην κατηγορία ενός αναλυτικού προγράμματος με τη σύγχρονη έννοια του όρου.²⁰ Ενός αναλυτικού προγράμματος, μάλιστα, που μοιάζει να υπακούει αρκετά στις υποδείξεις των διαφωτιστών²¹ τόσο ως προς τα είκοσι γνωστικά αντικείμενα που προβλέπονταν να διδαχτούν στα δύο σχολεία μέσα σε 12 εξάμηνα, όσο και ως προς τα χρησιμοποιούμενα στις παραδόσεις βιβλία, συγγραφείς τα περισσότερα ατόμων που ανήκαν στον κύκλο του Αδ. Κοραή.

Τα μετά (1832-1834)

Η δολοφονία του Καποδίστρια και όλα όσα επακολούθησαν είχαν αντίκτυπο και στα εκπαιδευτήρια της Αίγινας. Πρόσωπα που ως τότε είχαν παίξει βασικό ρόλο στα εκπαιδευτικά δρώμενα εξαφανίστηκαν από το προσκήνιο, ενώ όσα παρέμειναν διαχώρισαν τη θέση τους από την εκπαιδευτική πολιτική των

προηγούμενων ετών. Με αυτά τα δεδομένα, η λειτουργία του αλληλοδιδασκικού δεν υπήρξε ομαλή.²² Η σημασία του Προτύπου, επίσης, μειώθηκε και δεν δεχόταν πλέον μετεκπαιδευόμενους, καθώς εκφράζονταν ήδη οι πρώτες ενστάσεις για την αξία της μη παγιωμένης ακόμη αλληλοδιδασκικής μεθόδου.²³ Το Κεντρικό και το Προκαταρκτικό τέλος, υπολειτούργησαν ως τον Ιανουάριο του 1832, οπότε τα μαθήματα διακόπηκαν προσωρινά. Το «Φιλολογικόν Λύκειον», όπως ονομάζονταν τα δύο σχολεία μετά την έκδοση του «Διοργανισμού», θα ανοίξει και πάλι τις πύλες του τον Ιούνιο του 1832.²⁴

Στο μεσοδιάστημα, γνωρίζουμε ότι στο Αλληλοδιδασκικό σχολείο 223 μαθητές, χωρισμένοι σε οκτώ κλάσεις, ακολουθούσαν εν μέρει το αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.²⁵ Μας λείπουν όμως τα στοιχεία που θα μπορούσαν να φωτίσουν και τις υπόλοιπες πτυχές της σχολικής πράξης. Για παράδειγμα, δεν γνωρίζουμε τι συνέβαινε με τα βιβλία, παρότι μπορούμε να υποθέσουμε ότι χρησιμοποιούνταν ακόμη οι προορισμένες για τα ομοειδή σχολεία κρατικές εκδόσεις της καποδιστριακής περιόδου.²⁶ Δεν ξέρουμε ακόμη πώς λειτουργούσαν οι κλάσεις των ελληνικών μαθημάτων που προβλέπονταν από τον «Οργανισμόν» του 1829.²⁷ Ξέρουμε μόνον ότι στο χρονικό διάστημα 1830-1832 περισσότεροι από 130 εσωτερικοί και εξωτερικοί μαθητές του Ορφανοτροφείου «κατά διαφόρους καιρούς ανεχώρησαν εις το ελληνικόν σχολείον».

Αλλά και οι πληροφορίες οι σχετικές με την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης τεχνικής εκπαίδευσης –που ούτως ή άλλως καθόριζε το ρόλο του σχολείου μέσα στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της εποχής– παρουσιάζουν κενά. Και στα δύο προσχέδια του Κανονισμού λειτουργίας του (Αύγουστος και Σεπτέμβριος 1829) οριζόταν ότι όλοι οι μαθητές θα έπρεπε μαζί με τις στοιχειώδεις γνώσεις να κατέχουν και μια τέχνη, στην οποία θα εξασκούνταν στα εργαστήρια του Ορφανοτροφείου. Ξυλουργική, τορνευτική, ραπτική, σκυτοτομική (=βυρσοδεψία), κεραμευτική ή τεχνική κατασκευής κλειδιών, σύμφωνα με το πρώτο και πλέον φιλόδοξο προσχέδιο,²⁸ και ραπτική, βιβλιοδεσία ή τυπογραφία, σύμφωνα με το δεύτερο.²⁹ Ωστόσο, γύρω στο Μάρτιο του 1830 είχε διαφανεί μια πρώτη απόκλιση από τον προγραμματισμό, όταν ο Έφορος των διδασκηρίων της Αίγινας Ανδρ. Μουστοξύδης είχε προτείνει την ενασχόληση αποκλειστικά και μόνο με τις τέχνες, όσων μαθητών «δεν δίδουν καμμίαν ελπίδα προκοπής εις τα γράμματα». Τους ήθελε δε επιδοτούμενους από την πολιτεία να μαθητεύουν εκτός σχολείου κοντά σε «μάστορας», οι οποίοι

θα αμείβονταν από το κράτος για τις προσφερόμενες υπηρεσίες τους.³⁰ Στην πρόταση συνηγόρησε ο Καποδίστριας³¹ και, αφού λίγους μήνες αργότερα καθορίστηκε³² και εγκρίθηκε³³ το ποσόν επιχορήγησης των μαθητευομένων, το σχέδιο μπήκε σε εφαρμογή. Σ' αυτή την κατηγορία πρέπει να ανήκουν οι 49 μαθητές, που «ανεχώρησαν εις τέχνας από α' Σεπτεμβρίου 1830 έως α' Αυγούστου 1832». Δεν γίνεται όμως καμιά μνεία στα 45 παιδιά που τον ίδιο καιρό απέκτησαν τεχνική κατάρτιση μέσα στα σχολικά εργαστήρια.³⁴

Το 1832, επίσης, στα χέρια του τότε υπουργού Αλ. Ρίζου Νερουλού έφθασε μία αναφορά του Γενναδίου, ο οποίος εξακολουθούσε να έχει την πρωτοκαθεδρία στο σχολικό συγκρότημα και κατά τη μετά τον Καποδίστρια περίοδο. Το έγγραφο³⁵ περιλαμβάνει διαπιστώσεις και προτάσεις σχετικά με το παρελθόν και το μέλλον του Αλληλοδιδασκτικού, με βάση όσα στοιχεία είχε συγκεντρώσει ο ίδιος, προκειμένου να διευκολύνει στο έργο του τον Ειρ. Θείριο, όταν εκείνος ετοίμαζε μια μελέτη για τη λειτουργία των σχολείων στην Ελλάδα.³⁶

Στην αναφορά προβάλλεται καθαρά η άποψη ότι η σημαντικότητα του σχολείου έγκειται στη δυνατότητα παροχής τεχνικής εκπαίδευσης και αυτή η ιδιότητά του υπερτονίζεται. Προτείνει, λοιπόν, ο Γεννάδιος να αξιοποιηθούν τα ταλέντα όλων ανεξαιρέτως των παιδιών «εις μίαν τινά βιομηχανικήν τέχνην, ήτις δύναται να τα κάμη να ζώσιν με τους ιδρώτας του προσώπου των». Τέχνες που σχετίζονταν τόσο με τις βιοποριστικές ανάγκες των μαθητών, όσο και με τις κρατικές προτεραιότητες στον τομέα της βιοτεχνίας πιστεύει ότι είναι η ιχνογραφία, η αχυροπλεκτική, η λυγαροπλεκτική και η τορνευτική. Την πρώτη τη βλέπει να χρησιμεύει και «εις τας πλαστικές τέχνας», με τη δεύτερη να παράγονται πολλά αντικείμενα «εις χρήσιν εαυτών ή προς πώλησιν», ενώ οι δύο τελευταίες θα μπορούσαν να περιορίσουν ή να σταματήσουν τις εισαγωγές ανάλογων προϊόντων από την Ιταλία, «τα οποία εβγάζουν από την Ελλάδα τόνον περισσότερα χρήματα, όσον είνε πάγχρηστα». Όσο για τη μαθητεία στις τέχνες, τη θέλει ο Γεννάδιος να διαρκεί 3-4 χρόνια και να ολοκληρώνεται αποκλειστικά και μόνο μέσα στο σχολικό χώρο και όχι κοντά σε τεχνίτες ανά την Ελλάδα, τους οποίους θεωρούσε διαβρωμένους από «την πολύτροπον και πολυχρόνιον δουλείαν». Τέλος, νομίζει πως η πώληση των μαθητικών «τεχνουργημάτων» θα μπορούσε να αποφέρει στα ίδια τα παιδιά ένα κάποιο κέρδος, «το οποίον δύναται να τα χρησιμεύση ως αφορμήν της τέχνης, εάν θελήσωσι να μετελθωσιν αυτήν ως εργόχειρον εις την ζωήν των».

Στη συνέχεια, ο συντάκτης αναφέρεται και στο πρόγραμμα σπουδών του Αλληλοδιδασκτικού. «Όστις προτείνει [εκτός από τα λεγόμενα «κοινά γράμματα»] να διδάσκωνται τα τοιαύτα παιδιά γραμματικήν και Ελληνικά, εκείνος και γέρων, και επιτηδευμένος, εάν είναι, δεν εσυλλογίσθη ποτέ του, ότι τα εγκύκλια μαθήματα χρειάζονται και καιρόν πολύν και δαπάνην όχι ολίγην και ότι από τα σχολεία εβγαίνει το ολέθριον εκείνον είδος των ανθρώπων, οι οποίοι λέγονται ημιμαθείς, και είναι πολύ αισχρότεροι από τους παντάπασιν αμαθείς», λέει, επαναλαμβάνοντας κατά κάποιο τρόπο λόγια που –αρκετά χρόνια πριν– είχαν ακουστεί από το στόμα του Κοραή.³⁷ Και υπερασπιζόμενος ως το τέλος τα πιστεύω του, καταλήγει με την παρακάτω φωτογραφική διατύπωση: «Δια να βαλθή εις πράξιν η γνώμη την οποίαν προτείνω, δεν χρειάζονται έξοδα περισσότερα αλλ' άνθρωπος με ζήλον και με νουν, και ας μην έχη άσπρα γένεια, τα οποία ο Σολομών είπεν, ότι είνε χρόνου μήνυσις όχι φρονήσεως. Και η φρόνησις δεν αποκάμνει, εάν η πρώτη πείρα αποτύχη, το γήρας όμως νομίζει όλον τον κόσμον χαλασμένον, και όλα τα νέα πολύ κατώτερα των παλαιότερων».

Οι προτάσεις του Γενναδίου κατά πάσα πιθανότητα επηρέασαν την Αντιβασιλεία. Έτσι, μπορεί να εξηγηθεί η απόφαση της κυβέρνησης να απομακρύνει σταδιακά από το ίδρυμα τους μαθητές, των οποίων η ηλικία υπερέβαινε τα 16 έτη,³⁸ μέτρο που θεωρούσε σκόπιμο και ο ίδιος. Ωστόσο, θα περάσει καιρός προτού να εκδοθεί το Βασιλικό Διάταγμα που μετέτρεπε το εκπαιδευτήριο σε σχολή καθαρά τεχνικής κατεύθυνσης.³⁹ Από τα τέλη του 1833 και εξής, πάντως, οι μαθητές του Αλληλοδιδασκτικού διδάσκονταν αποκλειστικά Ανάγνωση, Γραφή, Αριθμητική και Ιχνογραφία επί 3 ώρες ημερησίως και άλλες 6 ασκούσαν μέσα στα «τεχνουργεία» (=εργαστήρια) στην «ξυλουργικήν, τορρευτικήν, ψαθοπλεκτικήν, κοφινόπλεκτικήν, βιβλιοδετικήν, υφαντικήν και κηπουρικήν».⁴⁰ Τον ίδιο καιρό, το τμήμα των ελληνικών μαθημάτων, που δέχονταν ακόμη μαθητές έως το Φεβρουάριο του 1833,⁴¹ καταργήθηκε και δεν ξαναδημιουργήθηκε ως τη διάλυση του σχολείου, το 1844.⁴²

Αλλά ας γυρίσουμε και πάλι πίσω στον Ιούνιο του 1832, όταν έγινε η επανέναρξη των μαθημάτων του «Φιλολογικού Λυκείου», προκειμένου να παρακολουθήσουμε και τη δική του πορεία.

Τα πράγματα εκείνη την εποχή ήταν ακόμη δύσκολα. Οι περισσότεροι μαθητές είχαν αποχωρήσει και οι τέσσερις δάσκαλοι που είχαν απομείνει έκαναν ό,τι μπορούσαν, για να καλύψουν την προβλεπόμενη από το αναλυτι-

κό πρόγραμμα του 1830 διδακτέα ύλη. Στην Α' τάξη του Προκαταρκτικού είχε συμπληρωθεί η ύλη της Ιερής Ιστορίας και της Κατήχησης, ενώ στη Β' είχαν ξεκινούσαν οι παραδόσεις της Γεωμετρίας. Η Γ' τάξη του σχολείου δεν φαίνεται να λειτουργούσε, αφού κάποια μαθήματά της διδάσκονταν στο Κεντρικό εκ παραλλήλου με δικά του μαθήματα. Ταυτοχρόνως, οι διδάσκοντες καταγίνονταν «εις προετοιμασίαν των αναγκαίων εγχειριδίων εις παράδοσιν των μαθημάτων όσα ο κανονισμός του σχολείου διαλαμβάνει ή χρειάζεται να διαλαμβάνη».⁴³

Με την έναρξη του επόμενου εξαμήνου (Σεπτέμβριος 1832) τα δύο σχολεία απέκτησαν ένα καινούργιο πρόγραμμα.⁴⁴ Ενώ όμως οι διδάσκοντες δεν είχαν ευκαιρία να αποποιηθούν οτιδήποτε είχε σχέση με τον Καποδίστρια,⁴⁵ το πρόγραμμα που στάλθηκε στο υπουργείο προς έγκριση παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες ως προς τα μαθήματα, τους σκοπούς της διδασκαλίας και τα θέματα εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου με εκείνο του 1830,⁴⁶ πράγμα που γίνεται εμφανές και στο τυχαίο δείγμα του παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Πρόγραμμα του 1830	Κοινά Μαθήματα	Πρόγραμμα του 1832
ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		
Α' ΤΑΞΗ		
Καλλιγραφία	Αρχαία Ελληνικά	Γεωμετρία
Μυθολογία	Γραμματική	Κατήχηση
	Αριθμητική	Ανθρωπολογία
	Γεωγραφία	
	Ιερή Ιστορία	
ΚΕΝΤΡΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		
Β' ΤΑΞΗ		
Γεωγραφία	Αρχαία Ελληνικά	Φυσική Ιστορία
Ψυχολογία ή Λογική	Γυμνάσματα Ρητορικής	Φιλοσοφία
Ανθρωπολογία	Ιστορία	Ιστορία Φιλολογίας
Γαλλικά	Λατινικά	
	Μεταφυσική ή Μαθηματικά	

Η ομοιότητα των δύο προγραμμάτων μπορεί εύκολα να εξηγηθεί, αν λάβουμε υπόψη μας ποιοι είναι οι συντάκτες τους. Το πρώτο φέρει τις υπογραφές του Γρ. Κωνσταντά, του Ιω. Βενθύλου και του Γ. Γενναδίου, τριών δασκάλων που είχαν ενεργό συμμετοχή στο κίνημα του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, ενώ το δεύτερο τεσσάρων δασκάλων του Κεντρικού σχολείου (Γ. Γεννάδιος, Ι. Χορτιάκης, Ι. Διστομίτης, Γ. Οικονομίδης). Οι περισσότεροι θεωρούνται θαυμαστές του Κοραή,⁴⁷ ενώ τέσσερις από τους επτά είχαν μελετήσει τα προγράμματα ομοειδών εκπαιδευτηρίων στη Γερμανία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.⁴⁸ Έτσι, και με το ένα και με το άλλο πρόγραμμα απέβλεπαν στη μεταφύτευση του ανθρωπιστικού γυμνασίου στην Ελλάδα.⁴⁹ Με αυτό το κριτήριο άλλωστε, επιλέχθηκαν και τα διδασκόμενα μαθήματα.⁵⁰

Όσον αφορά στα απαραίτητα για τις παραδόσεις σχολικά βιβλία, το πρόγραμμα του 1832 αποδεικνύει ότι υπήρχε μια ήδη παγιωμένη κατάσταση. Εκτός από τα «Στοιχεία της Ελληνικής Γλώσσης» του Θ. Φαρμακίδη,⁵¹ λύση για το Προκαταρκτικό στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης εξακολουθούσαν να αποτελούν τα βιβλία του Κ. Κούμα,⁵² ενώ είχαν εισαχθεί και οι καινούργιες κρατικές εκδόσεις της Γραμματικής του Γενναδίου,⁵³ των Γαλλικών του Ερκουλίδη⁵⁴ και μια ελληνική μετάφραση γαλλόφωνης Ιστορίας του Σιληβέργου.⁵⁵ Στο Κεντρικό πάλι, οι διδάσκοντες χρησιμοποιούσαν όσα χειρόγραφα βιβλία είχαν οι ίδιοι ετοιμάσει και από εκείνα που κυκλοφορούσαν στο εμπόριο, τη Γραμματική του Γενναδίου, τη Γεωγραφία⁵⁶ και τη «Σύνοψιν ιστορικής χρονολογίας» του Κούμα,⁵⁷ καθώς και μια –άγνωστη σ’ εμάς– λατινική Χρηστομάθεια.

Το ζήτημα των απαραίτητων βιβλίων, πάντως, συνέχιζε να θεωρείται κεφαλαιώδες και ο Γεννάδιος δεν έπαυε να το θίγει με διάφορους τρόπους και σε διαφορετικούς τόνους στις κατά καιρούς αναφορές του προς το υπουργείο, ειδικότερα μάλιστα μετά την έναρξη των παραδόσεων της γερμανικής γλώσσας και των Λατινικών. «Η δυσκολία είνε τώρα η παντελής έλλειψις των εγχειριδίων και όσα δύνανται να χρησιμεύσωσιν ως κείμενον εις παράδοσιν των μαθημάτων»,⁵⁸ σημείωνε το Σεπτέμβριο του 1833, όταν πρότεινε τη σύνταξη μιας «των λατινικών μαθημάτων συλλογής». «Της Γερμανικής λείπουνσι παντάπασι τα βοηθήματα και θα λείψωσι και Λατινικής εάν η Γραμματεία [Υπουργείο Παιδείας] δεν εισακούση την πρότασιν, την οποίαν εκάμαμεν»,⁵⁹ υπενθύμιζε τον επόμενο Δεκέμβριο. «Δις ήδη αναφέραμεν εις την Γραμματείαν την έλλειψιν των εις παράδοσιν αναγκαίων εγχειριδίων, και μάλιστα της Γερμανικής και Λατινικής γλώσσης, και ακόμη δεν εθεραπεύθη η ανάγκη

αύτη»,⁶⁰ παραπονιόταν το Φεβρουάριο του 1834. «Χρεωστούμεν να κάνωμεν και πάλι την παρατήρησιν, ότι και των προσπαθειών της Κυβερνήσεως της Α.Μ. και των κόπων ημών των διδασκάλων αξιωτέρους καρπούς θα έφερε των μαθητών η επιμέλεια, αν δεν τους έλειπαν τα αναγκαία βιβλία»,⁶¹ τόνιζε ένα μήνα αργότερα. Ακόμη και τον Απρίλιο του 1834, όταν είχαν ήδη δρομολογηθεί οι διαδικασίες για τη μεταφορά του σχολείου στην Αθήνα, δεν ησύχαζε. «Ελέγαμεν προς τους αρχαίους μαθητάς, ότι εντός ολίγου θα έχωσι κείμενον, δια να προσαρμόσωσιν εις αυτό, όσα μανθάνουν από την Γραμματικήν. Ετελείωσεν ήδη η [γερμανική] Γραμματική [...] και ημείς εντρεπόμεθα τους μαθητάς, ότι τους διαβουκολούμεν»,⁶² έγραφε.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Μαθήματα	Προκαταρκτικό Β' Τάξη	Προκαταρκτικό Α' Τάξη	Κεντρικό Β' Τάξη	Κεντρικό Α' Τάξη
Αρχ. Ελληνικά	18	12	3	8
Γεωγραφία	-	4	-	-
Ηθική	-	4	-	-
Ιστορία	-	4	2	-
Αριθμητική	4	-	6	-
Ιερή Ιστορία	4	-	-	-
Κατήχηση	4	-	-	-
Λατινικά	-	-	3	6
Γερμανικά	-	-	3	3
Αρχαιολογία	-	-	-	4
Γεωμετρία	-	-	-	3
Λογική	-	-	-	3
Φυσική	-	-	3	-
Ανθρωπολογία	-	-	3	-
ΣΥΝΟΛΟ	30	24	23	27

Το Σεπτέμβριο του 1833, δημοσιεύτηκε στη Γενική Εφημερίδα το πρόγραμμα σπουδών του Προκαταρκτικού και του Κεντρικού σχολείου για το

επόμενο εξάμηνο.⁶³ Σ' αυτό και τα δύο σχολεία έχουν –αντί για τις τρεις των παλαιότερων ετών– δύο τάξεις που αριθμούνται και πάλι αντίστροφα ακολουθώντας τα πρότυπα των Ελληνικών σχολείων της καποδιστριακής περιόδου. Οι παραδόσεις εξακολουθούν να χωρίζονται σε πρωινές και απογευματινές, ενώ όλα τα γνωστικά αντικείμενα καθώς και ο διατιθέμενος στη διδασκαλία τους χρόνος παρατίθενται αναλυτικά στον πίνακα 2.

Τις 54 διδακτικές ώρες του Προκαταρκτικού και τις 50 του Κεντρικού μοιράστηκαν σε εβδομαδιαία βάση ο Γεννάδιος και οι έξι «διορισθέντες συνδιδάσκαλοι», ως εξής: 10 ώρες στο Κεντρικό ο Γ. Γεννάδιος, 24 ώρες στο Προκαταρκτικό ο Ιω. Διστομίτης, 30 ώρες στο Προκαταρκτικό ο Κων. Οικονομίδης, 18 ώρες στο Κεντρικό ο Ερρ. Ουλερίχος, 12 ώρες στο Κεντρικό ο Ιω. Ψαράς, 9 ώρες στο Κεντρικό ο Δημ. Δουραμάνης και 9 ώρες στο Κεντρικό ο Νικ. Χορτάκης.⁶⁴

Για τις ανάγκες του καινούργιου προγράμματος, οι μαθητές υποχρεώθηκαν να προμηθευτούν εγχειρίδια δοκιμασμένα στην πράξη σε σχολεία του εξωελλαδικού χώρου. Κάποια από αυτά είχαν απομείνει στις αποθήκες του Ορφανοτροφείου,⁶⁵ από όπου γινόταν η διακίνηση όλων των σχολικών βιβλίων κατά την καποδιστριακή περίοδο. Εγχειρίδια της κατηγορίας αυτής ήταν, λόγου χάρη, η Αριθμητική του Βουρδόνος,⁶⁶ η Γεωμετρία του Λεγένδρου,⁶⁷ η λατινική Γραμματική του Λομόνδου⁶⁸ καθώς και ο ΣΤ' τόμος των «Βίων Παράλληλων» του Πλουτάρχου του Κοραή.⁶⁹ Αυτά τα βιβλία μοιράστηκαν από τους δασκάλους στους μαθητές, οι οποίοι στη συνέχεια κατέβαλαν «τοιαύτην τιμήν [...] ως τε να μην αναγκασθώσι να πεινάσωσι, δια να τα αγοράσωσιν».⁷⁰ Ωστόσο, τέτοιες περιπτώσεις ήταν λίγες. Τις περισσότερες φορές, λόγω της σταδιακής εξάντλησης των κρατικών αποθεμάτων και της μη αντικατάστασής τους με νέα βιβλία, οι διδάσκοντες ήταν υποχρεωμένοι να υπαγορεύουν το μάθημα στους μαθητές τους. Υπήρχε άμεση ανάγκη, επομένως, να επισπευτεί η παραγωγή σχολικών βιβλίων, τα οποία «δύνανται όχι μόνον εις τους ενταύθα μαθητεύοντας να χρησιμεύσωσιν, αλλά και εις τους μαθητάς των μελετωμένων να συστηθώσι σχολείων».⁷¹

Σ' αυτήν ακριβώς την υπόθεση, δηλαδή στο θέμα των υπό δημιουργία σχολείων, ενεπλάκησαν και οι δάσκαλοι των δύο εκπαιδευτηρίων της Αίγινας, καθώς –κατ' εντολήν της Αντιβασιλείας– σχεδίασαν αναλυτικό πρόγραμμα και πρότειναν κατάλληλα εγχειρίδια για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τον Ιούνιο του 1834.⁷²

Και να, πώς ακριβώς εξελίχθηκαν τα πράγματα. Ακριβώς πριν από ένα χρόνο, μια «Επί του διοργανισμού των περί την δημόσιον Εκπαίδευσιν» επιτροπή λογίων αποτελούμενη από τους Κ. Σχινά, Αν. Πολυζωΐδη, Ιω. Κοκκώνη, Αλ. Σούτσο, Ιω. Βενθύλο και J. Franz, είχε –και πάλι κατ' εντολήν της Αντιβασιλείας– επεξεργαστεί ένα σχέδιο οργάνωσης της δημόσιας εκπαίδευσης, το οποίο προέβλεπε μια εξαετή μέση βαθμίδα με Ζετές γυμνάσιο και Ζετές λύκειο.⁷³ Το σχέδιο, σ' άλλα σημεία αρκετά αναλυτικό και σ' άλλα εντελώς ασαφές, δεν βρήκε θετική ανταπόκριση από τους αρμοδίους να το αξιολογήσουν και τελικά εγκαταλείφθηκε.⁷⁴

Στη συνέχεια, η πίεση του χρόνου και η αποτυχία της πρώτης προσπάθειας ανάγκασε το υπουργείο να στραφεί προς κάποιους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αξιοποιήσει την εμπειρία τους. Και σίγουρα δεν θα μπορούσε να κάνει καλύτερη επιλογή από τους δασκάλους των πρώτων εκπαιδευτηρίων της Αίγινας. Τα κυριότερα σημεία του σχεδίου αυτών των τελευταίων,⁷⁵ βάση του οποίου φαίνεται ότι αποτέλεσε το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα του Κεντρικού και Προκαταρκτικού σχολείου της μετακαποδοστριακής περιόδου, δηλαδή εκείνο του Αυγούστου του 1832, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

Α. Προκαταρκτικά (=Ελληνικά) σχολεία ή Λύκεια

Σκοπός της βαθμίδας: «Να παιδεύση τους από τα αλληλοδιδασκτικά ή δημοτικά σχολεία εξερχομένους νέους, και χρήζοντας τελειότερας παιδείας, ως μέλλοντες να μετέλθωσιν ελευθεριώτερον βίον παρά τους χειρώνοντας».

Διάρκεια σπουδών: 3 έτη [6 εξάμηνα], τάξεις Α' - ΣΤ'.

Διδακτικό προσωπικό: «Όταν αι δύο τάξεις εκάστου των τριών χρόνων ενωθώσιν εις μίαν, διαιρουμένην εις δύο εξαμηνίας, τότε τα Ελληνικά σχολεία οικονομούνται με τέσσαρας διδασκάλους, ειδήμονας όμως των ενδιαλαμβανομένων εις το πρόγραμμα μαθημάτων, αλλέως χρειάζονται διπλάσιοι διδάσκαλοι».

Προαγωγικές εξετάσεις: Στο τέλος κάθε εξαμήνου.

Διδασκόμενα μαθήματα: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Μαθηματικά, Φυσική Ιστορία, Ανθρωπολογία-Λογική, Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσική Πειραματική, Ηθική, Ιερή Ιστορία, Κατήχηση, Ιχνογραφία, Καλλιγραφία, Γαλλικά, Συνθετική. Επίσης Μουσική και Γυμναστική, οπότε «η διαίρεσις των μαθητών γίνεται κατ' άλλην τάξιν» και –προαιρετικά– Λατινικά [Ε' και ΣΤ' τάξη] «δια τους θέλοντας να μεταβώσιν εις το γυμνάσιον».

Αναγκαία βιβλία: «Όλων των μαθημάτων τα βιβλία χρειάζονται να είναι τυπωμένα, ως μη εχόντων ακόμη των μαθητών την έξιν να γράφωσι».

Συγγραφή βιβλίων: Κατόπιν διαγωνισμού. Οι συγγραφείς είτε αμείβονται άμεσα από την κυβέρνηση που αναλαμβάνει επίσης την εκτύπωση ή και τη διακίνηση των βιβλίων, είτε εκδίδουν το βιβλίο με δικά τους έξοδα και αποσβένουν τη δαπάνη με την είσπραξη ποσοστών επί της τιμής πώλησής του στο εμπόριο κατά τα επόμενα τρία χρόνια.

B. Λύκεια ή Γυμνάσια

Σκοπός της βαθμίδας: «Να εκπαιδεύση τους [...] νέους, όσοι κυρίως μελετώνσιν να μεταβώσιν εις πανδιδακτήρια της σοφής Ευρώπης ή εις το μελετώμενον να συσταθή εδώ εις την Ελλάδα, και να αφιερωθώσιν εις την σπουδήν των επιστημών και της φιλοσοφίας».

Διάρκεια σπουδών: 3 έτη [6 εξάμηνα], τάξεις Α' - ΣΤ'.

Διδασκόμενα μαθήματα: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Μαθηματικά, Μυθολογία, Αρχαιολογία, Λογική, Γερμανικά, Φυσική Ιστορία, Λατινικά, Ρητορική, Ιστορία, Συνθετική-Επιστολογραφία, Ιχνογραφία, Ανθρωπολογία, Φυσική Πειραματική, Αισθητική, Ιστορία της Φιλολογίας, Ποιητική-Στιχουργία, Γεωγραφία.

Αναγκαία βιβλία: «Τα εγχειρίδια πρέπει να μένωσιν εις τους διδασκάλους να τα συντάξωσι, και να υπαγορεύωσιν δια παραδόσεως το κείμενον [...] τα μόνα βιβλία, τα οποία δια τα γυμνάσια εξάπαντος η Κυβέρνησις χρειάζεται να κάμη να τυπωθώσιν, είνε γραμματική της ελληνικής, Λατινικής και Γερμανικής γλώσσης και μαθηματικά».

Συγγραφή βιβλίων: α) Κατ' ανάθεση από την Κυβέρνηση σε «λογίους άνδρας» β) Κατόπιν διαγωνισμού και με «αμοιβήν αντάξιον των πολλών και μεγάλων κόπων εις τους συντάξαντας το καλλίτερον».

Όσον αφορά ειδικά στα βιβλία, για τα Προκαταρκτικά σχολεία προτείνεται η άμεση επανέκδοση δύο δοκιμασμένων στην πράξη εγχειριδίων, των «Στοιχείων της ελληνικής γλώσσης» και της «Συνόψεως των Επιστημών» του Κούμα, και η χρησιμοποίηση της Κατήχησης του Δάρβαρη,⁷⁶ της Ελληνικής Ιστορίας του Σηλιβέργου και του βιβλίου Γαλλικών του Ερκουλίδη, καθώς και μερικών άλλων εκδόσεων. Αυτές οι τελευταίες ανήκουν σε τρεις κατηγορίες. Κάποιες είναι συγγραφές Ελλήνων λογίων του εξωελλαδικού χώρου που είχαν εκδοθεί προεπαναστατικά σε ευρωπαϊκές πρωτεύουσες.⁷⁷ Κάποιες

άλλες είναι νεότερες μεταφράσεις γαλλικών και γερμανικών βιβλίων,⁷⁸ ενώ στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται τα χειρόγραφα έργα των δασκάλων του Κεντρικού.⁷⁹ Όσο για τα Γυμνάσια, εκεί σε πρώτη φάση θεωρείται επείγουσα η εισαγωγή από τη Δύση μιας συλλογής γερμανικών, καθώς και αρκετών μεμονωμένων εκδόσεων αρχαιοελληνικών κειμένων που θα περιείχαν «όχι πλέον περικοπές, αλλ' ολοκλήρους λόγους και ολόκληρα βιβλία και ποιήματα». Επόμενο βήμα αποτελεί η συγγραφή μιας γερμανικής Γραμματικής και βιβλίων Μαθηματικών από δασκάλους αντίστοιχων ειδικοτήτων, έργα τα οποία θα αξιολογούνταν στη συνέχεια από ειδική επιτροπή. Τέλος, συνιστάτο η χρησιμοποίηση τεσσάρων λεξικών –ενός αρχαιοελληνικού, ενός γερμανικού, ενός ελληνολατινικού και ενός λατινογαλλικού– και της Γραμματικής του Γενναδίου, η αξία της οποίας είχε ήδη αναγνωριστεί τόσο από γερμανούς όσο και από γάλλους «γραμματικούς».

Το παραπάνω σχέδιο παραδόθηκε στην Αντιβασιλεία, αλλά δεν γνωρίζουμε την τύχη του. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι υπάρχουν ομοιότητες ανάμεσα σ' εκείνο και το Βασιλικό Διάταγμα «Περί του κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και γυμνασίων» του 1836.⁸⁰ Με άλλα λόγια, έστω κι αν το διάταγμα επεκτείνεται σε λειτουργικά ζητήματα που δεν θίγονται στο σχέδιο, εύκολα στα δύο κείμενα διαπιστώνεται: (1) απόλυτη ταύτιση στους σκοπούς των γυμνασίων, (2) σε μεγάλο βαθμό συμφωνία στους σκοπούς των Ελληνικών σχολείων, (3) αξιοσημείωτη σύμπτωση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος της κατώτερης βαθμίδας, (4) κοινή νεωτεριστική αντίληψη για τη διδακτέα ύλη των αρχαιοελληνικών κειμένων, καθώς και (5) ταυτόσημη άποψη για ενασχόληση με τη νεοελληνική γλώσσα με τη βοήθεια ασκήσεων. Δυστυχώς, στο δημοσιευμένο στον τύπο συνοδευτικό έγγραφο του Διατάγματος του 1836 αναφέρεται απλά και μόνο ότι εκείνο υπακούει στη γνώμη μίας κάποιας «συστηθείσης επιτροπής δια να συντάξη τον διοργανισμόν της υψηλότερας εκπαιδεύσεως» και τίποτα περισσότερο. Μια συστηματικότερη έρευνα στις γραπτές μαρτυρίες της περιόδου θα μπορούσε πιθανότατα να ξεκαθαρίσει τα πράγματα.

Στο μεταξύ, παράλληλα με τις άλλες τους ασχολίες, οι δάσκαλοι των εκπαιδευτηρίων της Αίγινας συνέχισαν τις παραδόσεις έως το τέλος Φεβρουαρίου του 1834, οπότε και πραγματοποιήθηκαν ανοικτές στο κοινό προαγωγικές εξετάσεις. Ανάμεσα στους ακροατές βρέθηκε και ο Έπαρχος της Αίγινας, από την αναφορά του οποίου προς τη Νομαρχία Αττικοβοιωτίας πληρο-

φορούμαστε ότι το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα των δύο σχολείων εφαρμόστηκε πιστότατα και στις τέσσερις τάξεις.⁸¹ Παρ' όλα αυτά, μεταβολή θα επέλθει τον αμέσως επόμενο μήνα με την αύξηση των τάξεων κατά μία, τόσο στο Κεντρικό όσο και το Προκαταρκτικό. Στα δύο σχολεία θα παραδίδονται στο εξής «τα εις τα Α' και Β' διαγράμματα ενδιαλαμβανόμενα μαθήματα», όπως σημειώνουν οι διδάσκοντες σε έγγραφό τους προς το υπουργείο,⁸² ωστόσο, κανένα τέτοιο διάγραμμα δεν συνοδεύει το έγγραφο.

Το τελευταίο αυτό πρόγραμμα είναι αμφίβολο ότι χρησιμοποιήθηκε ολόκληρο το εξάμηνο, δεδομένου ότι τον Ιούλιο του 1834 ο υπουργός Παιδείας εισηγήθηκε τη μεταφορά του Προκαταρκτικού και του Κεντρικού σχολείου «εις πόλιν πολυάνθρωπον της στερεάς». ⁸³ Έτσι, το επόμενο σχολικό έτος, βρήκε τα δύο σχολεία εγκαταστημένα στην καινούργια πρωτεύουσα να λειτουργούν με το ίδιο διδακτικό προσωπικό και τους ίδιους κατά το μάλλον ή ήττον μαθητές. Τίποτα όμως δεν θύμιζε πλέον τον πειραματικό χαρακτήρα των εκπαιδευτηρίων του Καποδίστρια. Στην αρχή ενοποιημένα, τα σχολεία χωρίστηκαν και πάλι στη συνέχεια και –ως «Βασιλικόν εν Αθήναις Ελληνικόν σχολείον» και «Βασιλικόν εν Αθήναις Γυμνάσιον»– ξεκίνησαν την πορεία τους μέσα στον αθηναϊκό χώρο, μια πορεία που φθάνει ως τις μέρες μας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Χειρόγραφο Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος (Χφ. ΕΒΕ) Α2505/ 21-6-1830.
2. Δασκαλάκης (1968), Α' 201-202, 339-340, 403-404.
3. Χφ ΕΒΕ Α1972/ 21-10-1829, Α2597/ 1-6-1830. Επίσης Γενική Εφημερίς της Ελλάδος (ΓΕΕ), αρ. 83, 1829.
4. Χφ. ΕΒΕ Α2427/ 3-8-1830.
5. Πρόκειται για το: Εγχειρίδιον της Αλληλοδιδασκατικής μεθόδου, εν Αιγίνη, εκ της Εθνικής Τυπογραφίας διευθυνομένης υπό Γ. Αποστολίδου Κοσμητού, 1830.
6. ΓΕΕ, αρ. 68, 1830.
7. Δασκαλάκης (1968), Β' 1017-1018, 1294-1295, 1374-1375 και Γ', 1651-1653, 2001-2004.
8. Το πρώτο πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνεται στο «Σχέδιον περί συστάσεως και διατηρήσεως των αναγκαίων εις εκπαίδευσιν της Νεολαίας Σχολείων, αναλόγων με την νυν του έθνους κατάστασιν». Λουλές (1985), 100.
9. Δασκαλάκης (1968), Α' 405.

10. Δασκαλάκης (1968), Α' 506.
11. Δασκαλάκης (1968), Α' 506-507.
12. Δασκαλάκης (1968), Α' 216-218.
13. Δασκαλάκης (1968), Α' 347.
14. Δασκαλάκης (1968), Α' 659.
15. Δασκαλάκης (1968), Α' 572-573.
16. Χφ. ΕΒΕ Α2588/ 2-3-1830.
17. Κόκκωνας (1997), 27.
18. Μέλη αυτής της επιτροπής ήταν οι Α. Μουστοξύδης, Γ. Κωνσταντάς, Ι. Κοκκώνης και Γ. Γεννάδιος.
19. Γεννάδειος Βιβλιοθήκη, MSS 200. Επίσης Κόκκωνας (1997), 482-489.
20. Γελαδάκη (1998), 63.
21. Μπελιά (1984), Α' 152. Επίσης Κοραΐς, (1986-1988), Α' 223, 243, 326 και Β' 136, 719-720.
22. Χφ. ΕΒΕ, Α137/ 25-8-1832.
23. Αντωνίου (1992), 150 κ.α.
24. Αρχείο Ιου Εν. Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, Βιβλίον Πρωτοκόλλου Αλληλογραφίας Κεντρικού Σχολείου (ΚΠΑ) και Γυμνασίου Αθηνών (ΓΠΑ) 9-5-1832 και 9-6-1832.
25. Χφ. ΕΒΕ, Α1069/ 1-8-1832.
26. Γελαδάκη (1998), 88-97.
27. Δασκαλάκης (1968), Α' 251-252.
28. Δασκαλάκης (1968), Α' 252.
29. Δασκαλάκης (1968), Α' 292.
30. Δασκαλάκης (1968), Β' 949.
31. Ο Καποδίστριας διευρύνει «τας τέχνας και τα εργόχειρα» με την προσθήκη της «λεπτουργίας, ωρολογιοποιίας και υποδηματοποιίας». Χφ. ΕΒΕ, Α 2427/ 3-8-1830.
32. Δασκαλάκης (1968), Γ' 1586.
33. Χφ. ΕΒΕ, Α 2789/ 16-10-1830.
34. Δασκαλάκης (1968), Γ' 1586.
35. Αρχείο Ιου Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, ΚΠΑ 12-5-1832.
36. Αντωνίου (1992), 17.
37. Κοραΐς (1986), Α' 142.
38. Χφ. ΕΒΕ, Α133/ 16-8-1832.
39. Κάποιοι συνδυάζουν την αργοπορημένη υιοθέτηση των προτάσεων του Γεννα-

- δίου από την πολιτεία με την παρουσία του Κωνσταντά στη Διοικούσα Επιτροπή του Ορφανοτροφείου. Βλ. ενδεικτ. Κωνσταντινιούπουλος (1984²), 40.
40. Χφ. ΕΒΕ, Α 208 και 209 /4-9-1833.
41. Κορδούλη (1981-1982), Γ' 425-432.
42. Κορδούλη (1981-1982), Γ' 414.
43. Αρχείο 1ου Εν. Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, ΚΠΑ 9-6-1832.
44. Αρχείο 1ου Εν. Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, ΚΠΑ 12-8-1832.
45. Το 1832, για παράδειγμα, ο Γεννάδιος αναφερόμενος στα τεκταινόμενα της καποδιστριακής περιόδου ισχυριζόταν ότι «ο κύριος Ανδρέας Μουστοξύδης, έφορος των ενταύθα παιδευτηρίων, φοβούμενος την κοινή γνώμην, εφρόντιζε πάντοτε να επινοή τρόπους, όσον εδύνατο ευπροσώπους, δια να συντελή εις το καταχθόνιον φωτοσβεστικόν σύστημα της Κυβερνήσεως». Αρχείο 1ου Εν. Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, ΚΠΑ 9-5-1832.
46. Γελαδάκη (1998), 65-66.
47. Μπελιά (1984), 162.
48. Ο Κωνσταντάς είχε παρακολουθήσει μαθήματα φιλοσοφίας και μαθηματικών στο Πανεπιστήμιο της Άλλης. (Γούδας (1872), Α' 319. Σάθας (1868), 694-702. Δημαράς (1953), 25-28). Ο Βενθύλος σπούδασε στη Γερμανία κοντά στους Boeck και Hedel. (Κόκκωνας (1997), 33) και ο Γεννάδιος στη Λειψία με καθηγητές το φιλόσοφο Έρμανο και το φιλόλογο Κρύγιο (Αναστασιάδης [Γεννάδιος] (1926), Α' 236-243) και τη Γοττίγγη (Γούδας (1872), Β' 317), ενώ ο Χορτάκης ήταν γιατρός με σπουδές στη Χαϊδεμβέργη και το Βερολίνο (Δασκαλάκης (1968), Γ' 1856).
49. Παπακωνσταντίνου (1994²), 55.
50. Τα μαθήματα που επιλέχθηκαν ήταν Γραμματική και Συντακτικό (για να υπάρξει εντατική ενασχόληση με την αρχαία ελληνική γλώσσα), αρχαιοελληνικά κείμενα «των ενδοξοτέρων πεζογράφων και ποιητών» (για εμπέδωση και επέκταση των αποκτημένων γραμματικών γνώσεων), Φιλοσοφία (για επαφή με τη σοφία της αρχαιότητας), Ιστορία (με στόχο την ηθικοποίηση των μαθητών), Γεωγραφία (για τη γνωριμία του σύγχρονου κόσμου), θετικές επιστήμες (για απολύτρωση από προλήψεις και δεισιδαιμονίες), καθώς και διδασκαλία της «λαλουμένης» γλώσσας στα τελευταία εξάμηνα του Προκαταρκτικού και τα πρώτα του Κεντρικού. Γελαδάκη (1998), 62.
51. Στοιχεία της ελληνικής γλώσσας υπό Φ. Ιακωβισίου. Μεταρροσθέντα μεν υπό Θ. Φαρμακίδου κτλ. Νυν δε μετατυπωθέντα δαπάνη του Ιονίου Κράτους, εις χρήσιν των δευτερευόντων σχολείω του αυτού κατά δοκιμασίαν της δημοσίας παιδείας

- Επιμελητών, Κερκύρα, εν τη τυπογραφία της Κυβερνήσεως 1829-1830.
52. Σύνοψις Επιστημών δια τους πρωτοπείρους περιέχουσα Αριθμητικήν, Γεωμετρίαν, νέαν Γεωγραφίαν, Αστρονομίαν, Λογικήν, και Ηθικήν, συλλεχθείσα μεν εις χρήσιν του φιλολογικού της Σμύρνης Γυμνασίου υπό Κ.Μ. Κούμα, εκδοθείσα δε διά φιλοτίμου δαπάνης Αλεξάνδρου Μαύρου εν Βιέννη τη Αυστριακή, εκ της τυπογραφίας Ιωάννου Σνείρέρου, 1819.
53. Γραμματική της αρχαίας Ελληνικής γλώσσης, εκ διαφόρων συνερανοσθείσα υπό Γεωργίου Γενναδίου, τόμος πρώτος, εν Αιγίνη, εκ της Εθνικής Τυπογραφίας διευθυνομένης υπό Γ. Αποστολίδου Κοσμητού, 1832.
54. Εισηγητής της Γαλλικής γλώσσης [...] συνταχθείς και εκδοθείς χάριν της των Ελλήνων νεολαίας υπό Α. Ερκουλίδου, [...] εν Αιγίνη, εκ της Εθνικής Τυπογραφίας διευθυνομένης υπό Γ. Αποστολίδου Κοσμητού, 1831.
55. Επιτομή της Παλαιάς Ιστορίας και εξαιρέτως της Ελληνικής [...] ερανοσθείσα μεν εις χρήσιν των μαθητών του Βασιλικού Πολεμικού Σχολείου εις την Γαλλίαν, μεταφρασθείσα δε εκ του Γαλλικού παρά Ν. Σιληβέργου, εν Ναυπλίω, εν τη Εθνική Τυπογραφία διευθυνομένης υπό Παύλου Πατρικίου, 1831.
56. Σύνοψις της παλαιάς γεωγραφίας, μεταφρασθείσα εκ του γερμανικού εις χρήσιν του Φιλολογικού της Σμύρνης Γυμνασίου υπό Κ.Μ. Κούμα, εν Βιέννη της Αυστρίας, εκ της τυπογραφίας Ιωάννου Σνείρέρου, αωθ'.
57. Ιστορική χρονολογία, μεταφρασθείσα εις χρήσιν του φιλολογικού της Σμύρνης Γυμνασίου υπό Κ. Μ. Κούμα, και εκδοθείσα δια φιλοτίμου δαπάνης Π. Νικολαΐδου Σμυρναίου. Εν Βιέννη της Αυστρίας, εκ της τυπογραφίας Ιωάννου Σνείρέρου αωιη'.
58. Αρχείο 1ου Εν. Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, ΚΠΑ 12-9-1833.
59. Αρχείο 1ου Εν. Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, ΚΠΑ 23-12-1833.
60. Αρχείο 1ου Εν. Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, ΚΠΑ 6-2-1834.
61. Αρχείο 1ου Εν. Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, ΚΠΑ 10-3-1834.
62. Αρχείο 1ου Εν. Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, ΚΠΑ 2-4-1834.
63. Αρχείο 1ου Εν. Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, ΚΠΑ 12-9-1833.
64. Οι ώρες απασχόλησης του διδακτικού προσωπικού διαφέρουν, βέβαια, σε σχέση με το σημερινό καθεστώς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έτσι δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε αντικειμενικά τα επαναλαμβανόμενα αιτήματα για μισθολογική αύξηση, επειδή «ο λύχνος δεν καίει, εάν διψά από λάδι [και] των διδασκάλων ο μισθός είναι τόσος, ώστε δεν σκεπάζει τα έξοδά των». Αρχείο 1ου Εν. Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, ΚΠΑ 12-5-1832.

65. Αρχείο Ιου Εν. Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, ΚΠΑ 13-9 και 7-12-1833.
66. Στοιχεία Αριθμητικής υπό του Κυρίου Βουρδίνος [...] μεταφρασθέντα εκ του Γαλλικού εκ της τρίτης αυτών εκδόσεως υπό του Δόκτορος Ιωάννου Καρανδηνού Κεφαλλήνος [...] εν Βιέννη της Αυστρίας 1828, εκ της τυπογραφίας Αντωνίου Αϊκούλου [Anton v. Haykul].
67. Σειρά στοιχειώδους μαθηματικής τόμος δεύτερος. Στοιχεία Γεωμετρίας, υπό Α.Μ. Λεγένδρου [...] μεταφρασθείσα εκ του Γαλλικού εκ της δωδεκάτης αυτών εκδόσεως υπό του Δόκτορος Ιωάννου Καρανδηνού [...] Κερκύρα, 1829 εκ της τυπογραφίας της Κυβερνήσεως.
68. Στοιχεία της λατινικής γραμματικής του κυρίου Λομόνδου, μεταφρασθέντα εκ του Γαλλικού εις την καθομιλουμένην μας Γλώσσαν, υπό Π.Ι. Χαλκιοπούλου [...] Κορφοί, εν τη τυπογραφία της Διοικήσεως, 1828.
69. Πλουτάρχου *Βίοι Παράλληλοι* [...] υπό Α. Κοραή, φιλοτίμω δαπάνη των Αδελφών Ζωσιμάδων Παιδείας ένεκα των την Ελλάδα φωνήν διδασκομένων Ελλήνων, μέρος ΣΤ', εν Παρισίοις, τύποις Ι.Μ. Εβεράρτου, 1814
70. Το ποσοστό της έκπτωσης πούαλε φθάνοντας μέχρι και στο 40% επί της τιμής πώλησης του ίδιου βιβλίου στο εμπόριο. Βλ. ενδεικτ. Αρχείο Ιου Εν. Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου ΚΠΑ 7-12-1833, καθώς και έγγραφο με ημερομηνία 28-4-1834 των Γενικών Αρχείων του Κράτους δημοσιευμένο στο Κόκκωνας (1997), 734-735.
71. Αρχείο Ιου Εν. Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, ΚΠΑ 13-9-1833.
72. Αρχείο Ιου Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, ΚΠΑ 14-6-1834
73. Αντωνίου (1992), 42.
74. Αντωνίου (1992), 65.
75. Αρχείο Ιου Εν. Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, ΚΠΑ 28-6-1834.
76. Μεγάλη Κατήχησις ήτοι Ορθόδοξος Χριστιανική Διδασκαλία της Ανατολικής Εκκλησίας. Μεταφρασθείσα εκ της Ρωσσαικής διαλέκτου εις την καθ' ημάς απλουστέραν των Γραικών διάλεκτον προς χρήσιν των σπουδαζόντων νέων υπό Δημ. Νικ. Δαρβάρεως και εκδοθείσα δαπάνη των Κυρίων Αυταδέλφων Δαρβάρεων, εν Βιέννη της Αουστρίας, εν τη Ελληνική Τυπογραφία Γεωργίου Βενδώτου, 1805.
77. Βλ. ενδεικτ. α) Επιστολάριον κοινωφελές εις χρήσιν των περί την σπουδήν και εμπορίαν καταγινομένων νέων, σχεδιασθέν υπό Δημητρίου Νικολάου του Δαρβάρεως και τύποις εκδοθέν αναλώμασι των Κυρίων Αυταδέλφων Δαρβάρεων, εν Βιέννη της Αουστρίας, εν τη τυπογραφία Γ. Βενδώτη, 1808

- β) Λεξικόν πρόχειρον της Ελληνικής γλώσσης [...] έκδοσις πρώτη, φιλοπονηθείσα επί τη βάσει του Λεξικού Κ. Γεωργίου, παραβληθείσα δε τω του Α. Γαζή και άλλους των δοκιμωτέρων Λεξικοίς παρά Σπυρίδωνος Βλαντή, Ενετίησιν, παρά Ν. Γλυκεί τω εξ Ιωαννίνων, 1821.
78. Συνοπτική Γενική Ιστορία των αξιολογωτέρων συμβεβηκότων του κόσμου εις χρήσιν των κοινών σχολείων, συντεθείσα μεν υπό Γ.Γ. Βρεδούφ, μεταφρασθείσα δε εκ του Γερμανικού παρά Ιω. Σκαρλάτου, εν Βουκουρεστίω, εν τω Νεοσυστάτῳ Τυπογραφείῳ, 1828.
79. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η Φυσική, η Ανθρωπολογία και η Λογική του Χορτάκη ή η Ιερά Ιστορία του Γενναδίου.
80. Ολόκληρο το διάταγμα δημοσιεύεται στο Δ. Αντωνίου, Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929), Α', Αθήνα 1987, 84-109.
81. Η αναφορά αυτή υπάρχει στο Κόκκωνας (1997), 730-731.
82. Αρχείο Ιου Εν. Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου, ΚΠΑ 10-3-1834.
83. Κόκκωνας (1997), 43, σημ. 83.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πηγές

Αδημοσίευντες

Αρχείο Ιου Ενιαίου Πειραματικού Λυκείου Αθηνών-Γενναδείου (1832-1834).
Τμήμα Χειρογράφων και Ομοιοτύπων Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος

Δημοσιευμένες

Αντωνίου Δ. (1987), *Προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*, Α', Αθήνα (ΙΑΕΝ/ΓΓΝΓ).

Δασκαλάκης Α. (1968), *Κείμενα - πηγαί της Ιστορίας της ελληνικής επανάστασης. Τα περί παιδείας*, Α'-Γ', Αθήνα.

Κοραΐς, Α. (1986), *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς και η αυτοβιογραφία του*, Α', Αθήνα (ΜΙΕΤ).

Εφημερίδες

Γενική Εφημερίς της Ελλάδος 1829-1830.

Βοηθήματα

- Αβδάλη Α. (1999), *Η ανάγνωση στα ελληνικά αλληλοδιδασκτικά σχολεία: Οι πίνακες του Κλεόβουλου (1819) και οι πίνακες των Παρισίων (1930)*, Αθήνα (Gutenberg).
- Αναστασιιάδης Ξ [Γεννάδιος Ι.] (1926), *Γεωργίου Γενναδίου, βίος, έργα, επιστολαί*, Α', Παρίσι (Les belles lttres).
- Αντωνίου Δ. (1992), *Οι απαρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο νεοελληνικό κράτος: Το σχέδιο της επιτροπής του 1833*, Αθήνα (Πατάκης).
- Γελαδάκη Σ. (1998), *Η παροχή της εκπαιδευτικής γνώσης κατά την καποδιστριακή περίοδο: Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία*, Αθήνα (Πανεπιστήμιο Αθηνών).
- Γούδας Α. (1872), *Βίοι Παράλληλοι των επί της αναγεννήσεως της Ελλάδος διαπρεφώντων ανδρών*, Α'-Β', Αθήναι.
- Δημαράς Θ.Κ. (1953), *Ο Κοραΐς και η εποχή του*, Αθήναι.
- Κόκκωνας, Γ. (1997), *Οι μαθητές του Κεντρικού σχολείου (1830-1834)* (Αθήνα, ΙΑΕΝ/ΓΓΝΓ).
- Κορδούλη Α. (1981-1982), «Το αρχείο του Ορφανοτροφείου Αιγίνης της ΕΒΕ», *Πρακτικά Β' Διεθνούς Συνεδρίου Πελοποννησιακών Σπουδών*, Γ', Αθήνα, 425-432.
- Κωνσταντινόπουλος Χ. (1984), *Η επαγγελματική εκπαίδευση στην περίοδο 1828-1832*, Αθήνα.
- Λουζές Δ. (1985), «Σχέδιο για την αναμόρφωση της εκπαίδευσης στη μετεπαναστατική Ελλάδα», *Δωδώνη*, 14.1, 85-118.
- Μπελιά Ελ. (1984), «Απόψεις του Κοραΐ δια την οργάνωσιν της εκπαιδεύσεως», *Πρακτικά Συνεδρίου Κοραΐς και Χίος*, Α', Αθήνα, 147-168.
- Παπακωνσταντίνου Θ. (1994), *Συμβολές στην εκπαιδευτική ιστορία του 19ου και του 20ού αιώνα*, Αθήνα.
- Σάθας Κ. (1868), *Νεοελληνική Φιλολογία. Βιογραφίαι των εν τοις γράμμασι διαλαμπάντων Ελλήνων από της καταλύσεως της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας μέχρι της ελληνικής εθνεγερσίας (1453-1821)*, εν Αθήναις.

Abstract

During the Capodistrian era, between 1829-1831, the school complex of Aegina was consisted of three distinguished categories: a primary, the Normal [Protypo] and the Central school. The first one was mutual and vocational, the second belonged in the mainstream higher education and the third was related with the upper secondary education of those days. In these schools took place a lot of experimental practices that were very influenced and had a huge impact in the formation of an education framework for the involvement of teaching to the whole of Greece. The assassination of their founder and first governor of the Modern Greek state, Ioannis Capodistrias, brought about many alternations in the functioning of the schools but it didn't deform their experimental orientation. Thus, in the present paper we attend to explore what were the defining educational policy changes between 1832-1834, which, later on, affected the conciliation of the appropriate legislation that determines formal education in the Greek history.

**Η ιδιαιτερότητα της προφορικής ιστορίας
και η χρήση της ως μαθησιακού εργαλείου
για τη διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων
και τη μελέτη της τοπικής ιστορίας.**

**Το παράδειγμα της συλλογής προφορικών
μαρτυριών για την περίοδο της Ιταλικής
κατάκτησης στα Δωδεκάνησα, 1912-1943**

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ
Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Το άρθρο αυτό πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν την επιστημολογική και ιστοριογραφική ιδιαιτερότητα της προφορικής ιστορίας, σχολιάζει τις ενστάσεις που έχουν διατυπωθεί για την επιστημονική της εγκυρότητα, καθώς επίσης συζητεί την παιδαγωγική χρήση προγραμμάτων προφορικής ιστορίας ως πρόσφορης μαθησιακής πρακτικής που αποβλέπει στη διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων, στη σύνδεση του σχολείου με το κοινωνικό περιβάλλον και στην βιωματική διδασκαλία της τοπικής ιστορίας. Ο θεωρητικός αυτός προβληματισμός, που προκύπτει από την συγκριτική προσέλαση των σημαντικών σχετικών συμβολών της διεθνούς και της ελληνικής ιστοριογραφίας, έχει ως πεδίο εφαρμογής την απόπειρα συγκρότησης ενός αρχείου προφορικών μαρτυριών για την περίοδο της ιταλικής κατάκτησης στα Δωδεκάνησα, που αποβλέπει στη μελέτη καίριων, αλλά παραγνωρισμένων, όψεων των σύνθετων ιστορικών φαινομένων, που συνδέονται με την αποικιοκρατική πολιτική της Ιταλίας στην Ανατολική Μεσόγειο, την πολιτισμική και πολιτική διαχείριση του δωδεκανησιακού παρελθόντος από τον ιταλικό φασισμό και τους τρόπους αντίστασης του δωδεκανησιακού ελληνισμού.

Στο δεύτερο ήμισυ του 20ού αιώνα η προφορική ιστορία –η συλλογή, καταγραφή και κριτική αξιολόγηση δηλαδή προφορικών μαρτυριών με σκοπό την πληρέστερη κατά το δυνατόν αφηγηματική ανασυγκρότηση, ανάλυση και ερμηνεία του πρόσφατου παρελθόντος υπό το πρίσμα των βιωμάτων, στάσεων, συμπεριφορών και αντιλήψεων των κατώτερων στρωμάτων και τάξεων, όπως επίσης των περιθωριακών και των διωκόμενων ομάδων του πληθυσμού– αποτέλεσε μία από τις σημαντικότερες εκφάνσεις της σύγχρονης ιστοριογραφίας κατά βάση στην Βρετανία, την Ιταλία και τη Γερμανία (Thomson, 1998, 23). Στα κράτη αυτά η έντονη ταξική και ιδεολογικο-πολιτική πόλωση του πληθυσμού, οι ιστορικές εμπειρίες ενός ισχυρού και μαχητικού εργατικού κινήματος, η συγκρότηση στις δύο τελευταίες περιπτώσεις κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου του ολοκληρωτικού κράτους και η ανάγκη συλλογικής αυτογνωσίας, αλλά και κάθαρσης της ιστορικής μνήμης και συνείδησης, δημιούργησαν τις κατάλληλες γνωστικές και ιδεολογικές ευαισθησίες, τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές υποδοχές για τη δεξίωση ενός ιστοριογραφικού εγχειρήματος, που θα μελετούσε τόσο τις εμπειρίες και τα βιώματα ευρύτατων στρωμάτων του πληθυσμού, όσο και τους μηχανισμούς αποτύπωσης σημαντικών ιστορικών γεγονότων στο συλλογικό φαντασιακό.

Ήδη από τη δεκαετία του 1970 η προφορική ιστορία άρχισε να επιτελεί το ρόλο όχι μιας αντισυμβατικής ιστοριογραφικής μεθόδου ανθρωπολογικής εμπνεύσεως, αλλά μάλλον μιας διακριτής επιστημολογικής τάσης στο πεδίο της ιστοριογραφικής πρακτικής, ενός επιλεκτικά αποκλίνοντος παραδείγματος με πρόδηλη ιδεολογικο-πολιτική φόρτιση, όπως αποδεικνύει λόγου χάριν η ζωηρή ιστοριογραφική κίνηση και κοινωνικο-πολιτική ζύμωση που δημιούργησαν στην Αγγλία τα επιστημονικά περιοδικά *Oral History* και *History Workshop* ή επίσης η σύζευξη φεμινιστικής και προφορικής ιστορίας ή προφορικής ιστορίας, κοινωνικής ιστορίας και μικρο-ιστορίας. Η σύζευξη αυτή έκανε δυνατή την ιστοριογραφική εγγραφή των «αόρατων» ομάδων και των απωθημένων βιωμένων εμπειριών ολόκληρων κατηγοριών του πληθυσμού. Γενικότερα, όμως, δημιούργησε τους όρους για την επίγνωση της ιδιαιτερότητας και τη διεκδίκηση της αναγνώρισης της ταυτότητας των καταπιεσμένων ομάδων, όπως επίσης για την ίδια την αμφισβήτηση των συμβατικών καθολικευτικών σχημάτων αναφορικά με την ερμηνεία του ιστορικού παρελθόντος, που υποστασιοποιούν το κράτος και ομογενοποιούν το έθνος σαν οργανική κοινότητα υπεράνω ταξικών, πολιτισμικών και πολιτικών προσδιορισμών (Thomson, 1998, 25).

Βεβαίως, η χρησιμότητα της προφορικής ιστορίας σε ιστοριογραφικό επίπεδο δεν εξαντλείται στην καταγραφή των βιωμένων εμπειριών, των κοσμοαντιλήψεων, των ιδεολογικών πεποιθήσεων και των ιδιαιτεροτήτων των «αόρατων» μαρτύρων, των περιθωριοποιημένων ατομικών ή συλλογικών υποκειμένων. Επεκτείνεται και στη μελέτη και διαύγαση θεμάτων, για την προσέγγιση των οποίων είτε δεν επαρκούν είτε δεν υπάρχουν γραπτές πηγές. Τέτοια θέματα είναι οι παράνομες πολιτικές οργανώσεις, οι εμφύλιες διαμάχες, οι εμπειρίες εγκλεισμού, η ανασκευή της λογικής και των πληροφοριών των κρατικών αρχείων ολοκληρωτικών κρατών, οι μηχανισμοί πολιτικής, κοινωνικής και πολιτισμικής καταπίεσης, ο χώρος της ιδιωτικότητας, οι προσωπικές και οικογενειακές σχέσεις κ.λπ. (Thomson, 1998, 25).

Θεωρώντας ως δεδομένο, ως κεκτημένο, θα έλεγα, της «νέας ιστορίας», τη θέση ότι ιστορικό γεγονός δεν είναι μόνο αυτό που συνέβη, αλλά και αυτό που βιώθηκε ή νοήθηκε (ο φόβος, η ελπίδα, η αγωνία και η διάψευση, τα οριακά βιώματα του έρωτα, της γέννησης και του θανάτου, της επαναστατικής μέθεξης, αλλά και της απογοήτευσης, της έξαρσης, αλλά και της καθημερινότητας στην πόλη ή την ύπαιθρο), θα μπορούσαμε να δεχθούμε ότι σε επιστημολογικό επίπεδο η προφορική ιστορία λειτουργεί ως αξιόπιστο εργαλείο ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες όπου πρόκειται να μελετήσουμε το συλλογικό φαντασιακό και τις νοοτροπίες. Όπως επίσης στις περιπτώσεις εκείνες όπου πρόκειται να ερευνηθεί η φύση, οι προϋποθέσεις και το πλαίσιο κατασκευής των μνημονικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος, η σύνδεση της ατομικής εμπειρίας με το ιστορικό συγκείμενο, οι δίαυλοι επικοινωνίας της επίσημης ή της κοινωνικο-πολιτικά περιθωριοποιημένης μνήμης με τη συλλογική ταυτότητα, ο ακατάπαυστος διάλογος του παρόντος με το παρελθόν και, τέλος, στην ευρύτερη δυνατή διάσταση, ο διαρκής μετασχηματισμός του παρελθόντος υπό το φάσμα της δυναμικής των σχέσεων εξουσίας και ηγεμονίας που δομούν το παρόν. Στην προοπτική αυτή, οι αποσιωπήσεις ή στην αντίθετη περίπτωση οι πυκνές καταγραφές της ιστορικής μνήμης, που αποτυπώνονται στις προφορικές μαρτυρίες, πρέπει να συσχετίζονται με τους μηχανισμούς συγκρότησης συλλογικής ταυτότητας ή επιβολής της ιδεολογικής κυριαρχίας και να νοούνται ως ενδείξεις της εγγενώς συγκρουσιακής πρόσληψης του παρελθόντος, ως συνειδητές ή ασυνειδές θραυσματικές διαθλάσεις και ανακατασκευές του πραγματικού ή ενίοτε ως εκδοχές αντίστασης στην υλική ή συμβολική βία των εξουσιαστικών μηχανισμών.

Είναι ευνόητο ότι η προφορική ιστορία δεν συνδέεται οργανικά με τον μεταμοντέρνο σχετικισμό και την αποδιάρθρωση των «μεγάλων αφηγημάτων», των κλειστών καθολικευτικών ερμηνευτικών σχημάτων για το παρελθόν –παρά τις εκλεκτικές συγγένειες που διαπιστώνονται ανάμεσα σε αυτή και στη μεταμοντέρνα ιστοριογραφία στο επίπεδο της προσπέλασης της μνήμης και της υποκειμενικότητας–, αλλά μάλλον με τη νέα ιστορία και ιδιαίτερα με την κοινωνική ιστορία της αγγλοσαξονικής μαρξιστικής σχολής, τη λεγόμενη και «ιστορία από τα κάτω», χωρίς, εντούτοις, να παραγνωρίζεται και η συνάφειά της καταρχήν με τη μικρο-ιστορία και δευτερευόντως με τη νέα πολιτική και τη νέα διανοητική ιστορία,¹ όπως επίσης με ορισμένες συνιστώσες του «ήπιου μεταμοντερνισμού», οι οποίες δεν απαξιώνουν την αναφορική / πραγματολογική λειτουργία της ιστορικής γνώσης. Ας μη λησμονούμε, άλλωστε, ότι οι πρωτεργάτες της προφορικής ιστορίας, ο Paul Thompson, ο Alistair Thomson και η Luisa Passerini, αλλά και ιστορικοί της οικογένειας, που χρησιμοποίησαν προφορικές μαρτυρίες και ερευνητικές τεχνικές της προφορικής ιστορίας, όπως ο αυστριακός Michael Mitterauer, ήταν και εξακολουθούν να είναι κοινωνικοί ιστορικοί. Είναι γνωστό, ωστόσο, ότι η ιστοριογραφική πρακτική που δίνει έμφαση στην αυτοψία, την αυτηκοία και την προφορική μαρτυρία αντιμετωπίζει στις μέρες μας τα πυρά παλαιών και όψιμων θετικιστών, οι οποίοι αποσιωπώντας τον διαμεσολαβητικό χαρακτήρα των ιστορικών πηγών υποστασιοποιούν τα γραπτά τεκμήρια θύοντας στους σύγχρονους ναούς των φετιχοποιημένων αρχείων. Όμως η χρήση νέων ειδών ιστορικών πηγών και νέων μεθόδων προσέγγισης του παρελθόντος δεν αποτελεί, όπως καταγγέλλεται άκριτα, ένδειξη της οργανικής σύνδεσης της προφορικής ιστορίας με τη μεταμοντέρνα ιστοριογραφία, αλλά ανάγεται στις ίδιες τις απαρχές της επιστημονικής ιστοριογραφίας, στο έργο του Θουκυδίδη. Μάλιστα, όπως επισημαίνει ο Alistair Thomson, ήδη την εποχή κατά την οποία ανδρωνόταν ο θετικισμός στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία, ο μεγάλος γάλλος ιστορικός Jules Michelet (1798-1874) –τηρουμένων των αναλογιών το ιστοριογραφικό ανάλογο του δικού μας Κωνσταντίνου Παπαρηγόπουλου (1815-1891)– προσέφυγε στη συλλογή προφορικών μαρτυριών νιώθοντας την ανάγκη να αντισταθμίσει την επίσημη εκδοχή των γεγονότων, η οποία αποτυπωνόταν ανάγλυφα στα δήθεν αδιάψευστα γραπτά τεκμήρια των αρχαικών σειρών του γαλλικού κράτους. Ο Michelet διατύπωσε, εξάλλου, με ρομαντικό οίστρο την άποψη ότι η προφορική ιστορική παράδοση εκφράζει την

εθνική ψυχή, δηλαδή την ιστορική συνείδηση της ολότητας του έθνους υπό την ιδιότητα του κυρίαρχου λαού (Thomson, 1998, 23-24).

Προτάσσοντας το όραμα της ολιστικής και πολυεπίπεδης ανακατασκευής του παρελθόντος, δεχόμενη εξ ορισμού τον ιστορικό προσδιορισμό της ατομικής και συλλογικής μνήμης και χρησιμοποιώντας την τεχνική της συνέντευξης και τη νέα τεχνολογία του φορητού μαγνητοφώνου για την αυθεντική καταγραφή των προφορικών μαρτυριών των «απλών καθημερινών ανθρώπων», η προφορική ιστορία στο ευρωπαϊκό ακαδημαϊκό περιβάλλον επιχειρεί ακριβώς να αντιστρέψει την πυραμιδική και εξ υπαρχής ιεραρχικά οργανωμένη θέαση του παρελθόντος αποσυναρμολογώντας τις σχέσεις εξουσίας που εγγράφονται στο συμβατικό ιστοριογραφικό κείμενο και δείχνοντας τα ιδεολογικά κέντρα και τα ατομικά ή συλλογικά κίνητρα που λειτουργούν ως οργανωτικό πλαίσιο κάθε μορφής ιστορικής ανάγνωσης και ερμηνείας.

Αν στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία η προφορική ιστορία συνδέθηκε εξ αρχής με την «ιστορία από τα κάτω», δεν συνέβη το ίδιο και στην αμερικανική ιστοριογραφία. Πράγματι, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, οι απαρχές της ακαδημαϊκής θεσμοποίησης της προφορικής ιστορίας ανάγονται στο έτος 1948 όταν ο Allan Nevins από το Πανεπιστήμιο Κολούμπια της Νέας Υόρκης επιχείρησε να καταγράψει προφορικές μαρτυρίες κοινωνικών ηγητόρων (π.χ. αρχηγών συνδικάτων), οι οποίοι δεν είχαν συγγράψει απομνημονεύματα, προκειμένου να διασώσει τη μαρτυρία τους, την οποία και θεώρησε κρίσιμη για την πληρέστερη αποτύπωση της πολιτικής και κοινωνικής ιστορίας της χώρας του. Παρ' όλα αυτά, ο συμβατικός, συντηρητικός και απλά τεκμηριωτικός χαρακτήρας της αρχικής αυτής προσπάθειας των αμερικανών ιστορικών, που αφενός εξελάμβανε ως δεδομένη την αναφορική λειτουργία της ιστορικής ανακατασκευής, παραγνωρίζοντας τη δημιουργική της διάσταση –για να θυμηθούμε τον σύγχρονο αμερικανό ιστορικό Dominick La Capra–, και αφετέρου επέμενε στην «ηρωολατρική» διάσταση της ιστορίας, υποχώρησε αργότερα προσιτά στην ισχυρή ιδεολογική και διανοητική δυναμική της δεκαετίας του 1970, όταν οι πρωτοπόροι της προφορικής ιστορίας στις ΗΠΑ Terkel, Haley κ.λπ. στράφηκαν στη διερεύνηση επίμαχων ιστορικών ζητημάτων, που σχετικοποιούσαν ή αναιρούσαν τους κυρίαρχους άξονες του επίσημου ιστορικού αφηγήματος και αναδείκνυαν την πολυπολιτισμική δομή της αμερικανικής κοινωνίας. Μεταξύ των θεμάτων που μελετήθηκαν

ήταν οι ασύμμετρες κοινωνικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης του 1929, τα βιώματα των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων της χώρας και οι ρίζες της αфро-αμερικανικής οικογένειας (Thomson, 1998, 24).

Ορισμένοι ιστορικοί θεωρούν ότι η αχίλλειος πτέρνα της προφορικής ιστορίας είναι το γεγονός ότι επεξεργάζεται είδωλα ειδώλων, ότι ο μάρτυρας δεν ανακαλεί στην αφήγησή του τα γεγονότα καθ' εαυτά, αλλά μέσω «των διαδοχικά αναθεωρημένων εκδοχών του παρελθόντος που έχουν χαραχτεί στο παλίμψηστο της μνήμης» (φαν Μπούσχοτεν, 2003, 141) εντάσσει τα βιώματά του σε αναδρομικά, αποσπασματικά και εγγενώς διαμεσολαβημένα οργανωτικά σχήματα, μέσω των οποίων δομείται, αλλά και μετασχηματίζεται η ίδια του η ταυτότητα. Η διαμεσολάβηση όμως αυτή, στην οποία ενυπάρχει ο έντονος ψυχαναλυτικός χαρακτήρας της ανάκλησης ή της απώθησης της βιωμένης εμπειρίας, είναι ούτως ή άλλως εγγενής σε κάθε γραπτή ή προφορική μαρτυρία και προκύπτει από τη συνύφανση γλώσσας και πραγματικότητας, αναπαράστασης και γεγονότος, μνήμης και βιώματος. Όπως οι κειμενικές πηγές δεν αποτελούν από μόνες τους ιστορία, πιστή και αδιαμεσολάβητη αποτύπωση της ιστορικής πραγματικότητας, κατ' ανάλογο τρόπο και οι προφορικές μαρτυρίες δεν αντανakλούν ως κάτοπτρα το βίωμα ή το γεγονός ούτε αναπαράγουν τη βιωμένη εμπειρία ως αντικατοπτρισμό της πραγματικότητας, αλλά την ανακατασκευάζουν. Κατά συνέπεια, η ιστοριογραφική τους αξιοποίηση προϋποθέτει τον κριτικό τους έλεγχο, την αντιπαραβολή τους με άλλες προφορικές μαρτυρίες, καθώς και τη διασταύρωσή τους με τις διαθέσιμες γραπτές πηγές. Στην πραγματικότητα, πίσω από την επιστημολογική υποτίμηση της προφορικής ιστορίας υποκρύπτεται ο φόβος του εκδημοκρατισμού της ιστορικής γνώσης και επιστήμης και γενικότερα της ιστορικής κουλτούρας. Όπως πιστεύουν πολλοί ιστορικοί, ο εκδημοκρατισμός της ιστορίας, παρά τον τυπικά απελευθερωτικό του χαρακτήρα, οδηγεί αναπόφευκτα στον σχετικιστικό εξισωτισμό αυθαίρετων και επιστημονικά έγκυρων ερμηνειών, κατά συνέπεια στην ίδια την αναιρέση του γνωσιοθεωρητικού και θεσμικού υπόβαθρου της ιστορικής επιστήμης. Με άλλα λόγια, αυτό που φοβούνται οι κινδυνολογούντες ιστορικοί, οι οποίοι –ας σημειωθεί– τοποθετούνται σε όλο το εύρος του ιδεολογικού φάσματος έχοντας ως μοναδικό κοινό σημείο αναφοράς την επιστημολογική συμβατικότητα του εμπειρισμού και του θετικισμού και των σύγχρονων παραφυάδων τους, είναι η κατάδειξη της καταστατικής πολλαπλότητας των ιστορικών εκδοχών και ερμηνειών για το παρελθόν,

ενδεχομένως η αναίρεση της πρωτοκαθεδρίας των επαγγελματιών ιστορικών στον έλεγχο της εγκυρότητας της ιστορικής γνώσης, σε τελική ανάλυση η πρόταξη του ιστορικού βιώματος σε σχέση με τη σταθμισμένη, έλλογη και τεκμηριωμένη επιστημονική κρίση και αξιολόγηση ως μηχανισμού πλοήγησης στο παρελθόν, δηλαδή η παλινδρόμηση στη μυθοποιητική –εξιδανικευτική ή δαιμονοποιητική κατά περίπτωση– λειτουργία του ιστορικού λόγου. Οφείλουμε να παραδεχθούμε ότι οι φόβοι αυτοί –πέραν της πολεμικής τους λειτουργίας στο πλαίσιο της θεσμικής παραγωγής και αναπαραγωγής της ιστορικής γνώσης– εμπερικλείουν ψήγματα αλήθειας. Κατά τη γνώμη μου, στην εργαλειοκή, δηλαδή τελικά ιδεολογική χρήση της προφορικής ιστορίας, ελλοχεύει πράγματι ένας διττός κίνδυνος. Αφενός η ταύτιση μαρτυρίας και ιστορικής πραγματικότητας, η θετικιστική δηλαδή προσπέλαση του αφηγηματοποιημένου βιώματος ως αδιαμεσολάβητης μαρτυρίας. Αφετέρου η δημιουργία νέων ανελαστικών και μονοδιάστατων ερμηνευτικών σχημάτων για το παρελθόν, που έρχονται δήθεν να αντιπαλαίσουν και να αμφισβητήσουν τη μονοκρατορία των εδραιωμένων ιστορικών μύθων της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Θα μπορούσε να αναρωτηθεί κάποιος για τα αίτια και το πεδίο αναφοράς του επιστημονικού ενδιαφέροντος για την προφορική ιστορία και μάλιστα όχι στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών ενός Ιστορικού Τμήματος ή ενός Τμήματος Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, όπως ενδεχομένως θα αναμενόταν, αλλά ενός Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ενός περιφερειακού-ακριτικού πανεπιστημίου. Χωρίς περιστροφές θα απαντούσα προβάλλοντας τρεις βασικούς λόγους για το ενδιαφέρον αυτό:

Πρώτον, η επιλεκτική στροφή προς την προφορική ιστορία είναι απότοκη των γενικότερων πολιτισμικών μετασχηματισμών της εποχής μας, που περισιτρίζονται γύρω από τις ιδέες της απώλειας καθολικού νοήματος, της υποκειμενικότητας, της πολλαπλής ταυτότητας και της αυτοπραγμάτωσης, αλλά και ειδικότερα των εσωτερικών αναδιατάξεων της σύγχρονης ιστοριογραφίας. Η προφορική ιστορία δεν είναι μια απλή εναλλακτική ιστοριογραφική πρακτική θεμελιωμένη στην τεχνική της συνέντευξης ή ένα περιχαρακωμένο και περιθωριακό γνωστικό πεδίο αποικισμένο εξ αρχής από τη λογική της κοινωνικής ανθρωπολογίας, που βασίζεται στην υποστασιοποίηση μιας νέας κατηγορίας ιστορικών πηγών, των προφορικών μαρτυριών, και στην αντίστροφη ιδεολογικοποίηση του παρελθόντος σε σχέση με τη συμβατική ιστορία των «μεγάλων ανδρών» και των «ηρώων του πνεύματος». Θα τολμούσα να ισχυριστώ ότι η

προφορική ιστορία τείνει να διαμορφώσει μια νέα θεώρηση, που ανανεώνει τον προβληματισμό για τη φύση και τους τρόπους προσέγγισης και χρήσης των ιστορικών «τεκμηρίων» και γενικότερα για τις κοινωνικές λειτουργίες της ιστορικής γνώσης και της σχέσης των ανθρώπων με το παρελθόν τους. Μια νέα θεώρηση που αναζητεί τους όρους για τη δημιουργία μιας συμμετοχικής και πολυεπίπεδης ιστορικής κουλτούρας, η οποία αναγνωρίζει τις κανονικότητες των ιστορικών φαινομένων και εντοπίζει την ιδιαιτερότητα και τη διαφορά συνδέοντας την επιστημονική ιστοριογραφία με τη λαϊκή μνήμη.² Μια νέα θεώρηση, τέλος, η οποία αφενός αναγνωρίζει, όπως επισημαίνει η Λουίζα Πασσερίνι, «την ανάγκη όλων μας, των συνηθισμένων δηλαδή ατόμων, να αφηγηθούμε την ιστορία μας» και με τον τρόπο αυτό να φέρουμε στην επιφάνεια τη βιωματική διάσταση των ιστορικών γεγονότων, αλλά και να ανασύρουμε τα ατομικά ή συλλογικά μας τραύματα,³ που απωθούνται στις παρυφές της συνείδησης, συνδέοντας οργανικά τη μνήμη με την ίδια την ατομική ή συλλογική μας ταυτότητα, ενώ αφετέρου συμβάλλει στον «εκδημοκρατισμό της ιστορίας», στην πλουραλιστική και καλειδοσκοπική ανασυγκρότηση του παρελθόντος. Είναι προφανές ότι υπό το πρίσμα μιας τέτοιας θεώρησης, οι πριν «αόρατοι» μάρτυρες, που δεν είχαν πρόσβαση στον επεξεργασμένο γραπτό κώδικα της γλώσσας και γενικότερα στο δημόσιο λόγο, αναγορεύονται διαμέσου των στρωματογραφικών καταγραφών της μνήμης τους, της εμβριθούς μελέτης των βιωμάτων τους και οπωσδήποτε των επιδέξιων μεθοδολογικών χειρισμών του ιστορικού, ο οποίος οφείλει εξ υπαρχής να δηλώνει την οπτική γωνία από την οποία προσεγγίζει το θέμα του, όχι μόνο σε μάρτυρες, αλλά και σε οιονεί ιστορικούς πρωταγωνιστές.⁴

Η ανάδειξη των πριν αόρατων ομάδων του πληθυσμού στη θέση του ιστοριογραφικού αντικειμένου συνοδεύτηκε από σημαντικούς πολιτισμικούς μετασχηματισμούς, στους οποίους περιλαμβάνεται και η ανασυγκρότηση των επιστημονικών και κοινωνικών λειτουργιών του ρόλου του ιστορικού. Ο ιστορικός δεν νοείται πλέον ως ο εργαλειοποιημένος αρχειοθέτης και γενεαλόγος του εθνικού κράτους, ως ο λειτουργός της θεσμοθετημένης ιστορίας και της κυρίαρχης ιδεολογίας, ως ο ιερούργος της «μοναδικής αλήθειας». Απεναντίας, όπως προγραμματικά τονίζει ο Marc Ferro, «Πρώτη αποστολή του ιστορικού είναι να αποδώσει στην κοινωνία την ιστορία, από την οποία την απογυμνώνουν οι θεσμικοί μηχανισμοί. [...] [Π]ρώτιστο καθήκον του ιστορικού είναι να ρωτήσει την κοινωνία και να την ακούσει προσεκτικά. Αντί να

αρκείται στη χρήση των αρχείων, οφείλει εξίσου να τα δημιουργεί, να συμβάλλει στη συγκρότησή τους: να κινηματογραφεί ή να παίρνει συνεντεύξεις από όσους δεν είχαν ποτέ μέχρι τώρα δικαίωμα λόγου, από όσους δεν μπορούν να καταθέσουν τη μαρτυρία τους. Καθήκον του ιστορικού είναι να στερήσει από τους θεσμικούς μηχανισμούς το μονοπώλιο που ιδιοποιήθηκαν, δηλαδή το να συνιστούν μοναδική πηγή ιστορίας. Στους μηχανισμούς αυτούς (τις κυβερνήσεις, τα πολιτικά κόμματα, τις Εκκλησίες ή τα συνδικάτα) δεν αρκεί να ηγεμονεύουν στην κοινωνία, αλλά εννοούν να γίνουν η συνείδησή της. Ο ιστορικός οφείλει να βοηθήσει την κοινωνία να συνειδητοποιήσει τούτον το δόλο» (Φερρό, 2002, 72).

Δεύτερον, η στροφή προς την προφορική ιστορία συνδέεται με λόγους παιδαγωγικούς, εφόσον, όπως άλλωστε συμβαίνει κατεξοχήν στη Βρετανία και στις ΗΠΑ ήδη από τις δεκαετίες του 1970 και 1980, η προφορική ιστορία αποτελεί εξαιρετικό, πρωτοποριακό και βιωματικό τρόπο εκμάθησης «θεμελιωδών» γλωσσικών, επικοινωνιακών και κριτικών δεξιοτήτων, όπως επίσης μύησης των μαθητών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, αλλά και των φοιτητών και των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών (αρκεί βεβαίως να γίνουν οι κατάλληλοι σε κάθε νοητικό επίπεδο χειρισμοί), στη λογική και την τεχνολογία της έρευνας, στη μεθοδολογία και την κοινωνική διάσταση της ιστορικής επιστήμης. Αναφέρομαι κυρίως σε παιδαγωγικούς σχεδιασμούς που αφορούν: α) στην κατάδειξη της συνάφειας, της ισοτιμίας και της διαλογικής σχέσης παρελθόντος - παρόντος, αλλά και της ιδιαιτερότητας του παρελθόντος, β) στην κατανόηση οργανωτικών εννοιών της ιστορικής επιστήμης, όπως η αλλαγή, η συνέχεια και η αιτιότητα, γ) στη συσχέτιση επιστημολογικών αρχών και ιστοριογραφικής πρακτικής, δ) στην αποδοχή της εγγενούς ιστορικότητας και της ερμηνευτικής πολλαπλότητας του ιστορικού λόγου ως καταστατικής επιστημολογικής συνθήκης κάθε εγχειρήματος γνωστικής ανασυγκρότησης του παρελθόντος, ε) στη συλλογή και τον κριτικό έλεγχο των ιστορικών πηγών, στ) στην κατανόηση των μηχανισμών συγκρότησης και διάσωσης της ατομικής και συλλογικής μνήμης και εγγραφής των βιωμάτων την ιστορική συνείδηση. Γενικότερα, όπως διαπιστώνει ο Paul Thompson, το γεγονός ότι η ουσία της προφορικής ιστορίας ως μεθόδου «βρίσκεται τόσο στη δημιουργικότητα όσο και στη συνεργασία» την καθιστά ιδιαίτερα χρήσιμη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ειδικότερα της οργάνωσης σχετικών ερευνητικών προγραμμάτων μικροκλίμακας ή μακροκλίμακας (Thomson, 1998, 237). Η συνεργασία

νοείται ως ενεργοποίηση ή εκμάθηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που μετασχηματίζουν την ενδιάθετη κοινωνικότητα των μαθητών ή των φοιτητών σε μοχλό ενσυναισθητικής κατανόησης της ιδιαιτερότητας ή και της κοινωνικής αντιπροσωπευτικότητας των μαρτύρων, διευκολύνοντας, παράλληλα, τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας ή της ερευνητικής ομάδας και της τοπικής κοινωνίας. Ταυτόχρονα, όμως, στο ίδιο το περιβάλλον του σχολείου, επιτρέπουν και την ανάδειξη της διαλογικής, ερευνητικής και βιωματικής προσέγγισης της γνώσης σε πρωτεύουσα μαθησιακή πρακτική της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατά τη διαδικασία της συλλογής, της κριτικής αξιολόγησης και της ιστοριογραφικής αξιοποίησης προφορικών μαρτυριών στο πλαίσιο της οργάνωσης και εφαρμογής ενός προγράμματος προφορικής ιστορίας για παιδαγωγικούς σκοπούς, που βασίζεται στην ιδέα της υπό όρους προσομοίωσης ιστορικού εργαστηρίου - σχολικής τάξης, έχει ιδιαίτερη σημασία η επίγνωση των ορίων συσχέτισης μεταξύ βιώματος - αφήγησης, αλλά και μεταξύ τραυματικής εμπειρίας - αποσιώπησης,⁵ όπως επίσης η κατανόηση της αναγκαιότητας τόσο της «συμμετοχικής εμπλοκής υποκειμένου και αντικειμένου στη γνωστική διαδικασία», όσο και της αυτοεξέτασης και του αναστοχασμού του οιονεί ιστορικού (μαθητή) αναφορικά με το αντικείμενο της έρευνάς του, επιστημολογική συνθήκη που προσιδιάζει στην ιδιαιτερότητα των κοινωνικών επιστημών (Λιάκος, 1993, 241).

Δυστυχώς, έγκριτοι έλληνες ιστορικοί, πολλαπλά ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της επιστημονικά έγκυρης και μη ιδεολογικά χειραγωγήσιμης ιστορικής γνώσης, αρνούνται την παιδαγωγική σκοπιμότητα της προφορικής ιστορίας επισείοντας τη δαμόκλειο σπάθη μιας νέας ιδεολογικοποίησης που εμφωλεύει στις μαθησιακές αυτές στρατηγικές. Συγκεκριμένα, κάνουν λόγο για την αδιόρατη φανακιστική λειτουργία της προφορικής ιστορίας, διότι, όπως υποστηρίζουν, η εφαρμογή στο σχολείο προγραμμάτων που βασίζονται στη συλλογή και χρήση προφορικών μαρτυριών καλλιεργεί στους μαθητές την ψευδαίσθηση της ταύτισης της προφορικής μαρτυρίας, της μνημονικά καταγεγραμμένης και εξ ορισμού επιλεκτικής, αποσπασματικής, διαμεσολαβημένης, επιγενόμενης και ανασκευάσιμης ατομικής εκδοχής του μάρτυρα, με την ίδια την ιστορική αλήθεια.

Τρίτον, η στροφή προς την προφορική ιστορία σχετίζεται με λόγους κοινωνικούς, στον βαθμό που, όπως επισημαίνει εκ νέου ο Paul Thompson, τα ερευνη-

τικά προγράμματα προφορικής ιστορίας έχουν το πλεονέκτημα ότι «ανοίγουν το δρόμο για τη διερεύνηση ζητημάτων τοπικής ιστορίας» (Thomson, 1998, 238), συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό αφενός στην οργανική σύνδεση επιστημονικής κοινότητας και τοπικής κοινωνίας, και αφετέρου στην ανίχνευση των όρων και των συγκεκριμένων ένταξης της τοπικής ιστορίας σε συνολικότερα δρώμενα ή και στη διερεύνηση των ενδεχόμενων αποκλίσεων και των αιτιών της ιδιοπροσωπίας της.⁶ Στο πλαίσιο αυτό, η επαρκέστερη ερευνητική προοπτική είναι αυτή που συνδυάζει τη συνέντευξη με πρόθυμους, αξιόπιστους και κοινωνικά αντιπροσωπευτικούς πληροφορητές με την έρευνα σε τοπικά αρχεία ή σε τοπικές εφημερίδες ώστε λόγω του περιορισμένου της χαρακτήρα και του τοπικού της προσδιορισμού η συγκεκριμένη ερευνητική δραστηριότητα να διασφαλίζει τη σφαιρικότητα και την εποπτεία της προσλαμβανόμενης και ανασυγκροτούμενης γνώσης, τον πολυδιάστατο έλεγχο των πληροφοριών και την ανάδειξη της πολλαπλότητας των ιστορικών βιωμάτων (Thomson, 1998, 257).⁷

Για όλους τους παραπάνω λόγους, λοιπόν, ξεκίνησα από το 1997 την ενασχόλησή μου με την προφορική ιστορία έχοντας κατά νου ότι «η αντιπαράθεση βιωμένων εμπειριών από όλα τα επίπεδα της κοινωνίας» είναι ο παράγοντας «που μας δίνει τις πιο σημαντικές και ερεθιστικές για τη σκέψη τοπικές ιστορίες» (Thomson, 1998, 263). Θέλησα δηλαδή να συνδέσω την προφορική με την τοπική ιστορία αναζητώντας προφορικές, μη επίσημες, ως υποθέσουμε, μαρτυρίες, για την κατεξοχήν επίμαχη περίοδο της σύγχρονης δωδεκανησιακής ιστορίας, την περίοδο της ιταλοκρατίας. Με τη βοήθεια των φοιτητών μου και στο πλαίσιο ενός μαθήματος έρευνας, άρχισα σταδιακά και αποσπασματικά να κάνω πραγματικότητα την ιδέα της συγκρότησης ενός αρχείου φωνών⁸ και προφορικών μαρτυριών για την περίοδο της ιταλοκρατίας στα Δωδεκάνησα. Υπό την αίρεση βεβαίως ότι οι πληροφορητές θα επιλέγονταν με βασικά κριτήρια την ηλικία τους, ώστε να υπάρχει το τεκμήριο της μαρτυρίας και της αυτοβιογραφικότητας, την κοινωνική αντιπροσωπευτικότητά τους και τη δέσμευση να μην έχουν διατελέσει τοπικοί αξιωματούχοι ή μέλη οργανωμένων ομάδων διαχείρισης του παρελθόντος, ώστε να μην προβάλλουν συνειδητά ή ασυνείδητα στερεότυπες εκδοχές του επίσημου ιστορικού αφηγήματος, ούτε να είναι καταξιωμένοι στην τοπική κοινωνία ιστοριοδιφούντες λόγιοι ώστε να μην έχουν εμπλακεί σε δημόσιες διαμάχες για την κατασκευή και διαχείριση της συλλογικής μνήμης.

Μέχρι σήμερα έχουν συνεργαστεί μαζί μου 20 περίπου φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου και έχουν συλλεγεί με τη μέθοδο της ατομικής συνέντευξης 51 προφορικές μαρτυρίες, καταγραμμένες σε 38 κασέτες μαγνητοφώνου, οι μισές από τις οποίες είναι ήδη και απομαγνητοφωνημένες. Οι προφορικές αυτές μαρτυρίες, που έχουν τον χαρακτήρα αφηγήσεων ζωής ή απάντησης σε συγκεκριμένα ερωτήματα για όψεις της πολιτικής, κοινωνικής και πολιτισμικής δραστηριότητας της περιόδου της ιταλοκρατίας, προέρχονται από 12 γυναίκες και 39 άντρες, με ποικίλο ταξικό προσδιορισμό και μορφωτικό επίπεδο. Οι αφηγήσεις τους άλλοτε πιστοποιούν τους κοινούς ιστοριογραφικούς τύπους, όπως αυτοί έχουν συγκροτηθεί από την αρχειακή έρευνα σκαπανέων της ιστορίας της συγκεκριμένης περιόδου, όπως ο καταξιωμένος καθηγητής της ευρωπαϊκής ιστορίας Ζαχαρίας Τσιωπανλής και ο ακάματος ιστοριοδύτης Κωνσταντίνος Τσαλαχούρης, ενώ άλλοτε διαμορφώνουν ένα πολύχρωμο ριπίδιο πολυστρωματικών συχνά και αντικρουόμενων βιωμάτων και αναδρομικών ερμηνειών.⁹ Είμαι πεπεισμένος ότι η αντιπαραβολή, η ενδελεχής επεξεργασία και η εκδοτική αξιοποίηση των προφορικών αυτών μαρτυριών μπορεί να διευρύνει και να αναδιατάξει εν μέρει τα ερευνητικά πεδία της κοινωνικής ιστορίας και της ιστορίας των αναπαραστάσεων και των νοοτροπιών σε τοπικό επίπεδο, αλλά, παράλληλα, και να δείξει την ιστορικότητα και την ιδεολογική διαμεσολάβηση των τρόπων αντίληψης του παρελθόντος, τη δημιουργικότητα της ατομικής και κοινωνικής μνήμης, καθώς και τον εγγενώς ανακατασκευαστικό και συγκρουσιακό τους χαρακτήρα.

Για ευνόητους λόγους, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι πολυάριθμες αναφορές στις εκπαιδευτικές πρακτικές της περιόδου της ιταλοκρατίας και μάλιστα αυτές που επικεντρώνονται στην ιδεολογική τους λειτουργία. Συγκεκριμένα, στις προφορικές αυτές μαρτυρίες καταλαμβάνει δεσπόζουσα θέση η απαγόρευση της διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα και ο απόηχος του γεγονότος αυτού στην τοπική κοινωνία. Όπως γνωρίζουμε από την ιστοριογραφική έρευνα, η απαγόρευση της διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, προφανής πρακτική αφελληνισμού και αποδιάρθρωσης του συλλογικού φρονήματος, λειτούργησε ως αφετηρία για τη σκλήρυνση, την περιχαράκωση και ριζοσπαστικοποίηση της ελληνικής εθνολογιστικής ταυτότητας του δωδεκανησιακού πληθυσμού και ιδίως των κατοίκων της Ρόδου, της Κω, της Καρπάθου και της Καλύμνου.¹⁰

Οφείλω να ομολογήσω ότι πολύτιμοι αρωγοί στην προσπάθεια αυτή στάθηκαν οι πρωτοποριακές για τα ελληνικά δεδομένα ιστοριογραφικές συμβολές και οι σχετικές επιστημολογικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις συναδέλφων, όπως η Ρίχη βαν Μπούσχοτεν από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, η Αλέκα Μπουτζουβή από τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, η Μαρία Θανοπούλου από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και η Τασούλα Βερβενιώτη, παρά το γεγονός ότι κινούνται σε διαφορετικό πλαίσιο θεματολογίας, αφού διερευνούν τους όρους αφηγηματικής ανασυγκρότησης ή απώθησης των τραυματικών εμπειριών ατόμων, ομάδων ή ολόκληρων πληθυσμών που βίωσαν τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ή στρατεύθηκαν στο όραμα της Αριστεράς στη διάρκεια της Κατοχής και του Εμφυλίου Πολέμου.¹ Είναι προφανές ότι λόγω των ιδιαίτερων τοπικών ιστορικών συνθηκών η δική μου έρευνα επικεντρωνόταν στην αντίθεση κατακτημένου - κατακτητή, στις δομικές ή συγκυριακές πολιτισμικές οσμώσεις, στις σχέσεις διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων που συνυπήρχαν στη μακρά διάρκεια στον ίδιο γεωγραφικό και κοινωνικό χώρο (Έλληνες, Τούρκοι, Εβραίοι), στη δημιουργία μηχανισμών αντίστασης στο πρόγραμμα του γλωσσικού αφελληνισμού μετά τη ριζοσπαστικοποίηση του ιταλικού φασιστικού καθεστώτος, στην ενδεχόμενη συγκρότηση υβριδικών εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων (ιταλική ιθαγένεια ελληνικών πληθυσμών), στις ιδιαιτερότητες των νησιών του δωδεκανησιακού συμπλέγματος, στις ποικίλες παραμέτρους του κοινωνικού βίου, στην ιστορία της καθημερινής ζωής, στην ιστορία των εκπαιδευτικών θεσμών και στον εκκλησιαστικό διχασμό.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η Τασούλα Βερβενιώτη, *Το διπλό βιβλίο. Η ιστορική ανάγνωση*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2003, 18-19, περιγράφει με τον ακόλουθο άμεσο και παραστατικό τρόπο την οργανική συνάφεια προφορικής ιστορίας και ιστορίας από τα κάτω υποδηλώνοντας, παράλληλα, τον κοινό αξιακό τους κώδικα: «Η Σταματία αποτελεί μια τυπική περίπτωση ανθρώπου που ενθλιβώθηκε στη διάρκεια της Αντίστασης, σε ένα χωριό που λόγω της θέσης του βρέθηκε στη δίνη του πολέμου και άζησε τον Εμφύλιο σχεδόν σε όλη του την έκταση. Ακολούθησε το ρυθμό της εποχής της, του χωριού της, της οικογένειάς της, όπως οι περισσότεροι άνθρωποι που μέχρι τώρα η ιστορία τους παρέλειπε. Και θα συνεχίσει να τους παραλείπει όσο θα στηρίζεται μόνο στις

γραπτές αρχειακές πηγές, γιατί το όνομα της Σταματίας δεν το βρήκα σε κανένα αρχείο. [...] Η αφήγηση της Σταματίας είναι μια απάντηση στο πως οι “απλοί” άνθρωποι βιώνουν τις κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες κάποιων “κρίσιμων” εποχών». Από την τοποθέτηση αυτή διαφοροποιείται εν μέρει ο Georg Iggers, *Η ιστοριογραφία στον 20ό αιώνα. Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού*, μετάφραση Παρασκευάς Ματάλας, Νεφέλη, Αθήνα 1999, 103 όταν επιμένοντας στη δυνατότητα της προφορικής ιστορίας να χαρτογραφεί το φαντασιακό και όχι να απεικονίζει το πραγματικό αναφέρει ότι «[...] ο Lutz Niethammer και οι συνεργάτες του κατέγραψαν διεισδυτικές συνεντεύξεις από εργαζόμενους και τις γυναίκες τους που ζούσαν στη ζώνη ορυχείων του Ρουρ τη δεκαετία του 1930. Αυτές οι συνεντεύξεις δεν στοχεύουν στην ανάπλαση αυτού που ήταν οι άνθρωποι, αλλά αυτού που θυμούνται. Το σημαντικό δεν είναι πόσο ακριβείς είναι αυτές οι αναμνήσεις, αλλά το πως ανακαλούν τους τρόπους με τους οποίους αυτοί οι άνθρωποι βιώνουν το παρελθόν τους. Αυτή η μετατόπιση από την ιστορία του εργατικού κινήματος σε μια κοινωνική ιστορία της εργασίας που εστιάζει την προσοχή της σε ατομικές εμπειρίες δεν απαντάται μόνο στη Γερμανία. Ανακλά μια γενικότερη τάση της κοινωνικής ιστορίας, όχι μόνο στις άλλες χώρες της Δύσης, αλλά ακόμα και στις λεγόμενες σοσιαλιστικές χώρες, όπου όμως η στροφή προς αυτή την κατεύθυνση ήταν πιο αργή». Από την άλλη πλευρά, ενώ οι υπόλοιπες ιστοριογραφικές κατηγοριοποιήσεις ή τάσεις που αναφέρονται παραπάνω είναι σχετικά τουλάχιστον γνωστές, δεν είναι γνωστή η «νέα πολιτική ιστορία». Σύμφωνα με την Έφη Αβδελά, «Το “δημόσιο” και το “ιδιωτικό” στη νέα πολιτική ιστορία ή τα μεταβαλλόμενα όρια του πολιτικού», *Μνήμων*, 21 (1999), 211, «Η τομή με την παραδοσιακή πολιτική ιστορία σηματοδοτείται με διάφορες νέες ονομασίες: “νέα ιστορία του πολιτικού”, “διανοητική ιστορία του πολιτικού”, “πολιτισμικοπολιτική ιστορία”, “κοινωνιο-ιστορία του πολιτικού”. Το πολιτικό δεν είναι πλέον ένα αυτονόητο και σταθερό εργαλείο ανάλυσης, αλλά προβληματοποιείται, ιστοριοποιείται, αντιμετωπίζεται δηλαδή ως ιστορική κατασκευή, ως αντικείμενο ανάλυσης». Η Αβδελά, *ό.π.*, 212, θεωρεί ότι «Εκτός από τη σημασία της γλώσσας για τη διαμόρφωση πολιτικών συμπεριφορών και τη νοηματοδότησή τους, στις παραδοχές αυτές περιλαμβάνεται επίσης η σχετική αυτονομία του πολιτικού σε ό,τι αφορά τις ερμηνείες για τη δράση των κοινωνικών ομάδων, που με τη σειρά της συνδέεται με τον ρητό σκεπτικισμό απέναντι στην αναγωγή πολιτικών συμπεριφορών σε κοινωνικούς καθορισμούς». Βλέπε επίσης για το ίδιο θέμα Ελένη Βαρίκα, «Εννοιολογήσεις του κοινωνικού και του πολιτικού στην Ιστορία», *Μνήμων*, 21 (1999), 221-236.

Για τη νέα διανοητική ιστορία, εξάλλου, βλέπε Έφη Γαζή, «Η διανοητική ιστορία σήμερα: πολιτισμικά συστήματα, νοητικές αναπαράστάσεις, κειμενικές πραγματικότητες», στο: *Διανοητική Ιστορία. Όψεις μιας σύγχρονης συζήτησης. Κείμενα των Roger Chartier, Dominick La Capra, Hayden White*, μετάφραση Έφη Γαζή, Έλσα Κοντογιώργη, Γιώργος Κόκκινος, Ε.Μ.Ν.Ε. - *Μνήμων*, Αθήνα 1996, 9-15.

2. Η Λουίζα Πασσερίνι ορίζει τη μνήμη στο πλαίσιο της προφορικής ιστορίας όχι ως πιστή περιγραφή του παρελθόντος ούτε ως γλωσσική αναπαράσταση του προσωπικού ή συλλογικού βιώματος ενός ανθρώπου που βρισκόταν εκτός των κέντρων λήψης αποφάσεων, αλλά, απεναντίας, ως «ζωντανή παραγωγή νοημάτων και ερμηνειών στρατηγικού χαρακτήρα που έχουν την ιδιότητα να επηρεάζουν το παρόν», αλλά και να διεγείρονται από το παρόν, θα πρόσθετα. Τον ορισμό αυτό παραθέτει η Άννα Βιδάλη, «Προφορικές μαρτυρίες: από την τραυματική εμπειρία στη συλλογική μνήμη», στο: *Πανεπιστήμιο Αθηνών - Φιλοσοφική σχολή - Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Μαρτυρίες σε ηχητικές και κινούμενες αποτυπώσεις ως πηγή της Ιστορίας*, Πρακτικά Διεθνούς Ημερίδας (30 Μαΐου 1997), Κατάρτι, Αθήνα 1998, 110-111.
3. Στην ψυχανάλυση, η οποία λειτουργεί και ως εννοιολογικό οπλοστάσιο για την προφορική ιστορία, «το τραύμα ορίζεται ως μια εμπειρία ξαφνική και συνταρακτική που μας καταλαμβάνει εξ απροόπτου παραλύοντας τους μηχανισμούς αντίληψης, συνείδησης και αντίδρασης που διαθέτουμε». Βλέπε σχετικά Άννα Βιδάλη, *ό.π.*, 111.
4. Η Λουίζα Πασσερίνι, *Σπαράγματα του 20ού αιώνα. Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία*, μετάφραση Οντέτ Βαρών - Βασάφ, Ιωάννα Λαλιώτου, Ιουλία Πεντάζου, Νεφέλη, Αθήνα 1998, 27, εκ των σκαπανέων της προφορικής ιστορίας σε παγκόσμιο επίπεδο, τονίζει ακριβώς ως ιστορικό υπόβαθρο της προφορικής ιστορίας την καθολικότητα της ανάγκης για αφήγηση της ιστορίας μας σε μια καμπή του πολιτισμού, όπου «η αφήγηση καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη», καθώς και την «επιστροφή του προφορικού λόγου και της σημασίας του ως προνομίου υπέρ των καταπιεσμένων». Αλλά στα καθ' ημάς και ο Σταύρος Θ. Ανεσιδής, «Καταλύτης της Ιστορίας», *Τα Νέα*, αφιέρωμα στη Μικρασιατική Καταστροφή, τεύχος 31ο, Σαββατοκύριακο 4-5 Οκτωβρίου 2003, 8 τονίζει με αφορμή την αξιολόγηση του υλικού που περιλαμβάνουν οι τρεις τόμοι της *Εξόδου*, που έχει εκδώσει το Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών ότι «[...] η προσπάθεια των ατόμων να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους αναβιώνοντας συνθήκες και γεγονότα ενισχύει την εμπιστοσύνη τους στην αποτίπωση της δικής τους εκδοχής. Έτσι, συνειδητοποιώντας ότι είναι "δημιουργοί" της δικής τους

ιστορίας και της ιστορίας των άλλων, ανακτούν τον αυτοσεβασμό για την ιστορικότητά τους». Γενικά για την επιστημολογική, θεματολογική και μεθοδολογική ιδιαιτερότητα της προφορικής ιστορίας βλέπε το σημαντικό βιβλίο του Paul Thompson, *Φωνές από το παρελθόν. Προφορική Ιστορία*, μετάφραση Ρ. Β. Μπούσχοτεν - Ν. Ποταμιάνος, επιμέλεια Κ. Μπάδα - Ρ. Β. Μπούσχοτεν, Πλέθρον, Αθήνα 2002, καθώς και το κλασικό πλέον βιβλίο του Alistair Thomson, *Αναμνήσεις Ανζακικών. Ζώντας με το θρύλο*, εισαγωγή στην ελληνική έκδοση Γιώργος Μαργαρίτης, μετάφραση Ελένη Οικονόμου, Κατάρτι, Αθήνα 2003. Βλέπε επίσης Πανεπιστήμιο Αθηνών - Φιλοσοφική Σχολή - Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, *Μαρτυρίες σε ηχητικές και κινούμενες αποτυπώσεις ως πηγή της Ιστορίας*, Πρακτικά Διεθνούς Ημερίδας (30 Μαΐου 1997), Κατάρτι, Αθήνα 1998 και το ειδικό αφιέρωμα «Όψεις της προφορικής ιστορίας στην Ελλάδα», που επιμελήθηκαν οι Μαρία Θανοπούλου και Αλέκα Μπουτζουβή στο περιοδικό, που εκδίδει το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 107 Α' (2002).

5. Στο ίδιο, 237-271, όπου αναπτύσσεται η λογική σχεδίασης, οργάνωσης και εφαρμογής ειδικών προγραμμάτων προφορικής ιστορίας, αλλά και Judy Sebba, *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, μετάφραση Μαρία Καβαλιέρου, εισαγωγή Θεόδωρος Φιλάρετος, Γιώργος Κόκκινος, Ειρήνη Νάκου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, 128-129. Βλέπε επίσης Σπύρος Τζόκας, *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της Ιστορίας. Εικαστικές και οπτικοακουστικές πηγές*, Σαββάλας, Αθήνα 2002, 153-161.
6. Η πρόσφατη αναβάθμιση του ενδιαφέροντος για την τοπική ιστορία συνδέεται με την ίδια την εσωτερική λογική της πλανητικής εποχής, της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας. Για την οργανική συνάφεια πλανητικού - τοπικού πίσω από την φαινομενική τους αντίφαση βλέπε Νίκος Δεμερτζής, *Ο λόγος του εθνικισμού. Αμφίσημο σημασιολογικό πεδίο και σύγχρονες τάσεις*, Α. Ν. Σάκκουλας, Αθήνα - Κομοτηνή 1996, 338-339: «[...] παγκοσμιοποίηση, στην τελευταία της ιστορική φάση, δεν είναι η αντικατάσταση του τοπικού από το πλανητικό, αλλ' ούτε και ο αποκλεισμός του τοπικού από το πλανητικό. Απεναντίας, είναι μια νέα βαθμίδα της ανθρώπινης κατάστασης, όπου τοπικό και πλανητικό διαπλέκονται στο πλαίσιο μιας νέας γεωμετρίας της εξουσίας». Με την έννοια αυτή, «το τοπικό, όπως εξάλλου και το πλανητικό, είναι ένα σχετικό και σχεσιακό μέγεθος που προκύπτει αδήριτα από τη δυναμική της ενδογενούς διαλεκτικής τους σχέσης». Από άλλη οπτική γωνία προσέγγισης, ο γνωστός μαρξιστής κοινωνιολόγος της κουλτούρας και θεωρητικός της λογοτεχνίας Τέρνι Ήγκλετον, *Η έννοια της κουλτούρας*, μετά-

φραση Ηλίας Μαγκλίνης, επιμέλεια Βαγγέλης Χατζηβασιλείου, εισαγωγή Δημήτρης Τζιόβας, Πόλις, Αθήνα 2003, 147, υποστηρίζει πως υπάρχει αντινομική σχέση μεταξύ παγκοσμιοποίησης και εντοπιότητας γράφοντας ότι «Όσο η δυτική κοινωνία συνεχίζει να αντιμετωπίζει βάνανσα την τοπική κοινότητα και το αίσθημα της παράδοσης, θα δημιουργεί μια κουλτούρα απέχθειας. Όσο μια προβληματική έννοια οικουμενικότητας θα κατακερματίζει συγκεκριμένες ταυτότητες, τόσο πιο άκαμπτες θα καθίστανται αυτές οι ταυτότητες». Ειδικότερα για το ζήτημα της παράδοσης στις μετανεωτερικές κοινωνίες βλέπε David Gross, *Τα ερείπια του παρελθόντος. Παράδοση και κριτική της νεοτερικότητας*, μετάφραση Κωνσταντίνος Γεώργιας, επιμέλεια Γεώργιος Ν. Μερίκας, Πατάκης, Αθήνα 2003.

7. Για την τοπική ιστορία βλέπε Γιώργος Λεονταίνης, *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*, Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 2003* του ίδιου, *Ιστορία - περιβάλλον και η διδακτική τους*, Αθήνα 1999* του ίδιου, *Διδακτική της ιστορίας: Γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα 1996. Βλέπε επίσης Γιώργος Λεονταίνης - Μαρία Ρεπούση, *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 2001, Γιάννης Γιαννόπουλος, *Δοκίμια θεωρίας και διδακτικής της ιστορίας*, Βιβλιογονία, Αθήνα 1997 και Guy Thuillier - Jean Tulard, *Histoire locale et regionale*, P. U. F., σειρά "Que Sais-je?", Paris 1992.
8. Όπως επισημαίνει ο Robert Perks, «Αρχειοθετώντας την προφορική ιστορία: Ζητήματα πρόσβασης και χρησιμότητας», *Μαρτυρίες σε ηχητικές και κινούμενες αποτυπώσεις ως πηγή της Ιστορίας*, ό.π., 72: «[...] μια κασέτα περιλαμβάνει πολύ περισσότερα στοιχεία από απλές πληροφορίες για τα γεγονότα: περιέχει αποχρώσεις και ρυθμούς του λόγου που μπορούν να γίνουν κατανοητοί μόνο με την ακρόαση. Αποχρώσεις όπως απουσίες, σιωπές, τόνος της φωνής, ποιικιλίες του ύφους και της έντασης είναι σημαντικές για την πληρέστερη κατανόηση μιας προσωπικής αφήγησης αλλά απουσιάζουν σχεδόν εντελώς από μια μεταγραφή». Η καταγραφή στο μαγνητόφωνο είναι επίσης χρήσιμη για τη διάσωση διαλεκτικών ιδιωμάτων και ιδιολεκτών. Στο σημείο αυτό η προφορική ιστορία συναντά τη λαογραφία και τη διαλεκτολογία.
9. Ζαχαρίας Τσιρπανλής, *Ιταλοκρατία στα Δωδεκάνησα, 1912-1943. Αλλοτρίωση του ανθρώπου και του περιβάλλοντος*, Γραφείο Μεσαιωνικής Πόλης Ρόδου - ΥΠΠΟ - ΤΑΠΑ - Δήμος Ρόδου, Ρόδος 1998 και Κώστας Τσαλαχούρης, *Η οικονομική πολιτική της Ιταλίας στα Δωδεκάνησα*, Τροχαλία, Αθήνα 2000. Αν και διατηρού σοβα-

ρές επιφυλάξεις ως προς την συνολικά αρνητική εκτίμηση της ιταλικής επέμβασης στα Δωδεκάνησα, όπως αυτή άμεσα ή έμμεσα αναδεικνύεται από τα προαναφερθέντα έργα, που επιμένοντας στην πολιτική του αφελληνισμού αποσιωπούν τον εκσυγχρονιστικό ρόλο ορισμένων ιταλικών παρεμβάσεων, παρ' όλα αυτά θεωρώ ότι οι ιστοριογραφικές αυτές προσεγγίσεις αποτελούν σοβαρή συμβολή για τη μελέτη της περιόδου της ιταλικής κυριαρχίας. Με την περίοδο της ιταλικής κυριαρχίας στα Δωδεκάνησα έχει ασχοληθεί και ο Nicholas Doumanis στο βιβλίο του *Myth and Memory*, Macmillan Publishers 1997, αλλά και σε ορισμένα άρθρα του προσεγγίζοντας το θέμα από την οπτική γωνία της συλλογής και μελέτης προφορικών μαρτυριών από τα νησιά Καστελλόριζο, Ρόδος, Κως και Κάλυμνος.

10. Για μια πρώτη καταγραφή ερευνητικών πορισμάτων βλέπε Γιώργος Κόκκινος, «Προφορική ιστορία και συλλογική μνήμη. Το παράδειγμα της Ρόδου στην περίοδο της Ιταλοκρατίας», στο: Πανεπιστήμιο Αιγαίου - Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου, *Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας για τα 50 χρόνια της ενσωμάτωσης της Δωδεκανήσου (4-5 Μαρτίου 1997)*, Ρόδος 1999, 67-76.
11. Βλέπε ενδεικτικά Μαρία Θανοπούλου, *Η προφορική μνήμη του πολέμου. Διερεύνηση της συλλογικής μνήμης του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στους επιζώντες ενός χωριού της Λευκάδας*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 2000. Αλέκα Μπουτζουβή - Μπανιά, «Ατομικότητα, μνήμη και συλλογική συνείδηση: η ταυτότητα της Διαμάντως Γκριτζώνα», *Τα Ιστορικά*, 18 / 19 (Ιούνιος - Δεκέμβριος 1993), 227-240. Ρίχη Βαν Μπούσχτεν, *Ανάποδα χρόνια. Συλλογική μνήμη και ιστορία στο Ζιάκα Γρεβενών (1900-1950)*, Πλέθρον, Αθήνα 1997 και της ίδιας, *Περασάμε πολλές πόρτες κορίτσι μου....*, Πλέθρον, Αθήνα 1998. Τασούλα Βερβενιώτη, *Διπλό βιβλίο. Η ιστορική ανάγνωση - Η αφήγηση της Σταματίας Μπαρμπάτση*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2003. Για μια υποδειγματική, κατά τη γνώμη μου, έρευνα από τη συνδυαστική προοπτική της πολιτικής επιστήμης, της πολιτικής κοινωνιολογίας, της ιστορίας, της κοινωνικής ανθρωπολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας με συμπληρωματική και συγκριτική χρήση γραπτών πηγών και προφορικών μαρτυριών βλέπε Νίκος Μαραντζίδης, *Γιασασίν Μιλλέτ: Ζήτω το έθνος. Προσφυγιά, Κατοχή και Εμφύλιος: Εθνοτική ταυτότητα και πολιτική συμπεριφορά στους Τουρκόφωνους Ελληνορθόδοξους του Δυτικού Πόντου*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2001. Στο έργο αυτό η ιδεολογικο-πολιτική σύγκρουση προσλαμβάνει τοπικιστικά και εθνοτικά χαρακτηριστικά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον λόγω της συνδυαστικής χρήσης γραπτών και προφορικών πηγών στην προσέγγιση ενός πρωτότυπου για την ελληνική ιστοριογραφία θέματος έχει και το βιβλίο της Μαρίας Παπαθανασίου, *Μεγα-*

λώνοντας στον ορεινό χώρο. Παιδιά και παιδική ηλικία στο Κροκύλειο Δωρίδας τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς - Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, Αθήνα 2003. Τέλος, για την εφαρμογή της προφορικής ιστορίας στο πλαίσιο ερεινών κοινωνικο-ανθρωπολογικού χαρακτήρα βλέπε ενδεικτικά Ελευθέριος Π. Αλεξάκης, «Εθνοτικές ομάδες, πόλεμος και ιστορική μνήμη στους Έλληνες Βλάχους του Κεφαλόβρυσου (Μετζίτιέ) Πωγωνίου», ανάπτυπο από το περιοδικό *Εθνολογία*, 9 / 2001 (2002), 137-166, όπως επίσης Ρ. Μπενβενίστε - Θ. Παράδελλης (επιμ.), *Διαδρομές και τόποι της μνήμης. Ιστορικές και ανθρωπολογικές προσεγγίσεις*, Αλεξάνδρεια - Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Αθήνα 1999.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά Έ. (1999) Το «δημόσιο» και το «ιδιωτικό» στη νέα πολιτική ιστορία ή τα μεταβαλλόμενα όρια του πολιτικού, *Μνήμων*, 21, 211-220.
- Αλεξάκης Ε. (2002) Εθνοτικές ομάδες, πόλεμος και ιστορική μνήμη στους Έλληνες Βλάχους του Κεφαλόβρυσου (Μετζίτιέ) Πωγωνίου, *Εθνολογία*, 6, 137-166.
- Ανεσιδής Σ. (2003) Καταλύτης της Ιστορίας, εφημερίδα *Τα Νέα*, αφιέρωμα στη Μικρασιατική Καταστροφή, τεύχος 31 (Σάββατο 4 - Κυριακή 5 Οκτωβρίου), 8.
- Βαρίκα Ε. (1999) Εννοιολογήσεις του κοινωνικού και του πολιτικού στην Ιστορία, *Μνήμων*, 21, 221-236.
- Βερβενιώτη Τ. (2003) *Το διπλό βιβλίο*, Α': Η ιστορική ανάγνωση, Β': Η αφήγηση της Σταματίας Μπαρμπάση (Αθήνα, Βιβλιόραμα).
- Βιδάλη Α. (1998) Προφορικές μαρτυρίες: Από την τραυματική εμπειρία στη συλλογική μνήμη. Πρακτικά Διεθνούς Ημερίδας: *Μαρτυρίες σε ηχητικές και κινούμενες αποτυπώσεις ως πηγή της Ιστορίας* (30-5-1997), Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας (Αθήνα, Κατάρτι), 105-115.
- Γαζή Ε. (1996) Η διανοητική ιστορία σήμερα: πολιτισμικά συστήματα, νοητικές αναπαραστάσεις, κειμενικές πραγματικότητες. *Διανοητική ιστορία. Όψεις μιας σύγχρονης συζήτησης*. Κείμενα των Roger Chartier, Dominick La Capra, Hayden White, Ε.Μ.Ν.Ε., *Μνήμων*, 9-15.
- Doumanis Nicholas (1997) *Myth and Memory* (Macmillan Publishers).
- Θανοπούλου Μ. (2000) *Η προφορική μνήμη του πολέμου. Διερεύνηση της συλλογικής μνήμης του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στους επιζώντες ενός χωριού της Λευκάδας*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

- Θανοπούλου Μ. & Μπουτζουβή Α. (επιμ.) (2002) Ειδικό τεύχος - αφιέρωμα: Όψεις της προφορικής ιστορίας στην Ελλάδα, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 107, Α', Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Iggers G. (1999) *Η ιστοριογραφία στον 20ό αιώνα. Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού*, μετάφραση Παρασκευάς Ματάλας (Αθήνα, Νεφέλη).
- Κόκκινος Γ. (1999) Προφορική ιστορία και συλλογική μνήμη. Το παράδειγμα της Ρόδου στην περίοδο της Ιταλοκρατίας, Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας για τα 50 χρόνια της ενσωμάτωσης της Δωδεκανήσου (4-5 Μαρτίου 1997), Πανεπιστήμιο Αιγαίου - Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου, Ρόδος, σ. 67-76.
- Λιάκος Α. (1993) Παντελής Πουλιόπουλος: Πώς εγγράφεται η θεωρία στην κοινωνία; *Τα Ιστορικά*, 18/19, 241-254.
- Μαραντζίδης Ν. (2001) *Γιασασίν Μιλλέτ: Ζήτω το έθνος. Προσφυγιά, Κατοχή και Εμφύλιος: Εθνοτική ταυτότητα και πολιτική συμπεριφορά στους Τουρκόφωνους Ελληνορθόδοξους του Δυτικού Πόντου* (Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης).
- Μπενβενίστε Ρ. & Παραδέλλης Θ. (επιμ.) (1999) *Διαδρομές και τόποι της μνήμης. Ιστορικές και ανθρωπολογικές προσεγγίσεις* (Αλεξάνδρεια - Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Αθήνα).
- φαν Μπούσχοτεν Ρ. (1997) *Ανάποδα χρόνια. Συλλογική μνήμη και ιστορία στο Ζιάκα Γρεβενών (1900-1950)* (Αθήνα, Πλέθρον).
- φαν Μπούσχοτεν Ρ. (1998) *Περάσαμε πολλές πόρτες κορίτσι μου...* (Αθήνα, Πλέθρον).
- φαν Μπούσχοτεν Ρ. (2003) Η αδύνατη επιστροφή: Αντιμετωπίζοντας το χωρισμό και την ανασυγκρότηση της μνήμης ως συνέπεια του Εμφυλίου Πολέμου, στο: Mark Mazower (επιμ.) *Μετά τον Πόλεμο. Η ανασυγκρότηση της οικογένειας, του έθνους και του κράτους στην Ελλάδα, 1943-1960* (Αθήνα, Αλεξάνδρεια), 139-159.
- Μπουτζουβή-Μπανιά Α. (1993) Ατομικότητα, μνήμη και συλλογική συνείδηση: η ταυτότητα της Διαμάντως Γκριτζώνα, *Τα Ιστορικά*, 18/19, 227-240.
- Παπαθανασίου Μ. (2003) *Μεγαλώνοντας στον ορεινό χώρο. Παιδιά και παιδική ηλικία στο Κροκύλειο Δωρίδας τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς - Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών (Αθήνα).
- Πασσερίν Λ. (1998) *Σπαράγματα του 20ού αιώνα. Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία*, μετάφραση Οντέτ Βαρών-Βασάρ, Ιωάννα Λαλιώτου, Ιουλία Πεντάζου (Αθήνα, Νεφέλη).

- Sebba J. (2000) *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, εισαγωγή Θεόδωρος Φιλάρετος, Γιώργος Κόκκινος, Ειρήνη Νάκου, μετάφραση Μαρία Καβαλιέρου (Αθήνα, Μεταίχμο).
- Thomson A. (1998) *Unreliable Memories? The Use and Abuse of Oral History*, στο: William Lamont (ed.), *Historical Controversies and Historians* (London, UCL Press), 23-34.
- Thomson A. (2003) *Αναμνήσεις Ανζακιτών. Ζώντας με το θρύλο*, εισαγωγή στην ελληνική έκδοση Γιώργος Μαργαρίτης, μετάφραση Ελένη Οικονόμου (Αθήνα, Κάταρτι).
- Thompson P. (2002) *Φωνές από το παρελθόν. Προφορική Ιστορία*, μετάφραση Ρίκη Βαν Μπούσχοτεν, Νίκος Ποταμιάνος, επιμέλεια Κ. Μπάδα, Ρ. Β. Μπούσχοτεν (Αθήνα, Πλέθρον).
- Τζόκας Σ. (2002) *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της Ιστορίας. Εικαστικές και οπτικοακουστικές πηγές* (Αθήνα, Σαββάλας).
- Τσαλαχούρης Κ. (2000) *Η οικονομική πολιτική της Ιταλίας στα Δωδεκάνησα* (Αθήνα, Τροχαλία).
- Τσιρπανλής Ζ. (1998) *Ιταλοκρατία στα Δωδεκάνησα, 1912-1943. Αλλοτρίωση του ανθρώπου και του περιβάλλοντος*, Γραφείο Μεσαιωνικής πόλης Ρόδου - ΥΠΠΟ - ΤαΠΑ - Δήμος Ρόδου, Ρόδος.
- Φερρό Μ. (2002) *Κινηματογράφος και Ιστορία*, πρόλογος Σώτη Τριανταφύλλου, μετάφραση Πελαγία Μαρκέτου (Αθήνα, Μεταίχμο).

Abstract

The object of this essay is the discussion of the epistemological status and the historiographical character of oral history. It is also concerned for the use of oral history programmes in the schools. Main purposes of these programmes are the competence of children to understand the specificity of history as science, the active approach of historical knowledge through learning skills and the connection of the school community to the social environment. In this essay I use as application field the selection of oral evidence and the analytical research into the period of Dodecanese islands conquest by Italy (1912-1943).

Ενωτικά κινήματα και εκπαίδευση: Το παράδειγμα «της επανάστασης των γραμμάτων στην Κάλυμνο» το 1926

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΚΟΝΤΑΚΟΣ

Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΚΟΥΝΤΟΥΡΗΣ

Υποψήφιος Διδάκτορας Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΤΣΙΟΓΚΑΣ

Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Η ιταλική κατοχή των Δωδεκανήσων διήρκησε από το 1912 ως το 1943 και πρόκειται για την τελευταία, χρονικά, κατοχή ελληνικού εδάφους από ξένη δύναμη. Η ιταλική διοίκηση, στην προσπάθειά της για τον εξιταλισμό των Δωδεκανήσων, αποπειράθηκε συστηματικά να πλήξει έναν από τους κυριότερους πυλώνες συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας, την εκπαίδευση. Η πρόκληση για το μελετητή της Ιστορίας της Εκπαίδευσης κατά την εξέταση συναισθηματικά και ιδεολογικά φορτισμένων περιόδων είναι μεγάλη, καθώς, συχνά, μυθοπλασία και ιστορική πραγματικότητα συμπλέκονται και αλληλεπικαλύπτονται. Στην παρούσα μελέτη, αξιοποιώντας το παράδειγμα της «επανάστασης» της Κάλυμνου στο Κυβερνητικό Διάταγμα της 1/1/1926, θα αποπειραθούμε να προβάλουμε τα στοιχεία εκείνα που αναδεικνύουν τη σχέση αλτρωτισμού και Εκπαίδευσης.

Μπορεί η μελέτη της τοπικής Ιστορίας της Εκπαίδευσης, ιδίως όταν έχει ως αντικείμενο μελέτης της γεγονότα ή χρονικές περιόδους ιδιαίτερης ευαισθησίας, όπως στα Δωδεκάνησα τα χρόνια της ιταλικής κατοχής, να εναρμονιστεί αφενός με τις νέες επιστημολογικές αξιώσεις της ιστορίας και αφετέρου με τις σύγχρονες ανάγκες των πολιτισμένων και ανοιχτών κοινωνιών, για απαγκίστρωση από την εθνολαγνεία και τη δημιουργία ιδεολογηματικών στερεοτύπων; Μπορεί να εξευρεθεί ιστοριογραφική πρακτική που να

εξοβελίσει την ανελαστικότητα του εθνικισμού και του αναχρονιστικού τοπικισμού, αλλά και να αναστοχαστεί γύρω από το «σώμα» της εθνοπολιτισμικής συνείδησης, που, ως προϊόν συγκεκριμένων συνθηκών, συνέβαλε στη διατήρηση της «ελληνικότητας» των νησιών; Είναι σε θέση η ιστορική θέαση αυτών των «εν σμικρύνσει» κοινωνιών να αφουγκραστεί, παράλληλα με την αντιμετώπιση «του περιορισμένου», και τη σύγχρονη πρόκληση «του απεριόριστου και του ανοιχτού», όπως αυτό προβάλλει μέσα από τις αρχές της οικουμενικότητας και της υπερεθνικότητας; Τέτοιος ορίζοντας προκλήσεων ανοίγεται στον ερευνητή της Ιστορίας της τοπικής Εκπαίδευσης στα Δωδεκάνησα.

Στο πλαίσιο ενός διαπανεπιστημιακού προγράμματος με θέμα: «Η σχέση ενωτικών κινήσεων και εκπαίδευσης σε Κύπρο, Κρήτη, Δωδεκάνησα και νησιά του ανατολικού Αιγαίου», επιδιώκεται η ανάδειξη στοιχείων συσχέτισης του **αλτρωτισμού και της εκπαίδευσης**. Όσον αφορά δε στα Δωδεκάνησα, ο καταλυτικός ρόλος που άσκησε η περίοδος της Ιταλοκρατίας (1912-1943) σε όλα τα επίπεδα της ζωής των νησιών, καθιστά εξόχως σημαντική τη μελέτη του παραπάνω θέματος.

Η περιοχή των νησιών του νοτιοανατολικού Αιγαίου δεν αποτελεί έναν ομοιογενή πολιτισμικό χώρο, αλλά χαρακτηρίζεται από μεγάλη πολιτισμική ποικιλομορφία και πληθώρα τοπικών ιδιαιτεροτήτων, εξαιτίας μιας ιδιόμορφης σύνθεσης που προέκυψε από την επαφή της με μεγάλους πολιτισμούς, που είτε αναπτύχθηκαν στις γύρω περιοχές είτε την εμβολίασαν ως παροδικό κατακτητές της. Η ποικιλομορφία των τοπικών κοινωνιών της Δωδεκανήσου, των συστημάτων διοίκησης και κοινωνικής οργάνωσής τους, η διαφοροποίησή τους, ακόμη και σε μικρογεωγραφική κλίμακα, η αποτύπωση σχέσεων εξάρτησης και απεξάρτησης σε συνάρτηση με τη δυναμική των, κατά καιρούς, κέντρων εξουσίας, και τέλος, η λειτουργία της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης ως δύναμης οργάνωσης ή εξουδετέρωσης του «ενωτικού κινήματος», όπως αυτό διαμορφώθηκε στα ιταλοκρατούμενα Δωδεκάνησα, συνιστούν ένα εξοχο πεδίο ιστορικής έρευνας.

Στα Δωδεκάνησα, παρότι η μελέτη της Ιστορίας της Εκπαίδευσης δεν είναι ένα παρθένο γνωστικό πεδίο, υπάρχει πλούσιο αναξιοποίητο ιστορικό υλικό, καθώς και υλικό, του οποίου δεν έχει αναδειχθεί η πολυσύνθετη εκπαιδευτική, ιστορική, κοινωνική, εθνική και διαπολιτισμική σημασία. Ο διαφορετικός δε τρόπος αντιμετώπισης της εκάστοτε νήσου από τους κατακτητές

υποχρεώνει τον ερευνητή σε μια πιο ενδελεχή προσέγγιση απ' ό,τι είθισται, ώστε να αποφευχθούν οι άκριτες γενικεύσεις και οι μυθοπλασίες. Η μελέτη που ακολουθεί αποτελεί την πρώτη προσέγγιση του θέματος σε επίπεδο Δωδεκανήσου και μια σκιαγράφιση του γενικότερου ερευνητικού πλαισίου.

Μετά την επικύρωση της Συνθήκης της Λωζάννης, το 1923, οι Νότιες Σποράδες (Δωδεκάνησα) προσαρτήθηκαν στο Ιταλικό κράτος ως «Κτήση» (Possedimento) και όχι ως «αποικία» (colonia). Η ξεχωριστή «μοίρα» που επιφύλασσε η Ιταλία του Μουσολίνι στα νησιά διαφάνηκε και από την ειδική ρύθμιση να υπάγονται στη δικαιοδοσία του Υπουργείου Εξωτερικών, στο οποίο προΐστατο ο ίδιος ο Μουσολίνι. Ετοιμαζόταν, όπως δήλωναν τότε κυβερνητικοί αξιωματούχοι, ένα προπύργιο για τις επεκτατικές βλέψεις των Ιταλών στην ανατολική Μεσόγειο. Μετά το 1923, κυβερνήτης των ιταλικών νήσων του Αιγαίου –όπως αποκαλούσαν, πλέον, οι Ιταλοί τα Δωδεκάνησα– τοποθετήθηκε ο Mario Lago, ένας ιδιαίτερα επιδέξιος διπλωμάτης, που με συστηματικότητα και εύστοχες κινήσεις κατάφερε στη δεκατετραετή θητεία του να προωθήσει τα σχέδια εξιταλισμού. Στο πλαίσιο της στρατηγικής αυτής, ο M. Lago στόχευσε στον αποσυντονισμό, αρχικά, και στην απονεύρωση, ακολούθως, των δύο θεσμικών δομών στήριξης του εθνικού αλυτρωτισμού: της ελληνικής παιδείας και της Ορθοδόξου Εκκλησίας, η οποία ποιμαινόταν από το μητροπολίτη Καλύμνου και Λέρον, Απόστολο.

Με το **Σχολικό Κανονισμό (Ordinamento Scolastico)** της 1/1/26, η ιταλική διοίκηση των νήσων, απροκάλυπτα, αποκρυστάλλωσε τη στοχοθεσία της, που συνίστατο στο **σταδιακό αφελληνισμό** τους. Η ελληνορθόδοξη εκκλησία αποκλείστηκε από τον ηγετικό της ρόλο στο χώρο της εκπαίδευσης, έργο που, υπό την αιγίδα του Οικουμενικού Πατριαρχείου, διακονούσε επί σειρά αιώνων, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση των ορθοδόξων Δωδεκανησίων να αποκοπεί από τον ομφάλιο λώρο της. Σύμφωνα με τον ιταλικό **Σχολικό Κανονισμό**, προβλέπονταν τα παρακάτω:

1. Τα σχολεία των νησιών έπρεπε να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: α) στα Βασιλικά (scuole regie), β) στα Επιχορηγούμενα (scuole sussidiate) και γ) στα Ιδιωτικά-κοινοτικά (scuole private). Τα σχολεία των δύο πρώτων κατηγοριών όφειλαν να ακολουθούν το ιταλικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών, ενώ τα Ιδιωτικά θα ακολουθούσαν, αρχικά, το πρόγραμμα του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, στερούμενα, όμως, της κρατικής οικονομικής επιχορήγησης αλλά και της αναγνώρισης του τίτλου σπουδών τους.

2. Η ιταλική γλώσσα θα αποτελούσε βασικό μάθημα στα σχολεία και η διδασκαλία της θα ανετίθετο σε ιταλομαθείς Έλληνες δασκάλους.
3. Θα διορίζονταν Ιταλοί Επιθεωρητές Εκπαίδευσης, με ευρύτετη δικαιοδοσία.
4. Οι Εφορείες Σχολών, όπου υπήρχαν, θα καταργούνταν και μαζί τους θα συρρικνωνόταν ο κυρίαρχος ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη μέχρι τότε κοινοτική εκπαίδευση.
5. Οι διορισμοί των δασκάλων θα γίνονταν μεν από την τοπική αυτοδιοίκηση, αλλά, για να είναι έγκυροι, θα έπρεπε να υποβάλλονται προς έγκριση στη Διοίκηση της Δωδεκανήσου.
6. Ιδρύθηκε Διδασκαλείο (Istituto Magistrale), στη Ρόδο, το οποίο θα αναλάμβανε την εκπαίδευση των δασκάλων.
7. Καθιερώθηκε ο θεσμός των κρατικών εξετάσεων.

Μέσω αυτών των αλλαγών που θα επέφερε ο Σχολικός Κανονισμός, ο ευφυής διπλωμάτης M.Lago πίστευε πως η πολιτική της αποδυνάμωσης του ελληνικού στοιχείου θα επιτύγχανε με αρωγό, βέβαια, και το χρόνο¹.

Η υποδοχή που επεφύλαξαν οι Δωδεκανήσιοι στην ιταλικής εμπνεύσεως εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, την οποία επέφερε ο Σχολικός Κανονισμός του 1926, ήταν θυελλώδης με κυριότερο, όμως, εκφραστή της, το λαό της Καλύμνου. Οι Καλύμνιοι επέδειξαν την πλέον σθεναρή αντίδραση, υπονομεύοντας και καταδεικνύοντας με τη στάση τους την «ύπουλη» πολιτική αφελληνισμού που είχε υιοθετήσει η Ιταλική Διοίκηση.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν πολύ χρήσιμο να προχωρήσουμε σε μία επισκόπηση της σχετικά πρόσφατης ιστορίας των νησιών, για να κατανοήσουμε το μέγεθος και την οξύτητα της αντίδρασης των Καλυμνίων κατά της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής των Ιταλών.

Αμέσως μετά την κατάληψη των κατεχόμενων από τους Ιωαννίτες ιππότες νησιών, το έτος 1523, ο Σουλτάνος Σουλεϊμάν ο Μεγαλοπρεπής, με βάση τον ιερό Νόμο του Ισλάμ, που προέβλεπε ιδιαίτερη μεταχείριση σε όσους αλλόθρησκους παραδίδονταν οικειοθελώς, παραχώρούσε για τις Δώδεκα Νότιες Σποράδες Νήσους –πλην της Ρόδου και της Κω– προνόμια, σύμφωνα με τα οποία κατοχυρωνόταν η αυτονομία τους και η διατήρηση του προηγούμενου τρόπου ζωής τους (δε γνωρίζουμε ακριβώς τι περιείχε το πρώτο αυτό φιρμάνι παραχώρησης προνομίων και, αν όσα προέβλεπε, ίσχυαν για όλα τα νησιά). Σίγουρα, πάντως, οι Καλύμνιοι, συγκεκριμένα, είχαν δικαίωμα να

οπλοφορούν εξαιτίας του φόβου των πειρατών, να ρυθμίζουν μόνοι τους τα ζητήματα που αφορούσαν την τοπική τους αυτοδιοίκηση, την οργάνωση θεσμών για την απονομή της δικαιοσύνης, να προστατεύονται απέναντι στην αυθαίρετη επιβολή φόρων και στη σκληρή συμπεριφορά των Οθωμανών υπαλλήλων, που διέμεναν στο νησί, να αρνούνται την εγκατάσταση τουρκικών στρατιωτικών τμημάτων στο χώρο του νησιού και, τέλος, να ασκούν ελεύθερα τα θρησκευτικά τους καθήκοντα. Η κύρια υποχρέωσή τους απέναντι στην Οθωμανική διοίκηση ήταν η καταβολή ενός φόρου «κατ' αποκοπήν» -Μαχτού- που, όσον αφορά στην Κάλυμνο, ανερχόταν σε 30.000 άσπρα ετησίως. Πανηγυρική επισφράγιση των προνομίων αυτών, παρά τις κατά καιρούς αυθαιρεσίες και προσπάθειες κατάργησης ή περιστολών τους, έγινε από σειρά Σουλτάνων με φιρμάνια που εκδόθηκαν τα έτη 1652, 1721, 1755, 1774 και 1775, 1806 και 1835. Το παραχωρηθέν καθεστώς αυτονομίας στις νότιες Δώδεκα Σποράδες νήσους οδήγησε, βαθμιαία, στην παγίωση ενός συστήματος τοπικής αυτοδιοίκησης, που είχε την καταγωγή του από τα χρόνια της βυζαντινής επικράτειας, και έλαβε την τελική του μορφή μέσα από τη μορφή των «Κανονισμών», οι οποίοι θεσπίζονταν από τις Δημογεροντίες.

Ειδικότερα, στην Κάλυμνο, ο θεσμός της τοπικής αυτοδιοίκησης είχε ταυτιστεί με τον πολιτισμό και τη διοικητική και κοινωνική οργάνωση του νησιού και οι φορείς της αντιμετωπιζονταν με αμέριστη σεβασμό από τους κατοίκους του. Μετά από κοινωνικές, διοικητικές και εθνικές ζυμώσεις και αναταράξεις μισού αιώνα², κατά το χρονικό διάστημα 1866-69, γίνεται η μετάβαση-ορόσημο από τη «Δημαρχία» Καλύμνου, θεσμό που γεννήθηκε στη δεκαετία 1830-40, στη «Δημογεροντία», στα καθήκοντα της οποίας προστίθεται η κύρια ευθύνη της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης. Το έτος 1894, η Δημογεροντία της Νήσου Καλύμνου καταρτίζει τον Κανονισμό της, έναν καταστατικό χάρτη τοπικής αυτοδιοίκησης, ο οποίος κυριαρχείται από πνεύμα φιλελεύθερο και φιλοπρόοδο, με αποκορύφωμα τη δέσμευση να συναποφασίζουν η Δημογεροντία με το λαό σε ανοιχτή συνέλευση για τα πολύ κρίσιμα θέματα που θα ανέκυπταν. Με βάση τον Κανονισμό, άρθρο 2, οριζόταν ότι: «Προκειμένων περί ζητημάτων θιγόντων τα ανέκαθεν καθιερωμένα και ανεγνωρισμένα προνόμια του τόπου, η Δημογεροντία... ουδεμίαν αρμοδιότητα έχει, μόνος δε αρμόδιος είναι ο λαός της Καλύμνου...». Οιεσδήποτε αποφάσεις λαμβάνονταν μονομερώς από τη Δημογεροντία θεωρούνταν άκυρες με συνακόλουθη ποινή την παύση των υπεύθυνων δημογεροντών από το αξίωμά τους. Η Δημογεροντία επι-

λαμβάνεται, όπως ήδη αναφέρθηκε, των εκπαιδευτικών θεμάτων. Οι δύο «πρώτοι» Δημογέροντες σε συνεργασία με την Εφορεία Σχολών³ ανέλαβαν τη συντήρηση των υπαρχόντων σχολείων, το διορισμό και τη μισθοδοσία των δασκάλων. Κατά συνέπεια, το τοπίο αντίστασης των Καλυμνίων κατά του θεσπισθέντος Σχολικού Κανονισμού του Μ. Λαγο ήταν ήδη θεμελιωμένο, αφενός στην ηγετική παρουσία της Δημογεροντίας στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης και αφετέρου στην παρεχόμενη –από το άρθρο 2 του προαναφερθέντος Κανονισμού της Δημογεροντίας– αρμοδιότητα προς το λαό της Καλύμνου να συναποφασίζει για κρίσιμα προβλήματα του νησιού.

Η ακμή των θεσμών της τοπικής αυτοδιοίκησης στην Κάλυμνο (τέλη 19ου-αρχές 20ού αι.) ήταν συνυφασμένη με την οικονομική ανάπτυξη του νησιού. Οι Καλύμνιοι μέχρι και τις αρχές του 18ου αι. ασχολούνταν κυρίως με τη γεωργία και την κτηνοτροφία, ενώ εργάζονταν και ως πληρώματα σε εμπορικά πλοία, που πήγαιναν μέχρι τη Βενετία, την Οδησό και τη Μασσαλία, διαποτιζόμενοι από το πνεύμα του Διαφωτισμού, το οποίο ήταν διάχυτο στα μεγάλα αυτά ευρωπαϊκά κέντρα. Όσον αφορά στη σπογγαλιεία, μικρές *κομπανίες* έξι έως επτά ατόμων συνέλεγαν το σφουγγάρι στο Αιγαίο, θέτοντας τα θεμέλια για την εκρηκτική ανάπτυξη της οικονομικής αυτής δραστηριότητας, μετά τα μέσα του 18ου αι. Η ελευθεροπλοία στο Αιγαίο και η σημαντική υποχώρηση της πειρατείας την ίδια περίοδο συνετέλεσαν, επίσης, στην εμπορική ανάπτυξη του νησιού. Δείγμα της δημιουργικής συνύπαρξης οικονομικής και πνευματικής άνθησης στα μέσα του 18ου αι., αποτελεί ο περιλαμπρός ναός της Παναγίας Κεχαριτωμένης στη Χώρα. Η κοινωνική ηρεμία, η οποία ακολούθησε μετά το έτος 1840, έφερε την αστική εξάπλωση εκτός του ασφαλούς καστροπερίκτιστου οικισμού της Χώρας προς τη μεριά της σημερινής πρωτεύουσας Πόθιας που, με τη σειρά της, κοσμεύεται, χάρη στις χορηγίες ευπόρων Καλυμνίων, με το μητροπολιτικό ναό του Χριστού, φιλοτεχνημένο από εξαίρετους λαϊκούς καλλιτέχνες του νησιού. Τα πρώτα χρόνια του 19ου αι. βρίσκουν την εμπορική τάξη του νησιού ακμάζουσα. Η σπογγαλιεία συστηματοποιείται και βαθμιαία αναδεικνύεται ως ο καθοριστικός παράγοντας οικονομικής ευμάρειας, συνοδευόμενη και από κοινωνικές ανακατατάξεις. Τα αρχεία της Δημογεροντίας αναφέρουν πως το 1860 ξεκινούν για σπογγαλιεία 300 βάρκες και 75 καγκάβες, ενώ από το 1866 η εκμηχανισμένη κατάδυση (μηχανή) αντικαθιστά, βαθμιαία, τους αυτοδύτες. Την 1/3/1884 ψηφίζεται ο «Ναυτικός Σπογγαλιευτικός Οργανισμός» και την τελευταία δεκαετία

του 19ου αι. η «βιομηχανική επανάσταση» με τη μορφή του σκαφάνδρου προκαλεί, πλέον, οργανωμένη κοινωνική αντίδραση, γιατί προκαλεί μεγάλο αριθμό θανάτων και αναπηριών στους δύτες, αλλά, συγχρόνως, δίνει μεγάλη ώθηση στην τοπική οικονομία, με όλα τα ευεργετικά επακόλουθα στους τομείς της παιδείας και της πρόνοιας (ίδρυση κοινωφελών ιδρυμάτων και ανώτερων σχολείων). Η εισροή πλούτου, παράλληλα με τη μετανάστευση σε Ευρώπη και Ρωσία, ενίσχυσε τον πληθυσμό του νησιού: α) έτος 1870, 22-25.000 κάτοικοι και 3.000 μετανάστες, β) έτος 1912, 23.000 κάτοικοι και περίπου 4.000 νέοι κάτοικοι από τα γειτονικά νησιά, πολλοί από τους οποίους εγκαταστάθηκαν, για να εκμεταλλευτούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες τις παρεχόμενες από τα σχολεία του νησιού.

Τα πρώτα ιστορικά στοιχεία για την εκπαίδευση στην Κάλυμνο είναι λιγοστά και αποσπασματικά. Στα τέλη του 18ου αιώνα εγγράμματοι καλόγεροι, με επικεφαλής τον Ηγούμενο Γεράσιμο Σφουγγαρέλη, δίδασκαν τα «κοινά γράμματα» στις σπηλιές της μονής του Αγ. Παντελεήμονα, ενώ από το 1821 λειτουργούσε στο νησί «Γυμνάσιον». Αίγιοι, βέβαια, Καλύμνιοι είχαν τη δυνατότητα να συνεχίζουν τις σπουδές τους στις Μεγάλες του Γένους Σχολές (Πατριάδα, Σμύρνη, Κων/η κ.ά.). Τον Ιούλιο του 1825 συντάσσεται επιστολή προς το Υπουργείο Θρησκείας της πρώτης ελληνικής Κυβέρνησης στο Ναύπλιο, με την οποία οι πληρεξούσιοι της Καλύμνου εξουσιοδοτούνται να ενημερώσουν ότι έχει συσταθεί σχολείο στο νησί. Τη δύσκολη επαναστατική περίοδο εφαρμόζοταν στο νησί η αλληλοδιδασκτική μέθοδος του Κλεόβουλου, γνωστού διδασκάλου που διέδωσε τη μέθοδο αυτή στην Ανατολή. Διαπρεπείς διδάσκαλοι της περιόδου ήταν οι Ιεζεκιήλ Παπουτσίνας, ιεροδιάκονος, και ο Νομικός Καλαβρός. Το 1828 θεσμοθετείται Επιτροπή για την εποπτεία της Ελληνικής Σχολής. Φαίνεται πως η λειτουργία και η ενίσχυση της Ελληνικής Σχολής αποτελούν αιτίες προστριβών και κοινωνικών εντάσεων μεταξύ των μικροεμπόρων, ναυτικών και των κατεχόντων την ελληνική υπηκοότητα, οι οποίοι υποστήριζαν το θεσμό αυτό, και ορισμένων προυχόντων, καθώς και του Επισκόπου Ιερεμία. Τα χρόνια αυτά (1836-40) σπουδάζουν και οι πρώτοι Καλύμνιοι φοιτητές στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, θέτοντας τις βάσεις για τις επιστημονικές διακρίσεις που θα κατακτήσει η κοινωνία της Καλύμνου σε μεταγενέστερες δεκαετίες.

Την περίοδο αυτή των κοινωνικών αναταράξεων διαδέχεται η γαλήνη και η συνακόλουθη άνθηση της παιδείας μέσα από τη λειτουργία Δημοτικής και

Ελληνικής Σχολής. Η εκπαιδευτική καρποφορία συνεχίζεται το 1885, όταν ιδρύεται η Δημοτική Σχολή Αρρένων Χώρας, ενώ στην Πόθια εμφανίζονται οι Δημοτικές Σχολές Βόρειας και Νότιας πλευράς. Το έτος 1891 η «Ελληνική Σχολή Ποθαίας-Χώρας» (ημιγυμνάσιο) εναλλάσσει ανά εξαμήνο την έδρα της, μέχρι που οριστικά εγκαθίσταται στη θέση Παντίνο. Το σχολικό έτος 1892-93 ιδρύεται Δημοτικό σχολείο στην «εμπροσθινή θέση». Από το 1884 ενοικιάζονταν χώροι στο Βαθύ για Δημοτικό σχολείο. Μέχρι το 1899 υπήρχαν σε πλήρη λειτουργία στο νησί επτά (7) επτατάξια Δημοτικά (πέντε αρρένων και δύο θηλέων), στα οποία φοιτούσαν 995 αγόρια και 370 κορίτσια. Η «Ελληνική Σχολή» (ημιγυμνάσιο) –αργότερα θα εξελιχθεί στην περιώνυμη Νικηφόρειο Ελληνική Σχολή– είχε 89 μαθητές και ήταν το μόνο πλήρες και αναγνωρισμένο από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας ίδρυμα τέτοιας βαθμίδας στην εποχή του. Τα πολλά σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης είχαν μειώσει δραστικά τον αναλφαριθμητισμό και ενέπνεαν υπερηφάνεια στους κατοίκους.

Όπως έχουμε προαναφέρει, το θεσμικό όργανο που ήταν επιφορτισμένο με την ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία και τη συντήρηση των εκπαιδευτικών δομών της Καλύμνου ήταν η Εφορεία Σχολών, ιδρυμένη από το φωτισμένο ιεράρχη Χρύσανθο. Έχοντας επικεφαλής τον εκάστοτε Μητροπολίτη, τιμής ένεκεν, ασχολείτο με την κατάρτιση, το διορισμό, τη μισθοδοσία και την παύση των εκπαιδευτικών αλλά και τον καθορισμό του προγράμματος σπουδών, σε συνδυασμό με τον έλεγχο και την αξιολόγηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού έργου. Το έτος 1891 η Δημογεροντία αποφασίζει να διορίζει μόνη της τους εκπαιδευτικούς, ενώ το έτος 1894, όπως έγινε μνεία παραπάνω, ο Κανονισμός της Δημογεροντίας, αριθ. 25, δίνει στην Εφορεία Σχολών νομική υπόσταση⁴. Τα μέλη της πλέον εκλέγονται από το λαό την ίδια μέρα με τους δημογέροντες. Μάλιστα, σε μία πρωτοποριακή σύνθεση κοινοτικών αρχόντων και εκπαιδευτικών φορέων, προκύπτει η «Εφοροδημαρχία», ένα κοινό σώμα λήψης αποφάσεων. Ο προϋπολογισμός για την παιδεία έφτανε κάποιες χρονιές το 20% (!) των συνολικών εσόδων, ενώ, άλλοτε, σε περιόδους ισχνών αγελάδων, ακόμα και αυτή η μισθοδοσία ήταν πενιχρή. Μέσα από διαδικασίες άμεσης δημοκρατίας, η Συνέλευση των Καλυμνίων αποφάσιζε για τον προϋπολογισμό που αφορούσε στην εκπαίδευση, προστατεύοντας, έτσι, την Εφορεία Σχολών από την ενασχόλησή της με τον «ευπαθή» τομέα των οικονομικών, διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτόν το αδιάβλητο της λειτουργίας της.

Τα πρώτα χρόνια του 20ού αι. συνοδεύονται από μία πρωτοφανή έκρηξη εκπαιδευτικής δημιουργίας και πνευματικών δραστηριοτήτων στο νησί. Το 1904 ιδρύεται ο κορυφαίος, ακόμη και σήμερα, πολιτιστικός σύλλογος του νησιού, το «Αναγνωστήριον Αι Μούσαι», ενώ ο αρχιμανδρίτης Νικηφόρος Ζερβός επιστρέφοντας από το Λίβερπουλ ίδρυσε Ελληνική Σχολή και Παρθεναγωγείο. Το 1906 ήταν έτοιμη η Νικηφόρειος Ελληνική Σχολή (γυμνάσιο) και προσελκύει νέους από τα γύρω νησιά. Ο Νικόλαος Βουβάλης, μέγας ευεργέτης του νησιού, με τη σειρά του, αφού επανίδρυσε το Δημοτικό Σχολείο Χώρας, κόσμησε το 1912 την Πόθια με το Βουβάλειο Παρθεναγωγείο και λίγο αργότερα, ίδρυσε την Επαγγελματική Σχολή. Το έτος 1912 λειτουργούσαν στην Κάλυμνο έντεκα Δημοτικά και μια πλήρης Ελληνική Σχολή, ακολουθώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, μέχρι και το έτος 1925. Ταυτόχρονα, πολλοί Καλύμνιοι και Καλύμνιες (Αρσκειάδες) σπουδάζουν στο Ελληνικό Βασίλειο και στο εξωτερικό, καταλαμβάνοντας συχνά περίοπτες θέσεις. Σε τέτοια εκπαιδευτική άνθηση αλλά και οικονομική ευημερία βρίσκεται η ιταλική κατοχή την οθωμανοκρατούμενη Κάλυμνο, καθώς η ιμπεριαλιστική Ιταλία το Μάιο του 1912 καταλαμβάνει και εντάσσει τα Νησιά των Νότιων Σποράδων στα επεκτατικά σχέδιά της, που αφορούν στον ευρύτερο χώρο της Ανατολικής Μεσογείου και της Μέσης Ανατολής.

Με τη συνθήκη της Λωζάννης, που υπογράφηκε την 23η Ιουλίου του 1923, η Τουρκία παραιτήθηκε, οριστικά υπέρ της Ιταλίας, από κάθε δικαίωμα και τίτλο επί των Νοτίων Σποράδων (Δωδεκάνησου). Οι Ιταλικοί Νήσοι του Αιγαίου, όπως θα ονομάζονται, πλέον, οι Νότιες Σποράδες-Δωδεκάνησα, μετατρέπονται σε ιταλική κτήση, με αποτέλεσμα η Ιταλία να είναι σε θέση να ασκήσει ελεύθερα την πολιτική της, η οποία, εφεξής, θα αποσκοπεί στην ομαλή και ήπια «ιταλοποίηση» της Κτήσης, μέσω του βαθμιαίου αφελληνισμού των ελληνορθόδοξων κατοίκων των νησιών, όπως έχουμε ήδη αναφέρει.

Με κυβερνήτη των «ιταλικών νησιών του Αιγαίου», όπως πολιτογραφούνται επίσημα οι Νότιες Σποράδες (Δωδεκάνησα), το Μ. Lago (1923-1936), η ιταλική διοίκηση προχωρεί στη θέσπιση μέτρων για την επιβολή της πολιτικής του «ήπιου αφελληνισμού». Για το σκοπό αυτό το 1926 θεσπίστηκε ο **Σχολικός Κανονισμός**, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των Ιταλών στην Κτήση, για την υλοποίηση της προαναφερόμενης πολιτικής τους.

Προανάκρουσμα των γεγονότων του 1926, που προκλήθηκαν στο νησί της Καλύμνου, εξαιτίας του ιταλικού Σχολικού Κανονισμού, υπήρξαν οι πολιτικοοικονομικές αντεγκλήσεις μεταξύ Δημογεροντίας και ιταλικών αρχών, οι οποίες ξεκινούν τουλάχιστον από το έτος 1922, όταν το κορυφαίο αυτό όργανο της τοπικής αυτοδιοίκησης προκάλεσε ματαίωση της απογραφής πληθυσμού. Τότε, η ιταλική Γενική Διοίκηση ανέλαβε πλήρως το δικαίωμα να καθορίζει τις εκλογές της Δημογεροντίας, πράξη που αντέβαινε στο καθεστώς αυτοδυναμίας το εκπορευμένο από τα μακραίωνα προνόμια, τα οποία, βέβαια, δεν αναγνωρίζονταν από την ιταλική αρχή ως έχοντα «νομικήν υπόσταση». Στο θέμα αυτό η Ιταλία ασκούσε από τα πρώτα κιόλας χρόνια της κατοχής παρελκυστική πολιτική, αφήνοντας τους νησιώτες να πιστεύουν ότι σύντομα ο Ιταλός βασιλιάς θα τα εξετάσει προς όφελος των νέων του «υπηκόων». Το έτος 1925 η Δημογεροντία πάλι αντιδρά έντονα στην επιβολή από τους Ιταλούς «φόρου χαρτοσήμου» για τις άδειες καφεπωλείων, ταβερνών και εστιατορίων θυμίζοντας στη Γενική Διοίκηση πως τα προνόμια προβλέπουν μόνον ένα φόρο, τη «μαχτού». Είναι, άραγε, τυχαίο ότι, σχεδόν ταυτόχρονα με τη θέσπιση του «Σχολικού Κανονισμού» του 1926, η Διοίκηση των νήσων αποφασίζει να ανακηρύξει το σπογγαλιευτικό ζήτημα, καταρτίζοντας ειδική επιτροπή, για να εισηγηθεί ακολούθως την έκδοση σπογγαλιευτικού οργανισμού; Η άμεση και μαχητική αντίδραση των τοπικών αρχών κέρδισε τη μάχη του σπογγαλιευτικού, αλλά στα θέματα της εκπαίδευσης οι ιταλικές αρχές ήταν ανένδοτες, όπως, βέβαια, και αυτές των Καλυμνίων.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ιταλίας υπήρξε συνάρτηση και της εξέλιξης της προσπάθειάς της για τη δημιουργία Αυτοκέφαλής Δωδεκανησιακής Εκκλησίας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, μετά τη συνθήκη της Λωζάννης (1923), ξεκίνησε η συστηματική προσπάθεια για τον εξιταλισμό των Δωδεκανήσων. Η ιταλική διοίκηση, μη ανεχόμενη την ανάμειξη του Πατριαρχείου στα εσωτερικά της δωδεκανησιακής Εκκλησίας, επιθυμούσε την αποδέσμευσή της, με την κήρυξη του «Αυτοκέφαλου». Ήταν προφανές πως η διατήρηση των δεσμών των Δωδεκανησίων με το Πατριαρχείο θα διατηρούσε άσβεστη τη δίψα για απελευθέρωση και ένωση με τη «Μητέρα Ελλάδα». Επιθυμώντας να καταλύσει αυτή τη σχέση, ο Μ. Λαγό προσέγγισε τους Δωδεκανήσιους μητροπολίτες, για να τον στηρίξουν στα σχέδιά του. Μάλιστα, δεν δίστασε να απειλήσει το προνομιακό καθεστώς των νησιών και τα δικαιώματά της Εκκλησίας: «... κατά το Νοέμβριον του 1924 οι Μητροπολίται Ρόδου και Καλύμνου

ως εκπρόσωποι του ανωτέρου δωδεκανησιακού κλήρου έφθασαν εις Κωνσταντινούπολιν, ανέπτυξαν δε ενώπιον της Ιεράς Συνόδου το ζήτημα, ως τούτο ετίθετο δια των ιταλικών προτάσεων ήτοι: ή την χορήγησιν του Αυτοκεφάλου οπότε και η Ιταλία θα ανελάμβανε την υποχρέωσιν να διατηρήση ως αύτη ίσχυε και πρότερον την εκπαιδευτικήν και δικαστικήν δικαιοδοσίαν του κλήρου ή εξάρτησιν από των Πατριαρχείων οπότε και η δωδεκανησιακή Εκκλησία δεν θα ήτο νοητόν να έχει προνόμια πλείονα εκείνων τα οποία διετήρησε το Πατριαρχείον μετά την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάννης» (Τσαλαχούρης, 1992, 12).

Το Πατριαρχείο όσο και το Υπουργείο Εξωτερικών της Ελλάδας θα ακολουθήσουν, κατά το διάστημα των διαπραγματεύσεων (1924-1929), παρελκυστική πολιτική. Η ελληνική κυβέρνηση προτιμούσε τη διατήρηση του ισχύοντος εκκλησιαστικού καθεστώτος ή, κάτω από το καθεστώς πιέσεων, τη χορήγηση κάποιας μορφής αυτονομίας. Σε περίπτωση, όμως, αποτυχίας των διαπραγματεύσεων, η ελληνική κυβέρνηση ήθελε η ευθύνη να βαρύνει, αποκλειστικά, την Ιταλική Διοίκηση. Συνειδητοποιώντας, ωστόσο, στη συνέχεια, τη δυσκολία της κατάστασης και στο πλαίσιο διπλωματικών ελιγμών, το Εθνικό Κέντρο αποδεχόταν, καταρχήν, το Αυτοκέφαλο με την προϋπόθεση να δεσμευτεί εκ των προτέρων η Ιταλία για τη διατήρηση του προνομιακού καθεστώτος. Κατά το διάστημα, όμως, των «αργόσυρτων» διαπραγματεύσεων, η Ιταλική Διοίκηση άρχισε να κατανοεί την πολιτική των αντιπάλων της και να αντιδρά: «...ο Ιταλός διοικητής Ρόδου εξεδήλου απροκαλύπτως την πρόθεσιν του όπως καταργήση μερικώς τα εκπαιδευτικά προνόμια του κλήρου, αφήνων να εννοηθή ότι εφ' όσον το Πατριαρχείο δεν παρείχε το Αυτοκέφαλον η Διοίκησης είχαν ελευθέρας τας χείρας όπως καταργήση το προνομιακόν καθεστώς κατά βούλησιν» (Τσαλαχούρης, 1992, 13). Συνέπεια των παρατεινόμενων καθυστερήσεων στις διαπραγματεύσεις ήταν να οδηγηθεί τελικώς η Ιταλική Διοίκηση των Νήσων στην επιβολή της «εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» με τη θέσπιση του «Σχολικού Κανονισμού-Οργανισμού», το έτος 1926.

Αν και η υπόθεση του Αυτοκεφάλου επιτάχυνε τις εξελίξεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, δε θα ήταν ορθό να αποδώσουμε τις δραματικές αλλαγές στην εκπαίδευση των νήσων, αποκλειστικά, στο εκκλησιαστικό ζήτημα. Για τον Έλληνα Δωδεκανήσιο, **Εκκλησία, κοινοτικό σχολείο και αλτρωτισμός** αποτελούσαν μια συμπαγή και αδιαίρετη ενότητα, την οποία έθε-

σε ως στόχο να διαρρηξεί ο κυβερνήτης Μ. Lago. «Οι Έλληνες», διαπίστωνε ο Lago, «προτιμούσαν να μη φάνε παρά να στερήσουν τη μόρφωση από ένα παιδί τους. Αναλφάβητοι δεν υπήρχαν. Τα όπλα άμυνας κατά των Τούρκων ήταν η ευφυΐα και η παιδεία. Τη διαχείριση των σχολείων την είχε η Εκκλησία. Αναπόσπαστος ο δεσμός Εκκλησίας – σχολείου» (Τσιοπανλής, 1998, 150). Η Ιταλική Διοίκηση επομένως, έχοντας ως σκοπό τον εξιταλισμό των νήσων, ευθύς εξαρχής προσπάθησε να χειραγωγήσει την ορθόδοξη εκκλησία και τους κοινοτικούς και εκπαιδευτικούς θεσμούς.

Στην Κάλυμνο, συγκεκριμένα, οι Ιταλοί, ήδη από το 1913, είχαν αρχίσει τις πρώτες, διπλωματικές στην αρχή, παρεμβάσεις στη λειτουργία της εκπαίδευσης του νησιού. Σε επιστολή του πρώτου Κομισαριάτου της Καλύμνου³ ζητείται να μη γίνεται «εγκύμνασις και περιφορά μαθητών των σχολείων με ιδιαιτέρας ενδυμασίας και πηλίκια». Το 1917-8 η Γενική Διοίκηση ορίζει έναν έφεδρο Ιταλό αξιωματικό ως δημοδιδάσκαλο. Ο Ιταλός τοπικός διοικητής, Κοτσιλόφωφ, ζητά να του παρουσιάσουν το Σχολικό Κανονισμό στα ιταλικά. Σε συνεργασία Γυμνασιάρχη και Σχολική Εφορεία αντιστρέφουν τα άρθρα του κανονισμού τρεις φορές. Το έτος 1925, η Ιταλική Διοίκηση Δωδεκανήσου επιβάλλει την ύψωση της ιταλικής σημαίας στα σχολεία, γεγονός που οδηγεί σε στάση τους τελειόφοιτους των Γυμνασίων.

Έτσι, φτάνουμε στο κρίσιμο σημείο: «...την 1 Ιανουαρίου 1926, στην επίσημη εφημερίδα της “Κυβέρνησης” των Isole Egee, στο Boll. Uff. (τχ. Ι, σ. 1-18) δημοσιεύτηκε ο κανονισμός των σχολείων στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης» (Τσιοπανλής, 1998, 144-145). Η Δημαρχία των Μ. Καλαβρού και Γ. Μαυρικάκη συνήλθε στις 17/2/1926 και, σε συνεργασία με την Εφορεία Σχολών Καλύμνου, απαρτιζόμενη από τους Ολυμπίτη Θ., Κωλέττη Θ. και Αλαχούζο Μ., δηλώνει πως: α) «η Εφοροδημαρχία αδυνατεί να αναλάβει την ευθύνην τόσο της αποδοχής εφαρμογής του Κανονισμού, όσον και της απόρριψής του», β) «μόνος αρμόδιος να αποφανθεί είναι ο καλυμνιακός λαός» μέσω άμεσης γενικής συνέλευσης, γ) «πρέπει να δοθούν αντίγραφα του κανονισμού στο λαό» δ) «αν, πριν ληφθούν αποφάσεις, καταφθάσει ο Ιταλός Επιθεωρητής Σχολών, να μην έλθει κανένα πρόσωπο ή όργανο σε επαφή μαζί του» (Φραγκόπουλος, 1995, 179-180). Η παραπάνω απόφαση της Εφοροδημαρχίας προέβλεπε τη σύγκληση λαϊκής συνέλευσης, η οποία και πραγματοποιήθηκε στις 17/3/1926. Η γενική συνέλευση του καλυμνιακού λαού αποφαινεται πως η εισαγωγή της ιταλικής ως ξένης γλώσσας στο πρόγραμμα σπουδών εί-

ναι αποδεκτή, αλλά απορρίπτει όλα τα άλλα άρθρα του Σχολικού Κανονισμού, επειδή θίγουν βάνανυσα τα κεκτημένα των προνομίων. Η γενική συνέλευση ορίζει Επιτροπή από δεκατέσσερις επιφανείς πολίτες και τους εξουσιοδοτεί, σε συνεργασία με την Εφοροδημαρχία, να επιληφθούν του εκπαιδευτικού ζητήματος. Με στρατηγική αναζήτησης στήριξης στην προσπάθειά τους αυτή από το «Εθνικό κέντρο», οι Καλύμνιοι αποστέλλουν το Δήμαρχο Θ. Καλαβρό⁸ στη «Μητέρα Ελλάδα», για να εισπράξουν την άρνηση της ελληνικής κυβέρνησης να ασχοληθεί με ένα ζήτημα που, σύμφωνα με την τοποθέτησή της, αφορά αποκλειστικά την ιταλική κυβέρνηση και αποτελεί εσωτερικό της θέμα. Η κίνηση αυτή των Καλυμνίων καταδεικνύει την άσβεστη επιθυμία τους για την ένωση με την Ελλάδα, καθώς στην πλέον κρίσιμη ώρα αναζητούν τη βοήθεια της πατρίδας. Βέβαια, η άρνηση της Ελληνικής κυβέρνησης να συνδράμει, στηρίζοντας πολιτικά τους Καλύμνιους πρέπει να ειδωθεί μέσα από το πλαίσιο της νέας πολιτικής, που ακολουθεί, για διατήρηση φιλικών σχέσεων με την Ιταλία, έτσι ώστε να μην πληγούν, μακροπρόθεσμα, τα εθνικά συμφέροντα. Ωστόσο, η λαϊκή συνέλευση, θορυβημένη από την ελληνική στάση, αποστέλλει τους Καλαβρό και Ταυλάριο στη Ρόδο, για να κοινοποιήσουν τη λαϊκή βούληση. Η ιταλική αρχή αρνείται κάθε διαπραγματεύση και οι προσπάθειες των αντιπροσώπων αποβαίνουν μάταιες. Τότε, οι καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης του νησιού συντάσσουν πατριωτικό κείμενο αρνούμενοι να συμμορφωθούν με όσα υπαγορεύει ο Σχολικός Κανονισμός του κυβερνήτη, ενώ η κοινή συνεδρίαση Δημογεροντίας και ευρείας λαϊκής αντιπροσωπείας αποδέχεται την εισαγωγή της ιταλικής γλώσσας, μόνο στα Γυμνάσια Αρρένων και Θηλέων και όχι στα Δημοτικά. Μόνο μια Επιτροπή που θα προέκυπτε από την καθολική ψήφο του λαού θα είχε τη δικαιοδοσία να ρυθμίζει τα εκπαιδευτικά πράγματα. Η Ιταλική Διοίκηση δεν αποδέχθηκε τις αποφάσεις των Καλυμνίων, αφού άξονας της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής της ήταν η άμεση εισαγωγή της ιταλικής γλώσσας στα σχολεία και η απεμπλοκή της Εκκλησίας από τη διοίκηση των σχολικών ιδρυμάτων.

Οι Καλύμνιοι αντελήφθησαν πως η αποδοχή των προτάσεων του κυβερνήτη έπληττε ανεπανόρθωτα τα κεκτημένα δικαιώματα της αυτοδιοίκησης τους, αφού αυτή απογυμνωνόταν από τη μέχρι τότε αποκλειστική δικαιοδοσία της στη διεύθυνση, οργάνωση και λειτουργία όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων του νησιού. Με αιχμή του δόρατος το εκπαιδευτικό ζήτημα ανακίνησαν συνολικά το θέμα των προνομίων και με επιστολή προς το Μ. Lago

(13/7/1926) σχεδόν απαίτησαν «...την επίσημον και αμετάκλητον πράξιν της Βασιλικής Ιταλικής Κυβερνήσεως διά της οποίας τα προνόμια ημών άπαξ και διά παντός θέλουσι κατοχυρωθή» και «τα πράγματα θέλουσι ρυθμισθή κατά τοιούτον τρόπον, ώστε να παύση εις το εξής η διοίκησις ημών επί τη βάσει διαταγμάτων διοικητικών καταρτιζόμενων μονομερώς άνευ της συμμετοχής ημών» (Φραγκόπουλος, 1995, 182). Η διατρέάνωση της λαϊκής βούλησης να συναποφασίζει σε θέματα ζωτικού ενδιαφέροντος, κληροδότημα πέντε αιώνων αυτοδιοικήσεως, εξερέθισε το Μ. Lago, ο οποίος διέταξε το διοικητή Καλύμνου, Perrata, να απαιτήσει με ρηματική διακοίνωση την άμεση εισαγωγή της Ιταλικής στα σχολεία και την αποστολή δασκάλων στη Ρόδο –όπως έκαναν τα άλλα νησιά– για την εκμάθηση της Ιταλικής, δήθεν, εν αναμονή της νομικής κατοχύρωσης των παλαιών προνομίων από τον Ιταλό βασιλέα. Έτσι, ο Μ. Lago κέρδιζε χρόνο, γιατί λίγο αργότερα, μέσω του Perrata, διέμηνε πως «δεν είναι δυνατόν να γίνει δεκτή η καταπάτησις του Κυβερνητικού Σχολικού Κανονισμού» (Φραγκόπουλος, 1995, 183). Την 21/8/1926 ο Perrata παραπονείται προς τη Δημογεροντία πως μόνο η Κάλυμνος δε θέλει να συμμορφωθεί και, λίγο αργότερα, στις 29/9/1926, προειδοποιεί πως, αν η Κάλυμνος δεν εφαρμόσει το νόμο, θα κλείσουν όλες οι σχολές. Η αντίδραση των Καλυμνίων ήταν άμεση με το να υποστηρίξουν απέναντι στην Ιταλική Γενική Διοίκηση Δωδεκανήσου το προϋπάρχον διοικητικό καθεστώς του νησιού και στο Διευθυντή Αστυνομίας Καλύμνου (με το πρακτικό της 7/10/1926), ο οποίος ζήτησε κάθε έγγραφο της Δημογεροντίας να περνά από τον έλεγχό του, να διακηρύξουν ότι «η προφορική νμών διαταγή θίγουσα τα δικαιώματα της Δημαρχίας ευρίσκεται εις πλήρην αντίθεσιν προς τα επανειλημμένας επισημότητας δηλώσεις της κεντρικής ιταλικής Κυβερνήσεως, συμφώνως προς τας οποίας παραμένει εν ενεργεία το επί Τουρκίας καθεστώς...» (Φραγκόπουλος, 1995, 183). Η Ιταλική Διοίκηση βλέποντας ότι η εκπαιδευτική της πολιτική στην Κρήση υπονομεύεται, εξαιτίας της αντίδρασης των Καλυμνίων, υιοθετεί, πλέον, κατασταλτικές μεθόδους για την επίλυση του προβλήματος και για τον παραδειγματισμό των υπολοίπων νήσων.

Την 1/10/1926 καταλύεται ο θεσμός της Δημαρχίας Καλύμνου και ορίζεται Κυβερνητικός Επίτροπος στη θέση του Δημάρχου. Όπως ήταν φυσικό, σταματά κάθε χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών θεσμών και παύεται η μισθοδοσία των διδασκόντων, οι οποίοι απεργούν μαζικά. «Δεν άργησε η εξορία του Δημάρχου Μιχαήλ Ν. Καλαβρού και των Συμβούλων: Μιχαήλ Αλα-

χούζου (Ζωγράφου), Δρόσου Ταυλάριου και ιατρού Θεοφ. Κωλλέτη. Την ημέρα της αναχωρήσεώς των απήργησαν τα Σχολεία, συνελήφθησαν δε και παρεκρατήθησαν εις το υπόγειο της Αστυνομίας οι Γυμνασιάρχαι Αρρένων και Θηλέων» (Ζερβός, 1960, 273). Τα δραματικά γεγονότα δημοσιεύονται στη δωδεκανησιακή εφημερίδα «Αυγή». Στο φύλλο της Δευτέρας 1ης Νοεμβρίου 1926 γράφει: «Η Ιταλική Διοίκησης απελαύνει Δημάρχους, Δημογέροντας και Γυμνασιάρχας. Ο Διοικητής της νήσου Καλύμνου κ. Περάτα μόλις έλαβε την αρνητικήν απάντησιν του κ. Καλαβρού, σχετικά με την εισαγωγήν της Ιταλικής γλώσσης και εις τα δημοτικά Σχολεία, ανεχώρησεν εις Ρόδον δια να ανακοινώση τα συμβαίνοντα, συνάμα δε να λάβη και σχετικώς οδηγίας. Επιστρέψας δε εις Κάλυμνον προσεκάλεσεν εκ νέου τον κ. Καλαβρόν και τους κ.κ. Μιχ. Αλαφούζον ζωγράφον, Δρόσον Ταυλάριον, δικηγόρον και νομικόν σύμβουλον της Δημαρχίας Καλύμνου και Θεόφιλον Κωλλέτην, μέλη της πατριωτικής επιτροπής, η οποία ήτο επιφορτισμένη από τον λαόν να τον αντιπροσωπεύη σχετικώς με τα Σχολικά και γενικώς τα προνόμια, εις την Διοίκησιν Καλύμνου και τοις συνέστησε να συμμορφωθώσι με το γνωστόν Σχολικόν Διάταγμα επιμένων ότι αυτή είνε η διαταγή της Γενικής Διοικήσεως Ρόδου. Προ της αρνήσεως όμως της επιτροπής να συμμορφωθή, ο κ. Περάτα ηπειλήσεν απέλαισιν και εν θυμώ αποτεινόμενος εις τον κ. Καλαβρόν του λέγει ότι παύει πλέον του να είνε Δήμαρχος· ως τοιούτος, δε του λοιπού, θα είνε αντιπρόσωπος της Γενικής Διοικήσεως Ρόδου.

Πράγματι, την Δημαρχίαν της Καλύμνου ανέλαβεν ήδη Ιταλός κομμισάριος. Εν τω μεταξύ οι διδάσκαλοι συνήρχοντο εις την οικίαν του κ. Χριστοδουλάκη κειμένην εις την θέσιν «Μπροστά», δια να λάβωσι σχετικώς αποφάσεις, εάν δηλ. θα έπρεπε να εξακολουθήσωσι τα μαθήματα ή να παύσωσιν όλως διόλου. Εις την σύσκεψιν αυτήν μετέσχον όλοι συμμεριλαμβανομένων και των δύο Γυμνασιαρχών Ι. Ζερβού και Μ. Σκαρδάση και απεφάσισαν να μη συνεχίσωσι τα μαθήματα, όταν όμως εξήρχοντο η αστυνομία συνέλαβε τους δύο Γυμνασιάρχας και τους εφυλάκισε».

Μέσα από συστηματικούς διωγμούς και απελάσεις των ηγετικών προσωπικότητων του νησιού οι ιταλικές αρχές προσπαθούν να καταστείλουν την, κατ' ουσίαν, στάση των Καλυμνίων. Ιταλικά πολεμικά σκάφη καταφθάνουν στο νησί αποβιβάζοντας φασίστες και καραμπινιέρους, οι οποίοι επιδίδονται σε μαζικές συλλήψεις και ξυλοδαρμούς προβαίνοντας, σε συνεργασία με το στόλο, στον αποκλεισμό του νησιού. Τα επεισόδια της Καλύμνου είχαν ευ-

ρεία δημοσιότητα στο διεθνή τύπο και αυτό ανάγκασε την ιταλική κυβέρνηση στη Ρώμη να τα διαηφύσει ως υπερβολικά, μέσω του ειδησεογραφικού πρακτορείου «Στέφανι» (Τσαλαχούρης, 1992, 164). Την κατάλυση του θεσμού της Δημαρχίας διαδέχεται μια αυθαίρετη και διεφθαρμένη ιταλική τοπική διοίκηση –Podesta– των Patierno και Mazzolini, μέχρι το Μάρτιο του 1929, που κατασπατάλησε με αυθαίρετο τρόπο τα έσοδα του νησιού. Με τη βίαιη απομάκρυνση των πνευματικών και πολιτικών ταγών και τη στρατιωτική παρουσία των Ιταλών στο νησί, τελικά, η ιταλική γλώσσα εισάγεται στην 5η και 6η Δημοτικού.

Μετά τα παραπάνω γεγονότα και με κορύφωση τα όσα διαδραματίζονται το έτος 1935, αρχίζει μια ιδιόζουσα πνευματική αντίσταση των Καλυμνίων που στη συλλογική συνείδηση έχει προσλάβει και μυθικές διαστάσεις. Αντλώντας από το προφορικό μας αρχείο παρατηρούμε ότι, σε ατομικό, πλέον, επίπεδο μαθητές επιδεικνύουν συστηματική απείθεια προς τις ιταλικές αρχές, αρνούμενοι να παρακολουθήσουν τα σχολικά μαθήματα, με αποτέλεσμα να τους κατεβάζουν από δέντρα ή να τους εξευρίσκουν σε σπήλαια, όπου καταφεύγουν, πριν τους προσάγουν βιαίως στην τάξη. Καλύμνιοι δάσκαλοι των Ιταλικών, συχνά, «υπονομεύουν» το μάθημα, άλλοτε διακωμωδώντας την ιταλική γλώσσα και άλλοτε βρίσκοντας ευκαιρία να προβάλλουν εθνικά μηνύματα. Τα παιδιά του νησιού γίνεται συστηματική προσπάθεια να εγγραφούν στους Balila (φασιστική οργάνωση νεολαίας), αλλά ο αριθμός εγγεγραφών τους είναι περιορισμένος και αντιμετωπίζονται πάντα με εχθρότητα από τους Καλυμνίους. Η οικογένεια αναλαμβάνει εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες με κατ'όικον μαθήματα ελληνικής, τα οποία σύντομα απαγορεύονται και οι διδάσκαλοι διώκονται. Η δε Εκκλησία από την πλευρά της, μέσα από το θεσμό των κατηχητικών σχολείων, προσπαθεί να στηρίξει, κατά το δυνατό, την ελληνική παιδεία υποκαθιστώντας σε κάποιο βαθμό, το πάλαι ποτέ, ελληνικό σχολείο.

Τα γεγονότα του 1926 αναδεικνύουν τη στενή συσχέτιση και αλληλεπίδραση εκπαίδευσης και αλυτρωτισμού. Η εκπαίδευση, η θρησκεία και η γλώσσα αποτελούν αποφασιστικής σημασίας συνεκτικό παράγοντα της εθνικής ταυτότητας. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός πως, ιδιαίτερα κατά την εξέταση περιόδων καθοριστικών για την εθνική ιδεολογία, υπάρχει η τάση για εξιδανίκευση της ιστορούμενης πραγματικότητας. Η ιστορική αλήθεια μπορεί να αναμιχθεί με υπερβάλλοντα εθνικό και τοπικιστικό ζήλο.

«Σύμφωνα με τον Χάιντεγκερ, η ιστορία είναι όχι απλώς μια προβολή από τον άνθρωπο του παρόντος στο παρελθόν, αλλά μια προβολή του πιο φανταστικού κομματιού του παρόντος· η προβολή στο παρελθόν του μέλλοντος που έχει επιλέξει, μια ιστορία-επινόηση, μια ιστορία-επιθυμία προς τα πίσω» (Λε Γκοφ Ζ., 1998, 159). Η άποψη αυτή του Χάιντεγκερ ηχεί, ίσως, κάπως υπερβολική. Ωστόσο, θέτει μια σημαντική προβληματική. Η αντικειμενικότητα είναι μάλλον ανέφικτη για τον ιστορικό γενικότερα αλλά και ειδικότερα για τον ιστορικό της εκπαίδευσης, ιδίως, όταν εξετάζει γεγονότα και περιόδους αμφιλεγόμενες και συναισθηματικά καθώς και ιδεολογικά φορτισμένες. Η ευθύνη είναι μεγάλη και το έργο δύσκολο. Για αυτό το λόγο απαιτείται ενδελεχής μελέτη των πηγών και, όσο είναι εφικτό, αμεροληψία κατά την εξέτασή τους.

Η μακραίωνη παράδοση της αυτονομίας μέσω της αυτοδιοίκησης, όπως διασφαλίστηκε με αγώνες από το καθεστώς των προνομίων, η προσήλωση στα γράμματα ως μέσο φωτισμού, εθνικής αλλά και «ταξικής» συνείδησης και η μαρτυρούμενη ιδιοσυγκρασιακή ιδιαιτερότητα των Καλυμνίων –αυτή άραγε αποτελεί μετρήσιμο μέγεθος για την ιστορική έρευνα;– φαίνεται πως αποτέλεσαν τους πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίχθηκε η «Επανάσταση των Γραμμάτων» του 1926. Η γλωσσική απείθεια των Καλυμνίων μαρτύρησε στάση, απότοκη της μακραίωνης συλλογικής ιστορικής συνείδησής τους. Στο νησί των σφουγγαράδων-γραμματοφάγων» σαρκώθηκε το σολωμικό «δεν έχω άλλο στο νου μου πάρεξ γλώσσα και ελευθερία».

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. «Τα ιδιωτικά σχολεία, (Κοινοτικά), είναι ελληνόφωνα. Θα γίνουν δίγλωσσα. Δε θα πάνε να είναι ελληνικά. Δεν αποεθνοποιείται ένας λαός, όπως αυτός σε λίγα χρόνια. Είναι μία φυλή ευφυής, που γνωρίζει το χιλιετή πολιτισμό της και υποστηρίζεται από ένα ανεξάρτητο έθνος επτά εκατομμυρίων ψυχών. Να τη βιάσουμε, δε θα βγει τίποτα. Αντίθετα, αν διαθέτουμε, στη δεύτερη γενιά, έναν πυρήνα Ελληνο-ιταλών του Αιγαίου, θα έχουμε όφελος στα ελεγκτικά μας σχέδια προς την ανατολή. Για το σκοπό αυτό, άλλωστε, διδάσκονται στα Βασιλικά σχολεία η ελληνική και τουρκική γλώσσα» (Τσιρπανλής, 1998, 152).
2. Ενδεικτικά αναφέρουμε : α)το κίνημα του Μ. Ρεΐση και τη δημιουργία πατριωσμών, β)την Ελληνική Επανάσταση, γ)την επιβολή «καϊμακαμίας», στρατιωτικής

αρχής, την παραβίαση των αρχών αυτοτέλειας της τοπικής διοίκησης, η οποία είχε ως απότοκο τη λαϊκή αντίσταση και το ναυτικό αποκλεισμό του νησιού για σαράντα ημέρες πείνας, με απειλή ολοκληρωτικού αφανισμού.

3. Συλλογικό όργανο, στο οποίο από το 1884 προΐστατο, έστω και τιμής ένεκεν, για αρκετά χρόνια ο εκάστοτε Μητροπολίτης, με τα μέλη του αρχικά να εκλέγονται για δύο χρόνια και, μάλλον μετά το 1891, να γίνονται ενιαύσια από τη συνέλευση του λαού.
4. Συγκεκριμένα στο άρθρο 25 του κανονισμού της Δημογεροντίας αναφέρεται: «Τας σχολάς της Κοινότητος Καλύμνου και πάντα εν γένει τα σχολειακά πράγματα αυτής θέλουσι διευθύνει από κοινού οι δύο Δημογέροντες και η Εφορεία των Σχολών Καλύμνου. Κατά συνέπειαν οι δύο Δημογέροντες και η Εφορεία των Σχολών Καλύμνου θέλουσι διορίζει κατ' έτος και παύει τους δια τας σχολάς της Κοινότητος αναγκαιούντας διδασκάλους, ων ο αριθμός και αι μισθοδοσίαι θέλουσι κανονίζεσθαι επί τη βάσει του προϋπολογισμού της Κοινότητος, καθ' α εν τω εικοστώ δευτέρω άρθρω είρηται. Προκειμένου δε περί οικοδομής σχολών ή άλλης τινός ουσιώδους εκτάκτου δαπάνης σχολειακής, θέλει ενεργείσθαι υπό των Δημογερόντων και της Εφορείας των Σχολών μετά προηγουμένην έγκρισιν γενικής συνεδριάσεως των κατοίκων κατά τα εν τω εικοστώ εβδόμω άρθρω του παρόντος κανονισμού διαλαμβανόμεθα. Διαχειριστικήν δε εξουσίαν δεν θέλει έχει του λοιπού η Εφορεία των Σχολών. Τας δε υπ' αυτής τέως εισπραττομένας προσόδους της Κοινότητος θέλει εισπράττει η Δημογεροντία δια του Δημοτικού αυτής Ταμίου, όστις και θέλει πληρώνει τας μισθοδοσίας των διδασκάλων και πάσαν εν γένει σχολειακήν δαπάνην κατά τας διατάξεις του παρόντος κανονισμού κεκανονισμένην».
5. Το πρώτο κοιμοσαριάτο στην Κάλυμνο δημιουργήθηκε τον Οκτώβρη του 1913 και καταδεικνύει την προσπάθεια των Ιταλών να πλήξουν την αυτοδιοίκηση με τη Δημογεροντία.
6. Για την επικοινωνία Καραβρού - Κυβέρνησης (βλ. Τσαλαχούρης, 1992, 157-159).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστήριον Καλύμνου «Αι Μούσαι» (2000) Κανονισμός της Δημογεροντίας της Νήσου Καλύμνου 1894 (Αθήνα).
- Αρχείο Δημογεροντίας Καλύμνου.
- Αυγή, δωδεκανησιακή εφημερίδα, φύλλο 1/11/1926.
- Βεργωτής, Γ. (1997) *Η Εκπαίδευση στο Κοινό της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατία*, Έκδοση ΔΙ.ΚΕ.Μ.ΜΕ. (Ρόδος).

- Gellner, E. (2002) *Εθνικισμός, Πολιτισμός, Πίστη και Εξουσία* (Αθήνα, Αλεξάνδρεια).
- Δράκος, Ν. (1982) Στην Κάλυμνο Προχτές και Αντιπροχτές. Αναγνωστήριο «Αι Μούσαι», Σειρά Λογοτεχνικών και Επιστημονικών Εκδόσεων, αρ. 18 (Αθήνα).
- Ζαΐρη, Μ. (1986) Για το εκπαιδευτικό σύστημα της Δωδεκανήσου στα χρόνια της ιταλικής κατοχής, *Καλυμνιακά Χρονικά*, τομ. ΣΤ', σσ. 106-124 (Αθήνα).
- Ζερβός, Γ. (1960) *Ιστορικά Σημειώματα* (Αθήνα).
- Καπελλά, Θ. (1997) Ιστορικές Μνήμες της Καλύμνου, Αναγνωστήριο «Αι Μούσαι», Σειρά αυτοτελών εκδόσεων, αρ. 25 (Αθήνα).
- Λε Γκοφ, Ζ. (1998) *Ιστορία και μνήμη* (Αθήνα, Νεφέλη).
- Τρικοίλης Ν. Σ. κ.ά. (χ.χ.) *Ιστορία & Πολιτισμός της Καλύμνου*, Έκδοση του Επαρχείου Καλύμνου & της Δημοτικής Βιβλιοθήκης (Αθήνα).
- Τσαλαχούρης, Κ. (1992) *Το Αυτοκέφαλο της Εκκλησίας της Δωδεκανήσου* (Αθήνα).
- Τσιωπανλής, Ζ. (1998) *Η Ιταλοκρατία στα Δωδεκάνησα 1912-1943* (Ρόδος).
- Φραγκόπουλος, Ι. (1952) *Ιστορία της Καλύμνου*, 3 τόμ. (Αθήνα).
- Φραγκόπουλος, Ι. (1958) *Η Δωδεκάνησος υπό Ιταλοκρατίαν* (Αθήνα).
- Φραγκόπουλος, Ι. (1988) Ο θεσμός της εφορείας σχολών στην Κάλυμνο, *Καλυμνιακά Χρονικά*, τομ. Ζ, σσ. 72-79 (Αθήνα).

Abstract

The Italian occupation of the Dodecanese extended between 1912 and 1943. This was to be the last time a foreign country would occupy Greek territory. The Italian administration in its effort to "transform" Dodecanese into an Italian province made a well-planned attempt to eradicate all educational institutions, which were endowed with the mission to preserve and perpetuate "Greek identity". Greek History of Education scholars have their work cut out for them in terms of tackling such emotionally charged issues. Also, it is quite difficult to tell historical facts from folk stories. Let us keep in mind that those two often intertwine. This article will attempt to shed light on the interaction between educational institutions in the Dodecanese and the idea of the "liberation" of Greeks who live in foreign territories, focusing on the "Kalymnian Revolt" against Lago's governmental decree of January the 1st, 1926.

Η προσέγγιση της έννοιας του χρόνου μέσα από την τοπική ιστορία και την περιβαλλοντική εκπαίδευση

ΓΙΩΤΑ ΞΑΝΘΑΚΟΥ

Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΝΙΚΟΣ ΝΑΧΟΠΟΥΛΟΣ

Υποψ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΑΦΡΟΔΙΤΗ ΚΑΤΣΙΓΙΑΝΝΗ

Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Ο χρόνος είναι μια έννοια που δύσκολα την κατανοεί ο άνθρωπος και κυρίως τα παιδιά. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι ο χρόνος γίνεται κατανοητός περισσότερο από τα αποτελέσματά του και κυρίως σε συνδυασμό με γεγονότα. Τα παιδιά ξεκινούν από χρονικές έννοιες της καθημερινής ζωής και προχωρούν σταδιακά προς την αφηρημένη έννοια του χρόνου. Η τοπική ιστορία και η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσφέρουν δραστηριότητες με τις οποίες μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα, αμεσότερα και με βιωματικό τρόπο την έννοια του χρόνου. Οι δραστηριότητες αυτές απευθύνονται σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά μπορούν να εφαρμοστούν και από μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις-κλειδιά

χρόνος, περιβαλλοντική εκπαίδευση, τοπική ιστορία, ιστορική γραμμή, ηλικία, προσωπική ιστορία

Ο χρόνος είναι μια έννοια πολύπλοκη και σχετική που απασχόλησε την ανθρώπινη σκέψη από πολύ παλιά. Φιλόσοφοι αλλά και φυσικοί επιστήμονες επιχείρησαν να την προσεγγίσουν και να ορίσουν το τι είναι χρόνος. Ο Αρι-

στοτέλης (*Φυσικά, Περί Ουρανού*) συνδέει το χρόνο με την κίνηση, ενώ ο Πλάτωνας τον βλέπει σε άμεση σχέση με τον αισθητό κόσμο. Τον περασμένο αιώνα απέκτησε ιδιαίτερο περιεχόμενο με τον «υποκειμενικό χρόνο και χωροχρόνο» του Einstein (1961), ο οποίος απέδειξε πως ο χώρος και ο χρόνος δεν είναι σταθερές αλλά μεταβλητές οντότητες. Οι Levin και Zakay (1989) υποστηρίζουν ότι ο χρόνος υφίσταται στο πλαίσιο της συνείδησης ως αντίληψη της διάρκειας και ως προοπτική. Ο Τόμσον (1994) αναφέρεται στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το χρόνο.

Ο τρόπος, σύμφωνα με τον οποίο αντιλαμβάνεται ή βιώνει ο άνθρωπος το χρόνο δεν είναι φυσικά καθορισμένος και καθολικός, αλλά είναι περισσότερο αποτέλεσμα ιστορικής και κοινωνικής διαδικασίας (Elias, 1992). Ερμηνευτικές προσεγγίσεις για το χρόνο συναντούμε κυρίως στην ανθρωπολογική, κοινωνιολογική και γλωσσολογική έρευνα, καθώς και στη διαπολιτισμική ψυχολογία. Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα παρατηρούνται μεγάλες διαφορές στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο χρόνος μεταξύ των ανθρώπων διαφόρων ηλικιών, αλλά και μεταξύ ανθρώπων διαφόρων πολιτισμών (Segalman, 1965). Ο πολιτισμός και οι κοινωνικές συνθήκες είναι παράγοντες, οι οποίοι ευθύνονται πολλές φορές για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το χρόνο. Το φύλο, επίσης, αποτελεί μια μεταβλητή που σχετίζεται με τον προσανατολισμό στο χρόνο. Οι γυναίκες φαίνεται ότι θέτουν στόχους περισσότερο ρεαλιστικούς και μακροπρόθεσμους, ενώ οι άντρες παροντικούς και βραχυπρόθεσμους (Ζιώγα & Πομάκη, 1994). Αλλά και η ηλικία αποτελεί σημαντική μεταβλητή σχετικά με τον προσανατολισμό στο χρόνο. Όσο μεγαλώνουν τα άτομα, τόσο φαίνεται προσανατολιζονται προς το μέλλον, ενώ στην παιδική και εφηβική ηλικία κυριαρχεί ο παροντικός προσανατολισμός (Zimbardo, 1985).

Το πρόβλημα του χρόνου, πέρα από τη φιλοσοφία και τις φυσικές επιστήμες απασχόλησε και την ψυχολογία σε βαθμό που να γίνεται πλέον λόγος από τους ειδικούς για *ψυχολογία του χρόνου* (Fraisie, 1957). Ένα τμήμα της ψυχολογίας του χρόνου είναι η μελέτη της αντίληψης και της έννοιας του χρόνου στα παιδιά, όπου κυριαρχούν δυο τάσεις. Η μια προσπάθησε να προσεγγίσει τη διαμόρφωση της έννοιας γενετικά (Piaget, 1946), ενώ η άλλη ερευνήσε την έννοια του χρόνου στα παιδιά για παιδαγωγικούς σκοπούς, (καθορισμό της διδακτέας ύλης στα διάφορα μαθήματα), με βάση την έννοια του χρόνου όπως την έχουν διαμορφώσει κατά τα διάφορα στάδια της ζωής τους (Φράγκος, 1961).

Ο χρόνος είναι μια έννοια την οποία δυσκολεύονται να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τα παιδιά, κυρίως στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Δεν μπορούν να δουν και να αγγίξουν τον ίδιο το χρόνο, αλλά αντιλαμβάνονται τις συνέπειες από το πέρασμά του. Είναι πολύ συνηθισμένο το ίδιο χρονικό διάστημα να τους φαίνεται άλλοτε μεγαλύτερο και άλλοτε συντομότερο, ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας που είναι απασχολημένα και το ενδιαφέρον που τους προκαλεί αυτή η απασχόληση. Η κατανόηση της έννοιας του χρόνου στα παιδιά σχετίζεται άμεσα με την ηλικία τους και σε πολλές περιπτώσεις με την έννοια του αριθμού τον οποίο κατακτούν σταδιακά. Τα παιδιά των επτά ως εννιά χρόνων δεν μπορούν να αντιληφθούν τον ιστορικό χρόνο, ενώ οι χρονικές κατατάξεις διενεργούνται με βάση συγκεκριμένα προσωπικά γεγονότα (Jersild, 1947). Ο κόσμος του συγκεκριμένου μέσα στον οποίο κινείται το παιδί μέχρι τα δώδεκα περίπου χρόνια είναι στενά συνδεδεμένος με τον συγκεκριμένο χρόνο ο οποίος δεν έχει ακόμη αποδεσμευτεί από τα συγκεκριμένα περιστατικά και δεν έχει αποκτήσει αυτοτέλεια (Φράγκος, 1961).

Η έννοια του χρόνου προκύπτει από τη συμπεριφορά του ανθρώπου μέσα στη ζωή, αλλά και από την συνειδητοποίηση της συμπεριφοράς αυτής. Η γνώση των μεταβολών του εαυτού μας και του κόσμου γεννά την έννοια του χρόνου, χωρίς την οποία η προσαρμογή μας στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον θα ήταν αδύνατη. Η κατανόηση του χρόνου αποδίδει άλλη μορφή στο χώρο και στη ζωή. Το παιδί μπορεί να ερμηνεύσει τα προβλήματα της ζωής διαφορετικά (Κρασανάκης, 1996). Το πέρασμα του χρόνου γίνεται αντιληπτό κυρίως από τα αποτελέσματα του. Το πιο κατανοητό θέμα για τα παιδιά φαίνεται να είναι αυτό της ανθρώπινης ηλικίας. Ξεκινώντας από τις αλλαγές που υφίσταται το άτομο με το πέρασμα του χρόνου μπορούν να παρατηρηθούν αλλαγές στα δέντρα, στα ζώα και γενικότερα στο τοπίο. Πολλές από τις μεταβολές αυτές γίνονται δίπλα τους και έχουν άμεση συνάρτηση με την τοπική ιστορία και τον περιβάλλοντα χώρο.

Η μελέτη του γεωγραφικού και του ιστορικού χώρου, η συνειδητοποίηση από τους μαθητές των διαδοχικών τους αλλαγών, η αντίληψη της χρονικής εξέλιξης του ιστορικού χώρου καθώς και η βίωση των μεταβολών οι οποίες συντελούνται στο χώρο της καθημερινής ζωής τους, η κατανόηση και η αποδοχή των πολιτισμικών, θρησκευτικών και άλλων κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών συνιστούν βασικές επιδιώξεις της γενικής και τοπικής ιστορίας αλλά και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Λεοντοίνης & Ρεπούση, 2001).

Η τοπική Ιστορία και η περιβαλλοντική εκπαίδευση αναδεικνύονται έτσι εκ των πραγμάτων δυο θεματικές περιοχές, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στην κατανόηση της έννοιας του χρόνου από τα παιδιά. Τοπική ιστορία μπορεί να είναι η ιστορία μιας πόλης, μιας ευρύτερης περιοχής, ακόμη και ενός γεωγραφικού διαμερίσματος. Άλλοτε η τοπική ιστορία μπορεί να αναφέρεται στις σπουδαίες στιγμές ενός τόπου κι άλλοτε να γίνονται διαχρονικές αναφορές στη μακρά του πορεία.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση με το διεπιστημονικό της χαρακτήρα προσφέρει ένα ευρύ πεδίο ενασχόλησης των μαθητών με θέματα που σχετίζονται με την έννοια του χρόνου. Η αναφορά και ο συσχετισμός με το τοπικό περιβάλλον ενδυναμώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών παρέχοντας ευκαιρίες για βιωματική μάθηση. Ερευνώντας τον τοπικό χώρο, στο άμεσο αλλά και στο πιο μακρινό παρελθόν οι μαθητές εξοικειώνονται με την έννοια του ιστορικού χρόνου, κατανοούν τα στοιχεία της συνέχειας, της αλλαγής και της εξέλιξης (Λεοντσίνης, 1999).

Η εμπλοκή της τοπικής ιστορίας στη συγκεκριμένη πρόταση αποσκοπεί στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου και χώρου, στην απόκτηση ερευνητικών δεξιοτήτων από τους μαθητές καθώς και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στον περιβάλλοντα χώρο. Ορισμένα από τα προγράμματα τοπικής ιστορίας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορεί να εκπονούνται από κοινού να παρουσιάζονται και να αξιολογούνται μαζί επειδή αφορούν κοινό θεματικό πεδίο, ενώ άλλα χωριστά.

Οι μαθητές μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με την τοπική Ιστορία και την περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορούν να αντιληφθούν και να βιώσουν την έννοια του χρόνου χωρίς να χρειαστεί να τις αποστηθίσουν από τα σχολικά εγχειρίδια. Οι παρακάτω προτεινόμενες δραστηριότητες είναι ενδεικτικές και σκοπό έχουν να λειτουργήσουν ως ερέθισμα στο δάσκαλο. Εξάλλου, η τοπική ιστορία και το περιβάλλον είναι δυο θεματικές περιοχές ευμετάβλητες και διαφορετικές πιθανόν από τόπο σε τόπο. Οι δραστηριότητες αυτές απευθύνονται σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά μπορούν να εφαρμοστούν και από μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας οι οποίοι παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Τα παιδιά, σύμφωνα με έρευνες (Φράγκος, 1961), ξεκινούν από χρονικές έννοιες της καθημερινής ζωής και προχωρούν σιγά σιγά προς μια αφηρημένη έννοια του χρόνου. Το μικρό παιδί κινείται αποκλειστικά μέσα στο χώρο

του συγκεκριμένου και του παρόντος. Έτσι οι μαθητές ξεκινώντας από γεγονότα της προσωπικής τους ζωής ή σχολικές δραστηριότητες (γιορτές, επισκέψεις κ.ά.) καλούνται να τα ταξινομήσουν χρονολογικά συνειδητοποιώντας έτσι την εξέλιξη και τη συνέχεια του χρόνου. Με τη διαδικασία αυτή συνειδητοποιούν καλύτερα τη χρονική διαδοχή ή και αλληλουχία των γεγονότων τα οποία συμβαίνουν καθημερινά.

Η προσωπική ιστορία αποτελεί ένα κίνητρο για μαθητές τους οποίους αφήνει αδιάφορους το περιεχόμενο του μαθήματος. Οι μαθητές μικρότερης ηλικίας, ή αυτοί που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα μπορούν να βιώσουν την έννοια του χρόνου μέσα από την «προσωπική τους ιστορία». Μπορούν να αντιληφθούν την έννοια της χρονολόγησης ταξινομώντας χρονολογικά φωτογραφίες δικές τους ή της οικογένειάς τους. Με την καταγραφή δραστηριοτήτων των μαθητών μπορεί να δημιουργηθεί υλικό που προσφέρει τη δυνατότητα για εργασία πάνω στην προσωπική ιστορία. Το υλικό αυτό, είτε είναι φωτογραφικό είτε γραπτό είτε σε μορφή βίντεο, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ξαναδοούν τη ζωή τους μέσα στην πορεία του χρόνου. Το υλικό αυτό καλό θα ήταν να μελετάται από τους μαθητές κατά ζεύγη ή μικρές ομάδες, για να προκύψουν έτσι ευκαιρίες για διαφορετικές ερμηνείες για τα ίδια γεγονότα (Sehba, 2000). Τα παιδιά μπορούν να περιγράψουν και να ταξινομήσουν τις δραστηριότητες, οι οποίες εκτυλίσσονται στη διάρκεια μιας ημέρας και όπου εμπλέκονται και τα ίδια. Κάτι ανάλογο μπορεί να γίνει για την εβδομάδα, το μήνα, το έτος και τον αιώνα.

Για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας και του μεγέθους του αιώνα μπορεί να παραλληλιστεί η διάρκεια του αιώνα με την πορεία της ζωής ενός ανθρώπου, αν ληφθεί ως δεδομένο ότι ο άνθρωπος μπορεί να έχει διάρκεια ζωής έναν αιώνα. Μπορεί ακόμη να γίνει εξιστόρηση και παραλληλισμός των γεγονότων της πρόσφατης ιστορίας ενός τόπου με την πορεία ζωής ενός ανθρώπου. Υπάρχουν άνθρωποι μεγάλης ηλικίας που έζησαν και βίωσαν πολλά από τα ιστορικά γεγονότα του περασμένου αιώνα. Κάποιοι από αυτούς τους ανθρώπους, που ενδεχομένως να έχουν παίξει και κάποιο ρόλο στην τοπική κοινωνία, μπορούν μέσα από συνεντεύξεις και διηγήσεις να ξαναζωντανέψουν την ιστορία ενός αιώνα δίνοντας έτσι μια πιο χειροπιαστή εικόνα στην έννοια του χρόνου, βοηθώντας παράλληλα να αντιληφθούν τα παιδιά τη διάρκεια κάποιων χρονικών περιόδων συγκριτικά με την ανθρώπινη ζωή.

Στη διδασκαλία της ιστορίας σημαντική θέση κατέχει η τοποθέτηση των ιστορικών γεγονότων μέσα στο χώρο και στο χρόνο. Τα παιδιά δεν μπορούν να προσδιορίσουν με ακρίβεια τη χρονολογική σειρά των γεγονότων, όταν αυτά εκτείνονται σε μεγάλα χρονικά διαστήματα κι έχουν μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ τους, αν δεν τους δοθεί παραστατικά η χρονολογική τους σειρά. Η σπουδή του ιστορικού χρόνου βοηθάει, όταν διενεργείται με βάση την ιστορική γραμμή, σχήμα που προσφέρεται για την καλύτερη προσέγγιση της δύσκολης έννοιας του χρόνου από τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Οι χρονολογικές γραμμές επικεντρώνονται ολόένα και λιγότερο στους ίδιους τους μαθητές καθώς οι χρονικοί περίοδοι, τις οποίες καλύπτουν, διευρύνονται (Seba, 2000).

Οι χρονολογικές γραμμές μπορούν να σχηματιστούν με πραγματικά αντικείμενα, να απεικονιστούν στον πίνακα ή να σχηματιστούν πάνω σε τεντωμένο σκοινί. Η τελευταία πρόταση είναι πιο πρακτική και προκαλεί περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών. Στο σκοινί μπορούν να τοποθετηθεί το υλικό (κάρτες, εικόνες, φράσεις, χρονολογίες κ.ά.) κατά χρονολογική σειρά αρχίζοντας συνήθως από αριστερά προς τα δεξιά. Μπορεί ακόμη να είναι τοποθετημένο το υλικό με σκόπιμα λάθη και οι μαθητές να καλούνται να κάνουν τις αναγκαίες διορθώσεις με την απαραίτητη αναδιάταξη (Purkis, 1991). Οι ιστορικές γραμμές με τη χρήση σκοινιών έχουν διερευνηθεί αρκετά από την Collicott, η οποία προτείνει πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να συσχετίσουν κάποιο γεγονός με την αντίστοιχη ημερομηνία. Η εργασία της επικεντρώνεται στη διδασκαλία των σχέσεων ανάμεσα σε τοπικά, εθνικά, και διεθνή γεγονότα, με σκοπό την ανάπτυξη μιας περισσότερο πολυπολιτισμικής οπτικής στη διδασκαλία της ιστορίας. Περιγράφει έναν αριθμό δραστηριοτήτων, οι οποίες, ξεκινώντας από την τοπική ιστορία, επεκτείνονται σταδιακά, με σκοπό να γίνουν αντιληπτές οι συνδέσεις με την εθνική και την παγκόσμια ιστορία (Collicott, 1993).

Με βάση το περιεχόμενο της τοπικής ιστορίας, είναι δυνατόν οι μαθητές να σχηματίσουν μια χρονογραμμή. Με τον τρόπο αυτό, αντιλαμβάνονται το χρόνο που πέρασε, ενώ παράλληλα ταξινομούν χρονολογικά και τα ιστορικά γεγονότα που αφορούν τον τόπο τους. Παρόμοια χρονογραμμή μπορεί να γίνει και με εικόνες προσώπων, τα οποία σχετίζονται με την τοπική ιστορία. Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα ομαδική δραστηριότητα των μαθητών που

τους ωθεί για ένα ταξίδι στο χρόνο μέσα από το χώρο της τέχνης, της ιστορίας, της λογοτεχνίας, της οικονομίας, της πολιτικής κ.ά. (Βαϊνά, 2002).

Ιστορική γραμμή μπορεί ακόμη να γίνει και με βάση τα νομίσματα, τα οποία έχουν βρεθεί σε εκείνη την περιοχή ή τα νομίσματα που «κόπηκαν» από αυτή την πόλη. Σε πολλές πόλεις εκτίθενται στα μουσεία πλούσιες νομισματικές συλλογές, οι οποίες ταυτίζονται με την ιστορία του τόπου (π.χ. Αθήνα - Νομισματικό Μουσείο). Σε αρκετές περιπτώσεις, οι συλλογές αυτές έχουν δημοσιευτεί, γεγονός που κάνει πιο εύκολη τη μελέτη και τη χρήση τους.

Ένα άλλο θέμα που σχετίζεται με την τοπική ιστορία και το περιβάλλον είναι το τοπίο που μας περιβάλλει και που συνεχώς μεταβάλλεται γράφοντας κι αυτό τη δική του ιστορία. Οι αλλαγές που συνέβησαν γίνονται εύκολα αντιληπτές από παρατήρηση παλαιότερων φωτογραφιών του τόπου. Πέρα από τις αλλαγές που παρατηρούνται στο δομημένο περιβάλλον, αλλαγές έχουμε και στο τοπίο. Η αποξήρανση μιας λίμνης, οι προσχώσεις ποταμών, η υποχώρηση της θάλασσας σε κάποιες περιοχές, δηλώνουν ξεκάθαρα το πέρασμα του χρόνου. Μέσα από μια τέτοια δραστηριότητα οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν τη μεταμόρφωση της πόλης ή του τόπου όπου ζουν σε συνάρτηση με το χρόνο. Στο κέντρο της Θεσσαλονίκης, για παράδειγμα, όπως και σε πολλές άλλες περιοχές, παρατηρούμε ότι η επιφάνεια του εδάφους έχει ανέβει αρκετά μέτρα κατά τη διάρκεια της ιστορικής πορείας της πόλης (εδώ και 1500-2000 χρόνια), από τότε δηλαδή, που έχουμε εμφανή ιστορικά δείγματα για να κάνουμε συγκρίσεις. Παρατηρώντας ορισμένες από τις παλαιότερες εκκλησίες της Θεσσαλονίκης (Αχειροποίητος, Παναγία των Χαλκίων κ.ά.) βλέπουμε ότι η επιφάνεια του δαπέδου τους βρίσκεται πολύ χαμηλότερα από την υπόλοιπη επιφάνεια της σημερινής πόλης (Θεοχαρίδου, 1982). Το γεγονός αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί στο να αντιληφθούν οι μαθητές την εξέλιξη του χρόνου σε σχέση με τη μεταβολή του τοπίου.

Τα «κουτιά του χρόνου» εφαρμόστηκαν από τον Βανες και είναι μια δραστηριότητα ευέλικτη που εύκολα μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικές διδακτικές ανάγκες. Επιλέγεται μια σειρά από αντικείμενα γνωστά στους μαθητές, κυρίως καθημερινής χρήσης, παρουσιάζονται στους μαθητές, περιγράφονται, διερευνάται το υλικό τους και τοποθετούνται μέσα σε ένα κουτί. Τα κουτιά αυτό θάβεται στο έδαφος για κάποιο χρονικό διάστημα και οι μαθητές καλούνται να προβλέψουν τις μεταβολές, τις οποίες θα υποστούν τα αντικείμενα που τοποθετήθηκαν στο κουτί, καθώς και το μέγεθος της μεταβο-

λής τους. Αφού περάσει το απαιτούμενο χρονικό διάστημα, ανοίγεται το κουτί και παρατηρούνται οι μεταβολές οι οποίες συντελέστηκαν. Η δραστηριότητα αυτή καταρχήν προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και εγείρει την επιθυμία να συμμετάσχουν σε αυτή τη δραστηριότητα. Ορισμένοι μάλιστα μαθητές κάνουν ενδιαφέρουσες προτάσεις σε ό,τι αφορά τις μεταβολές των αντικειμένων (Sebba, 2000).

Με βάση την παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να γίνει μεταφορά γνώσης από τους μαθητές σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις. Μπορούν να γίνουν υποθέσεις για τα αντικείμενα, τα οποία βρέθηκαν σε αρχαιολογικές ανασκαφές στη γύρω περιοχή αφού βέβαια τα παρατηρήσουν εκεί όπου εκτίθενται (πιθανότατα στο Μουσείο της περιοχής) και τους παρασχεθούν οι ανάγκες πληροφορίες. Εισάγονται κατά κάποιο τρόπο στη συλλογιστική και στον τρόπο εργασίας των αρχαιολόγων, προκειμένου να προβούν στη χρονολόγηση και την εκτίμηση κάποιου αντικειμένου. Έτσι, εξετάζοντας κάποιο αντικείμενο, αντιλαμβάνονται ότι το υλικό από το οποίο είναι κατασκευασμένο, ο χώρος όπου βρέθηκε, οι περιβαλλοντικές συνθήκες και φυσικά ο χρόνος που έχει μεσολαβήσει, συνιστούν κάποιους ακόμη παράγοντες που συμβάλλουν στη χρονολόγησή του.

Διαπιστώνουμε, συνεπώς, ότι η τοπική ιστορία και η περιβαλλοντική εκπαίδευση παρέχουν ευκαιρίες για διαθεματικές προσεγγίσεις, δημιουργικότητα και εξερεύνηση της γνώσης. Ο τρόπος αυτός προσέγγισης του αντικειμένου προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, επιφέρει μεγαλύτερο όφελος στις ομάδες εργασίας και συμβάλει σημαντικά στην αποδέσμευση από την αφηγηματική ιστορική διδασκαλία και γνώση. Η τοπική ιστορία και η περιβαλλοντική εκπαίδευση συγκλίνουν σε ένα κοινό πολλές φορές θεματικό πεδίο. Η παρουσία του χρόνου στη συγκεκριμένη πρόταση καθιστά πιο στενούς και δημιουργικούς τους δεσμούς ανάμεσά τους. Οι συσχετισμοί οι οποίοι υφίστανται και λειτουργούν ανάμεσά τους συντελούν στην καλύτερη εδραίωση της μνήμης και κατανόηση της έννοιας του χρόνου κατά τρόπο βιωματικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Collicott, S. (1993) A way of looking at history: local-national-world links, *Teaching History*, July, 18-23.
- Einstein, A. (1961), *RElativity: the special and the general theory. A popular exposition*, (New York, Crown Publishers).

- Elias, N. (1992) *Time: An essay* (Oxford UK & Cambridge USA, Blackwell).
- Fraisse, P. (1957) *Psychologie du temps* (Paris, P.U.F.).
- Jersild, A.T. (1947) *Child psychology* (New York).
- Kaila M., Xanthakou Y., and Adreadakis N., (1993), Pour une éducation environnementale mobilisatrice, rev. *La Revue Nouvelle*, No 7-8, July - august, Bruxelles -Belgium, p. 18-21.
- Levin, I. & Zakay, D. Eds (1989) *Advances in psychology. Time and Human cognition. A lifespan perspective* (North Holland).
- Piaget, J. (1946) *Le developpement de la notion de temps chez l'enfant* (Paris, P.U.F.).
- Purkis, M. (1991) *A Sense of History* (Harlow, Longman).
- Segalman, R. (1965) The conflict of culture between social work and the underclass, *Rocky Mountain Social Science Journal*, 2, 161-173.
- Theodoropoulou H., et Kaila M., (2002), Les relations entre l'homme et l' animal: représentation ou réalité? In *Entre l'homme et l'animal. Une nouvelle alliance?* (J. Duchene, J.P. Beaufays, and L. Ravez, Eds.) coll. Epistemologie et éthique du vivant, No 2, Presses Universitaires de Namur - Belgium, p. 149-157.
- Zimbardo, Ph. (1985) *Psychology and life*, (Glenview, Foresman and Company).
- Βαϊνά, Μ. (2002) *Δραστηριότητες Τοπικής Ιστορίας* (Αθήνα, Τυπωθήτω).
- Γκόβαρης Χ., Βρατσάλης Κ. & Καμπουροπούλου Μ. (επιμ.), (2004) *Επιστήμη και Τέχνη* (Αθήνα, Ατραπός).
- Ζιώγα, Γ. & Πομάκη, Γ. (1994) *Προσαρμογή του Stanford time perspective inventory σε ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό, διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*.
- Θεοχαρίδου, Κ. (1982) Οι κτηριακές φάσεις του ναού της Αχειροποιήτου Θεσσαλονίκης, *Δεύτερο Συμπόσιο Βυζαντινής και Μεταβυζαντινής Αρχαιολογίας και Τέχνης* (Αθήνα, ΧΑΕ).
- Καϊλα, Μ. (1999) *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης* (Αθήνα, Ατραπός).
- Κρασσανάκης, Γ. (1996) *Ψυχολογία του παιδιού* (Ηράκλειο, έκδ. συγγραφέα).
- Λεονταίνης, Γ. & Ρεπούση, Μ. (2001) *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- Λεονταίνης, Γ. (1999) *Ιστορία - περιβάλλον και η διδακτική τους* (Αθήνα, εκδ. συγγρ.).
- Ξαnthάκου, Γ. & Αναστόπουλος Χ., (2002) Από την περιβαλλοντική αγωγή στην αγωγή για τη βιωσιμότητα: η ελληνική παθογένεια στο δημοτικό σχολείο, στο: *Εκπαι-*

- δευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία, τόμος Γ': Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, επιμέλεια: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης (Αθήνα, Ατραπός), 276-288.
- Ξανθάκου, Γ. & Ναχόπουλος, Ν. (2002) Η απουσία της τοπικής Ιστορίας από το ελληνικό σχολείο, στο: *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία, τόμος Γ': Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης*, επιμέλεια: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης (Αθήνα, Ατραπός), 221-243.
- Ξανθάκου, Γ. & Καΐλα, Μ. (2003) *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα* (Αθήνα, Ατραπός).
- Ξανθάκου, Γ. (2004) *Η δημιουργικότητα στο σχολείο* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Παπαδημητρίου, Β. (1998) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο. Μια Διαχρονική Θεώρηση* (Αθήνα, Τυπωθήτω).
- Ράπτης, Ν. (2000) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή. Το Θεωρητικό Πλαίσιο των Επιλογών* (Αθήνα, Τυπωθήτω).
- Φλογαΐτη, Ε. (1998) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Φράγκος, Χρ. (1961) *Η έννοια του χρόνου στα αγόρια των δώδεκα χρόνων*, διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ.
- Χρυσουφίδης, Κ. (2000) *Βιομαθητική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο* (Αθήνα, Gutenberg).
- Sebba, J. (2000) *Ιστορία για όλους, διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο* (Αθήνα, Μεταίχμο).
- Thompson, E.P. (1994) (μετ. Β. Τομανάς), *Εργασιακή πειθαρχία και βιομηχανικός καπιταλισμός* (Θεσσαλονίκη, Νησίδες).

Abstract

Time is a concept that people and especially children can hardly understand. Researches have shown that time is more comprehensible through its results and mainly in correlation with events. Children start through concepts of time in their daily lives and gradually progress towards the abstract concept of time. Local history and environmental education offer activities with which one can perceive concept of time in a better and more direct way through experience. These activities do not only apply to students of the first-degree education but to older students with learning difficulties.

Ομογενειακή εκπαίδευση Κωνσταντινούπολης και μειονοτική εκπαίδευση Θράκης στα μέσα του 20ού αιώνα

Μια σημαντική έκθεση του Ευάγγ. Παπανούτσου

ΑΝΤΩΝΗΣ ΠΑΥΛΙΔΗΣ
Σχολικός Σύμβουλος, Δρ Κοινωνιολογίας

Περίληψη

Το 1952, σε μια περίοδο έντονης ανάπτυξης των ελληνοτουρκικών σχέσεων, ο Ε. Παπανούτσος, Γενικός Διευθυντής του ΥΠΕΠΘ, μεταβαίνει με εντολή της ελληνικής κυβέρνησης στην Κωνσταντινούπολη, με στόχο να μελετήσει όλα τα δεδομένα της εκεί ομογενειακής εκπαίδευσης και να κάνει προτάσεις για την ακολουθητέα εκπαιδευτική πολιτική όχι μόνο απέναντι στην ομογένεια της Κων/πολης, αλλά και στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης, με δεδομένη την αρχή της αμοιβαιότητας μεταξύ των δύο μειονοτήτων. Μετά την ολοκλήρωση αυτής της αποστολής, ο Ε. Παπανούτσος συντάσσει μια άκρως ενδιαφέρουσα έκθεση από 29 σελίδες, στην οποία παραθέτει όλα τα δεδομένα που αναφέρονται στην εκπαίδευση, τόσο της ομογένειας της Κωνσταντινούπολης, όσο και της μειονότητας της Δ. Θράκης, ενώ παράλληλα κάνει πολύ σημαντικές προτάσεις. Με την παρούσα μελέτη παρουσιάζουμε το περιεχόμενο αυτής της έκθεσης και εκτιμούμε τις επιπτώσεις των προτάσεών του στην εκπαίδευση των δύο μειονοτήτων μέχρι σήμερα.

1. Εισαγωγικά

Α. Ιστορικό – πολιτικό πλαίσιο

Μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή, που δημιούργησε μεγάλα ρήγματα στις σχέσεις των δύο χωρών, η Ελλάδα προσπαθεί να ενσωματώσει στον κορμό της το 1,5 εκατομμύριο των προσφύγων, το μεγαλύτερο μέρος των οποίων εγκαθίσταται στη Μακεδονία και τη Θράκη και κυρίως στις παραμεθόριες περιοχές τους. Παρά τις δυσκολίες προσαρμογής τους στις δύσκολες και δια-

φορετικές σε σχέση με εκείνες της ιστορικής τους πατρίδας συνθήκες, κατορθώνουν να προσαρμοστούν σε σύντομο χρονικό διάστημα και να βοηθήσουν με τη δημιουργική τους συμμετοχή στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας.

Η Ελλάδα εξέρχεται από τη μεγαλύτερη καταστροφή της νεότερης ιστορίας της βαθιά τραυματισμένη. Η οικονομία έχει πληγεί βαθύτατα με τη διάθεση τεράστιων πόρων στις μακροχρόνιες πολεμικές επιχειρήσεις και επί πλέον έχει την υποχρέωση ενσωμάτωσης των προσφύγων στον οικονομικό και κοινωνικό της ιστό και αξιοποίησης των δυνατοτήτων που αυτό το δυναμικό διαθέτει. Ιδιαίτερα στη Βόρεια Ελλάδα ορεινές εκτάσεις εκχερσώνονται, ενώ τεράστιες ελώδεις περιοχές αποστραγγίζονται και μετατρέπονται σε καλλιεργήσιμα εδάφη. Νέο δυναμικό εμπλουτίζει την ελληνική παραγωγική μηχανή με άγνωστες μέχρι τότε παραγωγικές δραστηριότητες. Τα δεδομένα αυτά αντικατοπτρίζονται στους ρυθμούς ανάπτυξης της χώρας, κυρίως στον αγροτικό τομέα, που από το 1924 και μετά είναι ταχύτατοι (Πρωτονοτάριος, 1929, 163-169). Βεβαίως η προσαρμογή αυτή δεν γίνεται χωρίς δυσκολίες.

Κατά τα τέλη της δεκαετίας του '20, έχει ήδη ωριμάσει στις δύο χώρες η ανάγκη επούλωσης των πληγών του πολέμου, της στροφής τους στο εσωτερικό και την οικονομική τους ανάπτυξη. Αυτό οδηγεί στην ελληνοτουρκική προσέγγιση, που επικυρώνεται με τη συμφωνία Βενιζέλου - Κεμάλ που υπογράφεται το 1930 στην Άγκυρα, η οποία κλείνει το κεφάλαιο των εκκρεμοτήτων του 1922, αν και με πολύ μεγάλο κόστος για την Ελλάδα, όμως είναι φανερό η απόφαση της τότε πολιτικής ηγεσίας να στραφεί η χώρα στην επίλυση των χρονιζόντων εσωτερικών προβλημάτων.

Παρά το θετικό κλίμα που διαμορφώθηκε στις ελληνοτουρκικές σχέσεις, η τουρκική πλευρά δεν σταμάτησε να λαμβάνει μέτρα εις βάρος του Οικουμενικού Πατριαρχείου και της ομογένειας της Κωνσταντινούπολης, που όπως και η μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης, είχε παραμείνει στις εστίες της με βάση το άρθρο 2 της Συνθήκης Ανταλλαγής των πληθυσμών. Από τα δεδομένα της εποχής αυτής γίνεται φανερό ότι η βελτίωση των ελληνοτουρκικών σχέσεων δεν ήταν επαρκής λόγος για την εγκατάλειψη, από την πλευρά της κεμαλικής Τουρκίας, της σταθερής της επιδίωξης για δημιουργία ενός ενιαίου εθνικού και κοσμικού κράτους. Οι Τούρκοι θεωρούσαν τις μειονότητες ως νοσταλγούς του οθωμανικού παρελθόντος και ανέκκλητη απόφασή τους ήταν ν' απαλλαγούν από τις μειονοτικές ομάδες όπως η ελληνική, που και στο νέο πολιτικό περιβάλλον επέμεναν στη διατήρηση των ιδιαιτεροτήτων τους. Στην

πράξη αυτό σημαίνει ότι μετά το 1930 η τουρκική κυβέρνηση θ' ακολουθήσει δύο, φαινομενικά τουλάχιστον, αντιφατικές στρατηγικές έναντι της Ελλάδας: θα επιδιώξει δηλαδή αφενός τη διατήρηση και διεύρυνση της ελληνοτουρκικής πολιτικής και διπλωματικής συνεργασίας και αφετέρου την εξόντωση ή αφομοίωση της ελληνικής μειονότητας της Κωνσταντινούπολης.

Μια σειρά από πολιτικά μέτρα που λαμβάνει η τουρκική κυβέρνηση, πολλά από τα οποία σχετίζονται άμεσα με την εκπαίδευση, είναι φανερό ότι εντάσσονται στην προώθηση του στόχου αυτού και συνιστούν παραβιάσεις της συνθήκης της Λωζάννης (Παυλίδης, 2001, 21). Συγκεκριμένα:

- Κλείνει τον ιστορικό «Ελληνικό Φιλολογικό Σύλλογο Κωνσταντινουπόλεως» (1925), που ως γνωστόν έπαιξε τεράστιο ρόλο στα εκπαιδευτικά πράγματα του ελληνισμού για 6 τουλάχιστον δεκαετίες (Αλεξανδρής, 1991, 41).
- Προχωρεί σε ανακρίσεις σε βάρος δασκάλων, με το πρόσχημα ότι είναι «ακατάλληλοι να διδάξουν σε σχολεία της Τουρκίας» και απολύει 156 έμπειρους δασκάλους από τα ελληνικά σχολεία (1924)¹.
- Καθιερώνει το θεσμό του «Ιδρυτή» (Kurucu) του σχολείου, εν ονόματι του οποίου λειτουργεί κάθε σχολείο. Αυτό σε συνδυασμό με το διορισμό ως «ιδρυτών» προσώπων ενταγμένων στην κρατική ιδεολογία, αποκόβει τα σχολεία από τις εφορείες και τα κοινοτικά όργανα, που είχαν άμεση σχέση με το Οικουμενικό Πατριαρχείο (1924) (Αλεξανδρής, 1991, 41-42).
- Με το νόμο 2525 του 1934 επιβάλλει την αλλαγή των ελληνικών επωνύμων σε τουρκικά.
- Με το νόμο 2762 του 1935 διορίζεται από τις τουρκικές αρχές σε κάθε ευαγές ίδρυμα ένας «επίτροπος» (Tek müteveli) στον οποίο ανατίθεται η διαχείριση των ιδρυμάτων, σε αντίθεση με το άρθρο 40 της Συνθήκης της Λωζάννης, που κατοχυρώνει την ελεύθερη διοίκηση των σχολείων και των ευαγών ιδρυμάτων από τη μειονότητα.
- Με την εκστρατεία που εξαπολύεται την ίδια περίοδο και η οποία έμεινε γνωστή με τη φράση «*vatandaş türkçe konus*» («συμπατριώτη μιλά τουρκικά»), δημιουργείται ψυχολογία έντονης πίεσης στους ομογενείς, που αναγκάζονται να μην ομιλούν σε δημόσιους χώρους τη μητρική τους γλώσσα.
- Κατά τη διάρκεια του πολέμου (το Μάρτιο του 1941) στρατολογεί 20 ηλικίες μη μουσουλμάνων, κυρίως ομογενών ανδρών ηλικίας μεταξύ 25 και 45 ετών, τους οποίους εκτοπίζει στο εσωτερικό της Τουρκίας για να εκτε-

λέσουν έργα οδοποιίας, με στόχο όμως, όπως φαίνεται, να τους απομακρύνει από την στρατηγικά ευαίσθητη περιοχή της Κων/πολης (Αλεξανδρής, 1991, 103).

- Επιβάλλει το «Φόρο περιουσίας» (Varlık vergisi) που όχι άδικα χαρακτηρίστηκε ως «η σημαντικότερη παραβίαση της συνθήκης της Λωζάννης» (Αλεξανδρής, 1991, 107). Με το τελευταίο αυτό μέτρο, το ασφυκτικό πλαίσιο απέναντι στην ομογένεια της Κωνσταντινούπολης ολοκληρώνεται.

Λίγο πριν τη λήξη του πολέμου (κατά τον οποίο η Τουρκία τηρεί στάση «επιτήδειου ουδέτερου») και συγκεκριμένα στις 23-2-1945, 12 δηλαδή ημέρες πριν τη διάσκεψη της Γιάλτας, η Τουρκία κηρύσσει τον πόλεμο στην καταρρέουσα Γερμανία, περνώντας έτσι στην πλευρά των νικητών. Ακολουθεί διάρρηση των σχέσεών της με τη Σοβιετική Ένωση (19-3-1945), που συνιστά την αφετηρία ένταξής της στο δυτικό συνασπισμό, η οποία ολοκληρώνεται με μια ακολουθία γεγονότων μεταξύ των ετών 1945-1952, σημαντικότερα των οποίων είναι: συμμετοχή της Τουρκίας ως ιδρυτικού μέλους στον ΟΟΣΑ (16-4-1948), εισδοχή της στο Συμβούλιο της Ευρώπης ταυτόχρονα με την Ελλάδα (8-8-1949) και ένταξή της στο ΝΑΤΟ το 1952, επίσης ταυτόχρονα με την Ελλάδα (Γιαλλουρίδης, 1997, 94).

Με τη λήξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και την έναρξη του λεγόμενου Ψυχρού Πολέμου, οι δύο χώρες περνούν στο δυτικό στρατόπεδο. Με το Δόγμα Τρούμαν το 1947, ο ελληνοτουρκικός χώρος μετατρέπεται σε αμυντικό προπύργιο του δυτικού κόσμου απέναντι στον ανατολικό συνασπισμό, του οποίου ηγείται η Σοβιετική Ένωση. Έτσι, με την παρότρυνση των Βρετανών και Αμερικανών και για την εξυπηρέτηση των αναγκών του δυτικού συνασπισμού, αρχίζει μια νέα αναθέρμανση των ελληνοτουρκικών σχέσεων, που ενισχύεται συνεχώς και εντείνεται μέχρι το 1955. Μια σειρά γεγονότων ενισχύει και τροφοδοτεί αυτό το κλίμα: Υπογραφή οικονομικής συμφωνίας μεταξύ των δύο χωρών τον Οκτώβριο του 1948, εγκατάσταση τον Ιανουάριο του 1948 στο θρόνο του Οικουμενικού Πατριάρχη του Αθηνάγορα, Αμερικανού υπηκόου, που ως τότε ήταν Αρχιεπίσκοπος νοτίου και βορείου Αμερικής, με την παρότρυνση των ΗΠΑ και τη στήριξη Ελλάδας και Τουρκίας, άνοδος στην εξουσία του Adnan Menderes, ηγέτη του Δημοκρατικού κόμματος Τουρκίας, σταθερά προσηλωμένου στην Ουάσιγκτον κλπ, με αποκορύφωμα την επίσκεψη του ελληνικού βασιλικού ζεύγους στην Τουρκία τον Ιούνιο του 1952, για πρώτη και μοναδική φορά, ενώ ακολουθεί επίσκεψη του Τούρκου

προέδρου Celal Bayar στην Αθήνα το Δεκέμβριο του ίδιου έτους (Αλεξανδρής, 1991, 121). Τα γεγονότα αυτά τροφοδοτούν ένα πρωτοφανές κλίμα προσέγγισης, που ενισχύεται από πολιτιστικές ανταλλαγές, επισκέψεις επισήμων και επωνύμων στις δύο χώρες, κλπ. Το κλίμα αυτό διατηρείται, ως γνωστόν, μέχρι το Σεπτέμβριο του 1955, οπότε έχουμε βίαιη διακοπή και κατάρρευση του λόγω των γεγονότων της νύκτας της 5ης Σεπτεμβρίου 1955.

Β. Η επίσκεψη Παπανούτσου στην Κωνσταντινούπολη

Κατά την εποχή που οι ελληνοτουρκικές σχέσεις βρίσκονται στο καλύτερο δυνατό σημείο τους, συγκεκριμένα μεταξύ της επίσκεψης του ελληνικού βασιλικού ζεύγους στην Τουρκία (Ιούνιος 1952) και της αντίστοιχης του Τούρκου Προέδρου στην Αθήνα (Δεκέμβριος του ίδιου έτους), η ελληνική κυβέρνηση, με την 969/28-8-1952 πράξη του Υπουργικού Συμβουλίου, μετά από κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας Μ. Πατρίκιου και Εξωτερικών Ε. Αβέρωφ (Δοσοντζάκης, 1994, 101-102), στέλνει στην Κωνσταντινούπολη τον Ευάγγελο Παπανούτσο, Γενικό Διευθυντή τότε του Υπουργείου Παιδείας, με διπλή αποστολή: α) Να ενημερωθεί σε βάθος για το τουρκικό θεσμικό πλαίσιο που αφορά στη λειτουργία των εκεί ομογενειακών σχολείων, ώστε με βάση την αρχή της αμοιβαιότητας, να οργανωθεί ανάλογα και η μουσουλμανική εκπαίδευση στη Θράκη. β) Σε συνεργασία με το Οικουμενικό Πατριαρχείο και την ελληνική προξενική αρχή της Κωνσταντινούπολης, να μελετήσει όλα τα δεδομένα που αναφέρονται στη λειτουργία των εκεί ομογενειακών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να εισηγηθεί στις αρμόδιες ελληνικές αρχές προτάσεις για την αποτελεσματικότερη δυνατή λειτουργία της ομογενειακής εκπαίδευσης.

Η επίσκεψη σχεδιάστηκε να μείνει μυστική και να έχει διάρκεια 2 εβδομάδων. Όμως το Υπουργικό Συμβούλιο με νεότερη απόφασή του την περιορίζει σε 9 ημέρες (από τις 11 μέχρι τις 20 Οκτωβρίου 1952), γιατί έτυχε ευρείας δημοσιότητας από τον αθηναϊκό τύπο, γεγονός που θεωρήθηκε ότι θα ενοχλούσε την τουρκική κυβέρνηση. Παρά το μικρότερο χρόνο παραμονής του στην Κωνσταντινούπολη, στον οποίο μάλιστα υποχρεώνεται να δώσει, δημόσια, χαρακτήρα ψυχαγωγικό, ο Ε. Παπανούτσος προχωρεί σε συναντήσεις στις οποίες συζητά και εξετάζει σε βάθος τα ζητήματα για τα οποία εξουσιοδοτήθηκε. Έτσι συναντά τον Οικουμενικό Πατριάρχη Αθηναγόρα, τον Πρέσβη της Ελλάδας στην Άγκυρα κ. Κοντουμά, το Γενικό Πρόξενο στην

Κωνσταντινούπολη κ. Χριστόπουλο, μεμονωμένους παράγοντες της ομογένειας και συμμετέχει σε δύο μακράς διάρκειας ενδιαφέρουσες συσκέψεις στο Προξενείο με τους Διευθυντές των ομογενειακών σχολείων.

Μετά την επιστροφή του στην Ελλάδα, συντάσσει μια άκρως ενδιαφέρουσα εμπιστευτική έκθεση 29 σελίδων, την οποία καταθέτει στα Υπουργεία Παιδείας και Εξωτερικών, με ημερομηνία 20 Νοεμβρίου 1952 και με τίτλο: «Περί των εκπαιδευτικών ζητημάτων των ελληνικών εν Κων/πόλει και των τουρκικών εν Δ. Θράκη σχολείων εν τω πλαισίου των σήμερον διαμορφωμένων ελληνοτουρκικών σχέσεων». Την έκθεση αυτή, στο περιεχόμενο της οποίας αναφερόμαστε στη συνέχεια, τη βρήκαμε ανάμεσα σε πολλά έγγραφα που προοριζόταν για τον κάλαθο των αχρήστων, στο γραφείο του συντονιστή Εκπαίδευσης στην Κωνσταντινούπολη. Για λόγους οικονομίας θα αναφερθούμε στα σημαντικότερα, κατά την άποψή μας, σημεία της.

2. Η έκθεση Παπανούτσου

Α. Η ταυτότητα της έκθεσης

Η πρώτη σελίδα της έκθεσης, αναφέρεται σε όλα όσα παραθέτουμε στο τμήμα 1β του άρθρου αυτού (δηλαδή στην απόφαση και το λόγο επίσκεψης στην Κωνσταντινούπολη, τις συναντήσεις που είχε, κ.λπ.).

Το πρώτο μέρος της έκθεσης (σελίδες 2 μέχρι 9) αναφέρεται στο ισχύον στην Τουρκία θεσμικό πλαίσιο που αφορά στην ομογενειακή εκπαίδευση Κωνσταντινούπολης και τη μουσουλμανική εκπαίδευση της Θράκης που ισχύει στην Ελλάδα, ενώ παράλληλα αυτο-διατυπώνονται ενδιαφέρουσες προτάσεις.

Το δεύτερο και τελευταίο μέρος (σελίδες 10 μέχρι 29), που είναι και το πιο ενδιαφέρον, αναφέρεται αναλυτικά στα δεδομένα της ομογενειακής εκπαίδευσης: Στοιχεία μαθητών και εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα, προβλήματα οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης κ.λπ., ενώ σε κάθε ευκαιρία καταθέτει ενδιαφέρουσες προτάσεις.

Β. Το περιεχόμενο της έκθεσης

1. Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της ομογενειακής εκπαίδευσης Κων/πολης και της μουσουλμανικής εκπαίδευσης της Δυτ. Θράκης

Στην αρχή της έκθεσης (σελ. 2-3) παρατίθεται το πλαίσιο λειτουργίας της ομογενειακής εκπαίδευσης, που ισχύει στην Τουρκία. Σύμφωνα μ' αυτό:

- Τα ελληνικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης θεωρούνται από τις τουρκικές αρχές ως **ιδιωτικά** σχολεία, ενώ η άδεια λειτουργίας τους έχει εκδοθεί στο όνομα κάποιου φυσικού προσώπου, που ονομάζεται **ιδρυτής**. Τα νομικά πρόσωπα (κοινότητες, εφορείες, κ.λπ.) αποκλείονται από τη διοίκηση των σχολείων και φυσικά δεν επιτρέπεται καμία επέμβαση στη διοίκηση και γενικά στη λειτουργία των σχολείων, στο Οικουμενικό Πατριαρχείο και τις ελληνικές προξενικές αρχές. Πρόκειται για τουρκικά σχολεία, που υπάγονται στην τουρκική διεύθυνση παιδείας και επιθεωρούνται από τις τουρκικές εποπτικές αρχές, με την ιδιότητα όμως να διδάσκουν κάποια από τα μαθήματα στη μητρική (ελληνική) γλώσσα των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί διορίζονται από τις τουρκικές αρχές, μετά από πρόταση του ιδρυτή του κάθε σχολείου. Το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα υποβάλλεται προς έγκριση και επικυρώνεται από τις αρμόδιες τουρκικές αρχές. Οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των μαθητών διεξάγονται κατά τρόπο αντίστοιχο προς τα υπόλοιπα τουρκικά σχολεία.
- Το 1/3 των εβδομαδιαίων ωρών του προγράμματος των δημοτικών σχολείων διδάσκεται στην τουρκική γλώσσα. Μαθήματα που διδάσκονται στην τουρκική: Γλώσσα (τουρκική), Ιστορία, Γεωγραφία, Στοιχεία πολιτικής αγωγής (Πατριδογνωσία) καθώς και το Στρατιωτικό μάθημα, το οποίο διδάσκεται από εν ενεργεία αξιωματικό του στρατού στα Δημοτικά και τα Γυμνάσια. Μαθήματα διδασκόμενα στην ελληνική γλώσσα και στις 2 βαθμίδες είναι: Θρησκευτικά, Ελληνική γλώσσα (αρχαία και νέα) και λογοτεχνία, Μαθηματικά και Φυσικά.
- Οι Τούρκοι εκπαιδευτικοί των σχολείων διορίζονται από τη διεύθυνση παιδείας και από το 1950 μισθοδοτούνται από το τουρκικό δημόσιο. Από την ίδια αρχή διορίζονται και οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, οι μεν Διευθυντές μετά από πρόταση του ιδρυτή, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί μετά από πρόταση του Διευθυντή και μισθοδοτούνται από τα χρήματα που συγκεντρώνονται από τα δίδακτρα που καταβάλλουν οι γονείς των μαθητών, τις επιχορηγήσεις του Συνδέσμου προς ενίσχυση των σχολών, κ.λπ. Αναγκαία προϋπόθεση διορισμού ομογενούς εκπαιδευτικού είναι η τουρκική υπηκοότητα.
- Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, στα σχολεία διορίζεται Τούρκος Υποδιευθυντής, που είναι οιοσδήποτε κυβερνητικός επίτροπος και μισθοδοτείται από τους πόρους των σχολείων. Αν και παλαιότερα σ' όλα τα σχολεία υπήρ-

χαν Υποδιευθυντές, όμως με την ανάπτυξη των ελληνοτουρκικών σχέσεων οι τουρκικές αρχές τους απομάκρυναν από τα ελληνικά σχολεία επιδεικνύοντας καλή θέληση, χωρίς όμως να καταργήσουν και τη σχετική νομοθετική διάταξη. Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Παπανούτσος, οι τουρκικές αρχές, κινούμενες από λόγους σκοπιμότητας, συνηθίζουν να αναστέλλουν κάποιες καταπιεστικές διατάξεις χαλαρώνοντας ταυτόχρονα τα αυστηρά μέτρα, χωρίς όμως ταυτόχρονα να καταργούν τις διατάξεις αυτές.

- Οι προαγωγικές εξετάσεις διενεργούνται μέσα στο σχολείο, με την ευθύνη των εκπαιδευτικών. Τις απολυτήριες όμως εξετάσεις, στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια, πραγματοποιεί επιτροπή, που συγκροτείται μετά από απόφαση των τουρκικών αρχών, από εκπαιδευτικούς του ίδιου και άλλων σχολείων. Οι τίτλοι είναι ισοδύναμοι με τους τίτλους που εκδίδουν τα δημόσια τουρκικά σχολεία, με το εξής όμως μειονέκτημα για τους ομογενείς μαθητές: ενώ στα δημόσια τουρκικά σχολεία ένας μαθητής κρίνεται ανεξεταστέος αν υστερεί σε 4 μαθήματα, αντίθετα στα ομογενειακά σχολεία αν κάποιος μαθητής υστερεί σε δύο τουλάχιστον μαθήματα που διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα, μένει στάσιμος.

Οι ίδιες περίπου ρυθμίσεις ισχύουν και στα **μουσουλμανικά σχολεία της δυτικής Θράκης**. Μάλιστα ο νόμος που πρόσφατα εκδόθηκε και αφορά στην ίδρυση Γυμνασίου στην Κομοτηνή², προβλέπει το ίδιο καθεστώς λειτουργίας. Μια **συγκριτική παράθεση** των δεδομένων που ισχύουν στην εκπαίδευση των μειονοτήτων στις δύο χώρες, θέτει σαφώς σε καλύτερη θέση τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και αποδεικνύει ότι η ελληνική κυβέρνηση έδειχνε *«περισσότερον φιλελευθέρων και γενναιόφρονων στάσιν απέναντι της τουρκικής μειονότητας»*. Συγκεκριμένα (σελ. 4):

- Σύμφωνα με το νόμο για την ίδρυση του τουρκικού Γυμνασίου στην Κομοτηνή, το ελληνικό κράτος αναλαμβάνει να μισθοδοτεί όχι μόνο τους Έλληνες εκπαιδευτικούς του σχολείου αυτού, αλλά και τους Μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς, ενώ, παράλληλα, τα έξοδα λειτουργίας του σχολείου καλύπτονται από τον κρατικό προϋπολογισμό.
- Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, στο Γυμνάσιο της Κομοτηνής είναι δυνατή η μετάκληση από την Τουρκία Τούρκων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των τουρκικών μαθημάτων για μια πενταετία, πράγμα όμως που ποτέ δεν δέχθηκε η Τουρκία αντίστοιχα και για τα ελληνικά σχολεία της Πόλης.

- Η Ελλάδα εκδίδει μέσω του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων τα διδακτικά βιβλία που είναι αναγκαία για τα μειονοτικά σχολεία, πράγμα όμως που δεν συμβαίνει και αντίστροφα.

Με βάση τη γνώση που απέκτησε από την επίσκεψη αυτή ο Παπανούτσος, κάνει μερικές **προτάσεις για την καλύτερη οργάνωση της μειονοτικής εκπαίδευσης της Δ. Θράκης:**

- Να επιτραπεί η πρόσληψη από τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης δασκάλων από την Τουρκία, οι οποίοι, κατά την άποψή του, «θα υψώσουν διά της εργασίας των το επίπεδο σπουδών των μειονοτικών σχολείων της Δ. Θράκης», με την αίρεση όμως ότι η άδεια εργασίας τους θα ανανεώνεται κάθε χρόνο –λαμβάνομένης υπόψη και της συμπεριφοράς τους– και ότι στο πλαίσιο της αμοιβαιότητας θα γίνει μετάκληση Ελλήνων δασκάλων και για τα σχολεία της Κων/πολης, που είναι απολύτως αναγκαίοι.
- Να επιτραπεί η εισαγωγή από την Τουρκία διδακτικών βιβλίων για τα μαθήματα που διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα (για τα μαθήματα της Λογοτεχνίας, Θρησκευτικών, Φυσικής, Μαθηματικών), αλλά και Αναγνωστικά για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας (τα οποία μέχρι τότε εξέδιδε η Ελλάδα), κάτω όμως από δύο προϋποθέσεις: α) Να ελέγχονται από τις ελληνικές αρχές και να αφαιρούνται τα τυχόν επιλήψιμα σημεία και β) Να ισχύσει το ίδιο –με την εισαγωγή δηλαδή ελληνικών διδακτικών βιβλίων– και για τα ελληνικά σχολεία της Κων/πολης.
- Μεγάλη σημασία δίνει στη **διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας** (σελ. 7-8), που, κατά την άποψή του, συνιστά το πιο ευαίσθητο σημείο του προγράμματος ενός μειονοτικού σχολείου. Θα ήταν καλύτερα στα σχολεία της Κων/πολης να διδάσκεται ελληνική Ιστορία στα ελληνικά και από Έλληνα εκπαιδευτικό (και αντίστοιχα στη Δ. Θράκη από Τούρκο), όμως επειδή κάτι τέτοιο εκτιμά ότι δεν θα γινόταν δεκτό από την τουρκική πλευρά, προτείνει να διατεθεί μία ώρα την εβδομάδα στα σχολεία της Δ. Θράκης για τη διδασκαλία της τουρκικής Ιστορίας των τελευταίων 30 ετών (από τη Μικρασιατική Καταστροφή και εντεύθεν) και αντίστοιχα στα σχολεία της Κων/πολης, της ελληνικής Ιστορίας των τελευταίων 30 ετών. Η πρόταση αυτή, η οποία επιδοκιμάστηκε από τους ομογενείς, υπόψη των οποίων ετέθη, πίστευε ο Παπανούτσος ότι θα επιφέρει στενότερη σύμφιξη των σχέσεων μεταξύ των δύο λαών.

Μέσα από τις συσκέψεις με παράγοντες της ομογένειας, εκπροσώπους του Πατριαρχείου, διπλωματικά και εκπαιδευτικά στελέχη, Ο Παπανούτσος προσπαθεί να κατανοήσει ποια είναι η καλύτερη δυνατή πολιτική της Ελλάδας ως προς τη μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Ακούει προσεκτικά όλες τις απόψεις και τελικά προσχωρεί στην άποψη ότι η Ελλάδα πρέπει να δείχνει φιλική διάθεση, αλλά χωρίς να προβαίνει σε υπερβολικές παραχωρήσεις και μάλιστα χωρίς αντισταθμίματα εκ μέρους της Τουρκίας, η οποία είναι δυνατόν τις παραχωρήσεις αυτές να τις θεωρήσει περισσότερο ως αδυναμία της ελληνικής πλευράς, παρά ως ένδειξη φιλίας και διάθεσης διευθέτησης των προβλημάτων.

II. Πρωτοβάθμια ομογενειακή εκπαίδευση

Κατά την περίοδο της επίσκεψης του Παπανούτσου στην Κωνσταντινούπολη, λειτουργούν 44 δημοτικά σχολεία, στα οποία φοιτούν 4.577 μαθητές και μαθήτριες και διδάσκουν 257 δάσκαλοι και των δύο φύλων (55 δάσκαλοι και 158 δασκάλες). Η αναλογία διδασκόντων προς διδασκόμενους είναι 1/18, πολύ καλύτερη δηλαδή από άλλες περιπτώσεις (π.χ. στην Ελλάδα είναι 1/55, ενώ στην Ελβετία, χώρα με εξαιρετικά αναπτυγμένη στοιχειώδη εκπαίδευση, είναι 1/30). Το πλήθος των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μαθητές εξηγείται από την ύπαρξη πολλών απομακρυσμένων σχολείων με μικρό αριθμό μαθητών, τα οποία δεν συγχωνεύονται ούτε καταργούνται, γιατί σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της ομογένειας, κάθε σχολείο είναι μια εθνική έπαλξη και επιπλέον τυχόν κατάργησή του δεν μπορεί να εγγυηθεί ότι οι τουρκικές αρχές θα δέχονταν την επαναλειτουργία τους στο μέλλον (σελ. 10-11).

Ο αριθμός των διδασκαλισσών είναι τριπλάσιος των δασκάλων. Αυτό οφείλεται στις ιδιαίτερα χαμηλές αποδοχές τους, που υπολείπονται κατά πολύ τόσο των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας, όσο και των Τούρκων εκπαιδευτικών, με συνέπεια οι νέοι να στρέφονται σε περισσότερο προσοδοφόρα επαγγέλματα, που να ικανοποιούν τις φιλοδοξίες τους. Έτσι μένουν μόνο οι γυναίκες, που προσωρινά καταφεύγουν στο διδασκαλικό μισθό, μέχρι να κάνουν οικογένεια (σελ. 11-12).

Σημαντικό πρόβλημα είναι η **κατάρτιση των εκπαιδευτικών** (σελ. 18). Από τους 213 δασκάλους και των δύο φύλων, μόνο 40 έχουν αποφοιτήσει από διδασκαλείο, ενώ οι υπόλοιποι είναι απόφοιτοι Γυμνασίου και ασκούν το επάγγελμα του δασκάλου εμπειρικά. Αλλά και από αυτούς τους 40, οι 15

έχουν αποφοιτήσει από μονοτάξιο διδασκαλείο. Το πρόβλημα γίνεται μεγαλύτερο αν συνυπολογιστεί ότι το 1/3 σχεδόν των δασκάλων (73) είναι ηλικιωμένοι, έχοντας προϋπηρεσία άνω των 25 ετών, ενώ οι νέοι είναι λίγοι. Πρόθεση των τουρκικών αρχών ήταν να εισάγονται ομογενείς σε τουρκικά διδασκαλεία, προκειμένου να διορίζονται στα σχολεία. Το πρόβλημα αυτό μπορούσε να αντιμετωπισθεί μόνο με το σοβαρό προγραμματισμό των αναγκών και την αποστολή ως υποτρόφων νέων αριστούχων σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες της Ελλάδας (σελ. 19), με τη δέσμευση να επιστρέψουν μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους για να διδάξουν σε σχολεία της Κων/πολης. Οι υπότροφοι αυτοί θα ήταν δυνατό να προέρχονται από τις «επαρχίες» της ομογένειας, την Ίμβρο και την Τένεδο, από όπου θα μπορούσε να υπάρξει μεγάλη προσφορά υποψηφίων. Παράλληλα πρέπει να προβλεφθεί και αύξηση των αποδοχών τους. Μέχρι δε να υπάρξει παραγωγή νέων εκπαιδευτικών στελεχών, θα ήταν αναγκαίο να **επιμορφωθούν** (σελ. 19-20) οι ήδη υπηρετούντες και αυτό θα μπορούσε να γίνει μόνο στην Ελλάδα κατά τους θερινούς μήνες, κατά μικρές ομάδες (των 20-30 ατόμων), με κύριο στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας, παιδαγωγικής, διδακτικής, τις επισκέψεις σε ιστορικά μνημεία και γενικά την επαφή με τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Έτσι σε 5-6 έτη υπολόγιζε ότι θα ήταν δυνατό να επιμορφωθεί τουλάχιστον το νεότερο στην ηλικία εκπαιδευτικό προσωπικό και να αμβλυνθεί το πρόβλημα.

Στην Κωνσταντινούπολη υπάρχει οξύ **διδασκηριακό πρόβλημα**. Τα σχολικά οικοδομήματα είναι παλαιά και εν πολλοίς ακατάλληλα, με φθαρμένη επίπλωση, ενώ παρουσιάζουν αρνητική εικόνα σε σύγκριση με τα νέα τουρκικά διδακτήρια, που οικοδομήθηκαν τα τελευταία 30 χρόνια. Οι τουρκικές αρχές αξιοποιώντας σχετική ρύθμιση της συνθήκης της Λωζάννης, δεν χορηγούν άδειες για έργα επισκευών και βελτίωσης των διδακτηρίων, πολύ περισσότερο για ανέγερση νέων, πράγμα βέβαια που δεν συμβαίνει στη Δ. Θράκη, όπου εξ ολοκλήρου με κρατικές δαπάνες οικοδομήθηκε το γυμνάσιο Κομοτηνής. Στο σημείο αυτό ο Παπανούτσος συνιστά την προσοχή του Υπουργείου Εξωτερικών για την αντιμετώπιση του σοβαρού αυτού προβλήματος.

Ο αριθμός των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας των μαθημάτων που διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα, αποτελεί το 1/3 περίπου του συνόλου των ωρών διδασκαλίας. Το **Ωρολόγιο** και το **Αναλυτικό πρόγραμμα** των ομογενειακών σχολείων έχει σοβαρά προβλήματα. Στα μαθήματα που διδάσκονται

στην τουρκική γλώσσα, ισχύει το τουρκικό αναλυτικό πρόγραμμα. Για τα μαθήματα που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα ισχύει πρόγραμμα που εγκρίθηκε από τις τουρκικές αρχές το 1937, μετά από πρόταση επιτροπής, η οποία έλαβε υπόψη το αναλυτικό πρόγραμμα των ελληνικών σχολείων του 1913, καθώς και νεότερο τουρκικό πρόγραμμα, όπου ελήφθη υπόψη και η από πολλών ετών κρατούσα στα ομογενειακά σχολεία της Κων/πολης παράδοση. Μεγάλο πρόβλημα συνιστά και η διδασκαλία της γλώσσας, διότι, ενώ στις 2 πρώτες τάξεις διδάσκεται η δημοτική, στη συνέχεια διδάσκεται η καθαρεύουσα με τοπικούς ιδιοματισμούς, ενώ, παράλληλα, στις 2 τελευταίες τάξεις διδάσκονται και κείμενα στην αρχαία ελληνική. Αν συνυπολογιστεί η διδασκαλία από τη Δ' τάξη της γαλλικής, γίνεται φανερό η επιβάρυνση ή και σύγχυση που προκαλείται στους μαθητές, οι οποίοι αναγκάζονται ουσιαστικά να μάθουν όχι μία αλλά 4 γλώσσες, γεγονός που τους εμποδίζει να μάθουν σωστά την ελληνική, ενώ αντίθετα μαθαίνουν εύκολα και σωστά την τουρκική εξ αιτίας της φωνητικής γραφής και της εύκολης γραμματικής. Συναφές με το ζήτημα του προγράμματος είναι και το ζήτημα των **διδασκικών βιβλίων** (σελ. 21), τα οποία εκδίδονται με μεγάλη ευχέρεια από οποιονδήποτε επιχειρηματία, με την αίρεση της έγκρισής τους από τις τουρκικές αρχές, οι οποίες όμως ελέγχουν το περιεχόμενό τους όχι από επιστημονική και παιδαγωγική άποψη, αλλά μόνο από πολιτική, αν δηλαδή περιέχουν τυχόν ενοχλητικές για την τουρκική πολιτική και κυρίαρχη ιδεολογία αναφορές. Συνέπεια είναι η έκδοση πολλών και ακατάλληλων βιβλίων, γεγονός που επιδεινώνει το πρόβλημα. Το πρόβλημα αυτό αντιμετωπίζεται μόνο με την εφαρμογή του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος τουλάχιστον στην περίπτωση της διδασκαλίας των Ελληνικών με την παράλληλη εισαγωγή των ελληνικών αναγνωστικών, με την αφαίρεση φυσικά των τυχόν επιλήψιμων κατά την τουρκική πλευρά σημείων. Το ίδιο θα μπορούσε να ισχύσει στο πλαίσιο της αμοιβαιότητας και για τα τουρκικά βιβλία που διδάσκονται στη Δ. Θράκη.

Τα περισσότερα από τα προβλήματα θα μπορούσαν να περιοριστούν ή ακόμη και να επιλυθούν, αν υπήρχε καλύτερη **οργάνωση και εποπτεία** της ομογενειακής εκπαίδευσης. Για τον έλεγχο και συντονισμό της ομογενειακής εκπαίδευσης, ο Παπανούτσος προτείνει την καθιέρωση του θεσμού του **επιθεωρητή των ομογενειακών σχολείων** που θα διαπιστεύεται ως ακόλουθος στο ελληνικό Προξενείο και θα έχει ως κύρια καθήκοντα την επίβλεψη, το συντονισμό και τον έλεγχο των σχολείων ως προς τη διδασκαλία των ελ-

ληνικών μαθημάτων, δεδομένου ότι οι Τούρκοι επιθεωρητές ενδιαφέρονται μόνο για τη διδασκαλία των τουρκικών μαθημάτων. Επειδή όμως είναι πολύ πιθανόν οι τουρκικές αρχές –για ευνόητους λόγους– να μη δεχθούν το διορισμό Έλληνα επιθεωρητή, προτείνει να αναλάβει την εποπτεία των σχολείων ένας από τους αρχαιότερους και καλά καταρτισμένος ομογενής διευθυντής, απαλλαγμένος, ταυτόχρονα, από μέρος των σχολικών καθηκόντων του με την άδεια των τουρκικών αρχών (σελ. 23).

III. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η κατάσταση φαίνεται να είναι περισσότερο σαφής, γιατί ο αριθμός των μαθητών είναι πολύ περιορισμένος και τα σχολεία (Γυμνάσια) που λειτουργούν είναι μόνο 5: Η Μεγάλη του Γένους Σχολή (Γυμνάσιο Αρρένων με 6 τάξεις, απ' τις οποίες οι 5 πρώτες είναι κοινές για όλους τους μαθητές, ενώ η 6η χωρίζεται σε κλασικό και πρακτικό τμήμα), το Ζωγράφειο (Γυμνάσιο Αρρένων, το οποίο μετά τις 3 πρώτες τάξεις χωρίζεται σε πρακτικό και εμπορικό τμήμα), το Ζάππειο, το Ιωακείμειο και το Κεντρικό. Τα 3 τελευταία που είναι Γυμνάσια Θηλέων, δεν διαθέτουν εξειδικευμένα τμήματα (σελ. 23). Ο Παπανούτσος παρατηρεί ότι ο αριθμός των μαθητών τόσο στη στοιχειώδη και πολύ περισσότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπολείπεται πολύ του προσδοκώμενου μαθητικού δυναμικού, σε σχέση με το γενικό ομογενειακό πληθυσμό. Παρά τη δικαιολογία των παραγόντων της ομογένειας ότι ο ελληνικός πληθυσμός της Κωνσταντινούπολης είναι αστικός και δεν έχει μεγάλο αριθμό παιδιών, ο ίδιος διαπιστώνει μεγάλη διαρροή μαθητών στα ξένα σχολεία, ακόμη και σε τουρκικά, εξ αιτίας της καλύτερης οργάνωσής τους (σελ. 23). Προτείνει για την αποτελεσματικότερη οργάνωση των σχολείων, τον επαναπροσδιορισμό των Γυμνασίων Θηλέων. Συγκεκριμένα, το Ζάππειο να παραμείνει το μόνο αμιγώς κλασικό Γυμνάσιο Θηλέων της Κων/πολης, ενώ από τα υπόλοιπα 2 το μεν Κεντρικό στις 3 τελευταίες τάξεις του να μεταβληθεί σε σχολή Εμπορίου και Ξένων Γλωσσών, το δε Ιωακείμειο σε Οικοκυρική Σχολή. Έτσι, με την προσφορά εξειδικευμένων γνώσεων, πιστεύει ότι θα περιοριστεί η διαρροή τόσο μεγάλου αριθμού μαθητών σε σχολεία εκτός του ομογενειακού εκπαιδευτικού συστήματος. Ως προς το **εκπαιδευτικό προσωπικό** δεν διαπιστώνει σημαντικά κενά ή προβλήματα εκτός από την πιθανότητα διορισμού στα ομογενειακά σχολεία, στο άμεσο μέλλον, ως Φιλολόγων αποφοίτων τμημάτων

κλασικής Φιλολογίας τουρκικών πανεπιστημίων, λόγω πιέσεων τόσο των ιδίων, όσο και των τουρκικών αρχών. Προτείνει την απόρριψη οποιουδήποτε τέτοιου διορισμού, εκτός αν ενισχυθούν με υποτροφίες να σπουδάσουν τουλάχιστον για 2 χρόνια στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Αθήνας (σελ. 27). Συνιστά μεγάλη προσοχή στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και των εμπορικών μαθημάτων, προτείνοντας την πρόσληψη ικανών εκπαιδευτικών, ενώ διαπιστώνει ότι σ' αυτούς τους δύο τομείς ιδιαίτερα υστερούν τα ελληνικά σχολεία έναντι των ξένων (σελ. 28).

Τέλος, για τον καλύτερο συντονισμό και τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, προτείνει τον ορισμό ενός 4μελούς Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, που θα αποτελείται από τον εκάστοτε Γενικό Πρόξενο της Ελλάδας, ένα Μητροπολίτη του Πατριαρχείου «εκ των πλέον φωτισμένων εις τα εκπαιδευτικά θέματα», ένα Γυμνασιάρχη και ένα στέλεχος της ομογενειακής κοινότητας, ίσως τον Πρόεδρο του Συλλόγου προς ενίσχυση των Σχολών. Επίσης θεωρεί ότι η ομογενειακή εκπαίδευση θα λειτουργεί κάτω από καλύτερους όρους, εάν υιοθετηθεί η πρότασή του για διορισμό στο Προξενείο κάποιου Ακολουθού ως επιθεωρητή των σχολείων, ο οποίος θα συνεργάζεται στενά με το Συντονιστικό συμβούλιο που προτείνει να ιδρυθεί (σελ. 28).

3. Αξιολόγηση - Συμπεράσματα

Έχοντας μελετήσει την ιστορία της ομογενειακής εκπαίδευσης της Κωνσταντινούπολης αλλά και έχοντας υπηρετήσει επί τριετία (1994-1997) ως Συντονιστής Εκπαίδευσης στο Προξενείο της Ελλάδας στην Κωνσταντινούπολη, διαπιστώνω ότι μια σειρά θεμάτων που αφορούν και σήμερα την εκεί εκπαίδευση, υπήρξαν αποτέλεσμα της επίσκεψης και της έκθεσης του Ε. Παπανούτσου: Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης στην Κωνσταντινούπολη, η διαδικασία έγκρισης των διδακτικών βιβλίων, η μετάκληση εκπαιδευτικών από την Ελλάδα στην Κωνσταντινούπολη και από την Τουρκία στη Δ. Θράκη στο πλαίσιο της αμοιβαιότητας κ.λπ., συνιστούν πτυχές της ομογενειακής εκπαίδευσης, που είναι αποτέλεσμα προτάσεών του που υιοθετήθηκαν. Το ελληνικό κράτος, δηλαδή, έδειξε ότι είχε πρόθεση να λάβει μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο για την ομογενειακή εκπαίδευση, όσο και για τη μειονοτική της Δ. Θράκης, με στόχο αφενός μεν να στηρίξει την ομογένεια για να παραμείνει στις εστίες της, αξιοποιώντας το άριστο τότε επίπεδο των ελληνοτουρκικών σχέσεων, αφετέ-

ρου δε να βοηθήσει την ελληνική μουσουλμανική μειονότητα ν' αναπτυχθεί. Η πορεία όμως των πραγμάτων δεν δικαίωσε τις προσδοκίες της.

Σε γενικές γραμμές θεωρούμε ότι ο Ε. Παπανούτσος στην έκθεσή του ήταν εξαιρετικά εύστοχος σε μερικά, επιστημονικού κυρίως χαρακτήρα, ζητήματα, ενώ αστόχησε σε μια σειρά άλλων θεμάτων, γιατί δεν κατανόησε μια γενική αρχή: ότι το πρόβλημα της ομογενειακής εκπαίδευσης ήταν και είναι κυρίως πολιτικό, γιατί οι τουρκικές αρχές χρησιμοποιούσαν από τότε το Οικουμενικό Πατριαρχείο και την ελληνική μειονότητα της Κωνσταντινούπολης ως εργαλείο άσκησης πίεσης προς τη ελληνική πλευρά, προκειμένου να προωθούν συνεχώς τις θέσεις τους. Προφανώς παρασύρθηκε σ' ένα βαθμό από το υψηλό, τότε, επίπεδο των φιλικών σχέσεων μεταξύ των δύο χωρών και τις θετικές προσδοκίες που αυτό γεννούσε στους ομογενείς, που όμως δεν ανταποκρινόταν στα πραγματικά δεδομένα, αλλά περισσότερο στις ελιθυμίες τους για την καλύτερη δυνατή ανάπτυξη των ελληνοτουρκικών σχέσεων, γεγονός που θα βελτίωνε τις συνθήκες ζωής τους στην Τουρκία. Παρασυρόμενος από το κλίμα αυτό, αλλά και αγνοώντας τα δεδομένα της τουρκικής κοινωνίας, δεν αξιολόγησε σε κάθε περίπτωση ορθά την πραγματικότητα. Η αμοιβαιότητα μεταξύ των δύο μειονοτήτων δεν ήταν δυνατή, γιατί υπήρχε ένα στρατηγικό μειονέκτημα για την ελληνική πλευρά: το υψηλό μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο της ελληνικής μειονότητας της Κωνσταντινούπολης την καθιστούσε πολύ πιο ευάλωτη στις τουρκικές πιέσεις, σε σχέση με την αγροτική κυρίως και διαμενущσα στις απομονωμένες ορεινές περιοχές της Δ. Θράκης μουσουλμανική μειονότητα.

Αναφερόμενοι στα σημαντικότερα, κατά την άποψή μας, από τα θέματα που τίγει στην έκθεσή του ο Ε. Παπανούτσος, επισημαίνουμε τα εξής:

- Οι διαπιστώσεις και προτάσεις του για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες της Ελλάδας και την Επιμόρφωση των νεότερων από τους ήδη υπηρετούντες κατά τους θερινούς μήνες, ήταν οι μόνες σχεδόν εφικτές λύσεις, λαμβανομένου υπόψη του γενικότερου κοινωνικοπολιτικού περιβάλλοντος. Ορθή επίσης κρίνεται και η πρότασή του για την ανανέωση του εκπαιδευτικού δυναμικού με νέα και ικανά στελέχη.
- Η πρότασή του για την οργάνωση και εποπτεία της ομογενειακής εκπαίδευσης κρίνεται γενικά ορθή. Οι τουρκικές αρχές δεν επεδείκνυναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, παρό μόνο για τα πολιτικά μόνο ζητήματα σε σχέση με τα σχολεία, όπου η διδασκαλία των ελληνικών μαθημάτων αφέθηκε στην

τύχη της. Συνεπώς ήταν αναγκαίος ο ορισμός ενός εκπαιδευτικού ακολούθου, ο οποίος θα ασκούσε τη διοικητική και επισημονική εποπτεία. Προφανώς η πρόταση υιοθετήθηκε και ισχύει μέχρι και σήμερα. Όμως οι πολιτικές συνθήκες λειτουργίας της εκπαίδευσης δεν επιτρέπουν τον πλήρη και αποκλειστικό έλεγχο της, για λόγους αυτονόητους.

- Η εκτίμησή του ότι η διδασκαλία της ιστορίας των τελευταίων 30 χρόνων των δύο χωρών θα επιφέρει μεγαλύτερη ανεκτικότητα και στενότερη σύσφιγξη των σχέσεων μεταξύ των δύο λαών (σελ. 8) είναι υπερβολική και δεν είχε να προσφέρει τίποτε το ιδιαίτερο ούτε στην ομογένεια, ούτε στην Ελλάδα. Η τουρκική πλευρά ίσως να επιδίωκε κάτι τέτοιο, δεδομένου ότι η κυρίαρχη κεμαλική ιδεολογία επιδίωκε την καθιέρωση του κοσμικού κράτους και τη διαγραφή του οσμανικού παρελθόντος. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό, ότι στη Δ. Θράκη, όπου μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή είχαν καταφύγει μουσουλμανικά στελέχη του παλαιού οθωμανικού καθεστώτος, τα οποία ασκούσαν σημαντική επιρροή στους θρακικούς μουσουλμανικούς πληθυσμούς, κατά τη δεκαετία του 1930 απελάθηκαν από την ελληνική κυβέρνηση στην Αίγυπτο, μετά από απαίτηση της Τουρκίας (Αλεξανδρής, 1991, 94). Προφανώς ο Παπανούτσος εισηγήθηκε την πρόταση αυτή για λόγους πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών και αυτό ως πρόθεση δεν μπορεί να θεωρηθεί αρνητικό.
- Ιδιαίτερα εύστοχη κρίνεται η άποψή του (με την ευκαιρία της απομάκρυνσης των «οιονεί κυβερνητικών επιτρόπων» Τούρκων Υποδιευθυντών των ομογενειακών σχολείων κατά την περίοδο εκείνη που η ελληνοτουρκική φιλία είχε φτάσει στο αποκορύφωμά της) ότι οι τουρκικές αρχές χαλαρώνουν κάποια καταπιεστικά μέτρα, χωρίς όμως να καταργούν τις σχετικές διατάξεις, τις οποίες επαναφέρουν όταν το κρίνουν σκόπιμο. Όντως, κρίνουμε ότι η παρουσία των Τούρκων Υποδιευθυντών κατά τις τελευταίες δεκαετίες στα ομογενειακά σχολεία, υπήρξε βασικό εργαλείο άσκησης της τουρκικής πολιτικής στην ομογενειακή εκπαίδευση και σημαντικός παράγοντας της αποδιάρθρωσής της.
- Σημαντική επίσης κρίνουμε την πρότασή του για απόρριψη διορισμού στα Γυμνάσια ως Φιλολόγων αποφοίτων σχολών κλασικής φιλολογίας τουρκικών Πανεπιστημίων, παρά μόνο με την αίρεση της διετούς επιμόρφωσής τους σε ελληνικά Πανεπιστήμια. Σήμερα όπου οι συνθήκες είναι πολύ χειρότερες, η πλειοψηφία των ομογενών Φιλολόγων που διδάσκουν στα Γυ-

μνάσια-Λύκεια είναι απόφοιτοι τέτοιων σχολών, πράγμα όμως που δεν μπορεί να γίνει διαφορετικά, γιατί δεν υπάρχουν άλλοι.

- Στο ζήτημα των διδακτικών βιβλίων έχουμε την άποψη ότι αστόχησε, όπως άλλωστε δείχνουν και οι μετέπειτα εξελίξεις. Ειδικά για τη Δ. Θράκη, ενώ μέχρι τότε η ελληνική πολιτεία εξέδιδε τα διδακτικά βιβλία στην τουρκική γλώσσα –χωρίς να αναφέρεται κανένα πρόβλημα– όμως πρότεινε να δεχθεί η Ελλάδα την εισαγωγή διδακτικών βιβλίων από την Τουρκία – και αντίστοιχα ελληνικών βιβλίων για την Κων/πολη– μετά από σχετικό έλεγχο και απάλειψη των τυχόν επιλήψιμων σημείων. Έκτοτε το ζήτημα των βιβλίων κατέστη καίριο. Τα ελληνικά βιβλία, παρότι –ειδικά στις αρχές της δεκαετίας του 1980– θεωρήθηκαν από την UNESCO πολύ καλά, συνήθως εγκρίνονται από τις τουρκικές αρχές μετά από χρόνια ή δεν εγκρίνονται ποτέ, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με τα τουρκικά βιβλία ειδικά εκείνα της γλώσσας και λογοτεχνίας, τα οποία όμως είναι τόσο αντιδραστικά, ώστε είναι δύσκολο να χαρακτηριστούν διδακτικά βιβλία μιας σύγχρονης ευνομούμενης πολιτείας (Παυλίδης, 2002, 147).³ Η τυχόν απάλειψη δε επιλήψιμων σημείων, θα καθιστούσε τα τουρκικά βιβλία «μη βιβλία», με δεδομένο το πλήθος των σχετικών αναφορών που θα έπρεπε να αφαιρεθούν. Επιπλέον η υιοθέτηση της πρότασης αυτής δημιούργησε αρνητικό προηγούμενο, με αποτέλεσμα, όταν η ελληνική πολιτεία αποφάσισε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 να εκδώσει βιβλία στην τουρκική γλώσσα, να αντιδράσουν έντονα και να αρνηθούν να τα παραλάβουν οι μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί, για προφανείς λόγους. Η πιο ορθή και ρεαλιστική πρόταση θα ήταν να συμφωνηθεί ένα πλαίσιο συγγραφής των βιβλίων και να τα εκδίδει η κάθε χώρα για τη μειονότητά της, με τη συνεργασία και τη συμμετοχή των φορέων της ίδιας της μειονότητας.
- Τέλος, άστοχη χαρακτηρίζουμε και την πρόταση για την αμοιβαία μετάκληση ενός αριθμού εκπαιδευτικών για τα μειονοτικά σχολεία της κάθε χώρας. Η ιστορία των τελευταίων 50 χρόνων, όπου εφαρμόζεται η πρόταση αυτή, απέδειξε ότι οι προθέσεις της τουρκικής πλευράς στο ζήτημα αυτό δεν υπήρξαν πάντοτε ειλικρινείς. Η επιμονή της για έγκαιρη μετάκληση κάθε χρόνο και μάλιστα του μεγαλύτερου δυνατού αριθμού εκπαιδευτικών, παρά την ανυπαρξία πραγματικών κενών στα μειονοτικά σχολεία της Δ. Θράκης, δείχνει ότι δεν είναι το επίπεδο μόνο της παρεχόμενης μειονοτικής εκπαίδευσης που την ενδιαφέρει.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Αρχείο ΥΠΕΞ 1924, Β/33. Έκθεση του Εκπαιδευτικού Συμβούλου Σταματόπουλου (8-2-1924).
2. Πρόκειται για το Λύκειο «Celal Bayat» της Κομοτηνής, η οικοδόμησή του οποίου είχε ήδη ολοκληρωθεί, ενώ τα εγκαίνιά του πραγματοποιήθηκαν της 1η Δεκεμβρίου 1952, παρουσία και του Τούρκου Προέδρου της Δημοκρατίας, του οποίου το όνομα έφερε. (Alexandris ΑΙ., *The greek minority of Istanbul and Greek-Turkish relations 1918-1974*, ΚΜΣ, Αθήνα 1983, σελ. 309)
3. Εδώ παρουσιάζεται το περιεχόμενο του τουρκικού αλφαριθμητικού καθώς και στοιχεία των υπόλοιπων τουρκικών διδακτικών βιβλίων, όπου κυριαρχούν εθνικιστικές ιδέες και σύμβολα, ενώ ο στρατός είναι πανταχού παρών ως εγγυητής του «νόμου και της τάξης».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexandris ΑΙ. (1983) *The Greek minority of Istanbul and Greek - Turkish relations 1918-1974* (Η ελληνική μειονότητα της Κωνσταντινούπολης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις) (Αθήνα, Κ.Μ.Σ.).
- Αλεξανδρής Αλ. (1991) Το ιστορικό πλαίσιο των ελληνοτουρκικών σχέσεων, 1923-1955, στο συλλογικό έργο: *Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις 1923-1987* (Αθήνα, Γνώση).
- Βερέμης Θ. (1986) *Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Γιαλλουρίδης Χρ. (1997) *Η Τουρκία σε μετάβαση* (Αθήνα, Σιδέρης).
- Γκιζέλ Β. (1984) *Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και προέλευση της κοινωνικής κατοικίας στην Ελλάδα: 1920-1930* (Αθήνα).
- Γριτσόπουλος Αθ. (1971) *Πατριαρχική Μεγάλη του Γένους Σχολή*, τ. Β' (Αθήνα).
- Δάφνης Γρ. (1974) *Η Ελλάς μεταξύ δύο πολέμων, 1923-1940*, τόμος Α' (Αθήνα 1974).
- Δοσποντάκης Γ. (1994) *Η Προσωπογραφία του Ε. Π. Παπανούτσου. Ο Παιδαγωγός και ο Πολιτικός της Εκπαίδευσης* (Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση).
- Ιωαννίδης Ιωάν. (1952) Πώς ζουν οι εν Κωνσταντινουπόλει ομογενείς μας, Εφημερίδα *Μακεδονία*, Θεσσαλονίκη, 2 και 5 Μαρτίου 1952.
- Okte Faik (1998) *Varlık vergisi, o ληστρικός νόμος του φόρου περιουσίας των Ελλήνων της Κων/πολης* (Nebioglu yayinevi, Istanbul 1951), Μετάφραση Λιάνα Μυστακίδου (Θεσ/νίκη, Ηρόδοτος).
- Παυλίδης Α. (2000) Η πορεία της πρωτοβάθμιας Ομογενειακής Εκπαίδευσης Κωνσταντινούπολης από τη Συνθήκη της Λωζάννης μέχρι σήμερα: 1923-2000, στο *Λεύκωμα*

- τιμής για τη Δασκάλα-Μάνα της Κωνσταντινούπολης (Αθήνα, Ανατολή).
- Παυλίδης Α. (2002) Οι δύο εκδοχές ενός Αλφαριθμητικού για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας: η ελληνική και η τουρκική, *Μακεδόν* (έκδοση του ΠΤ Φλώρινας του ΑΠΘ), 139-148.
- ΠΟΛΗ και ΠΑΙΔΕΙΑ (1997) Πρακτικά Συμποσίου Συλλόγου Κων/πολιτών (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Πρωτονοτάριος Α. (1929) *Το προσφυγικόν πρόβλημα από ιστορικής, νομικής και κρατικής απόψεως* (Αθήνα).
- Σαρρής Ν. (1992) *Εξωτερική πολιτική και πολιτικές εξελίξεις στην πρώτη τουρκική δημοκρατία 1923-1950* (Αθήνα, Γόρδιος).
- Σβολόπουλος Κ. (1997) *Η ελληνική εξωτερική πολιτική μετά την Συνθήκη της Λωζάννης*, Ινστ. Δ.Δ. Δικαίου και Δ. Σχέσεων, Αθήνα.
- Σταματόπουλος Κ. (1996) *Η τελευταία αναλαμπή. Η Κωνσταντινουπολίτικη Ρωμιοσύνη στα χρόνια 1948-1955* (Αθήνα, Δόμος).
- Στεφανίδης Ι.Δ. (1999) *Από τον εμφύλιο στον ψυχρό πόλεμο: η Ελλάδα και ο συμμαχικός παράγοντας, 1949-1952* (Αθήνα, Προσκήνιο).
- Τζιράς Ν. (1992) *Το έβδoμον του Βυζαντίου και η ελληνική κοινότητα Μακροχωρίου* (Αθήνα, Έκδοση Συλλόγου Μακροχωριτών).
- Τσουλουφής Άγγ. (1989) *Η ανταλλαγή των ελληνοτουρκικών πληθυσμών και η εκτίμηση των εκατέρωθεν εγκαταλειφθεισών περιουσιών* (Αθήνα, Έκδοση «Ενώσεως Σμυρναίων»).
- Weber F. (1983) *Ο επιτήδειος ουδέτερος* (Αθήνα, Θετλή).

Abstract

In 1952, a period of important development of the Greek – Turkish relations, the Greek government sent to Constantinople the general manager of the Ministry of education E. Papanoutsos, in order to study all the educational data of the Greek minority and make proposals, concerning the Greek educational policy for both minorities: the Greeks of Constantinople and the Moslems of Thrace. Upon his return to Greece, E. Papanoutsos wrote a 29 pages report, where he described all the educational data, concerning the two minorities making at the same time interesting proposals. We hereby present the content of this report as well as its educational effect on the two minorities up to now.

Εκπαίδευση-ανάπτυξη και πολιτικός λόγος. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959, 1965, 1977

ΑΝΘΗ Κ. ΠΡΟΒΑΤΑ
Διδάσκουσα στο Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Στο δοκίμιο αυτό εξετάζουμε τις απόψεις των κυριότερων πολιτικών κομμάτων στην Ελλάδα σχετικά με την οικονομική αξία της εκπαίδευσης και ειδικότερα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως εκφράστηκαν κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων 1959, 1964-65 και 1976-77. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία βλέπει την εκπαίδευση ως επένδυση για την οικονομική ανάπτυξη, αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο αυτών των αντιλήψεων. Το διεθνές ενδιαφέρον για τις συνθήκες των αναπτυσσόμενων χωρών κατά τις δεκαετίες μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο οδήγησε τους κοινωνικούς επιστήμονες στο να προτείνουν για την ανάπτυξη των χωρών αυτών την επέκταση της εκπαίδευσης και τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Στα τέλη της δεκαετίας του '60 και στην αρχή της δεκαετίας του '70 οι κοινωνικοί επιστήμονες απέδειξαν ότι μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα προωθείται μία μορφή ιμπεριαλισμού. Στις μέρες μας θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε όχι μόνο την οικονομική αλλά και την κοινωνική και πολιτιστική αξία της εκπαίδευσης.

Εισαγωγικά

Κατά τις δεκαετίες του '50 και του '60, βασικές κατευθύνσεις εκπαιδευτικού σχεδιασμού οι οποίες συνδέονται άμεσα με τη γενικότερη ανάπτυξη, επηρέασαν τις επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις σε χώρες αναπτυσσόμενες, οι οποίες αγωνίζονταν να φθάσουν το οικονομικό επίπεδο των ανεπτυγμένων χωρών. Οι κατευθύνσεις αυτές βασίζονται σε θεωρίες που παρότι το ότι για ένα διάστημα αμφισβητήθηκε η αποτελεσματικότητά τους, παραμένουν όμως σταθερές όσον αφορά τη γενικότερη αντίληψη περί παιδείας των αναπτυσσόμενων χωρών και συντηρούν το όνειρο της ανάπτυξης και της προόδου (Adams, 1977).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, μιλάμε για τη θεωρία που έδωσε οικονομική χροιά στην εκπαίδευση και είδε τους σπουδαστές σαν κεφάλαιο το οποίο θα μπορούσε να επενδυθεί για την ανάπτυξη της χώρας. Η συγκεκριμένη θεωρία ονομάστηκε «Θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου» και πατέρας της θεωρείται ο Αμερικανός T. L. Schultz (Schultz, 1972).

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη δεν αφορά την πολιτική μόνο των αναπτυσσόμενων χωρών, αλλά προέρχεται ουσιαστικά από τις θεωρίες για την οικονομία και την εργασία οι οποίες επηρέασαν τα ανεπτυγμένα κράτη της Δύσης κυρίως τις δεκαετίες του '50, '60 και τις αρχές της δεκαετίας του '70.

Η δεύτερη φάση της παγκόσμιας εξάπλωσης των οικονομικών σχέσεων (1945-1971) βασίστηκε ιδιαίτερα στην οικονομική σκέψη του J. M. Keynes σχετικά με το ρόλο που το κράτος μπορεί να παίξει για την επίλυση των προβλημάτων και τη διατήρηση της ισορροπίας και στο «μοντέλο εργασίας» του Φορντ, και έδωσε ώθηση στην μεταπολεμική καπιταλιστική ανασυγκρότηση και ανάπτυξη (Πελαγίδης, 1997· Μελάς, 1999).

Η θεωρία του Keynes με το χαρακτηριστικό του κρατικού παρεμβατισμού θα επηρεάσει την όλη πολιτική των δυτικών οικονομιών αλλά και τις αναπτυσσόμενες χώρες όπου επενδύονταν τα κεφάλαια των ανεπτυγμένων κρατών. Η πολιτική της εκπαίδευσης που αποβλέπει στην οικονομική ανάπτυξη είναι ένας από τους χώρους κρατικής παρέμβασης. Ο συντονισμός εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας με στόχο τη μείωση της ανεργίας ήταν το ζητούμενο στα μεταπολεμικά παρεμβατικά κράτη της δυτικής Ευρώπης. Ο στόχος περισσότερη εκπαίδευση και μάλιστα τεχνική-επαγγελματική για καλύτερα αποτελέσματα στην εργασία αλλά και μείωση της ανεργίας φαίνονταν εφικτός σε χώρες με ανεπτυγμένη βιομηχανική υποδομή. Η ανάπτυξη του συστήματος του κρατικού παρεμβατισμού οδήγησε τα ανεπτυγμένα κράτη σε ένα ευρύτερο έλεγχο των παραμέτρων που παλαιότερα δεν ήταν δυνατόν να ελεγχθούν. Ο συντονισμός των αναγκών στην αγορά εργασίας με την εκπαίδευση και ειδικότερα με την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και η εκπόνηση μακροπρόθεσμων προγραμμάτων όπου θα προβλέπονταν οι απαιτήσεις της οικονομίας σε ανθρώπινο δυναμικό και λογικά θα εξασφαλιζονταν η απορροφητικότητα του δυναμικού αυτού στην αγορά εργασίας θα είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση της ανεργίας. Η εξασφάλιση πλήρους απασχόλησης ήταν από τους στόχους με ύψιστη προτεραιότητα στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες οι οποίες εφάρμοσαν παρεμβατική πολιτική.

Όσον αφορά τον τομέα της εργασίας, ο «φορντικός καπιταλισμός», δηλαδή ο καπιταλισμός ο οποίος βασιζόταν στο μοντέλο εργασίας και στην οργάνωση της παραγωγής που είχε προτείνει ο Φορντ, πήρε πλήρη μορφή με ένα συγκεκριμένο τεχνο-οικονομικό /βιομηχανικό μοντέλο με βασικά χαρακτηριστικά: α) διαχωρισμό της παραγωγής σε σύλληψη και εκτέλεση και συνεπώς διαχωρισμός της χειρωνακτικής από τη διανοητική εργασία, β) τυποποίηση των εργασιακών πρακτικών και συνεπώς απαίτηση μικρών γνώσεων-δεξιοτήτων από τον εργάτη, γ) διαχείριση της αποσπασματικής αυτής γνώσης, ώστε να ελέγχεται και να κατευθύνεται κάθε συγκεκριμένο μέρος της εργασιακής διαδικασίας, καθώς και ο τρόπος εκτέλεσης των καθηκόντων. Δηλαδή μέσα σε αυτά τα πλαίσια η παραγωγική διαδικασία ορθολογικοποιείται, όσον αφορά το τι πρέπει να παραχθεί, με ποιο τρόπο και σε πόσο χρόνο (Πελαγίδης, 1977).

Μέσα λοιπόν σε αυτά τα πλαίσια η ανάπτυξη της εκπαίδευσης σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα θα είχε σαν αποτέλεσμα αφενός την οικονομική ανάπτυξη, γιατί θα εξασφάλιζε ειδικευμένο εργατικό δυναμικό προσανατολισμένο στις ανάγκες της βιομηχανικής παραγωγής και αφετέρου θα οδηγούσε στην ικανοποίηση των λαϊκών αιτημάτων για επέκταση της εκπαίδευσης σε ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού. Επίσης η λογική του «φορντικού μοντέλου» στην εργασία θα καθόριζε και τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος πάνω στη λογική του διαχωρισμού της διανοητικής από τη χειρωνακτική εργασία.

Η πολιτική αυτή έστρεψε το ενδιαφέρον των επιστημόνων στην εκπαίδευση και τονίσθηκε ιδιαίτερα η οικονομική σημασία της εκπαίδευσης.

Τα δύο συνέδρια του ΟΟΣΑ στη Χάγη το 1957 και στην Ουάσινγκτον το 1961 έδωσαν την ώθηση για νέους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς με στόχο την επέκταση της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της οικονομίας (OECD, 1961).

Νέες πολιτικές στα πλαίσια της αναπτυξιακής λογικής 1950-60

Η παραπάνω αναπτυξιακή λογική στο πλαίσιο του κράτους πρόνοιας των ανεπτυγμένων δυτικών χωρών ήταν όπως προαναφέραμε, εφικτή και αναγκαία γιατί εξυπηρετούσε τα κοινωνικά αιτήματα στα πλαίσια της παρεμβατικής κρατικής πολιτικής αλλά ταυτόχρονα εξασφάλιζε τις ουσιώδεις προϋποθέσεις για κοινωνική συναίνεση.

Ο απόηχος όμως αυτής της πολιτικής μεταφέρθηκε την ίδια εποχή και σε

αναπτυσσόμενες χώρες, συνδέθηκε με την αναπτυξιακή στρατηγική και επηρέασε την εκπαιδευτική τους πολιτική. Χαρακτηριστικό στοιχείο της πολιτικής η οποία χαράχθηκε πάνω σε αυτά τα πλαίσια ήταν η απόδοση μεγάλης σημασίας στο ρόλο του σχολείου ως μέσου για την επίτευξη αυτής της ανάπτυξης. Ιδιαίτερο βάρος δόθηκε στην επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία καθιερώθηκε ως ο νέος τύπος δημόσιας εκπαίδευσης (Benavot, 1983).

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο η θεωρία της αναπτυξιακής εκπαίδευσης, δηλαδή της εκπαίδευσης η οποία κατάλληλα διαμορφωμένη θα μπορούσε να συμβάλλει στην ανάπτυξη της οικονομίας επηρέασε την εκπαιδευτική πολιτική και στην Ελλάδα.

Τα νομοθετικά κείμενα που αφορούν τις μεταρρυθμίσεις του 1959, του 1964-65 αλλά και κείμενα διανοομένων, όπως του Ξ. Ζολώτα, επηρεάστηκαν άμεσα από τη συγκεκριμένη θεωρία (Ζολώτας, 1966).

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός προσανατολίστηκε σε στρατηγικές που προέβλεπαν α) την επέκταση της εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού και β) την ανάπτυξη τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, ώστε να εκπαιδευθούν εξειδικευμένοι τεχνίτες, οι οποίοι θα στελέχωναν την αναπτυσσόμενη βιομηχανία. Βασικός στόχος των μεταρρυθμίσεων ήταν η ανάπτυξη της οικονομίας μέσω της ανάπτυξης της εκπαίδευσης (Kazamias, 1978).

Η αντίστοιχη θεωρία είχε εξαπλωθεί στις περισσότερες αναπτυσσόμενες χώρες (Adams, 1977, 296-310).

Όμως οι οικονομικές συνθήκες των χωρών αυτών και οι ιδιαιτερότητες των πολιτικών και κοινωνικών τους δομών δεν εξετάστηκαν επαρκώς από τους πολιτικούς της εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα για την Ελλάδα, τόσο το 1959 όσο και το 1964-65 παρατηρείται ομοφωνία των πολιτικών κομμάτων πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Τόσο το Κυβερνών κόμμα της Εθνικής Ριζοσπαστικής Ένωσης (ΕΡΕ) το 1959, όσο και η αντιπολίτευση του Κέντρου αλλά και της Αριστεράς θα συμφωνήσουν πάνω στο θέμα: η εκπαίδευση θα βοηθήσει την οικονομική ανάπτυξη. Το ίδιο θα συμβεί και το 1964-65. Σε επίπεδο κοινοβουλευτικό δεν έγινε συζήτηση μεταξύ των κομμάτων κυβέρνησης και αντιπολίτευσης για το είδος της ανάπτυξης που θα επιφέρει η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση σε χώρα με υανάπτυκτη βιομηχανική υποδομή. Επίσης δεν εξετάστηκε, σε συνεργασία προφανώς με άλλα υπουργεία, το κατά πόσο οι συγκεκριμένες αλλαγές θα μειώναν την ανεργία.

Χαρακτηριστικό του κλίματος της εποχής είναι το βιβλίο του Ξ. Ζολώτα *Η οικονομική ανάπτυξης και τεχνική εκπαίδευσης*, στο οποίο αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ο παράγων της τεχνικής εκπαίδευσης είναι τόσον ουσιώδης, ώστε και εις περίπτωσιν ελλείψεως γενικότερου οικονομικού προγράμματος θα ήρκει η συστηματική εκπαίδευσις του πληθυσμού εις τας νεωτέρας μεθόδους παραγωγής και οργανώσεως δια να πραγματοποιηθεί αξιοσημείωτος προώθησις της οικονομικής αναπτύξεως» (Ζολώτας, 1966).

Η Αριστερά (ΕΔΑ) θα προσθέσει ότι δε φθάνουν οι αλλαγές στην εκπαίδευση αλλά ότι χρειάζονται και ευρύτερες πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές ώστε οι αλλαγές στην εκπαίδευση να έχουν αποτελεσματικότερο χαρακτήρα για την ανάπτυξη της χώρας. Αμφισβήτηση όμως της οικονομικής αξίας της εκπαίδευσης και του ρόλου που αυτή μπορούσε να παίξει σε μία δυσανάπτυκτη οικονομία δεν υπήρξε ούτε από την Αριστερά (Προβατά, 2002).

Όμως σε μία δυσανεπτυγμένη οικονομία η οποία βασιζόταν σε ισχνή γεωργική παραγωγή, σε ανύπαρκτη βιομηχανική υποδομή και σ' έναν ασυνήθιστα υπερδιογκωμένο τριτογενή τομέα παροχής υπηρεσιών, η συγκεκριμένη θεωρία και οι αλλαγές που επήλθαν από αυτήν κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959 και προτάθηκαν χωρίς να προλάβουν να ψηφισθούν κατά τη μεταρρύθμιση του 1964-65 έμοιαζαν περισσότερο με «κενό γράμμα» παρά με αλλαγές που πραγματικά θα βοηθούσαν την οικονομική ανάπτυξη της χώρας και θα μείωναν την ανεργία (Προβατά, 2002).

Είναι χαρακτηριστικό άλλωστε το γεγονός ότι κατά τη συγκεκριμένη περίοδο πραγματοποιήθηκε μία από τις μεγαλύτερες μεταναστεύσεις από την Ελλάδα προς τις χώρες κυρίως της Δυτικής Ευρώπης. Επίσης η μεγάλη εσωτερική μετανάστευση προς τις μεγάλες πόλεις, θα αυξήσει το πρόβλημα της ανεργίας.

Παράλληλα οι επενδύσεις που επιχειρήθηκαν από το ξένο κεφάλαιο στον βιομηχανικό τομέα, ήταν σύμφωνα με τους οικονομολόγους κυρίως επενδύσεις εντάσεως κεφαλαίου, παρά εργασίας με αποτέλεσμα τη μικρή απορροφητικότητα εργατικού δυναμικού (Μπενάς, 1976· Φωτόπουλος, 1975).

Επομένως καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η θεωρία η οποία εξέθρεψε την αναπτυξιακή λογική για την εκπαίδευση δε μπορούσε να λειτουργήσει στην Ελλάδα όπως στις ανεπτυγμένες βιομηχανικά χώρες. Η καθιέρωση τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης φάνηκε ότι θα οδηγούσε σε αύξηση της ανεργίας. Αντίθετα, το υπάρχον Γενικό Γυμνάσιο κάλυπτε τις προσδοκίες των αποφοίτων του για μία θέση στο δημόσιο τομέα, όπως χαρακτηριστι-

κά ανέφεραν όσοι για άλλους λόγους αντιτάχθηκαν στην καθιέρωση Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά τις προαναφερόμενες μεταρρυθμίσεις (Προβατά, 2002).

Παρόμοια φαινόμενα παρατήρησαν οι Αμερικανοί μελετητές της εκπαίδευσης και σε άλλες αναπτυσσόμενες χώρες (Foster, 1977).

Οι διαφοροποιήσεις στη δεκαετία του '70

Όμως στη δεκαετία του '70 τα πράγματα δεν ήταν τόσο αισιόδοξα. Τα αιτήματα για κοινωνική δικαιοσύνη και αυτόνομη ανάπτυξη των χωρών, ήλθαν να μετριάσουν την επιτυχία της αναπτυξιακής θεωρίας στην εκπαίδευση και να παραλλάξουν τις στρατηγικές που ακολουθήθηκαν από την εκπαιδευτική πολιτική των διαφόρων αναπτυσσόμενων χωρών. Η αναπτυξιακή πολιτική και το μοντέλο της εκπαίδευσης που αυτή προωθούσε στις αναπτυσσόμενες χώρες κατακρίθηκε ότι εξυπηρετούσε τα συμφέροντα του κεφαλαίου και των ιμπεριαλιστών, των οποίων σκοπός ήταν ο οικονομικός και πολιτικός έλεγχος των χωρών αυτών (Carnoy, 1974).

Η παρατηρούμενη μάλιστα αναντιστοιχία ανάμεσα στους αποφοίτους της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης και των αναγκών στην αγορά εργασίας των αναπτυσσόμενων χωρών ερμηνεύεται από Αμερικανό μελετητή ως εξής: «Δεν είναι η παραδοσιακή νοοτροπία των κατοίκων και το πρόγραμμα στο σχολείο που προσδιορίζει τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των μαθητών στις χώρες αυτές αλλά η ανεργία, δηλαδή η υπάρχουσα δυσαναλογία μεταξύ του μεγάλου ποσοστού των αποφοίτων αυτών των σχολείων και της αργής εξάπλωσης των επαγγελματικών ευκαιριών στην αγορά εργασίας. Επομένως η στροφή της εκπαίδευσης προς την επαγγελματική και τεχνική κατεύθυνση δε μπορεί να καλύψει άλλους σοβαρούς παράγοντες και ελλείψεις της οικονομικής δομής μιας χώρας αλλά ακολουθεί τους παράγοντες και καθορίζεται από αυτούς» (Foster, 1977).

Οι θεωρίες της εξάρτησης των φτωχών χωρών από τα συμφέροντα του ξένου κεφαλαίου, το οποίο προωθούσε επενδύσεις στις χώρες αυτές και συνεπώς ενδιαφέρονταν για τη στοιχειώδη έστω εξειδίκευση του ντόπιου εργατικού δυναμικού, θα επηρεάσουν κυρίως την κριτική που αναπτύσσεται αυτή τη δεκαετία και στον ελληνικό χώρο κυρίως από μέρους των σοσιαλιστών (ΠΑΣΟΚ) αλλά και από μέρους των κομμουνιστών (ΚΚΕ).

Ο Ανδρέας Παπανδρέου στην εισαγωγή του έργου του Σαμίρ Αμίν *Η συσσώρευση σε παγκόσμια κλίμακα* αναφέρει χαρακτηριστικά: Η μητρόπολη αναλαμβάνει την ανάπτυξη της ελαφριάς βιομηχανίας καταναλωτικών αγαθών στην περιφέρεια. Έτσι η περιφέρεια εξαρτάται από την μητρόπολη για την εισαγωγή κεφαλαιουχικών αγαθών. Η παρεμπόδιση της ανάπτυξης της περιφέρειας συνεχίζεται, αλλά μετατοπίζεται σ' ένα υψηλότερο και περισσότερο εξεζητημένο επίπεδο (Αμίν, 1973).

Στο χώρο της εκπαίδευσης προωθήθηκε σύμφωνα με την ίδια λογική ένα μοντέλο εκπαίδευσης μελετημένο από τις χώρες της μητρόπολης και προσαρμοσμένο στα αιτήματα των λαών των χωρών της περιφέρειας (κοινωνική άνοδο μέσω της εκπαίδευσης, καλύτερη ποιότητα ζωής κ.λπ.) με σκοπό την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στο αντίστοιχο σύστημα-μοντέλο οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης που θέλουν να επιβάλλουν για τα δικά τους συμφέροντα (Frank, 1969· Williamson, 1979· Carnoy & Levin, 1976).

Η παραπάνω κριτική συνδέεται με τις αλλαγές που συμβαίνουν στο χώρο της οικονομίας και της εργασίας. Από τη δεκαετία του '70 περίπου άρχισε να γίνεται λόγος για αναδιάρθρωση του καπιταλισμού, για διεθνοποίηση του κεφαλαίου και διεθνοποίηση της παραγωγής. Η τελευταία πραγματοποιείται μέσω της εγκατάστασης σε διάφορες χώρες διεθνώς ελεγχόμενων εταιρειών από μεγάλες πολυεθνικές εταιρείες και δημιουργείται η δυνατότητα παραγωγής μεγάλων τμημάτων του τελικού προϊόντος ή και του συνολικού τελικού προϊόντος στο διεθνή χώρο. Υπάρχει δηλαδή μία μητρική εταιρεία (κέντρο), η οποία κατευθύνει τις στρατηγικές επιλογές παραγωγής και πραγμάτωσης των προϊόντων από τις εν λόγω επιχειρήσεις. Η δυνατότητα των πολυεθνικών εταιρειών να καταστρώνουν τις στρατηγικές τους στο παραπάνω πλαίσιο, οφείλεται στην επανάσταση της πληροφορικής (Μελάς, 1999· Bonfeld & Holloway, 1993). Οι επενδυτικές αυτές κινήσεις οδηγούν τις κυρίαρχες οικονομικά χώρες "μητροπόλεις" να επεξεργάζονται προς το συμφέρον τους τους καλύτερους όρους μετακίνησης και επένδυσης των κεφαλαίων τους ανά τον κόσμο (Gilpin, 2002).

Στα πλαίσια αυτών των αλλαγών, μία ακόμα μεταρρυθμιστική προσπάθεια, η οποία θα ακολουθούσε την αναπτυξιακή λογική της προηγούμενης δεκαετίας ίσως κατακρίνονταν ως αναχρονιστική και αναποτελεσματική τουλάχιστον για το βασικό της στόχο που ήταν η ανάπτυξη της οικονομίας και της κοινωνίας. Αυτό συνέβη με τη μεταρρύθμιση του 1976-77 της Νέας Δημοκρατίας.

Η ίδια αναπτυξιακή λογική χαρακτήρισε και την μεταρρύθμιση του 1976-77. Η καθιέρωση Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για τις ανάγκες της οικονομίας είναι για μία ακόμη φορά το ζητούμενο και σ' αυτή τη μεταρρύθμιση. Η Ν.Δ. φαίνεται να αγνοεί τις διεθνείς αμφισβητήσεις που κυριαρχούσαν τη δεκαετία του '70 σχετικά με το αναπτυξιακό μοντέλο (Καζαμιάς, 1986). Όμως το ενδιαφέρον επικεντρώνεται εδώ όχι στις προτάσεις των μεταρρυθμιστών αλλά στις αντιδράσεις της σοσιαλιστικής και κομμουνιστικής αντιπολίτευσης, δηλαδή του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κινήματος (ΠΑΣΟΚ) και του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδος (ΚΚΕ).

Είναι χαρακτηριστικό ότι η έννοια της ανάπτυξης μέσω της εκπαίδευσης η οποία, όπως προαναφέραμε δεν αμφισβητήθηκε στις προηγούμενες μεταρρυθμίσεις, έγινε εξάρτηση στην μεταρρύθμιση του 1976-77.

Όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε σε Συνέδριο του Τεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδας (ΤΕΕ): το νομοσχέδιο για την τεχνική κυρίως εκπαίδευση, ήταν το πρώτο νομοσχέδιο που ξεσήλωσε τη γενική κατακραυγή όλων των κοινωνικών φορέων που είχαν κάποια σχέση με την τεχνική εκπαίδευση και το πρώτο το οποίο συνδέθηκε κατά την κριτική του από τα κόμματα της αντιπολίτευσης με το θέμα της εξάρτησης της χώρας μας από τα ξένα μονοπώλια (Βουδούρης, Κουρής & Μπαλάς, 1982).

Το πλέον σημαντικό στοιχείο της κριτικής απετέλεσε η σύνδεση της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με τα προγράμματα των Διεθνών Οργανισμών και της Διεθνούς Τράπεζας. Ο Δ. Γόντικας, βουλευτής του ΚΚΕ θα τονίσει κατά τη συζήτηση στη Βουλή για τη ψήφιση του νομοσχεδίου: βασικός στόχος της μεταρρύθμισης είναι όχι η στροφή των μαθητών προς την ΤΕΕ αλλά το βίαιο σπρώξιμο της πλειοψηφίας της νεολαίας στα εργοστάσια. Πρόγραμμα συγκεκριμένο δεν υπάρχει. Το μόνο πρόγραμμα που έχουμε είναι της Διεθνούς Τράπεζας, όπου εκεί καθορίζονται πόσα σχολεία θα γίνουν με γνωστούς και απαράδεκτους όρους (Γόντικας, 1977).

Στα ίδια περίπου πλαίσια είναι και η κριτική η οποία ασκήθηκε από το ΠΑΣΟΚ. Εκπρόσωπος του κόμματος τόνισε ότι το ΠΑΣΟΚ δεν είναι αντίθετο προς την καθιέρωση μιας Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, αλλά ότι τα μέτρα τα οποία πήρε η Κυβέρνηση χωρίς σοβαρή μελέτη των αναγκών της οικονομίας και η αοριστία των νομοσχεδίων, τα οποία θα καλύπτονταν σε πολλά σημεία από Προεδρικά Διατάγματα, δημιούργησαν ερωτηματικά για τον μελλοντικό προγραμματισμό του περιεχομένου σπουδών αυτών των

σχολείων. Δημιουργούνται επίσης ο φόβος ή μάλλον η βεβαιότητα ότι τα σχολεία αυτά και οι απόφοιτοί τους μικρή σχέση θα έχουν με την εφαρμογή και τη δυνατότητα υπεύθυνης άσκησης επαγγέλματος και απορρόφησης από την παραγωγή (Κουτσόχερας 1977).

Εξωκοινοβουλευτικοί παράγοντες επίσης, κατηγόρησαν το συγκεκριμένο νομοσχέδιο. Στη δημόσια συζήτηση η οποία οργανώθηκε στη Θεσσαλονίκη από το Τεχνικό Επιμελητήριο, η Εθνική Σπουδαστική Ένωση Ελλάδος κατηγόρησε το προτεινόμενο νομοσχέδιο για την ΤΕΕ, ότι σπρώχνει τα λαϊκά στρώματα στο χώρο των Τεχνικών Σχολών με προορισμό να αποτελέσουν τους αυριανούς εργάτες στα συμφέροντα των ξένων μονοπωλίων. Το νομοσχέδιο κατηγορήθηκε γενικά σαν έκφραση μιας γενικότερης φιλομονοπωλιακής πολιτικής, ενώ με τη διαδικασία της παραπομπής σε προεδρικά διατάγματα νομιμοποιούσε και διευκόλυνε τις παρεμβάσεις της Διεθνούς Τράπεζας. Τα Προεδρικά Διατάγματα θα ήταν Τραπεζικά Διατάγματα, όπως ειπώθηκε χαρακτηριστικά (ΕΣΣΕ, 1976).

Η διαφοροποίηση αυτή στις αντιλήψεις της Αριστεράς μέσα σε χρονικό διάστημα δέκα περίπου ετών και μάλιστα για νομοσχέδια που είχαν προταθεί και το 1965 και είχαν γίνει δεκτά από την τότε ενδοκοινοβουλευτική Αριστερά την (ΕΔΑ) συνδέεται και με τις δραστηριότητες που ανέπτυξαν οι Διεθνείς Οργανισμοί και η Διεθνής Τράπεζα κατά τα χρόνια της δικτατορίας και με τις παρεμβάσεις τους στα θέματα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής της χώρας μας (Καψάσκη, 2002).

Οι αντιδράσεις αυτές θα μπορούσαν επίσης να ενταχθούν μέσα στο γενικότερο μεταπολιτευτικό κλίμα, όπου οι πολώσεις και οι έντονες αντιθέσεις ήταν χαρακτηριστικές και δικαιολογημένες σ' ένα αβέβαιο ακόμα και μεταβατικό πολιτικό σκηνικό. Όμως σίγουρο είναι ότι μια πολιτική που διαγράφει τις ιδιαιτερότητες και εξισώνει τις ανάγκες των χωρών στα πλαίσια μιας ισοπεδωτικής οικονομικής ανάπτυξης ασύνδετης από τις πραγματικές ανάγκες της συγκεκριμένης χώρας, θα οδηγήσει σε αποτυχία τα προτεινόμενα για την εκπαίδευση μέτρα σε δύο τομείς: α) θα αποτύχει να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και των γονιών τους και να τους πείσει για την αναγκαιότητα των μέτρων και β) δεν θα καταφέρει με τα προτεινόμενα μέτρα να μειώσει την ανεργία εξασφαλίζοντας υψηλή απορροφητικότητα των αποφοίτων από την αγορά εργασίας.

Επομένως θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τα ερωτήματα που θα πρέπει να θέσει μία τέτοια πολιτική είναι το σε ποια ανάπτυξη αναφέρεται,

σε ποιους στόχους και το κατά πόσο έχει λάβει σοβαρά υπόψη της τόσο τον ορθολογικό προγραμματισμό των αναγκών όσο και τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης χώρας. Χρειάζεται επομένως, επαναπροσδιορισμός της συγκεκριμένης πολιτικής και αξιοποίηση όχι μόνο του οικονομικού αλλά και του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου της εκπαίδευσης. Δηλαδή η εκπαίδευση θα πρέπει να σχεδιάζεται όχι μόνο για χρήση της οικονομίας αλλά για καλλιέργεια ψυχική και πνευματική και κατά συνέπεια ποιοτική άνοδο της ζωής των ανθρώπων που φιλοδοξούμε να διαμορφώσουμε.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια ο σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων κάθε κοινωνίας θα είναι βασική προϋπόθεση των εκπαιδευτικών σχεδιασμών. Αντίθετα, η τυφλή υιοθέτηση θεωριών και μοντέλων που θα προκαθορίζουν τις αλλαγές σε παγκόσμια κλίμακα ή σε επίπεδο ενώσεων-κρατών, όπως π.χ. η Ευρωπαϊκή Ένωση, θα επιβάλλονται νομοθετικά χωρίς να πείθουν για την αναγκαιότητά τους. Στην περίπτωση αυτή πρόκειται για μεταρρυθμίσεις «καθ' υπαγόρευση» χωρίς ευρεία λαοική συναίνεση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, D. (1977) Development Education, *Comparative Education Review*, 21, 296-310.
- Amin, S. (1973) *Le developpement inegal* (Paris, Les edution de Minuit).
- Benavot, A. (1983) The Rise and Decline of Vocational Education, *Sociology of Education*, 56, No 2.
- Βουδούρης, Γ., Κουρής, Ν. & Μπαλτάς, Α. (1982) Παιδεία, Τεχνική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη, στο: *Η Ανάπτυξη στην Ελλάδα*, Πρακτικά Συνεδρίου Τεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδας, *Τεχνικά Χρονικά*, 8-9, σ. 87-94.
- Bonefeld, W & Holloway, J. (1993) *Μεταφορντισμός και Κοινωνική Μορφή* (Αθήνα).
- Γόντικας, Δ. (1977) Ομιλία, Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΠΑ', 23 Φεβρουαρίου.
- Carnoy, M. (1974) *Education as Cultural Imperialism* (New York, D. McKay).
- Carnoy, M & Levin, H. (1983) *The Dialectic of education* (Stanford, Stanford University Press).
- ΕΣΣΕ (1976) Συζήτηση για το Σχέδιο Νόμου Περί Τεχνικής Παιδείας (Θεσσαλονίκη, ΤΕΕ).
- Gilpin, R. (2002) *Παγκόσμια Πολιτική Οικονομία* (Αθήνα, Ποιότητα).

- Ζολώτας, Ξ. (1966) *Οικονομική Ανάπτυξης και Τεχνική Εκπαίδευσις* (Αθήναι, Τράπεζα της Ελλάδος).
- Καψάσκη, Α. (2002) Τα όρια του εκσυγχρονισμού καθ' υπαγόρευση. Η αναπτυξιακή βοήθεια της Διεθνούς Τράπεζας στην ελληνική εκπαίδευση και η πολιτική στην Ελλάδα (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή).
- Καζαμιάς, Α. (1986) Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και Πραγματικότητες, στο: *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα* (Ρέθυμνο, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης), 9-19.
- Kazamias, A. (1978) The Politics of Educational Reform in Greece: Law 309/1976, *Comparative Education Review*, 22, 21-45.
- Κουτσόχερας, Ι. Ομιλία, Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΠΑ', 23 Φεβρουαρίου
- Μελάς, Κ. (1999) *Παγκοσμιοποίηση, Νέα Φάση Διεθνοποίησης της Οικονομίας Μύθοι και Πραγματικότητα* (Αθήνα).
- Μπενάς, Δ. (1976) *Η Εισβολή του Ξένου Κεφαλαίου στην Ελλάδα* (Αθήνα, Παπαζήση).
- OECD (1962) *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education* (Paris).
- Πελαγίδης, Κ.Θ. (1997) *Η Διεθνοποίηση της Ελληνικής Βιομηχανίας: Ευελιξία και Αναδιάρθρωση* (Αθήνα, Εξάντας).
- Προβατά, Α. (2002) *Ιδεολογικά Ρεύματα, Πολιτικά Κόμματα και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (1950-1965)* (Αθήνα, Gutenberg).
- Schultz, W. T. (1972) *Η Οικονομική Αξία της Εκπαιδευσεως* (Αθήνα, Παπαζήση).
- Foster, Philip (1977) The Vocational School Fallacy in Development Planning, in: *Power and Ideology in Education* (New York, Oxford University Press), 356-365.
- Frank, G. A. (1969) *Latin America: Underdevelopment or Revolution* (New York, Monthly Review).
- Φωτόπουλος, Τ. (1975) *Εξαρτημένη Ανάπτυξη, η Ελληνική Περίπτωση* (Αθήνα, Εξάντας).
- Williamson, B. (1979) *Education, Social Structure and Development* (London, Macmillan Press LTD).

Abstract

In this argument we examine the interest of the main political parties in Greece and the differences notions and assumptions of the development value of education especially of technical and vocational schooling during the educational reforms 1959, 1964-65 and 1976-77. The Human capital theory which views education as a form of investment which facilitated economic growth, offers an explanation of this phenomenon. The international interest and concern in the conditions of the underdevelopment countries in the decades following Word War II heightened the attention of administrators, policy makers, and scholars to the illusive concept of development education and the theory of human capital. By the late 1960s and early 1970s social scientists argued that schooling functioned as a form of cultural imperialism. In our days we must illustrate not only the economic but also the social and the cultural value of education.

Πολιτισμική περιχαράκωση -versus- Ανοιχτή και Διαπολιτισμική Παιδεία στην Ελλάδα: Κειμενικό παράδειγμα από σχολικό εγχειρίδιο

(Μια διευρυμένη μορφή του παρόντος άρθρου, σε σχέση με τη Νέα Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, δημοσιεύεται στον τόμο *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ*, Τ. Γ', τεύχος 38, Άνοιξη 2004)

ΣΤΕΛΙΟΣ ΧΙΩΤΑΚΗΣ
Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Οι αντιφάσεις που ενυπάρχουν ενίοτε σε σχολικά βιβλία παρουσιάζονται στο παράδειγμα του «Παπουλάκου», μιας χαρισματικής μορφής που δημιούργησε αναταραχές στις συνθήκες που επικρατούσαν στα μέσα του 19ου αιώνα στην Πελοπόννησο. Η μορφή αυτή ανακατασκευάστηκε με λογοτεχνικό-εξιδανικευμένο τρόπο από την Κωστή Μπασιά στο έργο του *Παπουλάκος-Μαρτυρία*. Ένα απόσπασμα από αυτό έγινε αντικείμενο χρήσης σε σχολικό βιβλίο, σε μια εποχή που καταδικάζονται γενικά οι ακραίες εκδηλώσεις της «ηθικής του φρονήματος» από περιθωριακές τρομοκρατικές οργανώσεις, ανεξάρτητα αν αυτές παρουσιάζονται με μια μάλλον θρησκευτική-φονταμενταλιστική ή με μια εκκοσμηκευμένη μορφή.

Το παράδειγμα του αποσπάσματος

Οι προσπάθειες και τα προγράμματα για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το κοινό ευρωπαϊκό μάθημα πολιτισμού υπονομεύονται ενίοτε, εκτός άλλων, και από ορισμένα κείμενα σε σχολικά βιβλία που, έμμεσα ή άμεσα, προωθούν την πολιτισμική περιχαράκωση, τη μισαλλοδοξία και τον εθνοκεντρισμό. Ο εθνοκεντρισμός δημιουργείται κατά τον κλασικό ορισμό του Summer από την τάση κάθε ομάδας να συντηρεί την προσωπική της περηφάνια και ματαιοδοξία, θεωρώντας τις δικές της αξίες, τις δικές της θεότητες ανώτερες από εκείνες των «άλλων», τις οποίες βλέπει υποτιμητικά. Ακόμη, «κάθε ομά-

δα θεωρεί ότι τα στοιχεία της δικής της λαϊκής παράδοσης είναι τα μόνα σωστά, αξιολογώντας τον εαυτό της ως ανώτερο. Και αν διακρίνει ότι άλλες ομάδες έχουν διαφορετικές παραδόσεις, συνήθως τις περιφρονεί, συχνά επινοώντας υβριστικά ή κοροϊδευτικά επίθετα (Summei, 1906, 28).

Για την τεκμηρίωση της θέσης αυτής παρουσιάζεται κειμενικό παράδειγμα από το βιβλίο *Θρησκευτικών της Στ' τάξης Δημοτικού*.

Το κείμενο στο οποίο αναφερόμαστε (Βαλλιανάτος κ.ά., *Θρησκευτικά Στ' Δημοτικού*, 197-201) αποτελεί διασκευή από το ομώνυμο έργο του Κωστή Μπαστιά, ενός έγκριτου δημοσιογράφου, πεζογράφου, ιστορικού και θεατρικού συγγραφέα (Π. Χάρης, 1992) που θα μπορούσαμε να τον τοποθετήσουμε συμβατικά στον λεγόμενο συντηρητικό χώρο.

Αν παραβλέψουμε το γεγονός ότι ο Παπουλάκος δεν είναι ένα πρόσωπο γνωστό στην Ελλάδα (με εξαίρεση ίσως την Πελοπόννησο), το απόσπασμα για τη δράση του φαίνεται με μια πρώτη ματιά καλογραμμένο, ηθοπλαστικό – αν και στο πνεύμα μιας τελείως διαφορετικής εποχής. Ανατρέχοντας συμπληρωματικά στο αντίστοιχο βιβλίο για το Δάσκαλο (Βαλλιανάτος κ.ά., ό.π., 85), διαβάζουμε ότι οι στόχοι του μαθήματος είναι:

- Να γνωρίζουν οι μαθητές στοιχεία από τη ζωή και το έργο του Παπουλάκου.
- Να εκτιμήσουν την προσφορά του στη χριστιανική ζωή του λαού.

Εδώ δημιουργούνται κάποιες απορίες: Κατανοεί κανείς το ενδιαφέρον να γνωρίσουν οι μαθητές στοιχεία από τη ζωή και το έργο π.χ. του Κοσμά του Αιτωλού (προηγούμενη ενότητα του βιβλίου) ή άλλων μορφών της εκκλησίας και της ιστορίας μας. Όμως του Παπουλάκου; Ποιος ήταν αυτός και με ποια κριτήρια παρουσιάστηκε ξαφνικά σε σχολικό βιβλίο;

Ως γνωστόν, ένας βασικός στόχος που διέπει τη σύνταξη ανθολογιών και την παράθεση αποσπασμάτων στα σχολικά εγχειρίδια είναι να δημιουργήσουν κίνητρα στο μαθητή για να ανατρέξει και να διαβάσει ο ίδιος ολόκληρο το έργο, το οποίο μόνο αποσπασματικά γνώρισε στο σχολείο. Άρα, υποθέτουμε ότι η αναφορά αυτή στον Παπουλάκο και ιδιαίτερα στην ανακατασκευή του από τον Μπαστιά μπορεί ίσως να αποτελέσει μια πρόκληση να γνωρίσει ο μαθητής ολόκληρο το έργο. Θα ήταν λοιπόν χρήσιμο να αναρωτηθούμε για τις δυνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η πρόσληψη του Παπουλάκου από τον Μπαστιά στην κοινωνικοποίηση και την κοσμοθεώρηση των μαθητών. Ήδη, όπως αναφέρει η Σταθοπούλου (1991, σ. 6), «το βιβλίο δινόταν για πολλά χρόνια στα κατηχητικά σχολεία ως αναμνηστικό, μετά τη λήξη της χρονιάς».

Να πούμε προκαταρκτικά ότι ο Παπουλάκος υπήρξε μια αμφιλεγόμενη και αντιφατική προσωπικότητα που εξιδανικεύτηκε και αγιοποιήθηκε από πολλούς, ενώ από κάποιους άλλους, όπως επίσης και από την επίσημη Εκκλησία της εποχής του, χαρακτηρίστηκε ως αγύρτης και λαοπλάνος. Ακόμη και αν δούμε και τις δυο αντιθετικές αυτές εκτιμήσεις ως υπερβολικές και ακραίες, χωρίς να συμφωνούμε με καμιά –όπως π.χ. η Σταθοπούλου (1991, σ. 3) στη σχετική έρευνά της– μπορούμε να συμφωνήσουμε στο εξής: Στο βαθμό που η μορφή του Παπουλάκου παραμένει σημείο αντιλεγόμενο, δεν είναι δυνατόν να μπει αβασάνιστα σε σχολικό εγχειρίδιο. Δημιουργείται λοιπόν η εύλογη απορία: Εφόσον ο Παπουλάκος υπήρξε και παραμένει ακόμη μια αμφιλεγόμενη προσωπικότητα, πώς εξηγείται η απροσδόκητη ένταξή του, όχι π.χ. στο μάθημα της Ιστορίας, όπου θα μπορούσε να παρουσιαστεί τόσο από τη θετική όσο κι από την αρνητική πλευρά στο πλαίσιο ενός βαθύτερου προβληματισμού για τις συνθήκες της εποχής του, αλλά στο μάθημα των Θρησκευτικών στο πλαίσιο μιας εξιδανικευμένης πρόσληψης ομολογιακού χαρακτήρα και δίπλα στην όντως μεγάλη μορφή του Κοσμά του Αιτωλού;

Ποια ήσαν λοιπόν τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επελέγη το κείμενο αυτό για τον Παπουλάκο στο μάθημα των θρησκευτικών, ανάμεσα σε πολλές άλλες διαφορετικές επιλογές; Ποιά πρότυπα και ποιες στάσεις καλλιεργούνται στον μαθητή που, επηρεασμένος από το απόσπασμα του σχολικού εγχειριδίου, θα μπορούσε ίσως να ανατρέξει στο έργο του Μπαστιά για να διαβάσει ολόκληρο το βιβλίο;

Είναι σαφές ότι τα παραπάνω ερωτήματα επικεντρώνουν το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης, όχι στο απόσπασμα του βιβλίου, αλλά στις κρυφές προεκτάσεις και επιπτώσεις που μπορεί να έχει η «κοινωνική κατασκευή» του προτύπου μιας αγιοποιημένης ελληνορθόδοξης μορφής από ένα διανοούμενο μιας συγκεκριμένης εποχής και αντίστοιχα η δημόσια προβολή και εγχάραξη του στις συνειδήσεις στο πλαίσιο της παιδείας.

Επομένως, το πρόβλημα δεν είναι από τη σκοπιά αυτή ο Παπουλάκος, ως πρόσωπο. Ούτε μας ενδιαφέρει άμεσα η επιχειρούμενη εξιδανίκευσή του εφόσον δεν συνδέεται με την παιδεία, ανεξάρτητα από το αν αυτή προβάλλεται στο βιβλίο του Μπαστιά ή από όσους επιζητούν σήμερα την αγιοποίηση του για διάφορους λόγους τους οποίους δεν εξετάζουμε εδώ (Μουλασιώτης, 2000).

Προϋπόθεση για να απαντήσουμε στα ερωτήματα που διατυπώθηκαν είναι ότι παρουσιάζουμε ορισμένα αντιπροσωπευτικά στοιχεία για το ιστορικό

πρόσωπο του Παπουλάκου και την επίσης ιστορική αναπαραγωγή του από τον Κωστή Μπαστιά. Στην προσπάθειά μας αυτή βασιζόμαστε κυρίως σε έρευνες που έχουν γίνει για τον Παπουλάκο και την εποχή του [βλ. κυρίως: Αρώνη-Τσίγλη, 1989· Σταθοπούλου 1991· Άννινος (1925) 1995· Ρηγόπουλος 1979· Petropoulos 1985, 1986].

Ο Παπουλάκος και η εποχή του

Ο Παπουλάκος, κατά κόσμον Χριστόφορος Παναγιωτόπουλος, ήταν, μαζί με τ' αδελφία του, ένας φιλήσυχος κρεοπώλης-σφαγέας και έμπορος ζώων στο χωριό Αρμπουνα της επαρχίας Καλαβρύτων. Η ανάρρωσή του από βαριά ασθένεια γύρω στο 1842 σήμαινε μια ριζική μεταστροφή στη ζωή του: Αφού δώρισε όλα τα υπάρχοντά του στα αδελφία του, φόρεσε καλογερικό ένδυμα, μόνασε για αρκετό διάστημα σε μια καλύβα-σκήτη στο βουνό Αρμπουνα με το όνομα Χριστόφορος. Σε ηλικία άνω των 70 ετών άρχισε να περιφέρεται κηρύσσοντας το λόγο του Θεού, ζητιανεύοντας και βοηθώντας με όσα εισέπραττε φτωχές γυναίκες που συναντούσε στις εκκλησίες στα κηρύγματά του. Είναι ευνόητο ότι οι τελευταίες γίνονταν οι καλύτεροι κήρυκες για τις αγαθοεργίες του. Γρήγορα απέκτησε λοιπόν μεγάλη φήμη και αναγνώριση αφού, όπως πίστευαν οι άνθρωποι που έτρεχαν να τον ακούσουν –πέρα από την ελεημοσύνη– ο λόγος και το παράδειγμά του επιδρούσε ηθικά και εξαγνιστικά στις τραχιές συνθήκες της ζωής τους: στην επίδραση του μοναχού Χριστόφορου αποδιδόταν π.χ. η συμφιλίωση εχθρικών οικογενειών και ο περιορισμός των ζωοκλοπών ή άλλων εκτρόπων στην επαρχία.

Τουλάχιστον κατά την πρώτη φάση των περιοδειών του Παπουλάκου, το κήρυγμά του επικεντρωνόταν σε ηθικές προτροπές, όπως π.χ. στην τήρηση των κανόνων της εκκλησίας, στην καταδίκη της ζωοκλοπής, της δέντροτομής και της ψευδορκίας. Μιλώντας στην απλή γλώσσα και με παραδείγματα από τις παραστάσεις και τη ζωή του κοινού στο οποίο απευθυνόταν έβρισκε πράγματι μεγάλη απήχηση.

Στη συνέχεια και σ' ένα δεύτερο στάδιο (1851-52), έχοντας προφανώς επηρεαστεί από την αυξανόμενη και διευρυνόμενη απήχηση της δράσης του, προπαντός όμως, όντας μνημένος στη Φιλορθόδοξη Εταιρεία, άρχισε να πολιτικοποιεί την έντονη τη θρησκοληψία, τη δική του και του πολυπληθούς ακροατηρίου του, πέφτοντας έτσι σε φαύλο κύκλο: Όσο πιο πολύ πολιτικο-

ποιούσε τη θρησκοληψία και την αμάθεια του κοινού, τόσο περισσότερο έχανε την αίσθηση του μέτρου, αναμειγνυόμενος με απλουστευτικό και μα- νιχαϊκό τρόπο σε περίπλοκα-συγκρουσιακά θέματα, εκκλησιαστικά, εκπαι- δευτικά και πολιτικά, βλέποντάς τα μόνο μέσα από τις ιδεοληψίες της Φι- λορθόδοξης Εταιρείας, τις δικές του και των οπαδών του. Μέσα από το πρί- σμα αυτό, η κοσμική εκπαίδευση, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος και τα Πανε- πιστήμια ανήκαν κατά τον Παπουλάκο στα «γράμματα του διαβόλου», που ήσαν αντίθετα με τα «θείκά γράμματα» που βρισκόνταν μόνο στις Γραφές και συγκεκριμένα στο Ψαλτήρι και την Οκτάηχο. Ακόμη, τα Δικαστήρια ήσαν κατά τον Χριστόφορο «γυφτόσπιτα», τα εμβόλια «βούλα του διαβό- λου», τα ατμόπλοια «καρότσες του διαβόλου» (Αννίνος, σ. 44· Σταθοπούλου, σ. 44 επ.). Ένα δείγμα ακόμη των ιδεοληψιών του ήταν η εμμονή του ότι τα κορίτσια έπρεπε να παντρεύονται σε ηλικία 12 ετών, ενώ τα αγόρια στα 15 τους (Σταθοπούλου, σ. 58).

Το γεγονός ότι ο Όθων δεν ήταν ορθόδοξος, αλλά καθολικός, αποτελού- σε έναν σημαντικό λόγο για να στραφεί ο Παπουλάκος εναντίον του, χαρα- κτηρίζοντάς τον ως «ψωριασμένο γίδι» που πρέπει να απομακρυνθεί από το κοπάδι, καθώς και εναντίον της αυλής και των αξιωματούχων του, ιδιαίτερα εναντίον των Βαυαρών, αλλά ακόμη και εναντίον της Ιεράς Συνόδου, αφού όλοι αυτοί –με τον έναν ή άλλο τρόπο– επιβουλεύονταν κατά την άποψή του την ορθόδοξη πίστη. Δεν έθετε θέμα βασιλείας, απλώς απαιτούσε ο Βασιλιάς να είναι ορθόδοξος.

Τις δοξασίες και τα πρότυπα του Παπουλάκου τα εξετάζουμε εδώ σε συ- νάφεια με τον ιστορικό χωρόχρονο μέσα στον οποίο έζησε, στο πλαίσιο μιας προσέγγισης που δεν προσωποποιεί το κίνημα που συνδέθηκε με το όνομά του, συσχετίζοντάς το δηλαδή μόνο με την ισχυρή υποκειμενική βούληση και την ασυνήθιστη δραστηριότητα του χαρισματικού Χριστόφορου. Το εθνο- θρησκευτικό αυτό κίνημα οδήγησε το 1852 στην πιο εκτεταμένη εξέγερση και μαζική διαμαρτυρία του πληθυσμού, ιδιαίτερα στη Μάνη (Αρώνη-Τσίχλη, σ. 370). Την κινητοποίηση αυτή του αγροτικού πληθυσμού της Παλιάς Ελλάδας υπό τον Παπουλάκο την προσεγγίζουμε πρωταρχικά ως γέννημα αντικειμε- νικότερων συνθηκών και αντίστοιχων κοινωνικών εντάσεων, χρησιμοποιώ- ντας ως μεθοδολογικά εργαλεία ανάλυσης μια σύνθεση από τη θεωρία της ομαδικής συμπεριφοράς του Smelser (Smelser, 1962· Καλαφάτης, 1993· Αρώ- νη-Τσίχλη, σ. 313-377) και τον τύπο του «χαρίσματος» του Weber (1972) για

τη νομιμοποίηση της εξουσίας. Ως γνωστόν, οι τυπολογίες μας βοηθούν να ταξινομήσουμε και να κατανοήσουμε την πραγματικότητα, όμως η τελευταία δεν απεικονίζεται ακριβώς με τα ιδεοτυπικά αυτά σχήματα. Στη βάση αυτή, προϋποθέσεις για τη δημιουργία του κινήματος του Παπουλάκου ήταν:

- 1) Μια «επιρρέπεια των κοινωνικών δομών» (structural conducivness), ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές, προς τη θρησκευτικοποίηση της πολιτικής και την πολιτικοποίηση της θρησκευτικότητας ή και της θρησκοληψίας. Συγκεκριμένα, οι συνθήκες που ευνοούσαν a priori το λόγο του Χριστόφορου βρισκόνταν στις κοινωνικές δομές και τις αντίστοιχες νοοτροπίες μιας παραδοσιακής εθνοθρησκευτικής κοινότητας, διαμορφωμένης κατά την οθωμανική περίοδο: Στο πλαίσιο της παλιάς αυτής τάξης πραγμάτων δεν διαφοροποιούνταν μεταξύ τους οι διάφορες σφαίρες ανθρώπων δραστηριοτήτων, όπως π.χ. η πολιτική, η οικονομική, η κοινωνική ή η θρησκευτική. Ο κάθε άνθρωπος, αντί να συμμετέχει συγχρόνως σε πολλές ομάδες ή σφαίρες δραστηριοτήτων, κάθε μια από τις οποίες ήταν αφιερωμένη σε μια ειδική λειτουργία, θεωρούσε αυτονόητο να ανήκει σε μια κύρια ομάδα που επιτελούσε ποικίλες λειτουργίες σε πολλούς τομείς, καλύπτοντας έτσι όλες τις ανάγκες του (Petropulos, 1986, 625). Έτσι, η βασική ιδιότητα του ορθόδοξου χριστιανού διαφοροποιούσε και περιχαράκωνε τον συγκεκριμένο άνθρωπο από τους «άλλους» – Τούρκους, μουσουλμάνους ή δυτικούς χριστιανούς: του έδινε μια πολιτισμική «ταυτότητα» και συγχρόνως τον βοηθούσε να καλύπτει ως άτομο όλες τις άλλες ανάγκες ή λειτουργίες του: τις οικονομικές, τις εθνικές, τις εκπαιδευτικές, τις κοινωνικές... Ας θυμηθούμε ότι, ιδιαίτερα ο αγροτικός κόσμος, όντας αγράμματος και μη γνωρίζοντας άλλους τρόπους ζωής, εξακολουθούσε να ζει σύμφωνα με τα πρότυπα που κυριαρχούσαν στην οθωμανική αυτοκρατορία: οι άνθρωποι κοιμούνταν σε ψάθες, κάθονταν σε μαξιλάρια, ντύνονταν με παραδοσιακές ενδυμασίες, οι γυναίκες δεν κυκλοφορούσαν ακάλυπτες και ζούσαν ξεχωριστή ζωή από τους άνδρες (Petropulos, 1985, 47). Για το τμήμα αυτό του πληθυσμού, «οι μηχανισμοί του οθωμανικού κράτους, τα πασαλίκια, τα καπετανάτα, ίσως ακόμη και ο θεοκρατικός χαρακτήρας, ήσαν απόλυτα ικανοποιητικοί, αν ελέγχονταν αποκλειστικά από Έλληνες, ή τουλάχιστον από μια τάξη Ελλήνων» (ό.π.). Εδώ πρέπει να προσθέσουμε ότι ιδιαίτερα στη λαϊκή θρησκευτικότητα του αγροτικού κόσμου –εξαρτημένου από ανεξιχνίαστα και απροσπέλαστα φυσικά φαι-

νόμενα- υπήρχε ένας συγκερασμός χριστιανικών και ειδωλολατρικών στοιχείων, κατάλοιπων από προχριστιανικές-παγανιστικές δοξασίες. Πολλά παγανιστικά κατάλοιπα είχαν εκχριστιανιστεί, κάνοντας τη λαϊκή θρησκευτικότητα να φαίνεται σαν ένα κράμα μεταξύ εκλογικευμένης-ηθικής θρησκείας και μαγείας, με υπερτονισμό του δεύτερου στοιχείου, όπως φαίνεται π.χ. στις πολλές περιπτώσεις δεισιδαιμονίας και θρησκοληψίας και ακόμη στην επίκληση του θείου για πρακτικά θέματα (Αρώνη-Τσίχλη, σ. 317 επ.).

Για όλους αυτούς τους λόγους, οι νοοτροπίες ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές ήσαν συχνά ερμητικά κλειστές στο καινούριο και συγχρόνως αντιμετώπιζαν με δυσπιστία τους ετερόδοξους χριστιανούς, αφού τους «γνώριζαν» μόνο μέσα από (προκατασκευασμένες) προκαταλήψεις και αρνητικά στερεότυπα.

- 2) Η δομική επιρρέπεια προς την πολιτικοποίηση της θρησκοληψίας και της θρησκευτικότητας θα μπορούσε να αποκτήσει συγκρουσιακό περιεχόμενο, εφόσον εμφανίζονταν, συμπληρωματικά, «δομικές εντάσεις» (structural strain). Οι αντιθέσεις αυτές είχαν ήδη αρχίσει να δημιουργούνται με την ανάπτυξη του ελεύθερου και συγκεντρωτικού έθνους-κράτους, το οποίο μονοπωλούσε τη νόμιμη χρήση της βίας (βλ. π.χ. τη δημιουργία του τακτικού στρατού και των σωμάτων ασφαλείας). Ακόμη, το κράτος μονοπωλούσε τη διοίκηση, τη φορολογία και τη διάθεση των κρατικών εσόδων, την εκπαίδευση, τη δικαιοσύνη, τους θεσμούς του κοινωνικού κράτους, έχοντας έτσι οικειοποιηθεί πολλές από τις παλιές αρμοδιότητες των τοπικών κοινωνιών και αντίστοιχα των προκρίτων και της εκκλησίας. Η μετεξέλιξη της κοινωνίας στο πλαίσιο του ελεύθερου κράτους-έθνους δεν ήταν μια απλή και εύκολη υπόθεση: Ο διαχωρισμός σε σφαίρες δραστηριοτήτων και αντίστοιχα η θέσπιση δημόσιων-κοσμικών προδιαγραφών στην πολιτική, τη διοίκηση, την εκπαίδευση, τα δικαστήρια κ.λπ. δημιουργούσε ανασφάλειες, φόβους και αντίστοιχα αντιστάσεις και αντιδράσεις, αφού οι δημόσιες και κοσμικές αυτές προδιαγραφές διαφοροποιούνταν αφενός από την Εκκλησία και αφετέρου βασιζόνταν όλο και περισσότερο σε απρόσωπες συνταγματικές-νομικές αρχές και όχι στις οικείες προσωποκεντρικές-πελατειακές σχέσεις.

Οι συσσωρευμένες αυτές εντάσεις αναπαράγονταν από τον τύπο και αξιοποιούνταν ανάλογα από τα κόμματα και συγχρόνως από τους παρα-

δοσιακούς φορείς των τοπικών κοινωνιών, ιδιαίτερα από τον τοπικό κλήρο και τους μοναχούς στο πλαίσιο του ευρύτερου θρησκευτικοπολιτικού ρόλου τους κατά τη διάρκεια της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, μαζί με την αυξανόμενη δυσπιστία μπροστά σε συνταγματικές και εκκοσμικευμένες μεταβολές που προέρχονταν από το συγκεντρωτικό κράτος και την ετερόδοξη Δύση.

- 3) Οι εντάσεις που είδαμε δημιουργήσαν την ανάγκη να αναπτυχθεί πάνω στο πρόσφορο έδαφος των παραδοσιακών εθνοθρησκευτικών «αυτονόητων» και νοοτροπιών μια «γενικευμένη δοξασία» που, από τη μια ερμήνευε τη δυσαρμονία από τον διαφαινόμενο μετασχηματισμό της κοινωνίας και της πολιτικής στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού κοσμικού κράτους και από την άλλη προδιέγραφε τον τρόπο και τα μέσα για τη «λύτρωση» από τις αναφαινόμενες αυτές εντάσεις. Ιδιαίτερα για τους φανατικούς οπαδούς του Παπουλάκου, η έξοδος από τη σύγκρουση μεταξύ παλιάς και νέας τάξης πραγμάτων συνδεόταν με την προσφυγή στα πατροπαράδοτα μεταφυσικά-θρησκευτικά μέσα, σε εκχριστιανισμένες παγανιστικής προέλευσης τελετουργίες, σε υποτιθέμενες προφητείες κ.λπ. Με άλλα λόγια, η «λύτρωση» που έψαχναν τα πλήθη της υπαίθρου στα προβλήματα που δημιουργούνταν από την αυξανόμενη δυσαρμονία του παλιού με το καινούριο, προσανατολιζόταν μονόπλευρα μάλλον προς μεταφυσικά πρότυπα και (παρα)θρησκευτικές «λύσεις» και λιγότερο σε ορθολογικές-οργανωτικές προσεγγίσεις και τεχνικά μέσα. Η «λύτρωση» αυτή κλιμάκωνε την αρχική ροπή προς τη «θρησκευτικοποίηση της πολιτικής» και την «πολιτικοποίηση της θρησκευτικότητας», ευνοώντας συγχρόνως την ανάπτυξη της θρησκοληψίας, των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και της μισαλλοδοξίας.

- 4) Οι γενικευμένες δοξασίες και αντίστοιχα η θρησκευτικοποίηση της πολιτικής αρχίζουν να διοχετεύονται στην πράξη, μετασχηματιζόμενες σε συλλογικές αντιδράσεις, κάτω από την καταλυτική παρέμβαση «απροσδόκητων παραγόντων». Ορισμένοι από τους παράγοντες αυτούς ήσαν οικονομικοί και συγχρόνως είχαν σχέση με φυσικές καταστροφές, άλλοι αναφέρονταν στις σχέσεις κράτους-Εκκλησίας ή και κράτους-περιφέρειας και την αυξανόμενη επιβολή της κρατικής κυριαρχίας. Ας δούμε μερικούς από τους παράγοντες αυτούς:

Με αφορμή την ανακήρυξη της Εκκλησίας της Ελλάδας ως αυτοκέφαλης,

με την απόσχισή της από το Πατριαρχείο της Κωνσταντινουπόλεως και την υπαγωγή της στην κρατική εξουσία –και σε τελευταία ανάλυση στη δικαιοδοσία του καθολικού Όθωνα– πυροδοτήθηκαν κλιμακούμενες εντάσεις. Μάλιστα, με το Αυτοκέφαλον είχαν περιοριστεί και οι Μητροπολίτες από 40 σε 10, όσες ήταν και οι Νομαρχίες. Τον ίδιο χρόνο (1833) είχαν διαλυθεί με διάταγμα όσα μοναστήρια διέθεταν κάτω από έξι μοναχούς ή είχαν καταστραφεί, ενώ με άλλο διάταγμα ένα χρόνο αργότερα έκλειναν όλα τα γυναικεία μοναστήρια εκτός από τρία. Ενώ υπήρχε κοινωνική κριτική για την κατάσταση στα μοναστήρια και τους μοναχούς, μέσω των λανθασμένων αυτών χειρισμών καλλιεργήθηκε η αντίληψη ότι η ορθοδοξία διώκεται ή ότι απειλείται από το καθολικό και το λουθηροκαθολικό δόγμα και τις ιεραποστολές μα τα αντίστοιχα σχολεία. Κάτω από τις επιπτώσεις του κλίματος αυτού, αναγκάστηκε ο Όθων να αποδεχτεί π.χ. την απαγορευτική διάταξη της Συνόδου στο θέμα της σύναψης γάμων μεταξύ ορθοδόξων και μη ορθοδόξων (Petrooulos, 1985, 326 επ.· Αρώνη-Τσίχλη, 1989, 313-335).

Όπως είδαμε, στη μεταβατική περίοδο που ακολούθησε τον εθνικοαπελευθερωτικό πόλεμο και τη δημιουργία του ενιαίου και συγκεντρωτικού έθνους-κράτους, σύμφωνα με δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα, είχε αρκετά αποσυντεθεί η πατροπαράδοτη αυτάρκεια στο πλαίσιο της «οικονομίας του οίκου», χωρίς όμως να έχει συμπληρωθεί από αντίστοιχους μηχανισμούς της αγοράς. Ακόμη, είχε διαρραγεί σε μεγάλο βαθμό ο παραδοσιακός κοινοτικός ιστός στις επαρχίες της Πελοποννήσου, χωρίς να έχει αντικατασταθεί από μια καινούρια σχέση κέντρου-περιφέρειας. Οι οικονομικά και πολιτικά ισχυρές οικογένειες (προύχοντες) σε κάθε περιφέρεια έβλεπαν με δυσανεμία να φθίνει η δύναμή τους και να αντικαθίσταται ο ρόλος τους από τους νέους φορείς και τους υπαλλήλους της κεντρικής διοίκησης. Η δυσανεμία αυτή αυξανόταν ακόμη περισσότερο επειδή την ηγεσία της διοίκησης αποτελούσαν οι «ετερόχθονες και ετεροδόξοι» Βαναροί.

Μέσα στη μεταβατική αυτή περίοδο ενέσκηψε κατά τα έτη 1850-52 η καταστροφή της γεωργικής παραγωγής, σε σημείο να μην υπάρχουν τρόφιμα και δημητριακά σε ορισμένες περιοχές. Η κρίση αυτή πυροδότησε αντιθέσεις και συγκρούσεις που μέσα στο κυρίαρχο πνεύμα της εποχής έτειναν να βρίσκουν διέξοδο, όχι τόσο σε πολιτικά οικονομικά και κοινω-

νικά αιτήματα, όσο σε μια έκρηξη της θρησκοληψίας και αντίστοιχα σε (παρα)θρησκευτικές και εθνοκεντρικές φαντασιώσεις: σε προσδοκίες π.χ. για το επικείμενο τέλος του κόσμου και την έλευση της Δευτέρας Παρουσίας, στην πρόσληψη και ερμηνεία χρησμολογιών με ιστορικό χαρακτήρα για την έλευση του «ξανθού γένους» των Ρώσων και απελευθέρωση της Κωνσταντινούπολης κ.λπ. Όπως είδαμε, η κατεύθυνση προς την οποία κινήθηκε η δυναμική αυτή των ενδιαφερόντων και των συμπεριόντων ήταν προσαρμοσμένη στις κυρίαρχες δοξασίες και το πνεύμα της εποχής: Ποιο ρόλο είχαν άραγε στις εξελίξεις αυτές άτυποι χαρισματικοί και εθνοθρησκευτικοί «αρχηγοί» όπως ο Παπουλάκος;

- 5) Μέσω της ασυνήθιστης ενεργοποίησης αντίστοιχων χαρισματικών προσώπων (όπως ο Παπουλάκος), οι συλλογικές αντιδράσεις που πυροδοτούνται από απροσδόκητους παράγοντες μετασχηματίζονται, παίρνοντας τη μορφή της κινητοποίησης (mobilization) των ατόμων για δράση. Βέβαια, στις συνθήκες που επικρατούν και στο όνομα της κυρίαρχης «γενικευμένης δοξασίας», η κινητοποίηση αυτή τείνει να εκτρέπεται σε (παρα)θρησκευτικά και, από πολιτική σκοπιά, τελείως αναποτελεσματικά κανάλια. Για παράδειγμα, η σιτοδεία το 1851 σε πολλές περιοχές όπως π.χ. στη Μάνη, στο Κρανίδι, στις Σπέτσες είχε οδηγήσει τους κατοίκους σε απόγνωση, γεγονός που τους έκανε επιδεκτικούς στις ακραίες (παρα)θρησκευτικές προσδοκίες και τα ανατρεπτικά κηρύγματα του Παπουλάκου. Έτσι, οι κάτοικοι των Σπετσών, π.χ., ανέμεναν με δεήσεις και λιτανείες την επικείμενη συντέλεια του κόσμου, πιστεύοντας ότι ο Χριστόφορος ήταν ο προφήτης Ηλίας που επέστρεψε στη γη για να προαναγγείλει τη Δευτέρα Παρουσία (Αρώνη-Τσίχλη, σ. 374).

Στη βάση αυτή, ο μοναχός Χριστόφορος ενεργοποιούσε αντιθέσεις που ήσαν αρκετά ώριμες να εκραγούν, διοχετεύοντάς τις όχι σε πολιτικές, αλλά προς (παρα)θρησκευτικές-μεταφυσικές κατευθύνσεις. Από τη σκοπιά αυτή, ο ρόλος του μπορεί να παρομοιαστεί με το έργο του μαιευτήρα, ο οποίος βοηθά απλώς στην γέννα. Για καλύτερη κατανόηση, η σπάνια πειθώ και η όλη ασυνήθιστη δραστηριοποίηση του Παπουλάκου στον ρόλο του αυτού, μπορεί να εξεταστούν στο πλαίσιο της κατηγορίας του «μη καθημερινού χαρίσματος» (*ausseralltägliches Charisma*) του προφήτη και του άτυπου θρησκευτικού-εθνοτικού αρχηγού στην εξιδανικευμένη ελληνορθόδοξη κοινότητα, στην οποία ένιωθε ότι ανήκε ιδιαίτερα ο αγράμμα-

τος και θρησκόληπτος πληθυσμός της περιφέρειας (Weber, 1972, 656 επ.: Χιωτάκης, 1994, 94-100).

Από τη σκοπιά αυτή, το χάρισμα του Χριστόφορου ήταν «προσωπικό», με την έννοια ότι η αναγνώρισή του οφειλόταν πρωταρχικά στη σπάνια προσωπική δραστηριοποίησή του και την πειθώ που ενέπνεε ο ίδιος και όχι σε ένα δημόσιο αξίωμα ή σε μια θεσμική θέση, πράγμα που συμβαίνει π.χ. με το τυπικό χάρισμα του επισκόπου: Το τελευταίο είναι από μια άποψη «θεσμικά κατοχυρωμένο»: Στη βάση αυτή και επειδή εξαρτάται από τη θέση, όχι υποχρεωτικά από την πίστη σε υποτιθέμενες προσωπικές ικανότητες, γι' αυτό χαρακτηρίζεται από τον Weber ως «καθημερινό» (alltaegliches Charisma) – ανεξάρτητα από το ότι μπορεί να συνδέεται σε ορισμένες περιπτώσεις και με το σπάνιο προσωπικό χάρισμα. Βέβαια, το χάρισμα είναι θέμα πίστης: από τη σκοπιά αυτή, οι οπαδοί του Παπουλάκου ήταν γοητευμένοι από τις –όπως πίστευαν οι ίδιοι– σπάνιες προφητικές και θαυματουργικές ικανότητες του άτυπου αρχηγού τους, ανεξάρτητα από το αν αυτός είχε ή δεν είχε στην πραγματικότητα τα εξαιρετικά προσόντα και τα χαρίσματα που το αποδίδονταν.

- 6) Οι εξελίξεις που είδαμε μέχρι τώρα βρίσκονται από την αρχή σε αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση με τους μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου του κράτους και της επίσημης εκκλησίας. Από τη σκοπιά αυτή τα σώματα στρατού και ασφαλείας που εστάλησαν να συλλάβουν τον (καλούντα σε εξέγερση εναντίον του κράτους και της εκκλησίας) Παπουλάκο, απέφυγαν να δημιουργήσουν αιματοχυσία, παρά τις προκλήσεις που υπήρξαν από το γέροντα και τους οπαδούς του. Ο Παπουλάκος συνελήφθη τελικά με δόλο (δωροδοκία) και χωρίς να περατωθεί η δίκη του, κλείστηκε σε μοναστήρι, σύμφωνα με απόφαση της Ιεράς Συνόδου, όπου και πέθανε. Μπορούμε να πούμε ότι και η Ιερά Σύνοδος αντιμετώπισε τον Παπουλάκο με προσεκτικό και λελογισμένο τρόπο: είχε επαφή μαζί του, προσπάθησε να τον νουθετήσει, του χορήγησε αρχικά άδεια κηρύγματος για να του την αφαιρέσει, όταν αυτός άρχισε να παρεκτρέπεται στο πλαίσιο της Φιλορθοδοξου Εταιρείας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, πίσω από ορισμένες τουλάχιστον από τις διαμαρτυρίες και την εξέγερση του Παπουλάκου μπορούμε να ανιχνεύσουμε όχι μόνο κάποιες από τις αντιλήψεις του αγροτικού κόσμου της εποχής του και

ιδιαίτερα της Φιλορθόδοξης Εταιρείας (Άννινος, σ. 22-36), αλλά και ενός τμήματος του εκκλησιαστικού Ιερατείου: Το τμήμα αυτό της Εκκλησίας, προσηλωμένο μάλλον σε απόκοσμα και θεοκρατικά πρότυπα, ήταν κατά τη μεταβατική εκείνη περίοδο εναντίον της κοσμικής παιδείας, εναντίον της ίδρυσης του Πανεπιστημίου (Αρώνη-Τσίχλη, σ. 328) και εναντίον της διαμόρφωσης ενός κεντρικού συνταγματικού κράτους με σύγχρονο καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και των εξουσιών. Η «ιερή μανία» π.χ. του Παπουλάκου κατά της κοσμικής παιδείας και η προσήλωσή του μόνο στα «θεϊκά γράμματα» και συγκεκριμένα στην Οκιάτχο και το Ψαλτήρι θα πρέπει να συσχετιστεί με το γεγονός ότι τα κείμενα αυτά αποτελούσαν τα κατεξοχήν βοηθήματα για την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων κατά τη μακρά περίοδο της Τουρκοκρατίας, αλλά και μετά την απελευθέρωση. Οι τρεις επιτροπές από «εκκλησιαστικούς» και «λαϊκούς» που συγκροτήθηκαν το 1829 από τον Καποδίστρια για να ασχοληθούν με «την μετάφρασιν και σύνθεσιν βιβλίων στοιχειωδών» και με «την αναθεώρησιν συγγραμμάτων, ήδη μεταφρασμένων» (Καψάλης-Χαράλαμπους, 1995, 15), δεν πρόφθασαν να περατώσουν το έργο τους λόγω της δολοφονίας του Κυβερνήτη. Οι πρώτες προσπάθειες θεσμοθέτησης σύγχρονων αρχών και διαδικασιών για τα σχολικά βιβλία τελεσφόρησαν τελικά κατά τα έτη 1836-1838 (ΦΕΚ 13, 1836. ΦΕΚ 36, 1838) επί Όθωνος, συμπίπτοντας περίπου με την ίδρυση του Οθώνειου Πανεπιστημίου.

Παρακάμπτοντας άλλα θέματα, όπως π.χ. την αρχική ίδρυση κρατικού μονοπωλίου το 1836 ή την από το 1838 σταδιακή διαμόρφωση του ελεύθερου ανταγωνισμού για τα σχολικά εγχειρίδια, είναι ενδιαφέρον από τη σκοπιά μας το εξής: Για πρώτη φορά, το παραδοσιακό προνόμιο της Εκκλησίας στον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και των σχολικών βιβλίων μετατοπίζεται ουσιαστικά και τυπικά στο κεντρικό κράτος και σε λαϊκούς (κοσμικούς) επαγγελματίες. Άρα, προπαγανδίζοντας ο Παπουλάκος τα «θεϊκά γράμματα» και σιγματίζοντας ως «γράμματα του διαβόλου» την επίσημη εκπαίδευση που είχε θεσπιστεί από το κοσμικό κράτος, εξέφραζε κατά ένα μέρος τη δυσανεξία και την αντίσταση μπροστά στις εξελίξεις αυτές, τουλάχιστον ενός τμήματος του εκκλησιαστικού ιερατείου, που στο όνομα απόκοσμων και θεοκρατικών προτύπων υπερασπιζόταν μάλλον τα προνόμια –σχεδόν το μονοπώλιο– που είχε η Εκκλησία ως προς τα Γράμματα κατά την Τουρκοκρατία.

Πρόσληψη και ανακατασκευή του Παπουλάκου από τον Μπαστιά

Για τον γνώστη της εποχής και των δοξασιών που εξέφραζε ο μοναχός Χριστόφορος, το κείμενο του Μπαστιά αποτελεί μια μεταγενέστερη ιδεολογική και εξιδανικευμένη (ανα)κατασκευή για το ιστορικό αυτό πρόσωπο και τις ιδεοληψίες που εξέφραζε.

Θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει εδώ, ότι ο συγγραφέας είχε όλο το δικαίωμα να συντάξει μια μυθιστορηματική και μ'αυτή την έννοια μυθοπλαστική βιογραφία, χωρίς να ενδιαφέρεται να αναπαραστήσει την ιστορική πραγματικότητα. Δεν θα ήταν ίσως άκαιρο να παρατηρήσουμε στο σημείο αυτό ότι στη δική μας εποχή, επίσης μυθοπλαστικά, αλλά εντελώς απομυθοποιητικά και –θα 'λεγε κανείς– εκλογικευτικά, εργάστηκε ο Π. Μάτεσις, ορμώμενος προφανώς από ανάλογο ιστορικό γεγονός, για να δημιουργήσει το μυθιστόρημά του *Ο παλαιός των ημερών*.

Στο πλαίσιο της παρούσα μελέτης δεν επιχειρείται σε καμιά περίπτωση η αποτίμηση του σημαντικού συνολικού έργου του Κωστή Μπαστιά, μιας εξέχουσας προσωπικότητας των γραμμάτων, με πουλυδιάστατη παρουσία στη λογοτεχνία, την κριτική και τη δημοσιογραφία (βλ. Μπαστιάς, 2002). Ούτε φυσικά επιχειρείται η αξιολόγηση της προσφοράς του, ούτε της εν γένει πορείας του, ούτε της εν γένει πορείας του, στην οποία πάντως υπάρχουν και οι μη φωτεινές στιγμές, όπως η αξιοποίησή του από το καθεστώς του Μεταξά, ακόμη και των συνταγματαρχών. Εδώ μας ενδιαφέρει η κοινωνικοπολιτική και παιδαγωγική λειτουργία που μπορεί να έχει το συγκεκριμένο λογοτέχνημα, όπως επίσης και η μέσω αυτού του κειμένου συμμετοχή του Μπαστιά σ' αυτό που ονομάζουμε «συγκρότηση του εθνικού μύθου». Κι εδώ ο όρος μύθος ας νοηθεί και με την τρέχουσα, την αρνητική σημασία του. Μέσα στις ιστορικές συγκυρίες της εποχής του, ο Μπαστιάς διατυπώνει με την ανακατασκευή του Παπουλάκου μια κοινωνική και πολιτισμική εθνική πρόταση. Ο κοινωνιολόγος, από την πλευρά του, μπορεί να αξιολογεί τις δυνητικές κοινωνικές, πολιτικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις ή τις παρενέργειες που μπορεί να έχουν σήμερα τα εξιδανικευμένα πρότυπα που προωθεί ο Μπαστιάς με το δημιούργημά του αυτό. Πολύ περισσότερο, αφού τα πρότυπα αυτά προβάλλονται ως εθνικά, δηλαδή ως κατεξοχήν πολιτικά και κοινωνικά. Από τη σκοπιά αυτή, ο Β. Λαούρδας αναγνωρίζει το 1953 πίσω από τις γραμμές του

Μπαστιά για τον Παπουλάκο «τη νοσταλγία για ό,τι είναι βαθύτερα και μόνιμα Ελληνικό, όπως και τη λαχτάρα να ανιψωθεί το έθνος στο επίπεδο των πεπρωμένων του» (Λαούρδας, 1953, 7).

Δεν είναι τυχαίο που οι δοξασίες που ενσάρκωνε ο μοναχός Χριστόφορος συστηματοποιούνται και προβάλλονται ως πρότυπο της ελληνικότητας και της ορθοδοξίας από τον Μπαστιά στη Νέα Υόρκη το 1952, αμέσως μετά τον εμφύλιο και τον χωρισμό σε ανατολικό και δυτικό μπλοκ, συμπεριλαμβανομένης στο τελευταίο και της Ελλάδας, η οποία ωστόσο «ανήκε στην Ανατολή» (ανατολική ορθόδοξη εκκλησία). Να προσθέσω ότι κατά τη δεκαετία του 1950 ανακαλύπτεται στην Ελλάδα ο Γρηγόριος Παλαμάς και αρχίζει να ανακατασκευάζεται το ησυχαστικό ρεύμα που οδήγησε στην ανάπτυξη της «νεοορθόδοξης κίνησης» (Χιωτάκης, 2000, 312 επ.). Είναι ενδιαφέρον ότι ο Μπαστιάς –που ξεκίνησε ως σοσιαλιστής για να στραφεί μετέπειτα εναντίον του δογματικού σοσιαλισμού– χαρακτηρίζεται από τον Π. Χάρη ως αδιάσπαστος θαυμαστής του Ησυχασμού και πιστός της αδιάλλακτης Ορθοδοξίας (Χάρης, 1973, 146). Σύμφωνα με τον Αγουρίδη (1998, σ. 126): «Για την Ελλάδα, ιδιαίτερα μετά τον Εμφύλιο, το σύνθημα “Ανήκομεν εις την Δύσιν” εξέφραζε το γενικότερο πνέυμα. Έτσι ακριβώς, εξαιτίας του γεγονότος ότι πολιτικά “ανήκαμε” στη Δύση, η νεοορθόδοξία ανέλαβε το έργο να τονίσει με έμφαση την πνευματική άβυσσο που χωρίζει την Ορθοδοξία –που είναι της Ανατολής– από την αίρεση που είναι της Δύσης».

Παράλληλα, στο πρόσωπο του Παπουλάκου εξιδανικεύονται και ιδεολογικοποιούνται λαϊκά και κοινοτικά πρότυπα που παρουσιάζονται σαν «γνήσια» στοιχεία της «λαϊκής ψυχής» και της ελληνορθόδοξης παράδοσης, τα οποία θα μπορούσαν να αντιπαρατεθούν προς τις κοινωνικές προσδοκίες του κομμουνισμού και της αριστεράς κατά την περίοδο του ψυχρού πολέμου.

Από μιαν άλλη, συμπληρωματική σκοπιά, η εξιδανίκευση του λαϊκού στοιχείου, ακόμη και η εξομοίωσή του σχεδόν με τα κλασικά έργα της αρχαιότητας, είχε καθιερωθεί στα ισχύοντα ρεύματα της ελληνικής λαογραφίας, όπως αυτά είχαν επηρεαστεί από αντίστοιχα ευρωπαϊκά ρεύματα ή από υπερβολές του φιλελληνισμού (Herzfeld, 2002). Εδώ πρέπει να θυμίσουμε ότι το θέμα της ελληνικότητας και της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας είχε τεθεί με διαφορετικό τρόπο από τη γενιά του '30 (Θεοτοκάς, Σεφέρης), σε εναρμόνιση και διάθεση αφομοίωσης των ρευμάτων που προέρχονταν

από τη Δύση. Επισημαίνουμε ότι η γενιά του '30, επηρεασμένη προφανώς από τα αντίστοιχα ρεύματα στο Μόναχο και το Παρίσι, αναβάθμισε το λαϊκό στοιχείο, ανακαλύπτοντας τον Θεόφιλο και τον Μακρυγιάννη. Να υποθέσουμε ότι η εξιδανίκευση και η προβολή του Παπουλάκου επίσης μια «ευγενή» διάθεση αξιοποίησης της λαϊκής παράδοσης προδίδει; Ωστόσο, δεν υπάρχει νομίζω καμιά αναλογία μεταξύ Παπουλάκου από τη μια και Θεόφιλου ή Μακρυγιάννη από την άλλη.

Βέβαια, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται εδώ στην εμβέλεια των προτύπων που ενσαρκώνει ο Παπουλάκος, όπως «κατασκευάστηκε» στο μεταίχμιο μιας ιστορικής εποχής. Από τη σκοπιά αυτή γεννώνται ερωτήματα, όπως: Πού οδηγεί ή ταύτιση της θρησκείας με οικονομικά-κοινωνικά και πολιτικά θέματα; Είναι παιδαγωγικά και πολιτικά σωστό, οι νεαροί αναγνώστες να ενθαρρύνονται και να εθίζονται στο να συγχέουν τις οικονομικές-κοινωνικές αντιθέσεις και τον ανταγωνισμό από αλληλοσυγκρουόμενες ομάδες συμφερόντων με τον υποτιθέμενο ανταγωνισμό μεταξύ του θεού και των δαιμόνων ή μεταξύ των ορθοδόξων και των μη ορθοδόξων; Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μανιχαϊκές αυτές αντιθέσεις παρουσιάζονται στο βιβλίο του Μπαστιά, όχι σαν μυθοπλασίες, αλλά σαν να αποτελούσαν μέρος της πραγματικότητας, συγχέονται με την πραγματικότητα: Ο Παπουλάκος του Μπαστιά δεν παρπέμπει σε μια μαγευτική ιστορία που ξετυλίγεται εντελώς αποκομμένη από τη ρεαλιστική πραγματικότητα και που κινείται τελείως ξεκάθαρα στον κόσμο της φαντασίας, όπως συμβαίνει στα διάφορα λαϊκά παραμύθια με μάγισσες και δράκους, ή σε εντελώς φανταστικές ιστορίες, όπως π.χ. ο Χάρυ Πότερ. Είναι χαρακτηριστική η πεποίθηση του Μπαστιά το 1953, όπως εκφράζεται σε επιστολή του προς τον Λαούρδα, ότι «η αντίθεση ανάμεσα στον Παπουλάκο και τους αντιδίκους του είναι αντίθεση ανάμεσα στον Εσταυρωμένο και στον Διάβολο» (Λαούρδας, 1953, 6).

Ο Μπαστιάς καταγράφει μια «μαρτυρία, όπως ο ίδιος χαρακτηρίζει το πόνημά του, που αφορά ένα συγκεκριμένο ιστορικό πρόσωπο, παρά το ότι επιλέγει με μονόπλευρα κριτήρια μόνο ορισμένες από τις αναφορές στο πρόσωπο αυτό. Όπως διαπιστώνει την εποχή της δικτατορίας ένας επίσης «συντηρητικός» διανοούμενος, ο Π. Χάρης, «θα πέφταμε σε λάθος ασυγχώρητο, αν θεωρούσαμε τον “Παπουλάκο” μόνο λογοτεχνικό έργο κι αν επιμέναμε μόνο στη μορφή του, όπως κάνουμε όταν εξετάζουμε ένα μυθιστόρημα ή ένα άλλο κείμενο του αφηγηματικού λόγου. Περισσότερο από αφήγημα, -μυθι-

στόρημα ή μυθοποιημένη βιογραφία–, ο “Παπουλάκος” είναι εκδήλωση πίστεως» (Χάρης, 1973, 168).

Το καίριο ερώτημα είναι ποια πρότυπα και ποια κοσμοθεώρηση προωθεί η δευτερογενής αυτή ανακατασκευή από τον Μπαστιά.

Ανακατασκευή και προώθηση προτύπων: Τυφλή «ηθική του φρονήματος» και οι επιπτώσεις της

Όπως είδαμε, επηρεασμένος από την επιτυχία του στις περιφέρειες της Πελοποννήσου και από τη Φιλορθόδοξη Εταιρεία, άρχισε ο Χριστόφορος να πολιτικοποιεί το κήρυγμά του, εκτρέποντάς το όλο και περισσότερο προς την κατεύθυνση της αποστασίας. Η ανατρεπτική ρητορική του Παπουλάκου ήταν αρχικά συνδεδεμένη με συγκεκριμένες περιπτώσεις ανυπακοής προς τις αρχές του κράτους, όπως π.χ. με την παρότρυνση να μη στέλνουν οι γονείς τα παιδιά τους στα σχολεία, ή να μην ορκίζονται οι χριστιανοί στα Δικαστήρια. Οι διδαχές αυτές του Χριστόφορου δεν απονοούσαν, υποχρεωτικά, με την παρέλευση του αρχικού ενθουσιασμού, αλλά έβρισκαν συχνά πρόσφορο έδαφος στο πολυπληθές ακροατήριό του. Όπως αναφέρεται π.χ. σε υπηρεσιακό έγγραφο από τον επαρχιακό δημοδιδάσκαλο Καλαμών, Α. Ιωαννίδη στις 16 Οκτωβρίου 1851, ο Χριστόφορος είχε καταφέρει μέχρι εκείνη τη στιγμή, πείθοντας τους γονείς, να φύγουν περίπου 60 μαθητές από τους 120 που είχαν μείνει στο σχολείο του, με κίνδυνο να κλείσει το τελευταίο εντελώς αν δεν ελαμβάνονταν τα κατάλληλα μέτρα (Σταθοπούλου, σ. 344).

Η ρητορική του έπαιρνε ενίοτε την μορφή της προτροπής προς ένοπλη εξέγερση και δολοφονία των στρατιωτών-διωκτών του στις περιπτώσεις που κινδύνευε ο ίδιος να συλληφθεί.

Η ανατρεπτική ρητορική των κηρυγμάτων του, χωρίς διασύνδεση με εθνικοαπελευθερωτικούς ή και κοινωνικούς-πολιτικούς στόχους, είχε ως κύρια πηγή τις θρησκευτικές ιδεοληψίες των οπαδών του και τις δικές του. Εκφράζοντας δυναμικά τη φιλορθόδοξη εταιρεία, αλλά και τις κυρίαρχες αντιλήψεις πολλών ανθρώπων της εποχής του, ιδιαίτερα στην περιφέρεια, ο Παπουλάκος, όχι μόνο δεν επεδίωκε, αλλά ούτε απλώς υποπτευόταν δημοκρατικές αλλαγές. Όπως είδαμε, το ιδανικό του ταυτιζόταν μάλλον με τα πασαλίκια και την κοινοτική-θρησκευτική οργάνωση που υπήρχε επί Τουρκοκρατίας, απλώς με Έλληνες ορθόδοξους στις κύριες θέσεις.

Η εξέγερση λοιπόν που υποκινούσε ο Παπουλάκος, επηρεασμένος από τις σχέσεις του με τη Φιλορθόδοξη Εταιρεία, ιδιαίτερα κατά τα έτη 1850-52, δεν ήταν εθνικοαπελευθερωτική και κοινωνική: Παρ' όλο που εκμεταλλευόταν τη γενική δυσαρέσκεια από την σιτοδεία και την καταστροφή της παραγωγής κατά τα έτη 1850-1852, επίκεντρο του προσανατολισμού του δεν ήταν οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές. Έχοντας ως αφετηρία τη δυσαρέσκεια τόσο των λαϊκών στρωμάτων όσο και του κλήρου, τα κηρύγματά του έκαναν έκκληση και υποδαύλιζαν τη δυσαρέσκεια αυτή, διοχετεύοντάς την σε κανάλια που ήσαν συμβατά με την περιρρέουσα αμάθεια και θρησκοληψία και αντίστοιχα με τις μισαλλόδοξες-ξενόφοβες προλήψεις και τις χλιαστικές προσδοκίες της εποχής του. Με τον τρόπο αυτό όξυνε τη δυσαρέσκεια, μεγάλωνε τις ανασφάλειες, αναμόχλευε τα πάθη. Η λαϊκιστική αυτή ικανότητα του Παπουλάκου φαίνεται π.χ. ανάγλυφα σε ομιλία του στο χωριό Μαλευρί της επαρχίας Γυθείου, όπως παρουσιάστηκε στις εφημερίδες *Αθηνά* (αρ. 1865, 15 Μαΐου) και *Ταχύπτερος Φήμη* (αρ. 994, 10 Μαΐου 1852, από: Αρώνη-Τσίχλη, σ. 289). Εκεί στρέφεται:

«κατά της Ιεράς Συνόδου, αποκαλών αυτήν μιαράν ως εξ Εβραίων δήθεν εγκαταστάσαν, να ομιλή κατά του Φαρμακίδου και καθ' όλων των εν τη καθέδρα ως Λουθηροκαλβίνων, να ομιλή κατά των Άγγλων ως ζητούντων να καταστρέψουν την θρησκείαν μας και κατ' αυτού ακόμη του βασιλέως της Ελλάδος, διερεθίζων τον όχλον και προτρέπων αυτόν να προσκαλέση εκ της Ρωσίας Βασιλέα ορθόδοξον και συγχρόνως να καταστρέψη το Πανεπιστήμιον και όλα τα σχολεία και αυτά ακόμη τα αλληλοδιδασκτικά, διότι εις όλα διδάσκεται η αθεΐα».

Διωκόμενος και κάτω από την απειλή να συλληφθεί από τα όργανα του κράτους, ο Χριστόφορος παρακινούσε τις μάζες των οπαδών του σε «ιερό πόλεμο» –κάτι που θα μπορούσε να παρομοιαστεί με ένα είδος «χριστιανορθόδοξης Τζιχάντ»– για διαφορές που νομιμοποιούνταν μάλλον από την αμάθεια και τις παραθρησκευτικές ιδεοληψίες, παρά από σαφείς και λογικά διαρθρωμένες διαφοροποιήσεις της Εκκλησίας.

Η ...«ιερή» αυτή αποστασία του Παπουλάκου ήταν ενσωματωμένη σε θρησκοληπτα-θεοκρατικά μοντέλα, μέσα από τα οποία προσεγγίζονταν μονοδιάστατα όλες οι σφαίρες της ανθρώπινης δραστηριοποίησης, χωρίς διάκριση π.χ. μεταξύ Εκκλησίας και πολιτείας, μεταξύ ευσέβειας και πολιτικής, μεταξύ δημόσιων και προσωπικών-ιδιωτικών ενδιαφερόντων και συμφερό-

ντων. Από τη σκοπιά αυτή ο Παπουλάκος πίστευε και έλεγε ότι είναι απεσταλμένοι από τον Θεό και δεν υπακούει σε κανένα... (Αρώνη-Τσίχλη, σ. 290).

Χρειάζεται άραγε να εξηγήσουμε πόσο εκρηκτική και επικίνδυνη μπορεί να αποβεί η –φαινομενικά γραφική– αυτή ιδεοληψία; Αν ο καθένας έχει άκαμπτες φαντασιώσεις, πιστεύοντας συγχρόνως ότι αποτελεί ...όργανο του όποιου «Θεού» του για να ...«σώσει» τον κόσμο, τότε η κοινωνία οδηγείται αναγκαστικά σε «πόλεμο όλων εναντίον όλων» σύμφωνα με το γνωστό σχήμα του Χομπς.

Η προσέγγιση αυτή ισχύει τόσο σε θρησκευτικό, όσο και σε κοσμικό-πολιτικό επίπεδο. Τηρουμένων των αναλογιών, δεν είναι υπερβολή να πούμε ότι η πολιτικοθρησκευτική ιδεοληψία του μοναχού Χριστόφορου θα μπορούσε να συγκριθεί σήμερα με την εκκοσμικευμένη ιδεοληψία και εγκληματική δράση περιθωριακών τρομοκρατικών οργανώσεων, όπως π.χ. η 17 Νοέμβρη: Όταν βλέπει κανείς τα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα μόνο από την ηθική του «άκαμπτου φρονήματός» του (Weber 1993), τότε στο πλαίσιο μιας ιδεολογικής παράκρουσης που συγχέεται με μια υποτιθέμενη «πολιτική ιεραποστολή» τείνει να μην φέιδεται ανθρωποθυσιών ή άλλων εγκληματικών πράξεων, επειδή ακριβώς πιστεύει δογματικά και απόλυτα πως ...είναι προορισμένος να φέρει τη σωτηρία (την ουράνια βασιλεία ή τον σοσιαλισμό)... επί της γης. Ο υποτιθέμενος υψηλός σκοπός νομιμοποιεί εδώ τη χρησιμοποίηση αθέμιτων μέσων, ακόμη και φόνων.

Στη βάση αυτή μπορούμε να πούμε ότι η εξέγερση του Παπουλάκου, ενώ δεν διέθετε οργάνωση και στρατιωτικό αρχηγό, ωστόσο θα μπορούσε να οδηγήσει σε αιματοχυσία, προσλαμβάνοντας επικίνδυνες διαστάσεις, επειδή παρουσιαζόταν ως «ιερός πόλεμος» από τον ίδιο. Όπως γράφει ο Θ. Ηλιόπουλος προς το νομάρχη, η αποστασία ενείχε το χαρακτήρα

«ιερού πολέμου διότι ο λαοπλάνος Χριστόφορος ενέπνευσε εις όλην την Λακωνίαν την ιδέαν του θρησκευτικού ζήλου... ότι όσοι ήθελον φονευθή θα είναι μάρτυρες» (Αρώνη-Τσίχλη, σ. 293).

Μπροστά στον κίνδυνο να συλληφθεί, παρακινούσε τους οπαδούς του να επιτεθούν εναντίον των κυβερνητικών δυνάμεων. Μάλιστα προέτρεπε, ιδιαίτερα και τις γυναίκες –τις «γυναϊκούλες» του, όπως έλεγε– να επιτεθούν με πέτρες εναντίον των εχθρών του (ό.π., υποσημ. 45). Μετά την άρνηση π.χ. των κατοίκων της Γαϊτσούς να τον δεχτούν, ο Παπουλάκος απηύθυνε εκ νέου «ανάθεμα» εναντίον όποιου δεν φόνευε στρατιώτη της κυβέρνησης, επαναλαμβάνοντας ότι

όσοι πέθαιναν υπέρ αυτού θα θεωρούνταν μάρτυρες (ό.π., σ. 297). Στα «επιχειρήματά» του ανήκαν και οι υποτιθέμενες συνομιλίες του με την Παναγία, ο παρλληλισμός του με τον Προφήτη Ηλία, αλλά ακόμη και χρηματικές υποσχέσεις ή η απονομή «διπλωμάτων», συστήνοντας στους οπαδούς του να τα φυλάξουν για να τα δείξουν στη ρωσική εξουσία που γρήγορα θα ερχόταν (ό.π., σ. 294).

Δεν είναι ασύνδετο με τα παραπάνω ότι οι εκστρατείες του Παπουλάκου με ένοπλους και άοπλους οπαδούς του συνοδεύονταν ενίοτε με λεηλασίες και λαφυραγωγία. Φοβούμενοι π.χ. οι Καλαματιανοί λεηλασία της πόλης τους, «όπως είχε συμβεί κατ' επανάληψη στο παρελθόν», από τη σχεδιαζόμενη «εκστρατεία» του Παπουλάκου στην Καλαμάτα με Μανιάτες τον Μάιο του 1852, μετέφεραν τα πράγματά τους στην Κορώνη, ενώ ο Νομάρχης φυγάδευσε τα χρήματα του δημοσίου ταμείου στο μπρίκι «Αθηνά» (ό.π., σ. 295).

Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι δοξασίες και οι ιδεοληψίες που ενσαρκώνονταν στον Παπουλάκο, παρά το ότι δεν ήταν ανεπτυγμένες στο πλαίσιο ενός οργανωμένου σχεδίου, θα μπορούσαν να οδηγήσουν, ανάλογα με τις περιστάσεις και τη συμπεριφορά των αρχών, σε αιματηρές συγκρούσεις, ακόμη και σε ένοπλο ανατρεπτικό κίνημα.

Τα εκρηκτικά στοιχεία που υπάρχουν δυνάμει σε μια πρωτογενή και ακατέργαστη μορφή στο κήρυγμα του Χριστόφορου συστηματοποιούνται και αξιοποιούνται στο ομώνυμο έργο του Μπαστιά, στο πλαίσιο μιας δευτερογενούς επεξεργασίας. Μέσα από τη συστηματική δουλειά του συγγραφέα, η αρχική εμμονή σε θρησκευτικές ιδεοληψίες και μισαλλοδοξίες αναπτύσσεται σε μια κοσμοθεώρηση που διακρίνεται από πρότυπα μιας αντίστοιχης άκαμπτης ηθικής του φρονήματος η οποία δεν ορρωδεί προ ουδενός.

Ο Μπαστιάς όχι μόνο προσπαθεί να αιτιολογήσει με φαινομενικά ορθολογικό τρόπο μη ορθολογικές αντιλήψεις, παρουσιάζοντάς τις ως διαχρονικές και σταθερές, αλλά στη βάση αυτή καλλιεργεί συγχρόνως μια τυφλή και άκαμπτη «ηθική του φρονήματος». Ας δούμε ένα παράδειγμα της ηθικής αυτής, όπως «αναμορφώνεται» από τον συγγραφέα στην Μαρτυρία του για τον Παπουλάκο. Στο βιβλίο αυτό τεκμηριώνει με συγκροτημένο λόγο τις προλήψεις και τις θεοκρατικές αντιλήψεις του Χριστόφορου, καταργώντας την ηθική και πνευματική αυτονομία του υποκειμένου (Λάβδας) Στην προσπάθειά του π.χ. να δείξει τον κίνδυνο να αφανιστεί η θρησκεία μας, η ψυχή μας από τον «πραγματικό» εχθρό που είναι άγγλος, λουθηροκαλβίνος, καθολικός... γράφει:

«...Τούτος ο σκληρός είναι χειρότερος απ' τον Τούρκο. Εκείνος ποτέ δε μας τόκωνε πως μας λογάριζε σκλάβους, ενώ τούτος μας ξεγελά πως είμαστε τάχατες λεύτεροι, ενώ έχει σκλαβώσει και τις ψυχές μας ακόμη. Δεν φτάνει λοιπόν ο λόγος κι ο ξεσηκωμός, αλλά χρειάζεται και κάτι ακόμη...

– Τι ρώτησεν ο Χριστόφορος.

– Μάρτυρες, αδερφέ Χριστόφορε, μάρτυρες. Αίμα, για να ποτιστεί και να φουντώσει η λευτεριά Χριστού, η πραγματική λευτεριά. Ο σατανάς έχει τρανό βασίλειο στη γη. Έχει του χεριού του βασιλιάδες, αρμάδες, καλαμαράδες, γητιές και γητιές, που μόνο στο αίμα μας μπορούν να πνιγούν. (...) Μη φοβηθείς να κηρύξεις την αλήθεια και να βάλεις πυρωμένο σίδερο στις πληγές των ανθρώπων. Αν δεν κάψουμε τ' άρρωστα θα μολεψτούνε και τα γερά και τότε γιατροεία δεν έχει» (Μπαστιάς, 1963, 114 επ.).

Τα σχόλια περιτεύουν...

Θρησκοληψία και εκχριστιανισθέντα παγανιστικά κατάλοιπα

Μια ματιά στη δράση του Παπουλάκου, όπως αυτή παρουσιάζεται στις εφημερίδες και τις μαρτυρίες της εποχής του, αποδεικνύει ότι στην πραγματικότητα δεν είχε τις θαυματουργικές εξάρσεις που γνώρισε στην εκδοχή του Μπαστιά. Ας πάρουμε τα πράγματα με τη σειρά:

Να υπενθυμίσουμε καταρχάς ότι η προσέγγιση της πραγματικότητας μέσα από διαθλαστικούς φακούς που την παρουσιάζουν σαν αποτέλεσμα θαυματουργικών και απόκοσμων παρεμβάσεων είναι αποκλειστικά θέμα πίστης και κουλτούρας. Η θρησκευτική πίστη σε θαύματα αναπτύσσεται συνήθως χέρι-χέρι με το εθνοκεντρικό αυτονόητο, ότι τα θαύματα είναι αποκλειστικό προνόμιο μόνο της (εκάστοτε) οικείας θρησκείας και όχι «των άλλων» θρησκειών. Από τη σκοπιά αυτή διαπιστώνει ο Σάντερς (2000, 227-281), μέσα από τις βιβλικές έρευνες του, ότι τα θαύματα και οι προφητικές εξάρσεις που παρουσιάζονται από τις διάφορες θρησκείες «υπάρχουν» μόνο στις κοινωνίες και τους ανθρώπους που είναι επιδεκτικοί στα «σημεία» και τα θαύματα. Στη βάση αυτή μπορούμε να δούμε και τη διαπίστωση του Αποστόλου Παύλου, ότι ενώ οι Έλληνες είχαν ανάγκη από λογικές εξηγήσεις (σοφίαν), αντίθετα οι Ιουδαίοι επιζητούσαν «σημεία» (θαύματα).

Σύμφωνα με τις παραπάνω διευκρινίσεις και λαμβάνοντας υπόψη τον αναλφαβητισμό, τους στενούς ορίζοντες και την έλλειψη διαφορετικών παραστάσεων ιδιαίτερα των ανθρώπων της υπαίθρου στην εποχή του Παπουλάκου, μπορούμε να κατανοήσουμε την απλοϊκή ευπιστία και τη θρησκοληψία του ακροατηρίου του. Μέσα στις συνθήκες της εποχής εκείνης θα ήταν πράγματι παράδοξο, αν το ακροατήριο του μοναχού Χριστόφορου έβλεπε τη δράση του χωρίς διαθλαστικούς και μεγεθυντικούς φακούς. Όπως αναφέρεται στις πηγές: Η πίστη στις θαυματουργικές ιδιότητες του Παπουλάκου συνδεόταν ιδιαίτερα με τα αγράμματα λαϊκά στρώματα και τις γυναίκες, σε σχέση με τον ιδιόμορφο ρόλο των τελευταίων στο πλαίσιο της παραδοσιακής εθνοθρησκευτικής κοινότητας. Από τη σκοπιά αυτή δείχνει πολύ εκφραστικά ο Μάτεσις, πόσο καθημερινή και απογυμνωμένη από την μεταφυσική ισχύ ήταν η πίστη μερικών γυναικών (μιας ορισμένης εποχής) στα θαύματα και τους θαυματοποιούς. Στο λογοτεχνικό έργο του «Ο παλαιός των ημερών» (σ. 21), οι γυναίκες φαίνονται εξοικειωμένες με τα διάφορα θαύματα που τους παρουσίαζε ένας άγνωστος, χωρίς να τα αμφισβητούν, αλλά και χωρίς να πείθονται απόλυτα και *a priori*. Στο πλαίσιο του παραδοσιακού ρόλου που είχαν εσωτερικεύσει, είχαν συνηθίσει να βλέπουν σε πολλές φάσεις της ιστορίας μας θαύματα και θαυματοποιούς.

Στη βάση αυτή κατανοούμε τις σχετικές μαρτυρίες από εφημερίδες της εποχής ότι τα λαϊκά στρώματα και οι γυναίκες έβλεπαν θαυματουργικά και προφητικά σημεία, όχι μόνο στις πράξεις και τις φράσεις του Παπουλάκου, αλλά και σε ό,τι σχετιζόταν μ' αυτόν: στο ράσο που φορούσε, στις πέτρες που πατούσε, στις τρίχες από τα γένια του κ.λπ. (Άννινος, σ. 37). Έτσι οι γυναίκες π.χ. κόβοντας κομμάτια από το ράσο του γέροντα, καθώς αυτός περπατούσε, τα χρησιμοποιούσαν ως άγια λείψανα, φυλαχτά, για το ζύμωμα κ.λπ. Όταν άκουγαν τον Χριστόφορο να λέει ασυνάρτητες λέξεις πίστευαν ότι τα λεγόμενά του αυτά αποτελούν προφητείες που θα μπορούσαν να ερμηνευτούν... Κάτω από τις συνθήκες αυτές, είναι κατανοητό ότι ο ίδιος ο Χριστόφορος εκμεταλλευόταν με ετοιμότητα και πονηριά την ευπιστία και την ανάγκη των οπαδών του να δουν θαύματα και σημεία. Γνωρίζοντας π.χ. ότι το όνομα Γιάννης είναι πολύ συνηθισμένο, ζητούσε με βεβαιότητα «από τον Γιάννη» την ώρα που μιλούσε ένα ποτήρι νερό, όντας σίγουρος ότι κάποιος Γιάννης θα ανταποκρινόταν στο κάλεσμα και που θα απέδιδε την προσωπική προσφώνηση προς αυτόν στις υποτιθέμενες θαυματουργικές ιδιότητες του

Γέροντα. Με τον ίδιο οικείο τρόπο προσφωνούσε ο Παπουλάκος τους ζωοκλέφτες, όντας σίγουρος ότι κάποιος από αυτούς θα βρισκόνταν στην ομάδα προς την οποία απευθυνόταν (ό.π. 38 επ.).

Ο απλοϊκός λαός απέδιδε λοιπόν στον Χριστόφορο αγιότητα, θεία αποστολή, προφητικά χαρίσματα και θαυματουργικές ιδιότητες. Όταν όμως ρωτήθηκε π.χ. ο Παπουλάκος από τον ίδιο τον Ρηγόπουλο «αν τα θρυλούμενα θαύματα εισίν αληθή», ο γέροντας «ηρνήθη εντελώς, ειπών ότι δεν έχονται ποσώς αληθείας, αλλ' ο κοινός λαός εκ της προ αυτόν αφοσιώσεώς του τα πλάττει» (Ρηγόπουλος, σ. 177).

Σε σύγκριση με τις πηγές και τις μαρτυρίες για το ιστορικό πρόσωπο του Παπουλάκου, η πίστη που παίρνει τη μορφή της θρησκοληψίας και το θαύμα έχουν στο ομώνυμο έργο του Μπαστιά μια πολύ πιο κυρίαρχη και απόλυτη παρουσία. Όπως διαπιστώνει ο Π. Χάρης (1972, σ. 171): «Με τον “Παπουλάκο” του, ο Μπαστιάς κατορθώνει τούτο το σημαντικό: Πιστεύουμε και δεν ερευνούμε όσο διαβάζουμε τις σελίδες του».

Θα συμφωνήσουμε καταρχάς με όλους όσους θεωρούν ότι η χριστιανική πίστη –εφόσον δεν μετατρέπεται σε θρησκοληψία και δεισιδαιμονία– μπορεί να γίνεται πολύτιμος αρωγός σε πολλές περιστάσεις: Μπορεί να ενεργοποιεί αποθέματα ενέργειας, να χαλυβδώνει τη θέληση, να ενισχύει τον ηθικό προσανατολισμό, να γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ λαϊκής κουλτούρας και κουλτούρας της ελίτ. Παρόμοια όμως θα πρέπει να συναινέσουμε πως, όταν η πίστη αυτονομείται και αποσυνδέεται από πραγματολογικές, ορθολογικές, επιστημονικές, πολιτικές ή άλλες προσεγγίσεις, οδηγεί αναπόφευκτα σε αυταπάτες και αυτοκαταστροφικές ιδεοληψίες. Έτσι, η ακραία εκδοχή θρησκευτικής πίστης μπορεί να οδηγεί σε αποπροσανατολισμό, απομάκρυνση από την πραγματικότητα και σε διαστρέβλωση της ιστορίας (στο όνομα ανακατασκευασμένων φαντασιώσεων και ιδεολογικών παρακρούσεων).

Ας αναφέρω ένα παράδειγμα: Ο Παπουλάκος, ο οποίος κατηγορείται στα Απομνημονεύματα του Γενναίου Κολοκοτρώνη πως δεν έλαβε μέρος στον αγώνα (Σταθοπούλου, σ. 25), παρουσιάζεται από τον Μπαστιά να συμμερίζεται τους ισχυρισμούς του αρχηγού της Φιλορθόδοξης Εταιρείας Κοσμά Φλαμιάτου ότι η απελευθέρωση της Ελλάδας έγινε επειδή ήταν θέλημα Θεού και ακόμη – ίσως και σε συνάφεια με την απόλυτη αυτή διαπίστωση (;)– ότι οι λόγιοι δεν συμμετείχαν ενεργά στον αγώνα. Όπως διαπιστώνει ο Μπαστιάς (1963, σ. 113) με τα λόγια του Φλαμιά του:

«Όλοι οι Καλαμαράδες, που αρνήθηκαν τον αγώνα, ήρθαν να γίνουν οι οικοδόμοι του Έθνους, αποκόβοντας τη ζωή του από τις ρίζες της, που είναι η ορθοδοξία και μπολιάζοντάς το μ' ένα σωρό ξένα φαρμάκια. Οι λογάδες κι οι περισσότεροι δεσποτάδες δε θέλησαν τον ξεσηκωμό και δεν πίστεψαν στον αγώνα. Ο αγώνας όμως ήταν θέλημα Θεού...».

Νομίζω ότι κανείς δεν αμφισβητεί σήμερα τον καταλυτικό ρόλο της χριστιανικής πίστης στο να μην εξισλαμιστεί και να μην εκτουρκιστεί η Ελλάδα κατά τη μακραιώνη περίοδο της Τουρκοκρατίας. Κανένας λογικός άνθρωπος δεν μπορεί σήμερα να αμφιβάλλει ότι η χριστιανική πίστη διαφοροποιούσε τον έλληνα ραγιά από τον κατακτητή και χαλύβδωσε τη θέλησή του για τον αγώνα, όταν οι θετικές συνθήκες για τον ξεσηκωμό ήσαν σχεδόν ανύπαρκτες... Όμως η πραγματικότητα αυτή δεν έχει καμιά σχέση με τις μηδενιστικές ιδεοληψίες και τις ιστορικές ανακρίβειες που ανακατασκευάζονται στο σημείο αυτό. Μπορεί π.χ. να αγνοηθεί ο καταλυτικός ρόλος των Ελλήνων αστών και μικροαστών της Διασποράς ή η συνδρομή των φιλελλήνων στην επανάσταση; Μπορεί να αποσιωπηθεί η καταλυτική συμβολή των Μεγάλων Δυνάμεων στην πιο κρίσιμη καμπή του αγώνα, στη Ναυμαχία του Ναυαρίνου; Ποιος σκοπός και ποια συμφέροντα εξυπηρετούνται, όταν ο μαθητής που θα διαβάσει το βιβλίο του Μπαστιά εγκολπωθεί τις ιστορικές αυτές διαστρεβλώσεις ή τις ιδεοληψίες ότι η απελευθέρωση έγινε μόνο από το Θεό και η συμβολή των λογίων στην επανάσταση ήταν ανύπαρκτη;

Στην πραγματικότητα και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ιστορικής έρευνας, η επανάσταση –στην οποία η λογισσύνη έπαιξε «τον μεγάλο ρόλο της»– ξεκίνησε «με την πρωτοβουλία των αστών του εξωτερικού, ιδίως των μικροαστών... αλλά ο αγώνας πραγματοποιήθηκε με τις δυνάμεις όλου του στρατευμένου έθνους και ιδίως των βιοτεχνών, γεωργών και βοσκών... γιατί αυτοί αποτελούσαν και τη μεγάλη πλειοψηφία του» (Βακαλόπουλος, 1980, σ. 40, 50).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι να προσεγγίσει ένας συγγραφέας τις εξάρσεις θρησκοληψίας και της ακραίας προβολής ή της εκμετάλλευσης των θαυμάτων στο πλαίσιο της θρησκείας. Μια μορφή προσέγγισης είναι, το υποτιθέμενο θαύμα να παρουσιάζεται μέσα στο κοινωνικό γενεσιουργό σκηνικό που το δημιουργεί, δηλαδή την αμάθεια και τη θρησκοληψία, ως κάτι που σχετίζεται ίσως με μαγικά και παγανιστικά κατάλοιπα, ενωμένα με τη λαϊκή θρησκευτικότητα. Μια εκ διαμέτρου αντίθετη προσέγγιση είναι η παρουσίαση του υποτιθέμενου θαύματος ως πραγματικού γεγονότος που δεν επιδέχεται αμ-

φιοβήτηση. Το ερώτημα είναι, ποιοι από τους συγγραφείς παρουσιάζουν την πίστη σε θαύματα σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, ακτινογραφώντας δηλαδή τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που τα συνθέτουν ή τα ανακατασκευάζουν, και ποιοι δίδουν στις θαυματουργικές ιδεοληψίες ένα οντολογικό περιεχόμενο, συγχέοντας ή ταυτίζοντάς τες με την πραγματικότητα.

Και μόνο με μια πρόχειρη περιδιάβαση, διαπιστώνουμε ότι στην πρώτη κατηγορία ανήκουν συγγραφείς όπως η Πηνελόπη Δέλτα και ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, ενώ ο Μπαστιάς με την Μαρτυρία του για τον Παπουλάκο ανήκει, χωρίς αμφιβολία, στη δεύτερη: Στο έργο αυτό, αντί να προσεγγίζεται η πίστη στο θαύμα σε σχέση με τις οικονομικοκοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες από τις οποίες εξαρτάται, τείνει να υποστασιοποιείται παίρνοντας μιαν αυτόνομη υπόσταση και παρουσία. Η πίστη στο θαύμα γίνεται οντολογία, συγχέεται και ταυτίζεται άκριτα με την πραγματικότητα. Από τη σκοπιά αυτή γράφει ο Π. Χάρης ότι το θαύμα δεν είναι μια λεπτομέρεια στον Παπουλάκο του Μπαστιά. «Είναι το στοιχείο που υψώνει σε θρησκευτικό ήρωα το κεντρικό πρόσωπο του έργου, αλλά και στήνει κάθε τόσο στον αφηγητή κι από μια επικίνδυνη παγίδα» (Χάρης, 1972, σ. 168).

Η προσέγγιση αυτή των υποθετικών θαυμάτων του Παπουλάκου σαν να αποτελούσαν πραγματικά γεγονότα μπορεί να αποτελεί πράγματι επικίνδυνη παγίδα, τουλάχιστον για τα δεδομένα της δική μας εποχής. Μιας εποχής όπου έχουν εκκοσμικευτεί και απομυθοποιηθεί τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα, και κατά συνέπεια δεν είναι πλέον απαραίτητο να βλέπει ο άνθρωπος πίσω από αυτά υπερκόσμιες δυνάμεις. Η εμμονή να συγχέεται σήμερα η θρησκευτική πίστη με ξεπερασμένες δεισιδαιμονίες και παγανιστικά κατάλοιπα και αντίστοιχα με την «ιερή μανία» για ένα σύμβολο, ένα φετίχ –όπως π.χ. ένα τεμάχιο από το ράσο κάποιου μοναχού– μπορεί να εξυπηρετεί τους σκοπούς μιας ασύδοτης εμπορευματοποίησης (κατά τη γνώμη μου, εντελώς αντίθετης με το βαθύτερο νόημα του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας), όμως σηματοδοτεί μια στροφή προς τα πίσω: Στο βαθμό που γίνεται σκόπιμα για λόγους κέρδους ή χειραγώγησης, μπορούμε να πούμε ότι συνδέεται με πρακτικές απάτης που εκμεταλλεύονται την ευπιστία, ποδοπατούν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, αναιρούν την «πνευματική και την ηθική αυτονομία του υποκειμένου», υποβιβάζοντάς το σε τυφλό μέλος μιας αγέλης. Αυτό που αποκαλούμε όχλο είναι μάλλον το αποτέλεσμα μιας κοινωνικά κατασκευασμένης τυφλής χειραγώγησης και αμάθειας και όχι κάτι το αυθύπαρκτο.

Αντί άλλων σχολίων για τα πρότυπα που περνούν σήμερα μέσα από τον Παπουλάκο του Μπαστιά, κλείνω την ενότητα αυτή παραθέτοντας μια σύγκριση του τρόπου που παρουσιάζουν τα θαύματα και τους θαυματοποιούς η Π. Δέλτα και ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, τηρουμένων βέβαια των αναλογιών και χωρίς πρόθεση να παρέμβουν άλλα κριτήρια, όπως π.χ. λογοτεχνικά.

Στην περίπτωση του Παπαδιαμάντη περιγράφονται με απaráμιλλα διεισδυτικό και αυθεντικό τρόπο οι συνθήκες και τα πρότυπα ζωής, και αντίστοιχα οι προσδοκίες, η πίστη και οι προλήψεις στο πλαίσιο της παραδοσιακής εθνοθρησκευτικής κοινότητας. Να πούμε πρώτα ότι μέσα στις αντίξοες συνθήκες της νησιώτικης κοινότητας, η ιερότητα και η μυσταγωγία της χριστιανικής ορθόδοξης πίστης αποτελούσε συχνά την ελάχιστη παραμυθία, τον μοναδικό κρίκο κοινωνικής συνοχής. Στη βάση αυτή είναι κατανοητός ο φόβος του συγγραφέα, μήπως σε μια περίοδο μετάβασης φθαρεί ο παλιός αυτός συνεκτικός ιστός, χωρίς να έχει διαμορφωθεί ο καινούριος. Παρ' όλα αυτά, στο έργο του Παπαδιαμάντη παρουσιάζεται η απλοϊκή πίστη στο θαύμα και όχι το ίδιο το θαύμα, σαν να αποτελούσε το τελευταίο πραγματικό γεγονός. Στη βάση της διάκρισης αυτής, η πίστη σε θαύματα, αλλά και σε προλήψεις και δεισιδαιμονίες δεν απολυτοποιείται παρουσιάζόμενη ως μια οντολογική πραγματικότητα που υπάρχει ανεξάρτητα από το είδος της κοινωνίας και την μορφή οργάνωσης του παραγωγικού και κοινωνικού ιστού. Στο έργο του διακρίνει ο αναγνώστης τις αντίξοες υλικές και πνευματικές συνθήκες που γίνουν και αναπαράγουν την πίστη σε θαύματα και θαυματοποιούς.

Οι σχετικές αναφορές του συγγραφέα αφήνουν να νοηθεί ότι το θαύμα προϋποθέτει αμάθεια, προλήψεις και άκριτη πίστη από την πλευρά όσων το αποδέχονται, μαζί ίσως με κάποια πονηριά ή κάποιο «αθώο» υπολογισμό από την πλευρά εκείνων που το προωθούν: Έτσι π.χ. στο διήγημα «Αμαρτίας Φάντασμα» παρουσιάζει ο Παπαδιαμάντης την απλοϊκή πίστη ότι «δάκρυζαν οι εικόνες», περιγράφοντας τις συνθήκες γένεσης και κατασκευής αυτής της πίστης: Μέσα στο σκηνικό της παραδοσιακής και προσωποπαγούς «κοινότητας» ενός μικρού χωριού, αναφέρεται στον δωδεκαετή Σταμάτη, ο οποίος:

«είχε τόσον ένθεον ζήλον, ώστε βλέπων την ευλάβειαν των πιστών να εκπίπτη, εθλίβετο τόσον, ώστε απεφάσισεν αυτός να βοηθήση τους αγίους να θαυματουργήσωσι. Και μίαν φοράν άλειψε με λάδι όλας τα εικόνες του τέμπλου ενός εξωκκλησίου, όθεν διεδόθη, και παρά πολλοίς επιστεύθη, ότι οι άγιοι "ίδρωσαν" ή ότι εδάκρυζαν ίσως, και από την

επιχείρησιν αυτήν ωφελήθησαν όχι ολίγας προσφοράς οι πτωχοί οι παπάδες του χωριού μας» (Παπαδιαμάντης, τόμος Β, σ. 385).

Στη *Φόνισσα* –κατά την άποψή μου, την πιο διεισδυτική κοινωνιολογική ανάλυση, την πιστότερη ακτινογραφία ενός αλλοτινού παραδοσιακού «κοινοτικού» σχηματισμού σε ένα ελληνικό νησί– φαίνεται πως όταν η γριά Φραγκογιαννού, σε μια οριακή στιγμή μεταξύ ύπνου και εγρήγορσης, αναπολεί τα αβάσταχτα βάρη και τις κακουχίες που πέρασε η ίδια ως κόρη, ως σύζυγος και μητέρα, ως γιαγιά, πάσχει και τρομάζει από την φοβερή μοίρα που βλέπει να καρδοκοί τις νεογέννητες εγγονούλες της και γενικά τα φτωχά κορίτσια στο νησί. Συνεπικουρούσης της αμάθειας και αντίστοιχα της σύγχυσης που της έχουν δημιουργήσει τα λόγια του Παπά για τη ζωή μετά τον θάνατο, «ψηλώνει» ο νους της και φαντασιώνεται ότι πνίγοντας τα κορίτσια ελευθερώνει τους γονείς τους, αλλά απαλλάσσει και τα ίδια από την πολύπαθη ζωή που πέρασε η ίδια και –με τη συνεργασία και του Θεού, όπως πιστεύει– τα σώζει, προωθώντας τα σε μιαν αγγελική ζωή. Βλέποντας π.χ. την Ξενούλα να παίζει σκύβοντας στο πηγάδι, δεν συγκρατήθηκε από το να διατυπώσει «με αλλόκοτον γέλωτα» την ευχή που ένοιωσε μέσα της: «– Έ Θεέ μου, και νάπεφτες μέσα, Ξενούλα! Τι λευθεριά θάκανες της μάννας σου!» Κι όταν το κοριτσάκι γλίστρησε τελικά στο νερό, η Φραγκογιαννού με το ταραγμένο και γεμάτο προλήψεις μυαλό της σκέφτεται ότι «ο Θεός (ετόλμα να το σκεφθή;)» εισήκουσε την ευχή της και δεν ήτο ανάγκη να επιβάλει πλέον χείρας, αλλά μόνο ήρκει να εύχετο και η ευχή της εισηκούετο» (Παπαδιαμάντης, τόμος Α, σ. 61).

Τελειώνουμε την παράθεσή μας με τον εκλογικευμένο τρόπο με τον οποίον ο προσπαθεί να προσεγγίσει το θαύμα η Π. Δέλτα στο έργο της *Η ζωή του Χριστού*: Να πούμε πρώτα ότι το πόνημα αυτό που αφιερώνεται με αποκαλυπτικό τρόπο στη μητέρα της, έναν άνθρωπο που δεν έχει εκτίμηση στην πνευματική εργασία, όπως η ίδια η συγγραφέας ομολογεί, απευθύνεται στον μέσο αναγνώστη που δεν έχει μόρφωση και επίσης δεν έχει εκτίμηση στην πνευματική εργασία και που η θρησκευτικότητά του σχετίζεται με τη δεισιδαιμονία.

Στο έργο αυτό η Δέλτα, συμπληρώνοντας τα κείμενα των Ευαγγελιστών με ιστορικά στοιχεία και επεξηγήσεις που βοηθούν τον μη ειδικό αναγνώστη, καταφέρνει κάποτε ακόμη και να απομυθοποιεί ή τουλάχιστον να προσεγγίζει από άλλες, σύγχρονες διαστάσεις, το θαύμα. Ας δούμε π.χ. δυο αποσπάσματα από την πρόσληψη και περιγραφή της θεραπείας του δαιμονισμένου των Γεργεσηνών:

«Εκείνο τον καιρό, οι Εβραίοι νόμιζαν πως τα μνήματα ήταν η κατοικία των κακών δαιμόνων, που κατά προτίμηση διάλεγαν τα έρημα και ξερά μέρη. Και αν περνούσε άνθρωπος τη νύχτα από κανένα νεκροταφείο, πίστευαν πως τα κακά δαιμόνια έπεσαν απάνω του. Επίσης τους τρελούς τους θεωρούσαν δαιμονισμένους. Και ούτε φρενοκομεία έχτιζαν κοντά, παρά τους έδιωχναν στα μνήματα, που τα θεωρούσαν μόνη κατάλληλη τους κατοικία.

Στους τάφους λοιπόν αυτούς της χώρας των Γεργεσηνών ήταν ένας τρελός, άγριος φοβερά. (....)

... Και (ο Ιησούς) ήσυχα ρώτησε τον τρελό:

– Τι είναι το όνομά σου;

Του μιλούσε σιγά, ήρεμα, γυρεύοντας ίσως να τον κάμει να θυμηθεί τα παλιά του, τι ήταν άλλοτε, τι αγαπούσε, πώς τον έλεγαν. Μα ο τρελός, παίρνοντας την ταραχή μέσα του για στρατό από δαιμόνια, αποκρίθηκε με άγρια λόγια και είπε:

-Λεγεώνας είναι το όνομά μου, γιατί είμαστε πολλοί. (....)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγουρίδης, Σ. (1998) Η ορθόδοξη Εκκλησία και η σύγχρονη βιβλιογραφία, *Δελτίο Βιβλικών Μελετών*, τ. 17, Ιούλιος-Δεκέμβριος.
- Αννινος, Μπ. (1925)(1995) *Ο Παπουλάκης* (Αθήνα, Δημοουργία-Α.Π. Χαρίσης).
- Αρώνη-Τσίχλη, Κ. (1989) *Αγροτικές Εξεγέρσεις στην Παλιά Ελλάδα 1833-1881* (Αθήνα, Παπαζήση).
- Βακαλόπουλος, Απ. (1980) *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, τ. Ε' (Θεσσαλονίκη).
- Βαλλιανάτος, Α. κ.ά. (Συντακτική Ομάδα) *Ο Χριστός είναι η αλήθεια – Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή: Θρησκευτικά ΣΤ' Δημοτικού* (Αθήνα, ΟΕΔΒ).
- Βαλλιανάτος, Α. κ.ά. (Συντακτική Ομάδα) *Ο Χριστός είναι η Αλήθεια – Βιβλίο για το Δάσκαλο, ΣΤ' Δημοτικού* (Αθήνα, ΟΕΔΒ).
- Berger, P. & Luckmann, Th. (1993) *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit Eine Theorie der Wissenssoziologie* (Frankfurt/M., Fischer Taschenbuch V.).
- Δέλτα, Π. (1925) *Η Ζωή του Χριστού* (Αθήνα, Εστία).
- Essland, G. (1971) *Teaching and Learning as the Organisation of Knowledge*, Young (ed.).
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology* (New York, Prentice-Hall).
- Γκότοβος, Αθ. (1990) *Η Λογική του υπαρκτού σχολείου* (Αθήνα, Gutenberg).

- Goffman, E. (1963) Εισαγ. Μετάφρ.: Μακρυγιάννη, Δ. (2001) *Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας* (Αθήνα, Αλεξάνδρεια).
- Καλαφάτης, Θ. (1993) Θρησκευτικότητα και κοινωνική διαμαρτυρία: οι οπαδοί του Α. Μακράκη στη βορειοδυτική Πελοπόννησο (1890-1900), *Τα Ιστορικά*, 18/19, 113-142.
- Keddie, N. (1971) *Classroom Knowledge*, Young (ed.), 133-160.
- Λαούρδας, Β. (1953) *Θέματα Παιδείας: Ένα σχόλιο στον 'Παπουλάκο' του Κωστή Μπαστιά* (Washington, D.C.).
- Ματαγγούρας, Η. (2002) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση (εγνοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας)* (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Mead, G. H. (1972) *Mind, Self and Society* (Chicago, The University Free Press).
- Μπαστιάς, Κ. (1952, 1963) *Ο Παπουλάκος – Μαρτυρία* (Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών).
- Μπαστιάς, Κ. (2002) *Φιλολογικοί περίπατοι*, Εισαγή-Επιμέλεια: Α. Ζήρας, Πρόλογος: Κ. Γεωργουσόπουλος (Αθήνα, Καστανιώτη).
- Λάβδας, Κ. (1999) Η πολυπολιτισμικότητα και η θεωρητική κληρονομιά του εθνικού κράτους, *Επιστήμη και Κοινωνία (Πολυπολιτισμικότητα)*, 2/3, 27-52.
- Μυλωνάς, Θ. (1998) *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης – Συμβολές* (Αθήνα, Gutenberg).
- Νούτσος, Χ. (1979) *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Φερρό, Μ. & Ζαμμέ, Φ. (2000) *Ποιες γνώσεις και ποιες αξίες να μεταδώσουμε στα παιδιά μας;* (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Petropoulos, J.A. (1985, 1986) *Πολιτική και Συγκρότηση στο Ελληνικό Βασίλειο (1833-1843). Α' 1985, Β' 1986* (Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης).
- Herzfeld, M. (2002) *Πάλι δικά μας: Λαογραφία, Ιδεολογία και η Διαμόρφωση της Σύγχρονης Ελλάδας* (Αθήνα, Αλεξάνδρεια).
- Collins, R. (2000) *Comparative and Historical Patterns of Education*, στο: Hallinan, M.T (ed.), 213-239.
- Hallinan, M.T. (ed.) (2000) *Handbook of the Sociology of Education* (New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers).
- Παπαδιαμάντης, Α. *Τα Άπαντα*, Επιμ. Γ. Βαλέτα, τόμος Α (1954), Β (1955) (Αθήνα, Εκδ. Οίκος Δ. Δημητράκου (ΒΙΒΛΟΣ)).
- Ρηγόπουλος, Θ. (1979) *Απομνημονεύματα από των αρχών της επαναστάσεως μέχρι του έτους 1881*, Επιμ. Φωτοπούλου, Α. (Αθήνα).
- Summer, W.G. (1906) *Folkways* (New York).
- Smelser, N. (1962) *Theory of Collective Behavior* (New York, Free Press).

- Schutz, A. (1967) *The Phenomenology of the Social World* (Northwestern University Press).
- Weber, M. (1972) *Wirtschaft und Gesellschaft* (Tuebingen, J.C.B. Mohr).
- Weber, M. (1985) *Wissenschaftslehre* (Tuebingen, J.C.B. Mohr).
- Weber, M. (1993) *Η Πολιτική ως Επάγγελμα* (Αθήνα, Παπαζήσης).
- Whity (ed.) (1977) *Society, State and Schooling* (Falmer Press, Lewes).
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (Αθήνα, Παπαζήσης).
- Χάρης, Π. (1973) *Έλληνες Πεζογράφοι*, Τόμος 4ος (Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας»).
- Χιωτάκης, Στ. (1981) Πανεπιστήμιο και διαδικασία εκσυγχρονισμού: Το παράδειγμα των τίτλων σπουδών, στο: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, *Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα* (Αθήνα).
- Χιωτάκης, Στ. (1994, 1998) *Για μια Κοινωνιολογία των ελευθέρων επαγγελματιών* (Αθήνα, Οδυσσέας).
- Χιωτάκης, Στ. (1999) Η «πολυπολιτισμικότητα» εναντίον της πολυτισμικότητας; Ανασταλτικοί παράγοντες της ανοιχτής κοινωνίας, *Επιστήμη και Κοινωνία*, 2/3, 105-144.
- Χιωτάκης, Στ. (2000) Εκφάνσεις από την «Νεοορθόδοξη» αναπαραγωγή της «κοινότητας», στο: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, *Δομές και Σχέσεις εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα* (Αθήνα).
- Χιωτάκης, Στ. (2001) Διανοούμενοι: Οριοθέτηση και τυπολογία μια πολύσημης έννοιας, *Επιστήμη και Κοινωνία*, 7, 1-38.

Abstract

The contradictions which are incorporated in some school texts are exemplified by the case of "Papoulakos", a charismatic figure which upset the prevailing social conditions of 19th century Peloponesian society. This historic personality was given literary expression by Costis Bastias in his work "Papoulakos-Testiment". In our work we weave out an analysis of the fact that a passage of this book was later incorporated in a primary school textbook. We take note of the fact that this was done in a period when extreme expressions of the "morality of beliefs" by marginal terrorist organizations were condemned, irrespective of whether these were presented in a rather religious/fundamentalist or in a secularized manner.

Ανιχνεύσεις στην Ιστορία της Παιδείας

(αρθροπαρουσίαση των δημοσιευμένων στη ρωσική γλώσσα μελετών του Α. Χουρδάκη)

ΜΑΝΩΛΗΣ ΔΑΦΕΡΜΟΣ
Διδάκτορας Φιλοσοφίας (Ph.D), Διδάσκων στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Η σύγχρονη παιδαγωγική ιστοριογραφία βρίσκεται σε ένα κρίσιμο μεταίχμιο της ανάπτυξής της. Οι παραδοσιακές θετικιστικές ιστοριογραφικές θεωρίες εκδηλώνουν όλο και περισσότερο την ανεπάρκειά τους, εξαιτίας του εμπειρισμού τους και του εγκλωβισμού τους σε περιγραφικές, συμβαντολογικές προσεγγίσεις της Ιστορίας. Αμφιλεγόμενη και αντιφατική είναι, επίσης, η στροφή στο μεταμοντερνισμό στη σφαίρα της ιστοριογραφίας, καθώς φαίνεται να συνοδεύεται με τη διάδοση του πολιτισμικού σχετικισμού και του υποκειμενισμού. Σ' αυτή την κρίσιμη επιστημολογική συγκυρία αρκετοί ερευνητές επιχειρούν να αναπτύξουν ένα «νέο παράδειγμα» στη σφαίρα της παιδαγωγικής ιστοριογραφίας και να υπερβούν τις μονομέρειες και τα μεθοδολογικά δίπολα της υπάρχουσας ιστοριογραφίας.

Μέσα σ' αυτό το ιδιαίτερα ρευστό και ευμετάβλητο θεωρητικό συγκείμενο ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το έργο του ιστορικού της Παιδείας Αντώνη Χουρδάκη. Ο Αντώνης Χουρδάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, έχει διατελέσει Γενικός Γραμματέας της Παγκόσμιας Ένωσης των Επιστημών της Αγωγής (Association Mondiale des Sciences de l'Education, AMSE/WAER) και είναι ιδρυτικό μέλος της ΕΛ.Ε.Ι.Ε. (Ελληνική Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης). Συνεργάζεται με το Ινστιτούτο Ιστορίας και Ιστορίας της Παιδείας της Ρωσικής Ακαδημίας Επιστημών.

Στη παρούσα αρθροπαρουσίαση θα επιχειρήσουμε να αποτιμήσουμε τις δημοσιευμένες στην ρωσική γλώσσα μελέτες του Α. Χουρδάκη. Το ενδιαφέρον των εν λόγω μελετών για τον Έλληνα αναγνώστη σχετίζεται, πρώτα απ' όλα, με την πρωτοτυπία της προσέγγισης του συγγραφέα που ξεφεύγει από τα πα-

ραδοσιακά σχήματα της παιδαγωγικής ιστοριογραφίας και αναδεικνύει νέες διαστάσεις της Ιστορίας της Παιδείας. Ταυτόχρονα, οι εν λόγω μελέτες εντάσσονται στο πλαίσιο μιας σοβαρής επιστημονικής συζήτησης των Ρώσων ιστορικών της Εκπαίδευσης που παραμένει σε μεγάλο βαθμό άγνωστη στη Δύση.

- Χουρδάκης, Α. (1998) Χριστιανισμός και ειδωλολατρία, παιδεία και πολιτισμός στους Έλληνες και Λατίνους πατέρες της εκκλησίας, *Αγγελιοφόρος του Πανεπιστημίου της Ρώσικης Ακαδημίας Εκπαίδευσης*, 1, σσ. 134-157.

Το εν λόγω άρθρο δημοσιεύεται στον *Αγγελιοφόρο του Πανεπιστημίου της Ρώσικης Ακαδημίας Εκπαίδευσης*, που είναι ένα από τα σημαντικότερα περιοδικά σε θέματα Παιδαγωγικής και Ιστορίας της Παιδείας στη Ρωσία. Αντικείμενο έρευνας του συγκεκριμένου άρθρου είναι η ανάλυση των πολύπλοκων σχέσεων μεταξύ της ειδωλολατρίας και του χριστιανισμού κατά τον 3ο και 4ο αιώνα μ.Χ. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ρωσία τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί μια εξαιρετικά ενδιαφέρονσα επιστημονική συζήτηση σχετικά την σύνδεση των ιστορικών περιόδων πριν και μετά την αποδοχή του χριστιανισμού (την αμοιβαία συνάφεια της ειδωλολατρίας και του χριστιανισμού στην πολιτισμική παράδοση της Ρωσίας). Αυτή η συζήτηση στους κόλπους της ακαδημαϊκής κοινότητας συνδέεται με το γενικότερο ζήτημα της κατανόησης του χαρακτήρα της πολιτισμικής κληρονομιάς της Ρωσίας και του πολιτισμικού αυτοπροσδιορισμού της στον σύγχρονο κόσμο. Το άρθρο του Α. Χουρδάκη προσφέρει μια συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης μετάβασης από την ειδωλολατρία στο χριστιανισμό και θέτει ανοικτά ερευνητικά ζητήματα για τη συνέχιση της συζήτησης σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς.

Ο συγγραφέας υποδεικνύει ότι η αρχαία ελληνική και ρωμαϊκή πολιτισμική παράδοση αποτελούσε το πρωτογενές υπόστρωμα που επέδρασε στην διαμόρφωση του χριστιανισμού κατά την συγκεκριμένη εποχή. Οι πατέρες της εκκλησίας με τους πιο ποικίλους τρόπους χρησιμοποίησαν την αρχαία ελληνο-ρωμαϊκή κληρονομιά για να υποστηρίξουν το χριστιανικό δόγμα τόσο από τις επιθέσεις των ειδωλολατρών φιλοσόφων, όσο και από την δριμύτατη κριτική των εκπροσώπων του γνωστικισμού. Η μέθεξη πολλών πατέρων της εκκλησίας στους θησαυρούς της αρχαίας ελληνικής Παιδείας τους επέτρεψε

τη χρησιμοποίηση όχι μόνο των ρητορικών τεχνικών (π.χ. της μεθόδου της αλληγορίας), αλλά και του ενδότερου φιλοσοφικού περιεχομένου σημαντικών θεωρητικών ρευμάτων της αρχαιότητας (Πλάτωνας, νεοπλατωνισμός, στωικισμός κ.λπ.). Έτσι, για παράδειγμα, η νεοπλατωνική ιδέα περί «Ενιαίου» χρησιμοποιήθηκε από τους πατέρες της εκκλησίας για την ισχυροποίηση του τριαδικού μονοθεϊσμού. Η «Πολιτεία του θεού» του Αυγουστίνου, όπως υποδεικνύει ο Α. Χουρδάκης, έχει πολλές ομοιότητες με την Πλατωνική «Πολιτεία». Ακόμα και εκείνοι οι θεολόγοι που απέρριψαν οτιδήποτε το ειδωλολατρικό ως επιζήμιο και βλαβερό, όπως για παράδειγμα ο Τερτυλλιανός, δεν κατάφεραν να επιφέρουν την πλήρη και ολοκληρωτική ρήξη με την προχριστιανική πολιτισμική παράδοση.

Ο Α. Χουρδάκης φέρνει στην επιφάνεια ένα πολύ πλούσιο ιστορικό και ιστοριογραφικό υλικό που αποδεικνύει ότι στην ιστορία του πολιτισμού δεν υπάρχει πλήρης ασυνέχεια, επιστημολογική ή άλλου τύπου ρήξη με τις προηγούμενες βαθμίδες μιας αναπτυξιακής διαδικασίας. Από αυτή την άποψη φαίνεται να επιβεβαιώνονται τα παρακάτω λόγια του Αριστοτέλη: «Γιατί είν' αδύνατο να γεννηθεί κάτι απ' αυτό που δεν υπάρχει, κι είν' ακατόρθωτο να εκμηδενίζεται αυτό που υπάρχει. Γιατί όπου κι αν το βάλλεις, εκεί θα είναι για πάντα» (Αριστοτέλης, *Περί Μερίσσου, Ξενοφάνους και Γοργίου*, 2, 975b1).

- Α. Χουρδάκης (1998) *Ελληνο-χριστιανική Παιδεία και πρώιμη χριστιανική Παιδαγωγική. ΑΙΦΑ και ΩΜΕΓΑ*, 1(15), σ. 321-341 (Μόσχα).

Το συγκεκριμένο άρθρο του Α.Χουρδάκη δημοσιεύεται στο θεολογικό περιοδικό *ΑΙΦΑ και ΩΜΕΓΑ*, που εκδίδεται από την «Ένωση για την διάδοση της Αγίας Γραφής» στην Ρωσία. Ο Α.Χουρδάκης επιχειρεί μια συγκριτική ανάλυση της ελληνο-ρωμαϊκής Παιδείας και της πρώιμης χριστιανικής Παιδαγωγικής. Ο συγγραφέας επιλέγει τρεις βασικές κατευθύνσεις έρευνας του ζητήματος: α) τη μελέτη της γλωσσικής και λογοτεχνικής παράδοσης, β) την ανάλυση της δομής της εκπαίδευσης και της αγωγής, γ) τη διερεύνηση του πολιτικού και φιλοσοφικού φόντου της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου.

Ο συγγραφέας παρατηρεί ότι οι χριστιανοί ιεραπόστολοι χρησιμοποίησαν στο κήρυγμά τους την ελληνική γλώσσα, αλλά και τις ρητορικούς μεθό-

δους που είχαν ευρύτατα αναπτυχθεί στον ελληνο-ρωμαϊκό κόσμο. Στη χριστιανική σχολή της Αλεξάνδρειας αναπτύχθηκαν όλες αυτές οι μορφές γραπτού και προφορικού λόγου που ήταν χαρακτηριστικές για την αρχαία ελληνική γραμματεία: κριτικές εκδόσεις κειμένων, σχολιασμοί, πραγματείες, διάλογοι. Καλλιτεχνικά απεικασματα, μύθοι, έννοιες της αρχαίας ελληνικής παιδείας ενσωματώθηκαν στις θεολογικές πραγματείες και στο κήρυγμα της πρωτοχριστιανικής εποχής.

Σε όλα τα επίπεδα διαφαίνεται η τάση *μίμησης* της αρχαίας ελληνικής γραμματείας της περιόδου του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Όμως, ως γνωστόν, η *μίμηση* δεν σημαίνει ταύτιση και έχει σε σημαντικό βαθμό επιλεκτικό χαρακτήρα. Αντικείμενο ιδιαίτερης έρευνας μπορούν να γίνουν όχι μόνο οι πτυχές της αρχαίας ελληνικής και ρωμαϊκής παράδοσης που μετατράπηκαν σε αντικείμενο μίμησης, αλλά και αυτές που κατά τη συγκεκριμένη περίοδο βρέθηκαν σε λανθάνουσα κατάσταση και τέθηκαν σε δεύτερο πλάνο, παραμελήθηκαν ή ξεχάστηκαν. Πολλές από αυτές τις ξεχασμένες –καθ' όλη την διάρκεια του Μεσαίωνα– σελίδες του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού βγήκαν στο προσκήνιο και αναβίωσαν με νέα μορφή κατά την εποχή της Αναγέννησης.

Το γεγονός ότι οι χριστιανοί δεν δημιουργούσαν τα δικά τους πρωτοβάθμια σχολεία οδήγησε, σύμφωνα με τον Α. Χουρδάκη, στο ότι το κλασσικό σύστημα εκπαίδευσης αποτελούσε το βασικό κορμό για την διαμόρφωση όχι μόνο των ειδωλολατρών φιλοσόφων, αλλά και των μελλοντικών χριστιανών θεολόγων. Η μελέτη των «ελευθερών τεχνών» στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε από τους θεολόγους για την ανάπτυξη της τέχνης της ομιλίας και για την κατανόηση του περιεχομένου των κλασσικών κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας μέσα από το πρίσμα του χριστιανισμού.

Στο άρθρο του Α. Χουρδάκη σκιαγραφείται το πολιτικό και φιλοσοφικό κλίμα της εποχής που επιχειρήθηκε η ανάπτυξη μιας νέας παιδείας, θεμελιωμένης στο «λόγο του Θεού». Η ελληνο-ρωμαϊκή παιδεία αποτελούσε μια από τις σημαντικότερες παραδόσεις, στις οποίες στηρίχθηκε η διαμόρφωση της χριστιανικής παιδείας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στον Ωριγένη ο Χριστός παρουσιάζεται ως ο μεγαλύτερος δάσκαλος, στον οποίο ενσαρκώνεται ο «λόγος του Θεού». Στο σημείο αυτό εκδηλώνεται άμεση συνέχεια με την πλατωνική αντίληψη ότι «ο θεός παιδαγωγεί τον κόσμο» (Πλάτων, *Νόμοι*, 1.645 a-c).

- Α. Χουρδάκης & V. Bezrogov (1998) Κλασική κληρονομιά και χριστιανική Παιδαγωγική, στο: T. Matulis (ed.) *Από τις πηλίνες επιγραφές στο Πανεπιστήμιο. Τα εκπαιδευτικά συστήματα στη Ανατολή και στη Δύση την εποχή της αρχαιότητας και του Μεσαίωνα* (σ. 374-428) (Μόσχα: Ρώσικο Πανεπιστήμιο της Φιλίας των Λαών).

Η εν λόγω μελέτη των Α. Χουρδάκη και V. Bezrogov αποτελεί κεφάλαιο του βιβλίου που προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας της Ρωσικής Ομοσπονδίας ως διδακτικό εγχειρίδιο για τους φοιτητές των πανεπιστημίων που έχουν επιλέξει ως κατεύθυνση «Πολιτισμικές σπουδές» και «Παιδαγωγική». Σ' αυτό το βιβλίο επιχειρήθηκε η διερεύνηση της Ιστορίας της Αγωγής κατά την περίοδο διαμόρφωσης των πρώτων πολιτισμών στις χώρες της Ανατολής και της Δύσης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάδειξη της σημασίας και της συμβολής της παιδαγωγικής κληρονομιάς της Μεσοποταμίας, της Ινδίας, της Κίνας, της Περσίας, των αραβικών χωρών στην Ιστορία του πολιτισμού που σε σημαντικό βαθμό παραμένει *terra incognita* για τους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές των χωρών του δυτικού κόσμου.

Οι συγγραφείς επιχειρούν την ανίχνευση των σχέσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ της κλασικής αρχαιο-ελληνικής παράδοσης και της χριστιανικής Παιδαγωγικής. Στο άρθρο αναδεικνύεται ο αντιφατικός χαρακτήρας της σχέσης του χριστιανισμού προς το παιδί: αφενός μεν, στα πλαίσια του χριστιανισμού τέθηκε το ζήτημα της αγάπης προς το παιδί, του σεβασμού στην ψυχή του, αφετέρου δε, στην πράξη δεν αναπτύχθηκε αυτός ο σεβασμός, διότι ο άνθρωπος θεωρείται φορέας του προπατορικού αμαρτήματος. Το παιδί θα πρέπει από την γέννησή του να γίνεται αντικείμενο διαρκούς ελέγχου και χειραγώγησης ώστε να αποφευχθεί η δημιουργία πρόσφορου εδάφους για την εκδήλωση του προπατορικού αμαρτήματος. Γενικότερα, θα πρέπει να τονιστεί ότι η αποφυγή της μονομέρειας και της μεροληπτικότητας και η ικανότητα ανάδειξης του αντιφατικού χαρακτήρα της Ιστορίας του Πολιτισμού αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του ιστορικού.

Οι Α. Χουρδάκης και V. Bezrogov θέτουν το εξαιρετικά πολύπλοκο ζήτημα της πολιτισμικής σύνθεσης για να ερμηνεύσουν τις σχέσεις μεταξύ της κλασικής παιδαγωγικής παράδοσης και της χριστιανικής Παιδαγωγικής. Η πρόσληψη της προχριστιανικής παράδοσης είχε σε σημαντικό βαθμό επιλεκτικό χαρακτήρα και συνδέονταν με τις ανάγκες διάδοσης και εγκαθίδρυσης της νέ-

ας θρησκείας. Σ' αυτή την κρίσιμη ιστορική συγκυρία σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η αποδοχή από τους χριστιανούς θεολόγους της χαρακτηριστικής για την ελληνιστική φιλοσοφία αντίληψης για τον «πολίτη του κόσμου». Ένα πλήθος κατηγοριών που αναπτύχθηκαν στην κλασική παράδοση, όπως οι έννοιες «κοινότητα», «κράσις», «ομόνοια», «ενότητα» κ.λπ., που τονίζουν το στοιχείο της «μύξης», της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, της «οικουμενικότητας» ενσωματώθηκαν στο χριστιανικό λεξιλόγιο και απέκτησαν νέες διαστάσεις.

Οι Α. Χουρδάκης και V. Bezrogov αναδεικνύουν τη σημασία της Αλεξανδρινής θεολογικής σχολής (Κλημέντιος Αλεξανδρέας, Ωριγένης κ.λπ.), οι εκπρόσωποι της οποίας ήρθαν σε σύγκρουση με δυο διαδεδομένα κατά τη συγκεκριμένη εποχή ρεύματα: α) το γνωστικισμό και την εισαγωγή ειδωλολατρικών ιδεών που έπαιρναν την μορφή των αιρέσεων, β) τη μηδενιστική απόρριψη της ειδωλολατρίας ως βλαβερής για τη νέα θρησκεία. Στα πλαίσια της εν λόγω σχολής θεμελιώθηκε μια ιδιότυπη σύνθεση της χριστιανικής θρησκείας και σημαντικών κατευθύνσεων της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφικής παράδοσης (Πλάτων, στωικισμός).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η ανάλυση των απόψεων των Ελλήνων πατέρων της Εκκλησίας (Βασίλειος, Γρηγόριος ο Θεολόγος, Γρηγόριος Νύσσης, Ιωάννης ο Χρυσόστομος) περί εκπαίδευσης. Σε αντιδιαστολή με τις φουνταμενταλιστικές αντιλήψεις αρκετών χριστιανών της συγκεκριμένης εποχής, οι προσαναφερόμενοι πατέρες της εκκλησίας επέδειξαν ανεκτικότητα απέναντι στην αρχαία ελληνική παιδεία, επιχειρώντας να εντοπίσουν τα κοινά στοιχεία και τις ομοιοτήτές της με τη χριστιανική θρησκεία.

Οι Α. Χουρδάκης και V. Bezrogov ανέδειξαν το γεγονός ότι οι Έλληνες πατέρες της Εκκλησίας φανέρωσαν πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον για θεωρητικά ζητήματα σε σχέση με τους Λατίνους πατέρες της Εκκλησίας, που χαρακτηρίζονταν σε μεγαλύτερο βαθμό από την υιοθέτηση ακραίων, φουνταμενταλιστικών αντιλήψεων και την αρνητική στάση τους απέναντι στην επιστήμη και τον πολιτισμό. Ο ιερός Αυγουστίνος, όπως παρατηρούν οι συγγραφείς, αποτελεί ειδική περίπτωση, διότι είχε αποκτήσει ελληνική Παιδεία. Μια από τις σημαντικότερες αιτίες αυτής της τοποθέτησης, όπως αναδεικνύουν οι συγγραφείς του κ εφλαίου, ήταν οι διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις στον ελληνικό και λατινικό χώρο. Έτσι, στο ρωμαϊκό κόσμο η πολιτική και νομική πρακτική δραστηριότητα επικρατούσε σε σχέση με την ενασχόληση με θεωρητικά προβλήματα. Συνολικά, μπορούμε να πούμε ότι η μεθοδολογική αρχή

των συγγραφέων για διερεύνηση διαφορετικών τύπων σύνθεσης του χριστιανισμού και της ειδωλολατρίας σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο είναι πολύ γόνιμη και ανοίγει ευρύτατο φάσμα δυνατοτήτων για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο της Ιστορίας της Παιδείας.

- Χουρδάκης, Α. (2002) Σχολικές αναμνήσεις σ' ένα ελληνικό μυθιστόρημα του τέλους του 19ου αιώνα, στο: Β. Bim-Bad (ed.) *Παιδαγωγική Ανθρωπολογία: θεωρητικά θεμέλια και διεπιστημονικό συγκείμενο* (σσ. 269-275) (Μόσχα: Ρώσικη Ακαδημία Επιστημών).

Η εν λόγω εισήγηση του Α.Χουρδάκη δημοσιεύεται στα πρακτικά συνεδρίου για την Παιδαγωγική Ανθρωπολογία που οργάνωσε το Πανεπιστήμιο της Ρωσικής Ακαδημίας Εκπαίδευσης και το Ινστιτούτο θεωρίας της Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικής της Ρωσικής Ακαδημίας Επιστημών. Στον πρόλογο αυτού του συλλογικού τόμου ο Β.Βim-Bad, Πρόεδρος του Πανεπιστημίου της Ρωσικής Ακαδημίας Εκπαίδευσης, τονίζει την σημασία της Παιδαγωγικής Ανθρωπολογίας και παραπέμπει στα λόγια του μεγάλου Ρώσου παιδαγωγού Κ. Ushinski (1824-1870): «Αν η Παιδαγωγική επιδιώκει να διαπαιδαγωγήσει τον άνθρωπο σ' όλες τις πτυχές του, τότε θα πρέπει, επίσης, να τον γνωρίζει σ' όλες τις πτυχές του».

Ο Α. Χουρδάκης επιχειρεί τον αναστοχασμό των σχολικών αναμνήσεων του τέλους του 19ου αιώνα, όπως αυτές εκφράζονται στο έργο του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη. Γενικότερα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η *ανάλυση των παιδικών αναμνήσεων αποτελεί μια από τις σημαντικότερες, σύγχρονες ερευνητικές κατευθύνσεις της Ιστορίας της παιδικής ηλικίας και της Ιστορίας της Αγωγής*. Το τελευταίο διάστημα στη Ρωσία έχουν πραγματοποιηθεί αρκετά επιστημονικά συνέδρια και έχουν εκδοθεί αξιόλογες μελέτες που προβάλλουν νέες διαστάσεις του εν λόγω προβλήματος.

Η αναζήτηση των σημείων επαφής Λογοτεχνίας, Ιστορικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας της Παιδείας διευρύνει, επίσης, το πεδίο της παιδαγωγικής ιστοριογραφίας και δημιουργεί νέους ερευνητικούς προσανατολισμούς. Όπως αναδεικνύεται στο άρθρο του Α. Χουρδάκη, ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης ήταν ένας πολύ παρατηρητικός λογοτέχνης που περιέγραψε με ακρίβεια, ζωντάνια και γλαφυρότητα τους μαθητές και τους δασκάλους μέσα

στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης του σχολείου στο συγκεκριμένο περιβάλλον είναι χαρακτηριστικά τα λόγια ενός από τα μέλη της σχολικής επιτροπής. «Το σχολείο... δεν έγινε για να μαθαίνουν τα παιδιά γράμματα ... Έγινε για να μαζώνονται οι κλήρες, τα παλιόπαιδα, τα διαβολόπουλα. Γιατί πληρώνεται ο δάσκαλος; Για να έχει το βάρος αυτό, να είναι οι γονιοί ήσυχoi...». Το σχολείο στον κόσμο του Παπαδιαμάντη είναι ένα σχολείο αυστηρής πειθαρχίας και σχολικών ποινών. Το σχολικό πρόγραμμα ήταν επικεντρωμένο κυρίως σε αρχαιοελληνικά και θρησκευτικά θέματα, στην μηχανική απομνημόνευση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων με αναπόφευκτο αποτέλεσμα οι μαθητές να παραμένουν αδιάφοροι για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης.

Η μελέτη των σχολικών αναμνήσεων στο έργο του Αλεξάνδρου Παπαδιαμάντη, όπως αναδεικνύεται από τον Α. Χουρδάκη, παρέχει τη δυνατότητα ανασύστασης συγκεκριμένων ανθρώπινων χαρακτήρων, μελέτης των νοοτροπιών, των τρόπων σκέψης και δράσης των ανθρώπων μιας συγκεκριμένης ιστορικής εποχής που σημάδεψε την μετέπειτα ανάπτυξη της νεοελληνικής κοινωνίας.

- Α. Χουρδάκης (2001) «Ελλάδα», στο: *Παιδαγωγική των λαών του κόσμου. Ιστορία και σύγχρονη εποχή* (σ. 130-163) (Μόσχα: Παιδαγωγική Ένωση Ρωσίας).

Η συγκεκριμένη μελέτη του Α. Χουρδάκη αποτελεί ένα από τα κεφάλαια συλλογικού τόμου που είναι αφιερωμένος στην ανάπτυξη της Παιδαγωγικής σε διαφορετικές χώρες του κόσμου. Στο βιβλίο παρουσιάζεται η ανάπτυξη της Παιδαγωγικής όχι μόνο σε γνωστές χώρες της Δυτικής Ευρώπης (Αγγλία, Γερμανία, Γαλλία, Σουηδία, Φιλανδία), αλλά και σε πολλές άλλες χώρες του κόσμου (Ρωσία, ΗΠΑ, Αυστραλία, Ινδία, Νότιος Αφρική, Τουρκία, Κίνα, Ιαπωνία, Αζερμπαϊτζάν). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα επιμέρους κεφάλαια του βιβλίου έχουν γραφτεί από ειδικευμένους σε θέματα Παιδαγωγικής επιστήμονες των αντίστοιχων χωρών που δεν αναλύουν μόνο την ουσία των υπό διερεύνηση προβλημάτων, αλλά και μεταφέρουν το «άρωμα» της Ιστορίας της χώρας τους. Όπως παρατηρεί η Kadriya Salimova, Καθηγήτρια της Παιδαγωγικής, μέλος της Ρωσικής Ακαδημίας Εκπαίδευσης και επιμελήτρια αυτού του συλλογικού τόμου η ανάπτυξη της Παιδαγωγικής σε παγκόσμια

κλίμακα παρουσιάζεται ως προϊόν της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας συνάφειας της εθνικής παιδαγωγικής κληρονομιάς των λαών του κόσμου. Ιδιαίτερα γόνιμη και δημιουργική είναι, επίσης, η *σύνδεση της συγκριτικής και της ιστορικής προσέγγισης της εκπαίδευσης* σε διεθνικό, παγκόσμιο επίπεδο.

Η συμβολή του Α. Χουρδάκη σ' αυτό το συλλογικό τόμο συνίσταται στην σκιαγράφηση της πορείας ανάπτυξης της Εκπαίδευσης στην Ιστορία της Ελλάδας. Ο συγγραφέας διακρίνει σε βασικές περιόδους/ τομές την Ιστορία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: α) την αγωγή από την προϊστορική περίοδο μέχρι την ελληνιστική εποχή, β) την εκπαίδευση κατά την Ελληνιστική περίοδο, γ) την εκπαίδευση στο Βυζάντιο, δ) την ελληνική εκπαίδευση από το 16ο ως τα μέσα του 19ου αιώνα, ε) την εκπαίδευση στο ανεξάρτητο ελληνικό κράτος. Έτσι, σ' αυτή την μελέτη του Α. Χουρδάκη επιχειρείται ένα ταξίδι στην ύστορία του πολιτισμού από τις πρώτες μορφές αγωγής στην Μινωική Κρήτη ως τις σύγχρονες μορφές οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Ο συγγραφέας καταφέρει να αναδείξει την αντιφατική πορεία ανάπτυξης της Παιδείας στον ελληνικό χώρο που περιλαμβάνει περιόδους άνθισης και παρακμής και λειτουργεί ως σημείο συνάντησης και αλληλεπίδρασης λαών και πολιτισμών.

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της εν λόγω μελέτης συνίσταται στη *συμπυκνωμένη, πανοραμική, συνθετική παρουσίαση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο στο επίπεδο του μακροχρόνου και στην απόπειρα κατανόησης των δομών μακράς διάρκειας* για να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία του Fernand Braudel. Ο συγγραφέας επιχειρεί με πολύ επιτυχημένο τρόπο να αναδείξει την ενδότερη σύνδεση της συγχρονικής και της διαχρονικής διάσταση της Παιδείας, του παρελθόντος και του παρόντος.

Αυτή η μελέτη παρουσιάζει ενδιαφέρον όχι μόνο για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, στους οποίους κυρίως απευθύνεται ο συγκεκριμένος συλλογικός τόμος, αλλά και για τους ειδικούς σε θέματα Ιστορίας της Παιδείας: ο ιστορικός της εκπαίδευσης δεν μπορεί να παραμένει μόνο στις επιμέρους, συγκεκριμένες στιγμές της Ιστορίας της Παιδείας, αλλά οφείλει να αναλύει το κοινωνικο-ιστορικό τους πλαίσιο και να αναδεικνύει την ευρύτερη διαδικασία, στην οποία αυτές εντάσσονται. Μέσα από αυτό το πρίσμα είναι δυνατόν να διαφανεί ότι το παρελθόν δεν αποτελεί απλώς και μόνο μια παρωχημένη κατάσταση, διότι έχει αφήσει τα «ίχνη» του στη σύγχρονη κοινωνία, ενώ το παρόν δεν ανάγεται στις σημερινές, συγχρονικές μορφές οργάνωσης, διότι έχει τις καταβολές, τις ρίζες του σε προγενέστερες, πολλαπλές, ιστορικές διαστρωματώσεις.

Βιβλιογραφία για την «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών Μονάδων»

«ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ» ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΑΝΔΡΕΟΥ
Διδάσκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

1. Εισαγωγή

I

Η αφετηρία και η ανάπτυξη της διοίκησης της εκπαίδευσης ως ένας ξεχωριστός κλάδος ξεκίνησε στις ΗΠΑ στις αρχές του αιώνα. Η διοίκηση της εκπαίδευσης ως πεδίο μελέτης και πρακτικής έχει προέλθει από τις διοικητικές αρχές που εφαρμόστηκαν πρώτα στην βιομηχανία, το εμπόριο και τις υπηρεσίες. Η ανάπτυξη της θεωρίας κυρίως ασχολήθηκε με την εφαρμογή βιομηχανικών και εμπορικών μοντέλων στο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Όταν το αντικείμενο εδραιώθηκε ως επιστημονικός κλάδος, οι θεωρητικοί και οι επαγγελματίες άρχισαν να αναπτύσσουν ποικίλα μοντέλα βασισμένα στις παρατηρήσεις τους και την εμπειρία τους στα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή να προσαρμόζουν βιομηχανικά μοντέλα για να ικανοποιήσουν τις ειδικές ανάγκες εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στο πλαίσιο αυτό η εργασία του Taylor (1976) ήταν σημαντική και η «επιστημονική διοικητική κίνηση» του είναι ακόμη στο επίκεντρο των συζητήσεων, ιδιαίτερα από αυτούς που αντιτίθενται σε μία «διοικητική» προσέγγιση στην εκπαίδευση. Το ίδιο ισχύει και για τα έργα των Fayol και Weber. Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν εκτός της εκπαίδευσης, εφαρμόστηκαν στην συνέχεια στα σχολεία με διάφορα αποτελέσματα. Ακολούθως, διάφορα μοντέλα αναπτύχθηκαν σε εκπαιδευτικό περιβάλλον ή έχουν εφαρμοσθεί σε σχολεία και εκπαιδευτικά ιδρύματα στην διαμορφωτική τους περίοδο.

Η διοίκηση της εκπαίδευσης ως ένα πεδίο μελέτης και εξάσκησης που ασχολείται με την λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών στηρίχθηκε κυρίως σε άλλους καλά ορισμένους κλάδους της επιστήμης συμπεριλαμβανομένων της ιστορίας, της κοινωνιολογίας, των πολιτικών επιστημών, της οικονομίας, του δικαίου και της διοίκησης. Πρόκειται για έναν κλάδο της διοίκησης που χαρακτηρίζεται από μία μεγάλη ευελιξία στα όρια μεταξύ άλλων επιστημονικών κλάδων. Συνεπώς οι προσδιορισμοί και οι ερμηνείες που δίνονται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους αναγκαστικά δίνουν έμφαση σε διαφορετικές εκδοχές της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Έχει υποστηριχτεί ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης ασχολείται με «την εσωτερική λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά επίσης και με τις σχέσεις που έχουν με το περιβάλλον τους, που είναι οι κοινωνίες στις οποίες εγκαθίστανται και οι κυβερνητικές υπηρεσίες που επίσημα έχουν την επίβλεψη τους» (Glatter R., 1979). Αν και η οριοθέτηση αυτή είναι επαρκής μένει να ορίσουμε ποια αντικείμενα και θέματα απασχολούν την διοικητική προσέγγιση στα σχολεία και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και προγράμματα. Ωστόσο είναι κοινά αποδεκτό ότι η διαδικασία ορισμού των σκοπών της οργάνωσης είναι ο πυρήνας της διοίκησης της εκπαίδευσης. Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που αποτελούν αντικείμενο συζητήσεων είναι εάν οι γενικοί κανόνες της διοίκησης μπορούν να εφαρμοστούν σε όλους τους οργανισμούς, άρα και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, θεωρούνται ότι προέρχονται από ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο οπότε δεν εφαρμόζονται στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η πρώτη άποψη υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί «έχουν αρκετά κοινά με άλλους οργανισμούς που ενώνουν τους ανθρώπους για ένα κοινό σκοπό, όπως νοσοκομεία, επαγγελματικά ή δημόσια γραφεία» (Handy, 1984). Η δεύτερη άποψη υποστηρίζει πως η διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών είναι αρκετά διαφορετική ώστε πρέπει να αντιμετωπιστεί με ειδικά κριτήρια. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφέρουν σε βασικές διαστάσεις και λειτουργίες από τους υπόλοιπους τύπους οργανισμών. Οι θεωρίες της διοίκησης και οι πρακτικές που έχουν αναπτυχθεί συνδέονται κυρίως με βιομηχανικές και εμπορικές δραστηριότητες και οργανισμούς που είναι από την φύση τους διαφορετικές από τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών (Taylor, 1976). Υποστηρίζεται ότι η εφαρμογή των γενικών θεωριών για τη διοίκηση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οδηγεί αναπόφευκτα στην υποτίμηση των εκπαιδευτικών στόχων και της εκπαιδευτικής πρακτικής. Οι στόχοι των εκπαιδευτικών οργανισμών, όπως και πολλών άλλων κοινωνικών ιδρυμάτων, είναι πολύ πιο δύσκολο να ορισθούν από ότι οι στόχοι βιομηχανικών και εμπορικών επιχειρήσεων. Δεν υπάρχουν στόχοι στην εκπαίδευση, όπως η μεγιστοποίηση του κέρδους ή της παραγωγής ή η διαφοροποίηση στο προϊόν που υπάρχουν στους τομείς αυτούς. Οι δε εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν ακατάλληλη την προσπάθεια να εισαχθούν βιομηχανικές και εμπορικές τεχνικές σε ένα χώρο που βασίζεται κυρίως στις προσωπικές σχέσεις και πως η εκπαίδευση δεν είναι δεκτική σε οικονομικές μεθόδους που σχεδιάστηκαν για την αύξηση του κέρδους.

Ωστόσο δεν μπορούμε αβασάνιστα να απορρίψουμε την άποψη ότι δεν μπορούμε να αντλήσουμε γνώσεις από τις θεωρίες οργάνωσης και διοίκησης και πως δεν υπάρχει τίποτα που να μπορεί να διδαχθούμε από την εμπειρία άλλων οργανισμών. Συνεπώς οι θεωρίες και οι τεχνικές διοίκησης δανεισμένες από τη βιομηχανία και το εμπόριο δεν μπορούν να εφαρμοστούν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς χωρίς να εξετασθούν προσεκτικά εάν λειτουργούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ακόμη και στην περίπτωση που συζητάμε για management πρέπει να συζητάμε για το «εκπαιδευτικό management». Δηλαδή δεν μπορούμε να αντιμετωπίζουμε την εκπαίδευση ως ένα ακόμα οικονομικό κλάδο, ή να μεταφέρουμε άκριτα σ' αυτήν τις εφαρμογές και τα συμπεράσματα από άλλους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής διαχείρισης. Και αυτό έχει σχέση και με τις αντιφάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος στην εποχή μας: Δηλαδή, αυτές ανάμεσα στην τάση της «αυτονομίας», της «σχετικής αυτονομίας» και της επιλογής και στην τάση του κρατικού και οικονομικού προγραμματισμού. Ανάμεσα στην απλόχερη χρηματοδότηση και στην τάση περιορισμού, ελέγχου και επιλεκτικής τροφοδότησης με κονδύλια που εμφανίζεται στην εποχή μας. Ανάμεσα στην τάση για κοινωνικό έλεγχο και αξιοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην ανάπτυξη της ιδιωτικών οργανισμών που παρέχουν εκπαίδευση και κατάρτιση και των ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων ευρύτερα.

II

Η διαμόρφωση και εξέλιξη του αντικειμένου της «οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης» στην Ελλάδα είναι άμεσα συνδεδεμένη από τη μια με τα «μαθήματα» που έφεραν διάφορους τίτλους σπουδών και αποτέλεσαν αντικείμενα στις σχολές κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και από την άλλη με τη συγκεντρωτική οργάνωση και άσκηση της διοίκησης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι σχέσεις αυτές καθόρισαν ποικιλότροπα και τον προσανατολισμό του αντικειμένου αυτού.

Το μάθημα *«Εκπαιδευτική νομοθεσία»* εμφανίζεται στο τροποποιημένο πρόγραμμα των Διδασκαλείων την περίοδο 1878-1886. Στο νομοσχέδιο του Αθ. Ευταξία το 1899 για τα Διδασκαλεία προτάθηκε η εισαγωγή του μαθήματος *«Νομοθεσία της Δημοτικής Εκπαιδύσεως»*. Στο πρόγραμμα των μονοταξίων Διδασκαλείων που ιδρύθηκαν το 1913 περιλαμβάνονταν το μάθημα *«Παιδαγωγική. Ιστορία της Δημοτικής εκπαιδύσεως και η περί ταύτης παρ'*

ημὴν νομοθεσία», ενώ στο πρόγραμμα του ίδιου τύπου των Διδασκαλείων που ιδρύθηκαν το 1923 περιλαμβάνονταν το μάθημα «Γενική παιδαγωγική και οδηγτική μετά στοιχείων εκ της ιστορίας και της παρ' ημὴν νομοθεσίας της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως». Στο πρόγραμμα των πενταταξίων Διδασκαλείων που ιδρύθηκαν το 1924 περιλαμβάνονταν το μάθημα «Ιστορία Δημοτικής εκπαίδευσεως και νομοθεσία», στο δε πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών που ιδρύθηκαν το 1933 περιλαμβάνονταν το μάθημα «Εκπαιδευτική νομοθεσία» και στο πρόγραμμα του 1964 προβλέπονταν η διδασκαλία στοιχείων δικαίου. Στο πρόγραμμα της μετεκπαίδευσης των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας το 1966 εισήχθη το μάθημα «Οργάνωσις, διοικήσις και εποπτεία των σχολείων», το οποίο το 1972 μετονομάστηκε σε «Οργάνωσις και διοικήσις της εκπαίδευσεως». Στο «Διδασκαλείο Μέσης Εκπαιδεύσεως» από το 1911 ως το 1914 διδάσκονταν το μάθημα «Ερμηνεία της ισχυούσης νομοθεσίας της Μέσης Εκπαιδεύσεως», από το 1914 ως το 1920 το μάθημα «Ιστορία της εν Ελλάδι Μέσης εκπαίδευσεως και ερμηνεία της ισχυούσης νομοθεσίας», από το 1920 ως το 1929 «Στοιχεία πολιτικής οικονομίας και του ισχύοντος δικαίου», από το 1929/1931 η «Σχολική νομοθεσία» και από το 1970 η «Οργάνωσις, διοικήσις και εποπτεία της εκπαίδευσεως». Στις δεκαετίες του '70 και του '80 εισήχθη το μάθημα «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης» στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, στις Σχολές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.), στο «Μαρξάσειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης» και αργότερα στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα και σταδιακά στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και των Τομέων Παιδαγωγικής των Α.Ε.Ι.

Από τη σύντομη αυτή επισκόπηση καθίσταται σαφές πως το κύριο περιεχόμενο του αντικειμένου στην Ελλάδα καθορίστηκε από την εκπαιδευτική νομοθεσία, όπως αυτή διαμορφώνονταν, και από τον τρόπο άσκησης της διοίκησης στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, αλλά και στο σύνολο του κρατικού μηχανισμού. Ο τρόπος και οι διαδικασίες άσκησης της διοίκησης, σε κάθε χρονική περίοδο, προσδιόρισε σε σημαντικό βαθμό τα όρια και το περιεχόμενο του αντικειμένου, τουλάχιστον ως «μαθήματος» στις σχολές κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Το πρώτο σχετικό βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε ως εγχειρίδιο στα Διδασκαλεία ήταν του Αριστ. Σπαθάκη, *Ιστορία της παιδαγωγικής μετά παραρτήματος της εν Ελλάδι Δημοτικής Εκπαιδεύσεως και των περί αυτής ισχυόντων*

νόμων (...), Εν Αθήναις 1888. Από τα γνωστά εγχειρίδια ήταν του Ν. Μεταξά, Νομοθεσία της Στοιχειώδους εκπαίδευσεως, Αθήναι 1915, του Κ. Μιχαηλίδη, Πρακτικός οδηγός δημοδιδασκάλου, Αθήναι 1929 και του Ζ. Λαζάρου, Το βιβλίο του δημοδιδασκάλου, Αθήναι 1929. Στη μεταπολεμική περίοδο χρησιμοποιήθηκαν στις σχολές κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών βιβλία ανάλογου περιεχομένου. Ακόμη και σε ορισμένα βιβλία «Γενικής Παιδαγωγικής», που χρησιμοποιήθηκαν ως εγχειρίδια στις σχολές που αναφέραμε, συμπεριλαμβάνονται ενότητες ή κεφάλαια για τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρουμε την Ε' έκδοση της Εισαγωγής εις την Παιδαγωγικήν του Ν. Εξαρχόπουλου και την Γ' έκδοση της Γενικής Παιδαγωγικής του Γ. Παλαιολόγου. Το σύνολο σχεδόν των βιβλίων που αναφέραμε έχει γραφεί από μέλη του διδακτικού προσωπικού των σχολών κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οι εργασίες και οι μελέτες για την «οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης» είναι στενά συνδεδεμένες με τη διδασκαλία στις παραπάνω σχολές και οι συγγραφείς τους με το διδακτικό έργο και τον κρατικό μηχανισμό. Οι συναρτήσεις αυτές έδιναν τη δυνατότητα ύπαρξης στο αντικείμενο αυτό και ταυτόχρονα καθόριζαν το περιεχόμενό του. Όπως προκύπτει τόσο από την ονομασία των μαθημάτων (Εκπαιδευτική Νομοθεσία, Σχολική Νομοθεσία, Ισχύουσα Νομοθεσία) όσο και από το περιεχόμενο των πρώτων εγχειριδίων, το περιεχόμενο του αντικειμένου-μαθήματος εξαντλούνταν στην καταγραφή των ισχυουσών διατάξεων. Αυτός ο αρχικός προσανατολισμός σφράγισε αποφασιστικά και τη μετέπειτα εξέλιξη του αντικειμένου. Η περιοδολόγηση των νομικών κειμένων αποτέλεσε το μεγαλύτερο μέρος της ύλης πονημάτων που τιτλοφορούνται ως «Ιστορία της Εκπαίδευσεως». Σταδιακά εισήχθησαν ορισμένες γενικές έννοιες, όπως «παιδεία», «εκπαίδευση», «οργάνωση», «διοίκηση», «οργάνωση της διοίκησης», παρατέθηκαν ορισμένες γενικές αρχές για την άσκηση της εκπαιδευτικής διοίκησης (η δημοκρατική αρχή, η αρχή της δικαιοσύνης, η αρχή της φρόνιμης λήψης αποφάσεως, το διοικητικό τάκτ, ο σαφής καθορισμός της διοικητικής ιεραρχίας, και των αρμοδιοτήτων των οργάνων, η συμμετρία εξουσιών και ευθυνών, κ.ά.). Στις θεωρητικές προσεγγίσεις που προτάσσονταν στην περιοδολόγηση της εκάστοτε ισχύουσας εκπαιδευτικής νομοθεσίας κυριαρχούσαν οι γενικές αρχές του διοικητικού δικαίου. Οι θεωρητικές αυτές επιλογές είχαν σαφή προσανατολισμό: «ο δάσκαλος, ως πνευματική προσωπι-

κότητα και ενσυνείδητο όργανο της Πολιτείας, θα πρέπει να γνωρίζει τη δομή της Πολιτείας, στην οποία εντάσσεται, ως όργανό της, το έργο του όπως ορίζεται από την Πολιτεία, τα καθήκοντα αλλά και τα δικαιώματά του, για να προσφέρει ενσυνείδητα όλες του τις δυνάμεις στο διαπλαστικό του έργο» (Μαρκόπουλος, 1978).

Σε πρόσφατες μελέτες συνεχίζεται το «παραδοσιακό» περιεχόμενο του αντικειμένου και προστίθενται ενότητες σχετικά με τις σχολές θεωρίας της οργάνωσης και διοίκησης, τα συστήματα οργανωτικής δομής και τα συστήματα δημόσιας διοίκησης. Στις μελέτες αυτές κυριαρχούν οι αντιλήψεις που προέρχονται κυρίως από το διοικητικό δίκαιο, για να ερμηνευτούν διάφορα φαινόμενα, όπως αυτό του γραφειοκρατικού φαινομένου, που αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα ορθολογικής οργάνωσης, αποτελεσματικού συντονισμού και αποτελεσματικής παρέμβασης των απρόσωπων μηχανισμών της διοικητικής εξουσίας. Σε μία άλλη κατηγορία μελετών παρατηρείται ένας αναπροσανατολισμός με κύρια χαρακτηριστικά τις θεωρητικές οριοθετήσεις –όχι πάντα ταυτόσημες μεταξύ τους– και τις ερμηνευτικές προθέσεις. Αν και η πλειοψηφία των μελετών αυτών αφορά θέματα εκπαιδευτικής επικαιρότητας αναδεικνύεται ο ρόλος της εξουσίας, των διοικητικών μηχανισμών και των συστημάτων διοίκησης στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα επιχειρείται να προσεγγίσουν οι συγγραφείς τους τη διαμόρφωση των διοικητικών και εποπτικών μηχανισμών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτών των μελετών είναι η τοποθέτησή τους έναντι του παραδοσιακού εννοιολογικού πλαισίου, εκείνου του λειτουργισμού, που πρωταρχικά στηρίχτηκε στο έργο του Emile Durkheim και η κριτική του. Ακόμη ασκείται κριτική στη θεώρηση εκείνη, η οποία δίνει έμφαση στα συστήματα διοίκησης της εκπαίδευσης και υποστηρίζει ότι αυτά καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, ενώ «η παραγωγική διαδικασία στη συνάρθρωσή της με τις πολιτικές και ιδεολογικές σχέσεις και, συνεπώς, η πάλη-οικονομική, πολιτική, ιδεολογική-, των τάξεων έχει σαν αποτέλεσμα τούτο το σχολείο» (Πουλαντζάς, 1982). Σε μία πρόσφατη κατηγορία μελετών εμφανίζεται η άποψη για την εισαγωγή του management στη διοίκηση και διαχείριση της εκπαίδευσης, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Η τάση αυτή δεν είναι ανεξάρτητη από την πρόταση και τα αιτήματα να καταστεί η σχολική μονάδα το «κύτταρο» του σχολικού συστήματος και να προωθηθεί η «αυτοδιοίκηση» των εκπαιδευτικών μονάδων (Caldwell & Spinks, 1988·

Caldwell & Spinks, 1992), προτάσεις και αιτήματα στα οποία δεν δίνουν όλοι τον ίδιο προσανατολισμό και το ίδιο περιεχόμενο. Στο πλαίσιο αυτό είναι ισχυρή η άποψη που υποστηρίζει πως οι γονείς πρέπει να έχουν δυνατότητες επιλογής σχολείου για τα παιδιά τους, και ως «πελάτες» να επιλέγουν από αρκετούς πωλητές. Συνεπώς, οι σχολικές μονάδες πρέπει να λειτουργήσουν σ' ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, σε μια κοινωνία που στηρίζεται στις επιλογές του καταναλωτή και δίδεται έμφαση στη λειτουργικότητα και την οργάνωση (Woolbridge, 1998).

Στη βάση αυτής της αντίληψης υπάρχει η παραδοχή ότι η σχολική μονάδα μπορεί να λειτουργήσει ως μια τυπική οικονομική επιχείρηση. Πρόκειται για μια άκριτη μεταφορά των αντιλήψεων της οικονομικής σκέψης και οργάνωσης των επιχειρηματικών οργανισμών, η οποία έχει βάση το επιχείρημα ότι η εκπαίδευση αποτελεί ατομικό δικαίωμα και συνεπώς αποτελεί «επένδυση στο άτομο». Το επιχείρημα αυτό αντιτάσσεται σ' εκείνο που θεωρεί ότι η εκπαίδευση είναι αντικείμενο δημοσίου συμφέροντος. Αμφισβητείται η προγραμματική θέση «εκπαίδευση για όλους», όπως επίσης και ο ιδεολογικός δεσμός μεταξύ του «εκσυγχρονισμού» και του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, που ανάγεται στην περίοδο του Μεσοπολέμου. Συνεπώς αμφισβητείται η δημόσια παροχή των εκπαιδευτικών αγαθών, προωθείται η «εξυγίανση» των εκπαιδευτικών θεσμών, μέσα από τη λειτουργία τους ως ανταγωνιστικής αγοράς. Επιχειρείται η εισαγωγή ενός κλίματος «επιχειρηματικής κουλτούρας» στα εκπαιδευτικά συστήματα που αποτελεί και το έδαφος της εισαγωγής του management στη διοίκηση και διαχείριση της εκπαίδευσης. Οι ανακατατάξεις αυτές συνοδεύονται και με αλλαγές στην ισορροπία άσκησης εξουσιών και διαχείρισης στην εκπαίδευση. Δίνουν στους διευθυντές και στο προσωπικό την ευθύνη να ελέγξουν πολλούς τομείς της διοίκησης που προηγούμενα ελέγχονταν είτε από την κεντρική διοίκηση είτε από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές.

III

Όταν συζητάμε την ύλη και τον προσανατολισμό της διοίκησης της εκπαίδευσης μπορούμε να τις συνοψίσουμε στις ακόλουθες «προτάσεις»:

1. Η ιστορική ανάλυση αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να κατανοηθούν η διαμόρφωση και εξέλιξη των διοικητικών, διαχειριστικών και εποπτικών δομών και μηχανισμών της εκπαίδευσης, οι πρακτικές και οι νοοτροπίες που διαμορφώθηκαν, οι ιεραρχίες και οι λειτουργίες

τους. Η ανάλυση αυτή δεν περιορίζεται μόνο στη γνώση του παρελθόντος, αλλά, όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, και στην κατανόηση του παρόντος. Προσφέρεται ακόμη για τη γνώση και κατανόηση πολιτικών και πρακτικών που βρίσκονται σε ισχύ ή ακόμη για την ανάγνωση προτάσεων και αιτημάτων πολιτικών φορέων, κοινωνικών οργανώσεων και ομάδων.

2. Η μελέτη των συστημάτων διοίκησης και μεθόδων οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων κάτω από το πρίσμα των ιστορικών και κοινωνικών τους διαστάσεων, των ιδεολογικών και πολιτικών συντεταγμένων. Γιατί τα μοντέλα διοίκησης είναι συνυφασμένα με τις αλλαγές και μεταρρυθμίσεις τόσο στα εκπαιδευτικά συστήματα, όσο και με τις αλλαγές στα κρατικά συστήματα διοίκησης και διακυβέρνησης.

3. Η μελέτη του εκάστοτε ισχύοντος νομικού πλαισίου, και των διαδικασιών και των μεθόδων που αυτό διαμορφώνεται, επιτρέπει την ανάλυση του ρόλου της εκτελεστικής εξουσίας, των γραφειοκρατικών ομάδων, της πολιτικής γραφειοκρατίας και των άτυπων και τυπικών ομάδων.

Επιπλέον, η γνώση του θεσμικού πλαισίου καθιστά τους εκπαιδευτικούς αποδοτικότερους και ισχυρότερους ως επαγγελματίες και εργαζόμενους, και διευκολύνει τη συμμετοχή τους στα συλλογικά όργανα. Ωστόσο η γνώση του θεσμικού πλαισίου δεν μπορεί να αποτελεί την αποκλειστική ή κύρια ύλη αυτού του «αντικειμένου», όπως συνέβαινε στο παρελθόν.

4. Ο ρόλος της εκτελεστικής εξουσίας, των γραφειοκρατικών ομάδων, της πολιτικής γραφειοκρατίας, και των άτυπων και τυπικών ομάδων πρέπει να εξειδικευθεί στη διαμόρφωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για να γίνει κάτι τέτοιο, η εισαγωγή της έννοιας της ιδεολογίας –τόσο με τη σημασία των ιδεών γενικά σε μια κοινωνία, όσο και με τον ειδικό τρόπο που εκδηλώνεται σε συγκεκριμένους μηχανισμούς– είναι απαραίτητη, αφού κατέχει θεμελιώδη σημασία για οποιαδήποτε κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επιπλέον η έννοια της εξουσίας είναι ιδιαίτερης σημασίας για την ανάλυση και ερμηνεία των εκπαιδευτικών συστημάτων και των μερών τους. Η εξουσία, πολιτική, κρατική οικονομική ή με όποια άλλη μορφή αυτή παρουσιάζεται, αποτελεί σημείο αναφοράς σε οποιαδήποτε ανάλυση. Βέβαια, απαιτείται μία σαφής οριοθέτηση στη χρήση της έννοιας ως «εργαλείου» ανάλυσης και ερμηνείας, γιατί σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιείται με «μεγάλη ευκολία», για να εξηγήσει πολλά προβλήματα.

5. Στη μελέτη και στις προσεγγίσεις μας πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας τη διάρθρωση του κρατικού μηχανισμού (συγκεντρωτικά συστήματα, αποσυγκεντρωμένα συστήματα, αποκεντρωμένα συστήματα), αλλά και των σχέσεων εξουσίας τόσο στους μηχανισμούς, όσο και μεταξύ κρατικών μηχανισμών και κοινωνικών ομάδων.
6. Η μελέτη των θεωρητικών προσεγγίσεων της διοίκησης, διαχείρισης και των μεθόδων οργάνωσης. Η μελέτη αυτή δεν μπορεί να εξαντληθεί στην περιγραφή και παρουσίασή τους, αλλά να εκταθεί στη συζήτηση του εννοιολογικού πλαισίου τους, των μεθόδων τους και των προτάσεων τους. Δεν υπάρχει μια γενικά αποδεκτή θεωρία διοίκησης και διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σ' ένα μεγάλο βαθμό αυτό οφείλεται στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, που ποικίλει από τα ολιγοθέσια και τα μικρά αγροτικά δημοτικά/βασικά σχολεία μέχρι τα μεγάλα πανεπιστήμια, από τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης μέχρι τις σχολές και τα εκπαιδευτικά κέντρα κατάρτισης και επανακατάρτισης. Ακόμη έχει σχέση με την ποικιλία των σχολικών προβλημάτων τα οποία απαιτούν διαφορετικές κάθε φορά προσεγγίσεις και λύσεις. Ταυτόχρονα έχει σχέση και με την ποικιλία των απόψεων που υπάρχει στις επιστήμες της αγωγής και στις κοινωνικές επιστήμες.

IV

Ως προς τις σπουδές φαίνεται να υπάρχει μια συμφωνία ότι είναι αναγκαίο να αναπτυχθεί ένα πεδίο μεταπτυχιακών σπουδών που να αφορά στη διοίκηση και τη διαχείριση των εκπαιδευτικών οργανισμών και να προετοιμάζει, μέσω μιας σύνθεσης-εμβάθυνσης στις επιστήμες της αγωγής και στα διοικητικά θέματα, τουλάχιστον τα στελέχη αυτού του τομέα.

Στην ελληνική περίπτωση αυτή την περίοδο καταγράφονται ορισμένες απόπειρες οργάνωσης σπουδών στο αντικείμενο αυτό.

α) Εισαγωγή μαθημάτων στις προπτυχιακές σπουδές των Σχολών που εκπαιδεύουν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

β) Εισαγωγή μαθημάτων στα προγράμματα μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης) και στα προγράμματα επιμόρφωσης μακράς διάρκειας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

γ) Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά

Κέντρα (Π.Ε.Κ.) και στη Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., πρώην Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.).

δ) Οργάνωση και λειτουργία δυο μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Το ένα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) με τη θεματική ενότητα στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» και το άλλο στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών με την κατεύθυνση-εμβάθυνση «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση».

2. Βιβλιογραφική καταγραφή

1

Η βιβλιογραφική καταγραφή που ακολουθεί αφορά την ελληνόγλωσση παραγωγή. Καταγράφονται 309 τίτλοι εκδόσεων που καλύπτουν όλους εκείνους τους κλάδους που «τροφοδοτούν» τη «διοίκηση της εκπαίδευσης». Ένας αριθμός τίτλων είναι συλλογικές εκδόσεις και πρακτικά συνεδρίων στα οποία καταχωρίζονται σχετικά κείμενα με τη «διοίκηση της εκπαίδευσης».

Εκκρεμεί βεβαίως μια συστηματική καταγραφή της σχετικής αρθρογραφίας που σ' ένα βαθμό καλύπτεται από τις καταγραφές στο «Παιδαγωγικό Αρθρογραφικό Δελτίο» και το «Περιοδικό Εκπαιδευτικής και Ψυχολογικής Τεκμηρίωσης», για την περίοδο 1980-1987, στο «Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας», που εκδίδεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στην ευρετηρίαση του «Δελτίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου» (Κ.Ε.Ν.Ε.Κ., Μάρτιος 1984), στην ευρετηρίαση του περιοδικού «Παιδαγωγικόν Δελτίο» του Εν Αθήναις Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου, για την περίοδο 1906-1914 (Κ.Ε.Ν.Ε.Κ., Μάρτιος 1984), στην ευρετηρίαση των περιοδικών «Φιλολογος», «Παιδεία», και «Παιδεία και Ζωή» από τον Α. Ανεσιτίδη στο περιοδικό «Απόψεις» που εκδίδεται από τον Σ.Ε.Λ.Κ.Α., τ. 1, 2 & 3, στην ευρετηρίαση του περιοδικού «Σύγχρονη Εκπαίδευση» από την Α. Χρονοπούλου (Ταξινόμηση Εκπαιδευτικών Τεκμηρίων, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1993) και στην ευρετηρίαση του περιοδικού «Εκπαιδευτική Κοινότητα», τ. 1 ως 20.

Εφ. Αβδελά, Δημόσιοι υπάλληλοι γένους θηλυκού. Καταμερισμός της εργασίας κατά φύλα στο δημόσιο τομέα, 1908-1955, Μορφωτικό Ίδρυμα Εμπορικής Τράπεζας, Αθήνα 1990.

Κ. Αθριανουπολίτης, Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2000.

- Θ. Αθανασιάδης**, Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας στο Μεσοπόλεμο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα 1999
- Χ. Αθανασιάδης - Αλ. Πατραμάνης** (Επιμ.-Εισ.), Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο-ΙΝ.Ε. ΓΣΕΕ, Αθήνα 2003
- Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Ντισόπουλος, Δ. Χαλκιώτης**, Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Τομ. Α΄ Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, Ε. Α. Π., Πάτρα 1999
- Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης**, Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Τομ. Β΄ Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Ε. Α. Π., Πάτρα 1999
- Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου**, Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Τομ. Γ΄ Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης, Ε. Α. Π., Πάτρα 1999
- Α. Αθανασούλα-Ρέππα**, Η δευτεροβάθμια Τεχνική και επαγγελματική Εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990), εκδ. Έλλην, Αθήνα 1999
- Α. Αθανασούλα-Ρέππα - Π. Χαραμής**, Ενιαίο λύκειο. Εμπειρίες και προοπτικές, ΥΠΕΠΘ - Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Αθήνα 1998
- Α. Αθανασούλα-Ρέππα - Σπ. Πιλιτζίδης - Η. Προβόπουλος**, (Επιμ.), Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Προβλήματα - προοπτικές, το νέο μοντέλο στα πλαίσια της αποκέντρωσης, Λαμακός Τύπος Α.Ε., Λαμία 2002
- Χρ. Αμπατζής - Μ. Ανθεμίδης - Μ. Δημητρίου - Α. Κοφτερού - Δ. Λουκά - Χρ. Μιχαηλίδης - Απ. Ανδρέου** (Εισαγωγή Επίμετρο), Η εν τω Πανεπιστημίου Αθηνών μετεκπαίδευσις των δημοδιδασκάλων (1922-1964), εκδ. ΖΗΤΗ, Θεσσαλονίκη 1999
- Απ. Αναγνωστόπουλος- Ηλ. Σταυρόπουλος**, Νομοθεσία στοιχειώδους εκπαίδευσεως, τ. Α, Αθήναι 1960
- Θ. Ανθογαλίδου-Βασιλακάκη**, Η οργάνωση της Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη μεταρρύθμιση του 1976, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1980
- Απ. Ανδρέου** (Επιμ.), Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου -Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών, Αθήνα 1992
- Απ. Ανδρέου**, Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών, περ. Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 20/1993

- Απ. Ανδρέου-Γ. Παπακωνσταντίνου**, Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα 1994
- Απ. Ανδρέου**, Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης, εκδ. Βιβλιόγονια, Αθήνα, 1998
- Απ. Ανδρέου** Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας, Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα 1999
- Απ. Ανδρέου**(Επιστ. Υπεύθυνος), Μορφολογία των σχέσεων σχολείου – κοινωνικού περιβάλλοντος, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.-Πρόγραμμα Κινητικότητας-Δράση ΙΙΙ, Σέρρες, 2000
- Απ. Ανδρέου**, Όψεις του συνδικαλισμού των δασκάλων/-ισσών (1872-1927), Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνης, Αθήνα 1995
- Απ. Ανδρέου** (Εισαγωγή-Επιμέλεια), Ρυθμίσεις θεμάτων εκπαιδευτικών των ιδιωτικών σχολείων (1977-2000), Έκδοση Σ.Ι.Ε.Λ.-Β.Ε., Θεσσαλονίκη 2000
- Απ. Ανδρέου** (Επιμ.), Οργάνωση & Διοίκηση Σχολικών Μονάδων / School Organisation & Management, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝ.Ε. ΓΣΕΕ - ΑΔΕΔΥ, Αθήνα 2001
- Απ. Ανδρέου - Μ. Κουτούζης**, Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της Δημόσιας εκπαίδευσης. Επαγγελματική εξέλιξη και εργασιακή κατάσταση, Κέντρο Εκπαιδευτικών Ερευνών (Κ.Ε.Ε.) - Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, Αθήνα, Μάρτιος 2002
- Απ. Ανδρέου - Μ. Κουτούζης - Ν. Ταψής**, Η αναμόρφωση πινάκων αναπληρωτών εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις προτάσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΙΝΕ- ΓΣΕΕ - ΚΕΕ , Αθήνα 2002
- Απ. Ανδρέου** (Εισαγωγή-Επιμέλεια), Ρυθμίσεις θεμάτων εκπαιδευτικών των ιδιωτικών σχολείων (1977-2000), Έκδοση Σ.Ι.Ε.Λ.-Β.Ε., Θεσσαλονίκη 2000
- Απ. Ανδρέου**, Δοκίμια για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.Π.Τ.Δ.Ε./ Α.Π.Θ & Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης «ΔΗΜ. ΓΛΗΝΟΣ». Θεσσαλονίκη 2001
- Τ. Ανθουλιás**, Ελληνική εκπαίδευση: Πορεία στο άγνωστο, εκδ. Χελιδόνι, Αθήνα 1979
- Δ. Αντωνίου**, Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης, 1833-1929, τομ. Α', Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Αθήνα 1987, τομ. Β' Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Αθήνα 1988, τομ. Γ' Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Αθήνα 1989

- Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον**, Πρακτικά συνεδριάσεων (5-2 Οκτωβρίου 1931), Αθήναι χ.χ.
- Ι. Αρχιμανδρίτης**, Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο επιθεωρητής κατά την επιθεώρησιν, Πάτραι 1959
- Anweiler κ.ά.**, Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, Θεσσαλονίκη 1987
- Ν. Βαλσαμόπουλος**, Ιστορία του δασκαλικού συνδικαλισμού, Εκπαιδευτική Επικοινωνία, Αθήνα 1983
- Ν. Βαλσαμόπουλος**, Τα όργανα λαϊκής συμμετοχής στη διοίκηση των σχολείων, Αθήνα 1986
- Ν. Βαλσαμόπουλος**, Εκπαιδευτικός πανδέκτης, 4η έκδοση, Αθήνα 1994
- Β. Βασιλού-Παπαγεωργίου**, Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ο ρόλος της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, Πατάκης, Αθήνα 1994
- Μ. Βενετσανοπούλου**, Η θεσμική διαδρομή της Ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη 2002
- Γ. Βενθύλος**, Θεσμολόγιον της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, 1887-1892, τ. Α', Β', Γ' και Δ', Εν Αθήναις 1892
- Δ. Βεργίδης**, Υποεκπαίδευση, Ύψιλον/Βιβλία, Αθήνα 1995
- Δ. Βεργίδης - Θ. Καραλής**, Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, τομ. Γ', Πάτρα 1999
- Β. Βερώνης**, Ο δρόμος του εκδημοκρατισμού της παιδείας. Αγγλία - Ελλάδα, Αθήνα 1980
- Β. Βουϊδάσκη**, Δικαίωμα ή υποχρέωση η εννιάχρονη σχολική εκπαίδευση; Η περίπτωση μαθητικής διαρροής στα Γυμνάσια του Νομού Ρεθύμνης, Gutenberg, Αθήνα 1998
- Γ. Βουλγαράκης**, Ο Νόμος πλαίσιο [για τη] δομή και λειτουργία των Τ.Ε.Ι., εκδ. Λύχνος, Αθήνα 1983
- Α. Βρυχεία - Κ. Γαβρόγλου**, Απόπειρες μεταρρύθμισης της ανώτατης εκπαίδευσης, 1911-1981, Σύγχρονα Θέματα, Θεσσαλονίκη 1982
- Β. Bernstein**, Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος, (Μτφ. Ι. Σολομών.), εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1989
- W. Bonefeld- J. Holloway** (Επιμ.), Μεταφορντισμός και κοινωνική μορφή, Αθήνα 1993
- Θ. Γέρον**, Το εκπαιδευτικό πρόβλημα. Απόψεις, Κέδρος 1975

- Α.Ε Γκότοβος**, Η λογική του Υπαρκτού Σχολείου, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1986
- Θ. Γκότοβος - Γ. Μανρογιώργος - Π. Παπακωνσταντίνου**, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1986
- Ελ. Γκουντούρα κ.ά** (Εισαγωγή: Απ. Ανδρέου), Αρμοδιότητες Διευθυντών και Συλλόγου Διδασκόντων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2001
- Δ. Γληνός**, (Εκδοτική φροντίδα, εισαγωγή, σημειώσεις: Φ. Ηλιού), Άπαντα, τομ.Α΄ & Β΄, Θεμέλιο, Αθήνα χ.χ.
- Δ. Γράβαρης**, Εκπαίδευση και πολιτική οικονομία. Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους Α. Smith, J. St. Mill και Α. Marshall, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1994
- J.A. Chandler** (Επιστ. Επιμέλεια Κ. Σπανού), Δημόσια διοίκηση. Συγκριτική ανάλυση, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2003
- Π. Δαλτόγλου**, Γενικό διοικητικό δίκαιο, Αθήνα 1984
- Μ. Δαμανάκης** (Επιμ.): Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις, Ρέθυμνο 1999
- Ολ. Δαφέρμος**, Όψεις της τεχνικής εκπαίδευσης, εκδ. Έλλην, Αθήνα 1994
- Ν. Δενδρινού-Αντωννάκη**, Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαιδευτικής και ιδία της επαγγελματικής, Αθήναι 1971
- Στ. Δερβίσης**, Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Οργάνωση σχολείου και τάξης κατά την εκπαιδευτική νομοθεσία που ισχύει, Θεσσαλονίκη 1984
- Στ. Δερβίσης**, Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης και σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, Θεσσαλονίκη 1985
- Αλ. Δημαράς**, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ. Α΄ & Β΄ Αθήνα 1973-1974
- Αλ. Δημαράς**, Μια Πρόταση που Έγινε. Το Εθνικό Απολυτήριο. Τεκμήρια για την Ιστορία, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1997
- Θ. Διαμαντόπουλος**, Εισαγωγή στην πολιτική, Σάκκουλας 1983
- Σπ. Διάμεσης** (Επιμ.), 6 χρόνια Κ.Ε.Μ.Ε., Αθήνα 1983
- Κ. Δικαίος - Μ. Κουτούζης - Ν. Πολύζος - Ι. Σιγάλας - Μ. Χλέτσος**, Βασικές Αρχές Διοίκησης Διαχείρισης (Management) Υπηρεσιών Υγείας, ΕΑΠ, Πάτρα, 1999
- ΔΟΕ-ΠΟΕΔ**, Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση-12ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Χίος, 22-23 Απριλίου 1998, Δ.Ο.Ε., Αθήνα 2000
- ΔΟΕ-ΠΟΕΔ**, Μόρφωση-επιμόρφωση-μετεκπαίδευση-μεταπτυχιακές σπου-

- δές-14^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Κέρκυρα, 3-4 Μαΐου 2000, Δ.Ο.Ε., Αθήνα 2002
- Χ. Δούκας**, Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία: Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών (1982-1994), Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης 1997
- [Ε.Δ.Α.], Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Συζητήσεις - Κρίσεις - Απόψεις, 1956-1965, Αθήνα 1966
- Εκπαιδευτικός Μεταρρυθμιστικός Όμιλος Κύπρου**, Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Λευκωσία 1978
- Ευρωπαϊκό Πρότυπο Σχέδιο** για την Αξιολόγηση της Ποιότητας της Σχολικής Εκπαίδευσης, Πρακτικός Οδηγός για την Αυτο-αξιολόγηση, Πρόγραμμα Σωκράτης, Δράση III.3.1, 1997
- Σπ. Ευαγγελόπουλος**, Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, τ. Α' & Β', Αθήνα 1984
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων**, Υπόμνημα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, Βρυξέλλες 5 Νοεμβρίου 1991
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή**, Λευκό Βιβλίο, Μάθηση και διδασκαλία προς μια κοινωνία της γνώσης
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή-Γενική Διεύθυνση εκπαίδευσης και Πολιτισμού**, Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης. Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητα, 2000
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΕΥΡΥΔΙΚΗ-CEDEFOP**, Δομές των συστημάτων εκπαίδευσης και εισαγωγικής κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Luxembourg 1995
- EURYDICE**, Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ/του ΕΟΧ, Βρυξέλλες (1995)
- Εθνικόν Συνέδριον**, τχ. Α', Εν Αθήναις 1924.
- K.B. Everard - G. Morris**, (Μετ. Δ. Κόιζας), Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση, Ε. Α. Π., Πάτρα 1999
- Μ. Ζαβλανός**, Οργάνωση και Διοίκηση, τ. Α' & Β' Αθήνα 1984/87
- Χ. Ζάβρας**, Αξιοκρατική παιδεία, Αθήνα 1988
- Π. Ζαμπέτα**, Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1994
- Γ. Ζομπανάκης**, Εγκόλπιο του νέου δασκάλου, Αθήνα 1961
- Ευστ. Ζάχαρης**, Οργάνωσις και διοικήσις επαγγελματικών σχολών, (Αθήνα) 1976

- Ευστ. Ζάχαρης**, Ιστορία, οργάνωση και διοίκηση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσεως, Αθήνα 1981
- Ευστ. Ζάχαρης**, Ιστορία, οργάνωση και διοίκηση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσεως, Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. – Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1989
- Σ. Ζενγαριδής**, Οργάνωση και Διοίκηση, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1998
- Γ. Ζομπανάκης**, Εγκόλπιο του νέου δασκάλου, Αθήνα 1961
- Μ. Ηλιού (Επιμ.)**, Αποκέντρωση και λαϊκή επιμόρφωση. 3ο Διεθνές Σεμινάριο, Γιάννενα 6-8 Οκτωβρίου 1983, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε. – Ν.Ε.Λ.Ε. Ιωαννίνων, Αθήνα 1985
- Μ. Ηλιού**, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, Πορεία, Αθήνα 1984
- Ε. Θεοδορακόπουλος**, Ισχύουσα νομοθεσία Δημοτικής Εκπαίδευσεως, Ιωάννινα 1963
- Ευθ. Θεωδωρόπουλος**, Οργάνωσις, διοικήσις, εποπτεία της δημοτικής εκπαίδευσεως, Αθήναι 1973
- Χ. Θεοφιλίδης**, Ορθολογική Οργάνωση και Διοίκηση του σχολείου, Λευκωσία 1994
- Χ. Θεοφιλίδης**, Η επιθεώρηση στη Δημοτική Εκπαίδευση, Λευκωσία 2002
- Π. Ιωσηφίδης, Δ. Καραϊσκάκης** (Εισ. Απ. Ανδρέου), Συνενώσεις ολιγοθεσίων σχολείων. Η περίπτωση του Νομού Πέλλας, Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ν. Πέλλας, Έδεσσα 1998
- Ανδ. Καζαμιάς**, Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: Μια ιστορική συγκριτική θεώρηση. Εν Αθήναις 1983. Ανάτυπο εκ των πρακτικών της Ακαδημίας Αθηνών, τομ. 58 (1983)
- Α. Καζαμιάς, - Μ. Κασσωτάκης**, Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, εκδ. Σείριος, Αθήνα 1995
- Π. Καλογιαννάκη - Β. Μακράκης**, Ευρώπη και εκπαίδευση, Μ.Π. Γρηγόρης, Αθήνα 1999
- Αρ. Καραστεργίου**, Λειτουργία του Δημοτικού σχολείου, Εκδοτικός οίκος Ιω. Καμπανά Ο.Ε., Αθήναι χχ
- Γ. Καρτάλης - Ευστ. Δεληβοριάς**, Το Υπουργείον Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ιστορία-αρμοδιότητες-νόμοι-διατάγματα), Αθήναι 1955
- Κ. Κασιμάτη - Ζ. Πιλαφτζόγλου- Κ. Τσακίρης**, Τα Κέντρα Μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ. Διαπιστώσεις, προβλήματα, προτάσεις, Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα 1984
- [Κ.Ε.Ε.]**, Το έργο « Έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική παρουσίαση, Κ.Ε.Ε., Αθήνα 2002

- ΚΕΜΕΤΕ/ΟΑΜΕ**, Οι θέσεις της ΟΑΜΕ για την εκπαίδευση, Αθήνα 2001
- ΚΕΜΕΤΕ/ΟΑΜΕ**, Κέντρα Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου, Γενικό μέ-
ρος της μελέτης, Αθήνα 1995
- Κέντρο Μεσογειακών Μελετών - Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης**, Κρι-
τική της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (1974-1981), Αθήνα 1982
- Κίνηση Εκπαιδευτικών «Δ. Γληνός»**, Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών,
Διογένης, Αθήνα 1986
- Γ. Κιτσαράς**, Διοίκηση και Οργάνωση της Εκπαίδευσης, Αθήνα 1985
- Κ.Ο.Ε.Δ. - Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου**, Η γυ-
ναίκα στην εκπαιδευτική διοίκηση, Λευκωσία 2002
- Ι. Κοϊμτζόγλου**, Στοιχεία δημοσίου δικαίου, εκδ. Σάκκουλα, Θεσσαλονίκη
1999
- Αν. Κόκκοτας**, Οδηγός και νομολογία του διδασκάλου, Πάτρα, Σεπτέμβριος 1958
- Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη**, Κοινωνιολογική Ανάλυση της Αξιολό-
γησης και της Επίδοσης: Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις, τόμος II, εκδ.
Gutenberg, Αθήνα 1996
- Ν. Κόνσολας**, Περιφερειακή πολιτική, Παπαζήσης, Αθήνα 1998
- Γ. Κοντογιώργης**, Πολιτικό σύστημα και πολιτική, εκδ. Πολύτυπο, Αθήνα
1985
- Α. Κουνάδης**, Η περιπέτεια της ανώτατης παιδείας (1982-1992), εκδ. Αντ. Ν.
Σάκκουλας, Αθήνα 1992
- Κ.Ι. Κουρνιας**, Αι εκπαιδευτικά μεταρρυθμίσεις, Αθήναι 1973
- Μ. Κουτούζης**, Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργά-
νωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων, Τομ. Α' Γενικές αρχές μανά-
τζμεντ, , Ε. Α. Π., Πάτρα 1999
- Β. Κωτσίκης**, Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, εκδ. Έλλην, Αθήνα
1993
- Κ. Κώτσης**, Νομοθεσία για τη διοίκηση και λειτουργία της εκπαίδευσης, εκδ.
«Δ. Κλειδάς και ΣΙΑ Ε.Ε.», Αθήνα 2000
- Γ. Μ. Κωνσταντίνου**, Ε.Ο.Κ. και εκπαίδευση, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1982
- Χ. Κωνσταντίνου**, Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος
του εκπαιδευτικού σ' αυτόν, Αθήνα 1994
- Κ. Λάζαρης, Δ. Κοντσουβάλας**, Οργάνωση και λειτουργία του προτύπου
σχολείου Κοζάνης, Αθήνα 1960
- Ζ. Λαζάρου**, Το βιβλίο του δημοδιδασκάλου, Αθήναι 1929.

- Μ. Λαζίου-Δρεττάκη**, Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν, Γρηγόρης, Αθήνα 1993
- Χρ. Λέφας**, Ιστορία της εκπαίδευσεως, ΟΕΣΒ, Εν Αθήναις 1942
- Χρ. Λέφας**, Εκπαιδευτικός κώδιξ, τ. Α-Β, Εν Αθήναις 1924
- Χρ. Λέφας**, Νομοθεσία Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσεως, τ. Α-Β, Εν Αθήναις 1933
- Δ. Λιάρος**, Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, Α' έκδοση, Τρίκαλα 1994, Β' έκδοση, Τρίκαλα 1995, Γ' έκδοση, Τρίκαλα 1996, Δ' έκδοση, Τρίκαλα 1997
- Δ. Λιάρος**, Διαχείριση σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, Τρίκαλα 1997
- Δ. Λιάρος**, Νομοθετικός κώδικας Α/θμιας εκπαίδευσης, Τρίκαλα 1998
- Δ. Λιάρος**, Νομοθετικός κώδικας Α/θμιας εκπαίδευσης. Συμπληρωματικές διατάξεις 1999-2000, Τρίκαλα χ.χ
- Π. Λύτρας** (Επιμ.), 15 χρόνια Τ.Ε.Ι.: Παρελθόν, παρόν, μέλλον.... εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1999
- Α. Μακρυδημήτρης**, Θεωρία των αποφάσεων, Αθήνα 1989
- Α. Μακρυδημήτρης**, Η οργάνωση της κυβέρνησης, Σάκκουλας 1992
- Α. Μακρυδημήτρης**, Διοίκηση και Κοινωνία, Θεμέλιο, Αθήνα 1999
- Α. Μακρυδημήτρης**, Προσεγγίσεις στη θεωρία των οργανώσεων, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2004
- Θ. Μαλούτας - Δ. Οικονόμου** (Επιμ.) Προβλήματα ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας στην Ελλάδα, Εξάντας, Αθήνα 1988
- Δ. Μανδαμώτης**, Σχολική νομοθεσία, Θεσσαλονίκη 1963
- Αρ. Μάνεσης - Δ. Μαρωνίτης κ.ά**, Για μια δημοκρατική παιδεία, Παπαζήσης, Αθήνα, 1978
- Π. Μαντζούφας**, Ακαδημαϊκή ελευθερία, εκδ. Σάκκουλα, Θεσσαλονίκη 1997
- Απ. Μαρκόπουλος**, Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσεως, Θεσσαλονίκη 1978
- Απ. Μαρκόπουλος**, Η εκπαιδευτική πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών, Θεσσαλονίκη 1990
- Γ. Μαυρογιώργος**, Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια αντίπαλη πρόταση, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1993
- Γ. Μαυρογιώργος**, Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση, τομ Α, Πανεπιστημιακό Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Γιάννενα 2001
- Γ. Μαυρογιώργος**, Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1993

- Γ. Μαυρογορδάτος**, Ομάδες πίεσης και δημοκρατία, Πατάκης, Αθήνα 2001
- Ν. Μεταξάς**, Νομοθεσία της Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως, Αθήναι 1915
- Γ. Μηλιός**, Εκπαίδευση και εξουσία, Θεωρία, Αθήνα 1984
- Κ. Μιχαηλίδης**, Πρακτικός οδηγός δημοδιδασκάλου, Αθήναι 1929
- Κ. Μιχαηλίδης - Γ.Κελεμένης**, Νεώτατος οδηγός του δημοδιδασκάλου, Αθήναι 1950
- Ν. Μιχαλόπουλος**, Από τη δημόσια γραφειοκρατία στο δημόσιο management, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2003
- Α. Μιχόπουλος**, Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας, Αθήνα 1993
- Α. Μιχόπουλος**, Νομικό πλαίσιο και θεσμοί της εκπαίδευσης, Αθήνα 1994
- Α. Μιχόπουλος**, Εκπαιδευτική διοίκηση, Αθήνα, 1998
- Α. Μιχόπουλος**, Το μοντέλο του Maslow στη σχολική οργάνωση, Αθήνα, 1996
- Ν. Μουζέλης**, Νεοελληνική Κοινωνία: Όψεις Υπανάπτυξης, Εξάντας, Αθήνα, 1978
- Ν. Μουζέλης**, Οργάνωση και γραφειοκρατία, Αθήνα 1991
- Γ. Μπαγάκης**, Εκπαιδευτικές αλλαγές, προγράμματα κινητικότητας και Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης, Μεταίχμιο - Έκφραση, Αθήνα 1999
- Γ. Μπαγάκης** (Επιμ.), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001
- Γ. Μπαγάκης Γ.** (Επιμ.), Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000
- Ν. Μπάρκας**, Εκπαιδευτική διοίκησης και εποπτεία, Αθήναι 1961
- Σ. Μπουζάκης**, Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-1998. Εξαρτημένη ανάπτυξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999
- Σ. Μπουζάκης**, Γεώργιος Παπανδρέου (1888-1968), том. Α 1888-1932, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997, том. Β, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999
- Σ. Μπουζάκης** (Επιμ.), Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις, Τιμητικός τόμος Αν. Μ. Καζαμία, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000
- Σ. Μπουζάκης**, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τ.Α' 1913, 1929 τ.Β' 1959, 1964, 1976, 1985, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996/97, Γ' έκδοση επαυξημένη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002
- Σ. Μπουζάκης** (Επιμ.): Συγκριτική Παιδαγωγική, τ. Ι, ΙΙ, ΙΙΙ, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1989, 1991, 1994
- Δ. Μπουραντάς**, Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές, εκδ. Μπένου, Αθήνα 2001

- Ε. Μωραΐτου-Βάσσου**, Ηγεσία εκπαιδεύσεως. Διευθυντής σχολείου – Επιθεωρητής, Αθήνα 1960
- Αθ. Νίκας**, το συνδικαλιστικό κίνημα των καθηγητών μέσης εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.), Αθήνα 1983
- Αθ. Θ. Νίκας**, Εκκλησία και Παιδεία, Αθήνα 1991
- Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Χαλκιδικής – Διεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης**, Σχολικές Επιτροπές, Πολύγυρος 1998
- Χ. Νούτσος**, Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), Θεμέλιο, Αθήνα 1979
- Χ. Νούτσος**, Συγκυρία και εκπαίδευση, Έκδοση Πολίτης, Αθήνα 1990
- G. Neave**, Οι Εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το Εκπαιδευτικό Επάγγελμα στην Ευρώπη, μετάφρ. Μ. Δεληγιάννη, εκδ. Έκφραση, Αθήνα 1998
- Π. Ξωχέλης-Ζ. Παπαναούμ**, Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1977-2000, ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ, Θεσσαλονίκη 2000
- Ο.Ο.Σ.Α.**, Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Έκθεση εμπειρογνομόνων, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα 1996
- [Ο.Λ.Μ.Ε.]**, Εκπαιδευτικό έργο: Προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση, Ο.Λ.Μ.Ε., Αθήνα 1992
- ΟΕΔΜΕΚ**, Ενοποιημένη εκπαιδευτική νομοθεσία, Λευκωσία 1999
- Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος – Πανεπιστήμιο Κρήτης**, Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στη Ευρώπη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΣΕΠΠΕ), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1997
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1998
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΣΕΠΠΕ), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1999
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1999
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, Αναβάθμιση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά ημερίδας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα χ.χ.
- Σ. Παλαιοκρασσός, - Ε. Δημητρώπουλος- Α. Κωστάκη-Β. Βρεττάκου**, Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαί-

- σιο Ελληνικής Πολιτικής (Έρευνα για Λογαριασμό του ΚΠΕΕ), Αθήνα, εκδ. Ίων, 1997
- Δ. Παλυβός**, Η νέα σχολική νομοθεσία της Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήναι 1979
- Ι. Παναγιωτοπούλου**, Κοινωνικο-χωρική θεώρηση της Μέσης επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Διδ. Διατριβή, Ε. Μ. Π., Αθήνα 1991
- Ρ. Παναγιωτοπούλου**, Η επικοινωνία στις οργανώσεις, Αθήνα, 1997
- Ι. Πανάρετος** (Επιμ.), Μελέτες - Έρευνες, Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, Αθήνα 1999
- Ι. Πανάρετος** (Επιμ.), Πρακτικά της 1ης συνεδρίασης της ολομέλειας του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας, Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, Αθήνα 1999
- Ι. Πανάρετος** (Επιμ.), Συμβούλια Παιδείας και εκπαιδευτικά όργανα κοινωνικής συμμετοχής στην Ευρώπη: Πρακτικές και προοπτικές, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Στατιστικής-Ινστιτούτο στατιστικής Τεκμηρίωσης, Ανάλυσης και Έρευνας, Αθήνα, Νοέμβριος 2000
- Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φιλοσοφική Σχολή - Τομέας Παιδαγωγικών Σπουδών**, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, (προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές), Ρέθυμνο 1986
- Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης**, Συλλογή πανεπιστημιακών Νόμων και Διαταγμάτων, Εν Θεσσαλονίκη 1930
- Γ. Παπαδάκης**, Σύγχρονος οδηγός του εκπαιδευτικού, (Αθήνα) 1971
- Γ. Παπαδάκης**, Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, εκδ. Κνωσός, Αθήνα 1976
- Γ. Παπαδόπουλος**, Learning for the Twenty-First Century, UNESCO, Paris 1994 [Μελέτη που πραγματοποιήθηκε για την Διεθνή Επιτροπή για την εκπαίδευση υπό την προεδρία του J. Delors]
- Σ. Παπαδόπουλος**, Οργάνωση και εκπαίδευση της Β/θμιας Εκπαίδευσης, εκδ. Γρηγόρης 1996
- Ρ. Παπαθεοφίλου - Σ. Βοσνιάδου**, Η εγκατάλειψη του σχολείου. Αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις, Gutenberg, Αθήνα 1998
- Θ. Παπαθεοδοσίου, Ι. Καζάξης, Γ. Ηλιόπουλος, Μ. Ξεκαλάκης**, Αξιολόγηση και προοπτικές της τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Ι.Τ.Ε., Αθήνα 1999
- Ζ. Παπαναούμ**, Η διεύθυνση σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1995
- Ζ. Παπαναούμ** (Επιμ.), Ο προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Πρόγραμμα (ΣΕΠΕ): Σχεδιασμός των δράσεων της σχολικής

- μονάδας. Βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, Action A.E. Θεσσαλονίκη 2000
- Κ. Παπαπάνος-Δ. Γιάκος**, Οδηγός λειτουργιών Μέσης εκπαίδευσης, Β΄ Έκδοση, Αθήνα 1949
- Π. Παπακωσταντίνου**, Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο, εκδ. Έκφραση, Αθήνα 1993
- Ε.Π. Παπανούτσος**, Απομνημονεύματα, Εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1982
- Π. Πασιαρδής**, Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1996
- Π. Πασιαρδής - Γ. Πασιαρδή**, Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία, εκδ. Gutenberg/Τυπωθήτω, Αθήνα 2000
- Δ. Παχυλίδης**, Η νέα σχολική νομοθεσία της Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα 1979
- Σ. Πεσμαζόγλου**, Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα, 1848-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης, Θεμέλιο, Αθήνα 1987
- Σ. Πεσμαζόγλου**, Εκπαιδευτικές ανταλλαγές και τεχνική βοήθεια στην μεταπολεμική Ελλάδα. Η διπλωματία των εκσυγχρονιστικών ιδεών, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή 1995
- Ε. Πετρίδου**, Διοίκηση - Μάνατζμεντ. Μια Εισαγωγική Προσέγγιση, 2η έκδοση, εκδ. ΖΥΓΟΣ, Θεσσαλονίκη 2001
- Πόρισμα Επιτροπής Παιδείας**, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Αθήναι 1958
- Ν. Πουλαντζάς**, Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό, Θεμέλιο, Αθήνα 1982
- Π. Πονλής**, Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί, εκδ. Σάκκουλα, Θεσσαλονίκη 2001
- Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και πολιτική**, τομ. Α & Β΄, Ι.Α.Ε.Ν.-Γ.Γ.Ν.Γ., Αθήνα 1989
- Πρακτικά Ε' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΟΛΜΕ**, ΟΛΜΕ, Αθήνα 1988
- Πρακτικά Στ' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΟΛΜΕ: Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στις νέες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες**, τ. Α-Β, ΟΛΜΕ, Αθήνα 1994
- Πρακτικά του επιστημονικού συνεδρίου του Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα: Οι λειτουργίες του κράτους σε περίοδο κρίσης. Θεωρία και Ελληνική εμπειρία**, Αθήνα 1990
- Πρακτικά του επιστημονικού συνεδρίου του Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα: Διαστάσεις της κοινωνικής πολιτικής σήμερα**, Αθήνα 1993

- Πρακτικά** του επιστημονικού συνεδρίου του Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα: Όρια και σχέσεις δημόσιου και ιδιωτικού, Αθήνα 1996
- Πρακτικά** του 7ου επιστημονικού συνεδρίου του Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα: Δομές και Σχέσεις Εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα, Αθήνα 2000
- Πρακτικά** του συνεδρίου: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Αγ. Γεώργιος Φθιώτιδας 26/1/01, Λαμία 2001
- Πρακτικά** του διεθνούς συνεδρίου: Η Γυναίκα στην εκπαιδευτική Διοίκηση, Κ.Ο.Ε.Δ. & Τμήμα επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου, Λευκωσία 2002
- Πρακτικά** του Συμποσίου για τις Διαφυλικές σχέσεις, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 1996
- Πρακτικά** του συνεδρίου: Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή του Διάσταση. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Εκπαιδευτήρια «Κωστέα - Γείτονα» Αθήνα, 1994
- Ι.Ε. Πυργιωτάκης, Ι.Ν. Κανάκης** (Επιμ.), Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση, εκδ. Μ.Π. Γρηγόρη, Αθήνα 1992
- Ι.Ε. Πυργιωτάκης**, Η Οδύσσεια του Διδασκαλικού Επαγγέλματος, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1996
- Μ. Ροδιτάκης**, Θέματα διοικητικής και εκπαιδευτικής νομοθεσίας, Ηράκλειο 1981
- Χρ. Σαΐτης**, Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη, Αθήνα 1992
- Χρ. Σαΐτης**, Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης, Αθήνα 1994
- Χρ. Σαΐτης**, Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Ατραπός, Αθήνα 2000
- Χρ. Σαΐτης**, Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, Αθήνα 2002
- Χρ. Σαΐτης - Α. Σαΐτη**, Σχολικές βιβλιοθήκες, Ατραπός, Αθήνα 2002
- Ν. Σαλτερής**, Εκπαιδευτικές ομοσπονδίες και εκπαιδευτική ιδεολογία, 1974-1989, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Διδ. Διατριβή, Αθήνα 1998
- Μ. Σεραφετινίδου**, Το φαινόμενο της γραφειοκρατίας, τομ. Ι: Η θεωρητική συζήτηση, Gutenberg, Αθήνα 2003
- Α. Ν. Σκιάς**, Γνώμαι περί της αναδιοργάνωσης της μέσης εκπαιδεύσεως, Εν Αθήναις 1921 [όπου και αναδημοσιεύονται και κείμενα του 1913]
- Β. Σκουρής**, Η κρίση της νομοθετικής λειτουργίας. Καλύτερο δίκαιο με λιγότερους νόμους, Έκδοση Αντ. Σάκουλα, Αθήνα - Κομοτηνή 1987

- Β. Σκουρής - Α. Τάχος**, Δίκαιο της παιδείας, Σάκκουλας, Θεσσαλονίκη 1988.
- Ι. Σολομών** (Επιμ.), Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης, Πειραματικό Πρόγραμμα Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, Έργο ΣΕΠΠΕ, ΕΠΕΑΕΚ Ενέργεια 1.1α, Τμήμα Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1999 [όπου και αναλυτική βιβλιογραφία και αρθρογραφία]
- Ι. Σολομών - Γ. Κουζέλης** (Επιμ.), Πειθαρχία και γνώση, Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, Αθήνα 1994
- Κ. Σοφιανός**, Το νομικό καθεστώς της παιδικής ηλικίας και της νεότητας, (1833-1900), τομ. Α' - Β', Ι.Α.Ε.Ν., Αθήνα 1988
- Αριστ. Σπαθάκης**, Ιστορία της παιδαγωγικής μετά παραρτήματος της εν Ελλάδι Δημοτικής Εκπαιδεύσεως και των περί αυτής ισχυόντων νόμων (...), Εν Αθήναις 1888
- Κ. Σπανού**, Οργάνωση και εξουσία, Θεμέλιο, Αθήνα 1992
- Γ. Σταμέλος**, Τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα, Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής, Gutenberg, Αθήνα 1999
- Γ. Σταμέλος** (Επιμ.), Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Κ.Ε.Ε., Αθήνα, 2002
- Ολ. Στασινοπούλου**, Κράτος πρόνοιας. Ιστορική εξέλιξη - Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, Gutenberg, Αθήνα 1990
- Δ. Σφήκας** (Επιμ.), Νομικά πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου. Καταγραφή κατά Υπουργείο, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβερνήσεως - Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα Μάρτιος 1985
- Γ. Σωτηρέλης**, Θρησκεία και εκπαίδευση, κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον Κατηχητισμό στην πολυφωνία, Αντ. Σάκκουλας, Αθήνα - Κομοτηνή 1993
- Δ. Σωτηρόπουλος**, Η κορυφή του πελατειακού κράτους. Οργάνωση, στελέχωση και πολιτικοποίηση των ανώτερων βαθμίδων της Κεντρικής Διοίκησης στην Ελλάδα, 1974-2000, Ποταμός, Αθήνα 2001
- Μ. Stassen**, Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Οδηγός Σπουδών, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων, Λουξεμβούργο 1981
- Αθ. Ταλιαδούρος**, Η μεταρρύθμιση στην ανώτατη εκπαίδευση (1974-1982), Αθήνα 1983

- Ν. Τάτσης**, Κοινωνιολογία, τ. Α, Οδυσσέας 1991
- Ν. Τάτσης**, Κοινωνιολογία. Κοινωνική οργάνωση και πολιτισμικές διεργασίες, Οδυσσέας, Αθήνα 1992
- Α. Τάχος**, Ελληνικό διοικητικό δίκαιο, Αντ. Σάκκουλας, Αθήνα - Κομοτηνή 1988
- Α. Τάχος**, Δημοσιούπαλληλικό δίκαιο, Αντ. Σάκκουλας, Αθήνα - Κομοτηνή 1993
- Δ. Τσαούσης**, Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996
- Δ. Γ. Τσαούσης** (Επιμ.), Ελληνισμός-Ελληνικότητα, Εστία, Αθήνα 1983
- Δ.Γ. Τσαούσης** (Επιμ.), Η Ευρωπαϊκή πρόκληση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα 1990
- Δ. Τσεμετζή-Μαραγκάκη**, Εκπαιδευτική ιστορία μιας πόλης και της περιοχής της: Η διάρθρωση του σχολικού δικτύου Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Νομό Σερρών (1950-1990), Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ.-Π.Τ.Δ.Ε., τ. Α-Β, Θεσσαλονίκη 1999
- Δ.Α. Τσίριμπας**, Η αυτοδιοίκησης και αι μαθητικά κοινότητες, Αθήνα 1971
- Κ. Τσουνκαλάς**, Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα, Θεμέλιο, Αθήνα 1987
- Κ. Τσουνκαλάς**, Είδωλα πολιτισμού, Θεμέλιο, Αθήνα 1991
- Β. Τσουνής**, Κωδικοποίηση νομοθεσίας εκπαιδευτικών θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1999
- Κ.Σ. Τσουντας - Μ.Γ. Χρονοπούλου**, Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό προσωπικό της, εκδ. Μεταίχμο-Έκφραση, Αθήνα 1995
- Κ.Σ. Τσουντας - Μ.Γ. Χρονοπούλου**, Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό προσωπικό της, εκδ. Μεταίχμο-Έκφραση, Αθήνα 1995
- Μ. Τσουρής**, Οργάνωση παιδείας και λειτουργία σχολείων, Αθήνα 1947
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.**, Το νομοθετικόν έργο του [ΥΠ.Ε.Π.Θ.] 1930-1932, Η Παιδεία, Αθήναι 1932
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.**, Εκπαιδευτικά Συνέδρια, Αθήναι 1932
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.**, Περί οργάνωσης και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσως. Ν.Δ. 4279/1964, Εθνικό Τυπογραφείο, [Αθήνα] 1964
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.**, Ενημερωτικόν τεύχος επί των εργασιών της Επιτροπής Παιδείας, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Εν Αθήναις 1972
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.**, Διατάξεις και οδηγίες για την εκκαθάριση και αρχειοθέτηση των εγγράφων του ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1981

- ΥΠ.Ε.Π.Θ.**, Ο νόμος 1268/82 για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1983
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.**, Αρμοδιότητες Νομαρχών σε θέματα ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1987
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.**, Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο, ΟΕΔΒ, [Αθήνα] 1987
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.**, Ελλάς. Επισκόπηση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έκθεση για τον Ο.Ο.Σ.Α. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1995
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.**, Ενέργεια 1.3.α. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Τεχνικό δελτίο ενέργειας. Επιστημονικός Υπεύθυνος για το 1996, Γ. Μαυρογιώργος), Αθήνα 1996
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.**, Αρμοδιότητες Νομαρχών σε θέματα ΥΠ.Ε.Π.Θ., Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα 1997
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.**, Προγραμματισμός, 2000-2004, Αύγουστος 2000
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, Ενιαίο Λύκειο. Το νομοθετικό πλαίσιο, Β' έκδοση, Αθήνα 1998
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών [Ε.Π.Π.Σ.]. Η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθήνα 1998
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, Ενιαίο Λύκειο – Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια. Νομοθετικό πλαίσιο, Αθήνα 1999
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.**, Γ' Κ.Π.Σ. (2000-2006), Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση & Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση II, Μάρτιος 2001
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. βασικές έννοιες και παραδοχές, τχ. Α', Αθήνα 2000
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τχ. Β' Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, Αθήνα 2000
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τχ. Γ' Διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, Αθήνα 2000

- Υπουργείο Εσωτερικών**, Νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα 1995
- Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης**, Έκθεση για τη μεταρρύθμιση και τον εκσυγχρονισμό της δημόσιας διοίκησης, Αθήνα 1990
- Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης**, Συλλογή νομοθετικών εξουσιοδοτήσεων για την οργάνωση του δημοσίου τομέα, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα 1991
- Υπουργείο Προεδρίας Κυβερνήσεως**, Πρόγραμμα διοικητικού εκσυγχρονισμού, 1993-1995, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα Μάρτιος 1993
- Υπόμνημα** της Φιλοσοφικής Σχολής του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου προς την Σ. Κυβέρνησιν περί των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, Εν Αθήναις 1914
- Υπόμνημα** περί του εις την ψήφον της Βουλής υποβληθέντος υπό του υπουργού κ. Ιωάννου Τσιριμώκου σχεδίου νόμου της Μέσης Εκπαιδεύσεως (1914)
- Υπόμνημα της Θεολογικής Σχολής (...)** επί των εξαγγελθέντων κυβερνητικών μέτρων προς αναμόρφωσιν της παιδείας, Αθήναι 1964
- Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής** του Πανεπιστημίου Αθηνών επί των κυβερνητικών μέτρων περί της Παιδείας (1964)
- Δ. Φατούρος**, Δημόσιο ημερολόγιο. Μια πολιτική για την εκπαίδευση, Καστανιώτης, Αθήνα 1994
- Α. Φεραγιόλι** (Μτφρ. Δ. Δεληολάνης), Αυταρχική δημοκρατία και κριτική της πολιτικής, Στοχαστής, Αθήνα 1985
- Στ. Φίλιος**, Το χρονικό ενός θεσμού, Βιβλία για όλους, Αθήνα 1984
- Α. Φραγκουδάκη**, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο), Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης 1985
- Ειρ. Φραγκοπούλου**, Η παιδεία και η συνταγματική της κατοχύρωση, Αντ. Σάκουλας, Αθήνα 1984
- Ι. Φύκαρης**, Τα oligothésia Δημοτικά Σχολεία στην Ελληνική εκπαίδευση, Εκδοτικός οίκος Αδ. Κυρακίδη, Θεσσαλονίκη 2002
- M. Fullan. - A. Hargreaves**, Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1993
- Δ. Χαραλάμπους**, Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974), Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ.-Ε.Ε. της Φιλοσοφικής Σχολής, παράρτημα αριθ. 4 του Α' τομ., Θεσσαλονίκη 1990

- Π. Χατζηπαντελή**, Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 1999
- Γ. Χατζησάββας**, Το δίκαιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1996
- Θ. Χατζηστεφανίδης**, Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986), Δ.Ν. Παπαδήμας, Αθήνα 1986
- Σ. Χιωτάκης** (Επιμ.), Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1993
- Ι. Χολέβας**, Οργάνωση και διοίκηση (Management), Interbooks, Αθήνα 1995
- Ελ. Χοντουλίδου**, Η συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, 1976-1981. Κριτική και θέσεις των πολιτικών κομμάτων και των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987
- Στ. Χρόνης**, Διδακτική πράξη και κοινωνικός έλεγχος, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών, Αθήνα 1993
- T. Husen**, Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες, Προτάσεις, Αθήνα 1991
- Ιγν. Παθός**, Διοίκηση εκπαίδευσης – Διοίκηση σχολείων – Μαθητικά θέματα – Σχολικές εκδηλώσεις – Π.Δ. 86/2001 για το Ενιαίο Λύκειο, Θεσσαλονίκη 2001
- Γ. Ψαχαρόπουλος**, Οικονομικά της εκπαίδευσης, Β' έκδοση, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1999
- Γ. Ψηλός**, Το συνταξιοδοτικό καθεστώς των εκπαιδευτικών του δημοσίου ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ./Ο.Λ.Μ.Ε, Αθήνα 1997
- Κ. Ψυχοπαίδης - Π. Γετίμης**, Ρυθμίσεις τοπικών Προβλημάτων, Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών, Αθήνα 1989
- UNESCO**, Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση υπό την προεδρία του J. Delors, μετ. Ομάδα εργασίας του Κ.Ε.Ε., Gutenberg, Αθήνα 1999

Η Ιστορία της Εκπαίδευσης: Προβλήματα και Πραγματικότητα στην Ελλάδα σήμερα

Το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ιστορίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο πλαίσιο των άλλων δραστηριοτήτων του στο χώρο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης (σεμινάρια, εκθέσεις, διαλέξεις, δημοσιεύματα) οργάνωσε διημερίδα με θέμα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα στην Ελλάδα η διδασκαλία και η έρευνα στην ιστορία της εκπαίδευσης. Η διημερίδα πραγματοποιήθηκε στις 14 και 15 Μαΐου 2004 στο συνεδριακό κέντρο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο Μοναστήρι της Πάου Αργαλαστής, με τη συνεργασία του Δήμου Αργαλαστής και την επιχορήγηση της Επιτροπής Ερευνών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Στόχος της διημερίδας ήταν να ακουστούν οι απόψεις υποψηφίων διδασκόντων, που εργάζονται σήμερα στο χώρο της ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης σχετικά με τη θεματολογία και τους προβληματισμούς τους· παράλληλα να συζητηθούν τα προβλήματα και οι συνθήκες έρευνας σήμερα στη χώρα μας στο χώρο των κοινωνιών ενδιαφερόντων. Από διάφορα ελληνικά πανεπιστημιακά τμήματα, που καλλιεργούν το αντικείμενο της ιστορίας της εκπαίδευσης προσκλήθηκαν υποψήφιοι διδάκτορες και διδάσκοντες. Ένας ικανοποιητικός αριθμός ανταποκρίθηκε στην πρόσκληση. Μαζί τους ήταν οι επιβλέποντες καθηγητές κ.κ. Ρούλα Ζιώγου και Σήφης Μπουζάκης, πολύ γνωστοί υπηρέτες της ιστορικής έρευνας. Ιδιαίτερη τιμή αποτέλεσε η ανταπόκριση στην πρόσκληση και η συμμετοχή στη διημερίδα του κ. Αλέξη Δημαρά.

Η διημερίδα ξεκίνησε με την τέλεση εσπερινού στο καθολικό του Αγίου Νικολάου το απόγευμα της Παρασκευής. Οι εργασίες της διημερίδας άρχισαν άρχισαν με καλωσόρισμα των προσκεκλημένων από τον κ. Χ. Χαρίτο (πρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής και καθηγητή του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας) ενώ χαιρετισμό απηύθυνε ο Πρόεδρος του Δημοτικού Συμβουλίου του Δήμου Αργαλαστής. Στη συνέχεια ο καθηγητής Χ. Χαρίτος στην εισαγωγική του ομιλία επιχείρησε μια σύντομη χαρτογράφηση του χώρου της

ιστορίας της εκπαίδευσης. Ξεκινώντας από το ακαδημαϊκό περιβάλλον και κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στη διδασκαλία του αντικειμένου αναφέρθηκε στη σημερινή εποχή, όπου το αντικείμενο απόκτησε συγκεκριμένο τίτλο και περιεχόμενο και διδάσκεται στα πανεπιστημιακά τμήματα, τα παιδαγωγικά, τα τμήματα παιδαγωγικής των Φιλοσοφικών σχολών, αλλά και σε άλλα τμήματα (Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Παντείου Πανεπιστημίου, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής των Πανεπιστημίων Μακεδονίας και Πελοποννήσου), στα προγράμματα επανακατάρτισης (εξομίσωσης) των δασκάλων και στα προγράμματα επιμόρφωσης, όταν λειτουργούν και όταν υπάρχει διαθέσιμος διδάσκων. Παρουσίασε κατάλογο των διδασκόντων στα πανεπιστήμια καθώς και τις διδακτορικές διατριβές που εκπονήθηκαν την τελευταία δεκαετία. Αναφέρθηκε στις δραστηριότητες των Εργαστηρίων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που ασχολούνται με την Ιστορία της Εκπαίδευσης αλλά και στη συμβολή των ιδιωτικών ή συλλογικών πρωτοβουλιών όπως της Ελληνικής Εταιρίας Ιστορικών της Εκπαίδευσης (ΕΛΕΙΕ) και του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), που παράλληλα με τις βασικές του δραστηριότητες ασχολείται με την προαγωγή της έρευνας του σχολικού παρελθόντος και των εκπαιδευτικών αρχείων.

Στην κεντρική ομιλία της διημερίδας, ο κ. Αλέξης Δημαράς ανέπτυξε τις παραμέτρους της προβληματικής που απασχολεί όλους όσοι ασχολούνται με τον τομέα της ιστορίας της εκπαίδευσης, παρουσίασε την πορεία και τα επιτεύγματα του επιστημονικού κλάδου, αλλά επισήμανε και τις ελλείψεις που υπάρχουν στο θεωρητικό επίπεδο και που σχετίζονται με την αποσαφήνιση του ερευνητικού πεδίου, τις μεθόδους και τα εργαλεία έρευνας αλλά και τη θέση των ιστορικών της εκπαίδευσης μεταξύ των ιστορικών της γενικής ιστορίας. Με την εμπειρισιασμένη ομιλία του έδωσε τη δυνατότητα διάγνωσης της πραγματικότητας που διέπει το παρόν του επιστημονικού χώρου στη χώρα μας. Ακολούθησε δείπνο στα Ποτιστικά, μια όμορφη περιοχή λίγα χιλιόμετρα μακριά από το συνεδριακό κέντρο που παρέθεσε στους συνέδρους ο Δήμος Αργαλαστής.

Η πρωινή συνεδρία του Σαββάτου (15/5), που συντόνιζε η κ. Ιουλία Κανδήλα (διδάκτωρ στην Ιστορία της εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας), ξεκίνησε με σύντομη παρουσίαση από τους προσκεκλημένους υποψήφιους διδάκτορες τόσο της θεματολογίας της εργασίας τους όσο και των προβληματισμών που τους δημιουργεί η έρευνα και οι αναζητήσεις τους. Με τη σειρά πα-

ρουσίασαν τη δουλειά τους οι: Αικατερίνη Δαλακούρα (Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ) με θέμα διδακτορικής διατριβής: «Η εκπαίδευση των γυναικών στις ελληνικές κοινότητες της Οθωμανικής αυτοκρατορίας (19ος αιώνας - 1922). Κοινωνικοποίηση στα πρότυπα της πατριαρχίας και του εθνικισμού», Σοφία Καρολίδου (Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ) με θέμα διδακτορικής διατριβής «Γυναικεία ταυτότητα και εκπαίδευση των ελληνίδων από τον 18ο αι. μέχρι και τον 20ό», Θεοδώρα Χασεκίδου (Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ) με θέμα διδακτορικής διατριβής «Εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά περιοδικά στην Ελλάδα: η διαμόρφωση της παιδαγωγικής σκέψης κατά το 19ο αιώνα», Παρασκευή Τάκη (ΠΤΔΕ ΑΠΘ) με θέμα διδακτορικής διατριβής «Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», Σωτήριος Τσιώλης (ΠΤΔΕ ΑΠΘ) με θέμα διδακτορικής διατριβής «Η συμβολή του Κωνσταντίνου Καλατζή στη διαμόρφωση των σύγχρονων μεθόδων για την αγωγή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα», Περσεφόνη Σιμενή (ΠΤΔΕ Πατρών) με θέμα διδακτορικής διατριβής «Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και η επίδρασή του στον κρατικό εκπαιδευτικό λόγο», Τριαντάφυλλος Δούκας (ΠΤΔΕ Πατρών) με θέμα διδακτορικής διατριβής «Η εκπαίδευση την περίοδο της επταετίας (1967-1974)», Απόστολος Αττιάς (ΠΤΔΕ Θεσσαλίας) με θέμα διδακτορικής διατριβής «Η εμφάνιση και εξέλιξη της προσκοπικής κίνησης στην Ελλάδα ως φορέας αγωγής», Γεώργιος Κοντομήτρος (ΠΤΔΕ Θεσσαλίας) με θέμα διδακτορικής διατριβής «Η επίδραση της γερμανικής μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής στην ελληνική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου».

Ακολούθησε «στρογγυλό τραπέζι» στο οποίο ακούστηκαν οι τοποθετήσεις των προσκεκλημένων καθηγητών κ.κ. Μπουζάκη και Ζιώγον καθώς και του κ. Δημαρά και του κ. Χαρίτου. Οι τοποθετήσεις τους βασισμένες τόσο στην εμπειρία όλων αυτών των χρόνων που δραστηριοποιούνται στο χώρο αλλά και στα όσα ακούστηκαν από τους υποψηφίους διδάκτορες περιέγραφαν την πραγματικότητα. Ταυτόχρονα προχώρησαν σε χρήσιμα συμπεράσματα και συγκεκριμένες προτάσεις. Παρεμβάσεις με εμπειρίες και προβληματισμούς των παρευρισκομένων γονιμοποίησαν περαιτέρω το διάλογο.

Η συνάντηση έκλεισε με παράθεση γεύματος προς τους συνέδρους από το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ιστορίας στην πλατεία της Αργαλαστής.

Ιουλία Κανδήλα



ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αδριανού 91 – ΑΘΗΝΑ 105 56

Ιστορία της εκπαίδευσης στις έρευνες υποδομής του ΚΕΕ

Στα πλαίσια των ερευνητικών του δραστηριοτήτων που αφορούν στη δημιουργία υποδομής για τη μελέτη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας έχει και:

- 1) Τη δημιουργία μίας ειδικής Βάσης Δεδομένων, με σκοπό να συγκεντρώσει και να αξιοποιήσει τα εκπαιδευτικά αρχεία των Ιστορικών και Τοπικών/ Περιφερειακών Γενικών Αρχείων του Κράτους (ΓΑΚ). Το προερχόμενο από τα ΓΑΚ αρχειακό υλικό είναι καταχωρημένο σε 26 θεματικές ενότητες, ενώ η κάθε εγγραφή περιλαμβάνει το Ιστορικό ή Τοπικό/ Περιφερειακό ΓΑΚ όπου φυλάσσεται το υλικό, την Υπηρεσία Παραγωγής από την οποία προέρχεται, τη θεματική κατηγορία όπου εντάσσεται και τη χρονική έκταση που καλύπτει. Στην παρούσα φάση, η βάση περιέχει 1792 εγγραφές με στοιχεία από 40 ΓΑΚ και η πρόσβαση είναι εφικτή μόνο μέσω Η/Υ του ΚΕΕ.

Επικοινωνία:

Γεώργιος Τζάρτζας, τηλ. (210) 33.19.726, εσωτ. 701, e-mail: tzartzas@kee.gr

- 2) Την εκπόνηση ενός ηλεκτρονικού Συγκεντρωτικού Ευρετηρίου των περιεχομένων παιδαγωγικών περιοδικών της περιόδου 1831-1991, το οποίο περιλαμβάνει τόσο ευρετήρια δημοσιευμένα ή ανέκδοτα που παραχωρούνται από τους συντάκτες τους όσο και άλλα που συντάσσονται από την ομάδα εργασίας του ΚΕΕ. Η ευρετηρίαση αφορά στους τίτλους των περιοδικών, με επιδίωξη να αναπτυχθούν όσοι από εκείνους παρέχουν ανεπαρκείς πληροφορίες για το περιεχόμενο των αντίστοιχων άρθρων. Μέχρι στιγμής, έχουν κυκλοφορήσει σε ηλεκτρονική έκδοση (ψηφιακός δίσκος, περιβάλλον Windows, εφαρμογή σε Power Point με ενσωματωμένο φύλλο Excel) τα περιεχόμενα 18 περιοδικών, ενώ 10 ακόμη που έχουν ευρετηριαστεί, θα ενσωματωθούν στη δεύτερη ψηφιακή έκδοση.

Επικοινωνία:

Ευγενία Σπετσιώτου-Μέλλιου, τηλ. (210) 33.15.495-8, εσωτ. 324,
e-mail: espetsio@kee.gr

- 3) Τη συγκρότηση βιβλιογραφίας εκδόσεων (αυτοτελών ή ενταγμένων σε μελέτες τοπικής Ιστορίας), οι οποίες αναφέρονται στην ιστορία συγκεκριμένων σχολείων ή σχολείων ευρύτερων γεωγραφικών περιοχών. Η καταλογογράφηση αναφέρεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες χωρίς χρονολογικά όρια. Τα στοιχεία που καταχωρούνται περιλαμβάνουν το ονοματεπώνυμο του συγγραφέα, τον τίτλο, τον τόπο και χρόνο έκδοσης, τον εκδότη, την τεχνική της έκδοσης (έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή) και τις διαστάσεις της, τον αριθμό σελίδων και τον αριθμό ISBN, καθώς και μια σύντομη αναφορά στο περιεχόμενο.

Επικοινωνία:

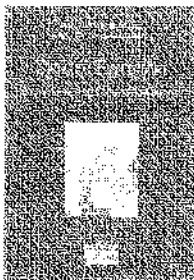
Σόνια Γελαδάκη, τηλ. (210) 33.19.726, εσωτ. 702, e-mail: archiv@kee.gr

- 4) Τη συγκρότηση βιβλιογραφίας των ελληνικών εκπαιδευτικών περιοδικών της περιόδου 1830-1974 που εκδόθηκαν εντός και εκτός των ορίων του ελληνικού κράτους. Για κάθε έντυπο καταγράφονται τα εξωτερικά του στοιχεία (τίτλος, υπότιτλος, «μότο», τόπος και υπεύθυνος έκδοσης, διάρκεια, σχήμα, έκταση, περιοδικότητα, ύπαρξη ή μη εικονογράφησης), τα εσωτερικά του χαρακτηριστικά (συνολική θεματογραφία, βασικοί συνεργάτες, αποτίμηση της φυσιογνωμίας του εντύπου), οι βιβλιοθήκες όπου απόκειται και όσες βιβλιογραφικές αναφορές εντοπίζονται.

Επικοινωνία:

Μαρία Μανώλη, τηλ. (210) 33.19.726, εσωτ. 702, e-mail: archiv@kee.gr

Βιβλιοπαρουσίαση



Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική

ΑΧΙΛΛΕΑΣ Γ. ΚΑΨΑΛΗΣ

ΔΗΜΗΤΡΗΣ Φ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ

Αθήνα, Εκδόσεις Έκφραση, 1995

Το Σχολικό Εγχειρίδιο προσεγγίζεται στο βιβλίο αυτό τόσο από τη σκοπιά της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, όσο και από τη σκοπιά της Σχολικής Παιδαγωγικής. Εξετάζονται οι διάφορες πτυχές του σημαντικού αυτού θέματος και επιχειρείται η καταγραφή και η αποτίμηση της ιστορικής διαδρομής του θεσμού αυτού στη νεοελληνική εκπαίδευσή παράλληλα παρουσιάζονται το θεωρητικό πλαίσιο και οι διάφορες οπτικές μέσα από τις οποίες μελετάται σήμερα το Σχολικό Εγχειρίδιο.

Η μελέτη αυτή επιχειρεί να συμβάλει στη διερεύνηση του σημαντικού ρόλου που επιτελεί το Σχολικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο Αχιλλέας Γ. Καψάλης είναι Καθηγητής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Ο Δημήτρης Φ. Χαράλαμπος είναι Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας.



Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ

Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2003

Το βιβλίο αυτό θέτει ζητήματα, τα οποία αφορούν την αξιακή φόρτιση, το επιστημολογικό πλαίσιο, το γνωστικό περιεχόμενο και τις διδακτικές πρακτικές του μαθήματος της Ιστορίας σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική δημοκρατική κοινωνία, η οποία εξακολουθεί να ιδεολογικοποιεί και να πολιτικοποιεί το παρελθόν αποϊστοριοποιώντας παράλληλα το παρόν.

Μελετά το πλαίσιο και τους άξονες της ιστορικής παιδείας αλλά και της γενικότερης διαδικασίας κοινωνικο-πολιτικού αλφαριθμητισμού των παιδιών και των νέων σε συνάρτηση με τις τρέχουσες εξελίξεις στην ιστοριογραφία και την παιδαγωγική θεωρία. Επιχειρεί επίσης να αναδείξει τη σχέση της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας με τη δημόσια χρήση της ιστορίας.

Σε τελευταία ανάλυση, το βιβλίο αυτό επικεντρώνεται στην περιγραφή του ρόλου της ιστορικής σκέψης και κουλτούρας ως εργαλείου κριτικής αποτίμησης του παρελθόντος και του παρόντος, αλλά και αναστοχασμού σχετικά με τον ιστορικό, ιδεολογικό και επιστημολογικό προσδιορισμό των ερμηνευτικών μας στρατηγικών αναφορικά με το παρελθόν.

Ο Γιώργος Κόκκινος είναι Επίκουρος Καθηγητής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Έχει εκδώσει μεταξύ άλλων τα βιβλία: *Η φασίζουσα ιδεολογία στην Ελλάδα*, (Παπαζήσης 1989), *Ο πολιτικός ανορθολογισμός στην Ελλάδα* (Τροχαλία 1996), *Από την Ιστορία στις ιστορίες* (Ελληνικά Γράμματα 1998), *Αναζητώντας την Ευρώπη* (Μετάχμιο 2000), *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας* (Μετάχμιο 2002, σε συνεργασία με την Ευγενία Αλεξάκη) και *Αρχαία της Ελληνικής Παλιγγενεσίας. Ανθολόγιο* (Βουλή των Ελλήνων 2002, σε συνεργασία με την Ελένη Κορομηλά).



Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας. Γλώσσα, ιδέες και νοήματα

CHRIS HUSBANDS, *Μετάφραση: Αποστολος Λυκούργος*
 Αθήνα, Εκδόσεις Μετάχμιο, 2004

– Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες το παρελθόν;

– Ποια είναι η σχέση μεταξύ του τρόπου με τον οποίο οι ιστορικοί συγκροτούν ερμηνείες του παρελθόντος και του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν την Ιστορία στα σχολεία οι μαθητές και οι μαθήτριες;

Αυτό το βιβλίο συνδυάζει εξελίξεις που διατρέχουν ευρύ φάσμα επιστημονικών πεδίων: της ιστορικής επιστήμης, της μελέτης της γλώσσας και των ερευνών που αφορούν την παιδαγωγική επιστήμη και τη Διδακτική. Αυτές οι εξελίξεις αποτελούν θεμέλιο μιας διαφορετικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της μάθησης της Ιστορίας στο σχολείο.

Ο συγγραφέας αναλύει τέσσερις τρόπους προσέγγισης της ιστορικής μάθησης: Με την εξέταση των ιστορικών πηγών, με τη μελέτη της γλώσσας που χρησιμοποιούνταν κατά το παρελθόν, με την ιστορική αφήγηση και με τη φαντασία. Δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι ιστορικοί δομούν ο καθένας τη δική του ερμηνεία για το παρελθόν, και μελετά νέους τρόπους διαχείρισης της ιστορικής γνώσης στο σχολείο.

Ο **Chris Husbands** έχει διδάξει Ιστορία σε σχολεία στην Αγγλία και ήταν Reader Παιδαγωγικών Επιστημών στο Πανεπιστήμιο του Warwick και Senior Lecturer Διδακτικής της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο της East Anglia. Το συγγραφικό του έργο περιστρέφεται γύρω από τη διδασκαλία και τη μάθηση της Ιστορίας.



Τα αρχεία τριών ιστορικών αθηναϊκών γυμνασίων
Α' Γυμνάσιο Αρρένων – Β' Γυμνάσιο Αρρένων – Α' Γυμνάσιο Θηλέων. Μια διάσταση Τοπικής Ιστορίας
ΣΟΝΙΑ ΓΕΛΑΔΑΚΗ

Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2004

Τα σχολικά αρχεία είναι μία πολύτιμη ιστορική πηγή για τους ερευνητές, επειδή φέρνουν στην επιφάνεια ένα μεγάλο σώμα πληροφοριών ικανών να συμπληρώσουν το ανθρώπινο παρελθόν, να εμπλουτίσουν την ιστορική θεματογραφία και να οριοθετήσουν το εύρος της τοπικής ιστορίας. Συγχρόνως όμως παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των σχολείων, από τα οποία προέρχονται, να συνειδητοποιήσουν ότι το εκπαιδευτικό ίδρυμα όπου εργάζονται ή φοιτούν έχει ένα χειροπιαστό παρελθόν και ότι η σημερινή λειτουργία του αποτελεί τη συνέχεια των εμπειριών και των βιωμάτων περισσότερων ή λιγότερων περασμένων γενεών. Εύκολα γίνεται κατανοητό, επομένως, το πόσο μεγάλη είναι η σημασία και η συμβολή στην έρευνα αρχείων προερχόμενων από εκπαιδευτήρια με μεγάλη ιστορική προοπτική, όπως είναι τα τρία παλιότερα δημόσια δευτεροβάθμια σχολεία της πρωτεύουσας. Στο βιβλίο αυτό παρουσιάζονται τα αρχεία του Α' και Β' Γυμνασίου Αρρένων και του Α' Γυμνασίου Θηλέων Αθηνών, γίνεται προσπάθεια να χαρτογραφηθεί μέσα απ' αυτά η σχολική καθημερινότητα που αναδεικνύει τη μοναδικότητα των

συγκεκριμένων σχολείων, και γίνονται προτάσεις αξιοποίησης του αρχειακού αυτού υλικού στη διδακτική πράξη μέσα από προγράμματα που απαιτούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Η **Σόνια Γελαδάκη** είναι πτυχιούχος των τμημάτων Ιστορίας-Αρχαιολογίας και Αγγλικής Γλώσσας-Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, όπου το 1998 ολοκλήρωσε και τη διδακτορική της διατριβή στο γνωστικό αντικείμενο Ιστορία της Εκπαίδευσης. Δίδαξε σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Βοιωτίας και της Αθήνας, έχει συμμετάσχει σε διάφορα συνέδρια και άρθρα της έχουν δημοσιευθεί σε ιστορικά και εκπαιδευτικά περιοδικά. Σήμερα υπηρετεί με απόσπαση στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και διδάσκει στον Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών.



«Πολύχρονος να ζεις, μεγάλε Στάλιν»

Η εκπαίδευση των παιδιών των πολιτικών προσφύγων στα ανατολικά κράτη (1950-1964)

MARIA ΜΠΟΝΤΙΛΑ

Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2004

Το 1949, μετά τη λήξη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου, 28.000 παιδιά «βρέθηκαν» στα Ανατολικά κράτη. Για τα παιδιά αυτά, το ΚΚΕ έστησε ένα ελληνόφωνο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ως άλλος Ιανός είχε στραμμένα τα βλέμματά του προς δύο κατευθύνσεις, τη σοσιαλιστική και πατριωτική διαπαιδαγώγησή τους. Οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης κατόρθωσαν οι δύο αυτοί στόχοι να προχωρούν μαζί και ο ένας να ενδυναμώνει τον άλλο. Ο συνδυασμός των δύο συγκεκριμένων στόχων αποτέλεσε το θεμελιώδες μέσο σφυρηλάτησης της προσωπικότητας των παιδιών και ανέδειξε υποκείμενα με χαρακτηριστική ταυτότητα τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο. Το εκπαιδευτικό αυτό σύστημα βρίσκεται στον αντίποδα του ομόλογου ελλαδικού συστήματος και αποτελεί καθρέφτη των πολιτικών εξελίξεων της εποχής.

Η **Μαρία Μποντίλα** είναι φιλόλογος, διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*

ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ

Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, 2002

**Τόμος Α': Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 19ος αιώνας, 1913, 1929**

Η παρούσα μελέτη αποτελεί συμπλήρωμα προηγούμενης εργασίας σχετικά με την πορεία των μεταρρυθμίσεων στη Νεοελληνική Εκπαίδευση. Σ' αυτή, εκτός από τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του 1913 και του 1929 –αντικεί-

μενα μελέτης της πρώτης εργασίας– συμπεριλαμβάνονται και οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που έγιναν τον 19ο αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται και σχολιάζονται τεκμήρια που αναφέρονται στο Νόμο του 1834, στο Διάταγμα του 1836, στα Νομοσχέδια Αυγερινού (1880) και Θεοτόκη (1889), στο Νόμο του 1895 και στα Νομοσχέδια Ευταξία (1899). Επιπλέον, παρατίθενται εισηγητικές εκθέσεις και επιλεγμένα αποσπάσματα των πρακτικών της Βουλής και της Γερουσίας από συζητήσεις σχετικές με την εκπαίδευση.

**Τόμος Β': Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959, 1964, 1976/77, 1985, 1997/98**

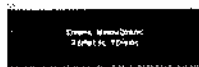
Στον παρόντα τόμο παρουσιάζονται και σχολιάζονται εκπαιδευτικά τεκμήρια που αφορούν τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των ετών 1959, 1964, 1976/77, 1985 και 1997/98. Στα ιστορικά τεκμήρια συμπεριλαμβάνονται ει-

σηγητικές εκθέσεις των μεταρρυθμιστικών νόμων, οι ίδιοι οι μεταρρυθμιστικοί νόμοι, καθώς και επιλεγμένα αποσπάσματα σχετικών με τους μεταρρυθμιστικούς νόμους συζητήσεων στη Βουλή.

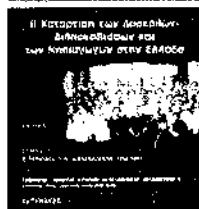
Η Κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα

ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, ΧΡΗΣΤΟΣ ΤΖΗΚΑΣ

Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, 2002 (Β' έκδοση)



Τόμος Α΄: Η περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933

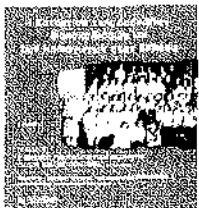


Το ερευνητικό ενδιαφέρον στον τόμο αυτό εστιάζεται στην κατάρτιση των δασκάλων, διδασκαλισσών και νηπιαγωγών στην Ελλάδα, από την ίδρυση του πρώτου Βασιλικού Διδασκαλείου, το 1834, μέχρι σήμερα. Παρουσιάζονται και σχολιάζονται όλα τα σχετικά με την παραπάνω κατάρ-

τιση εκπαιδευτικά τεκμήρια (νόμοι, διατάγματα, εισηγητικές εκθέσεις νομοσχεδίων κ.λπ.). Η μέθοδος προσέγγισης του υλικού είναι ιστορική-κοινωνιολογική. Μέσα από τη συστηματική παρουσίαση των ιστορικών πηγών, γίνεται προσπάθεια ανάδειξης των κύριων σημείων μιας μακρόχρονης μεταρρυθμιστικής προσπάθειας, που στόχευε στην αναβάθμιση της κατάρτισης των δασκάλων και νηπιαγωγών, από την απελευθέρωση μέχρι σήμερα. Πρόθεση των συγγραφέων δεν είναι να περιοριστούν στο τι κάθε φορά αλλάζει, αλλά επεκτείνονται και σε ερμηνευτικές νύξεις με σκοπό να εξακριβωθούν και να αναδειχτούν συσχετισμοί και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα εκπαιδευτικά γεγονότα και τα κοινωνικοπολιτικά φαινόμενα κάθε εποχής. Επιχειρείται, ακόμη, η ανάχνευση των εκάστοτε κυρίαρχων αντιλήψεων των μεταρρυθμιστών για το ρόλο του εκπαιδευτικού και τη σχολική γνώση, στην προκειμένη περίπτωση, για το περιεχόμενο σπουδών των Ιδρυμάτων κατάρτισης δασκάλων και νηπιαγωγών.

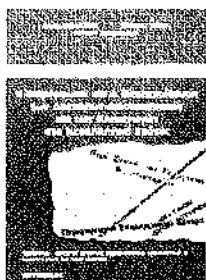


Τόμος Β΄: Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990



Η παρούσα εργασία, περιλαμβάνει τα τεκμήρια (εισηγητικές εκθέσεις, νόμοι, διατάγματα κ.λπ.) που αφορούν την κατάρτιση των δασκάλων και των νηπιαγωγών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τις Σχολές Νηπιαγωγών,

αντίστοιχα, από το 1933, έτος ίδρυσης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, μέχρι το 1990, οπότε διακόπτεται οριστικά η λειτουργία τους. Τόσο η μέθοδος προσέγγισης του θεσμικού πλαισίου, όσο και οι στόχοι αυτής της μελέτης ταυτίζονται με εκείνους του προηγούμενου τόμου, που αναφέρεται στην περίοδο των Διδασκαλείων.



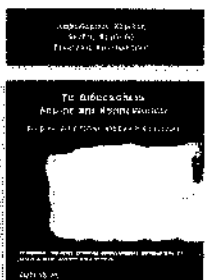
Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων-διδασκालισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος

ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, ΧΡΗΣΤΟΣ ΤΖΗΚΑΣ, ΚΩΣΤΑΣ ΑΘΑΝΟΠΟΥΛΟΣ

Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, 2002

Στο συλλογικό αυτό τόμο, παρουσιάζονται και σχολιάζονται όλα τα τεκμήρια που αφορούν στην επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των δασκάλων-διδασκालισσών και νηπιαγωγών στην Ελλάδα, από το 19ο αιώνα μέχρι τις μέρες μας.

Η εργασία αυτή συνιστά μια ιστοριοδιφική μελέτη με ερμηνευτικές νύξεις που αφορούν στην προσπάθεια συσχέτισης μόρφωσης-επιμόρφωσης-μετεκπαίδευσης με το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό συγκείμενο.



Τα διδασκαλεία Λαμίας και Καρπενησίου

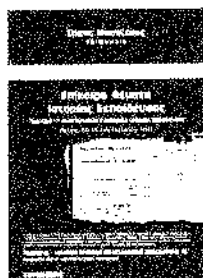
ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΧΑΡΙΤΟΣ, ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΟΝΤΟΜΗΤΡΟΣ

Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, 2002

Η παρούσα έκδοση αποτυπώνει τη συνθετική φάση ερευνητικού προγράμματος που εκπονήθηκε από το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ιστορίας του Πανεπιστημίου Θεσσα-

λίας. Μέσα από τις σελίδες της οι αναγνώστες –κάτοικοι της Φθιώτιδας και της Ευρυτανίας, εκπαιδευτικοί, μελετητές της εκπαιδευτικής ιστορίας και φιλόσοφοι– θα βρουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν τις εκπαιδευτικές προσπάθειες φωτισμένων παιδαγωγών, των οποίων το συνολικό έργο είχε πανελλήνια απήχηση, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως αυτή του Μ. Παπαμαύρου, προκάλεσε αντιδράσεις, κατά την περίοδο του

μεσοπολέμου. Η ζωή των διδασκαλείων αποδίδεται με τρόπο αυθεντικό, έτσι που ο αναγνώστης να απολαμβάνει τη μέθεξη σ' αυτήν και να παρασύρεται σε στοχασμούς για το δρόμο που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν τα εκπαιδευτικά πράγματα στη χώρα μας. Η παρούσα εργασία, επίμονη στη σύνθεσή της, καθώς έπρεπε να τιθασεύσει το ανομοιόμορφο και διάσπαρτο αρχικά αρχειακό υλικό και να καλύψει τα κενά του με συμπληρώσεις από άλλες πηγές, φιλοδοξεί αν αναδείξει την ιστορία του Διδασκαλείου Λαμίας (1914-1936) και του Διδασκαλείου Καρπενησίου (1927-1929), που σε γενικές γραμμές παραμένει άγνωστη.



Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης
Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας
Εκπαίδευσης
Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000
ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ

Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, 2002

Στον τόμο συμπεριλαμβάνονται ορισμένες από τις ανακοινώσεις που έγιναν στο Α' Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης (Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000) και αφορούν σε θέματα ιστοριογραφίας, ιστορίας των εκπαιδευτικών θεσμών, των παιδαγωγικών ιδεών, των μεταρρυθμίσεων, της κατάρτισης κι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, των σχολικών εγχειριδίων, των αναλυτικών προγραμμάτων και της οργάνωσης - διοίκησης-εποπτείας εκπαίδευσης.



Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις
Τιμητικός Τόμος Ανδρέα Μ. Καζαμιά
ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ (επιμέλεια)

Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, 2000

Ο τόμος αυτός είναι αφιερωμένος στον Ανδρέα Καζαμιά, έναν από τους «πατέρες» της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, όπως χρίστηκε σε διάφορα διεθνή συνέδρια της CIES. Γίνεται συστηματική

αναφορά στην πλούσια επιστημονική, συγγραφική και ερευνητική δράση του. Την ενθουσιώδη προσπάθειά μας για αναγνώριση και προβολή του έργου του Καζαμιά μοιράστηκαν μαζί μας εξέχοντα ονόματα που έχουν σημαδέψει με το δικό τους έργο διάφορους τομείς της Παιδαγωγικής Επιστήμης.

Ο τιμητικός αυτός τόμος περιλαμβάνει τρεις θεματικές ενότητες, ήτοι:

α) *Ιστορία της Εκπαίδευσης*, με άρθρα των Α. Δημαρά, Α. Νονοα, Ι.Ε. Πυργιωτάκη, J. Tomiak

β) *Συγκριτική Παιδαγωγική*, με μελέτες των R. Cowen, Π. Καλογιαννάκη, R. Koehl, Β. Μακράκη, Β.Γ. Massialas, Δ. Ματθαίου, Σ. Μπουζάκη, R.G. Paulston, T.S. Popkewitz, και

γ) *Εκπαιδευτική Πολιτική*, με κείμενα των M. Apple, J. Carl, Μ. Κασσωτάκη, Δ. Κλάδη, D. Coulby, Α. Koyzis, Ν. Mouzelis, Π. Περσιάνη, H. Rohrs, V.D. Rust, Γ. Φλουρή, Α. Χουρδάκη, Γ. Ψαρόπουλου. Το έργο επισφραγίζεται με πανηγυρικούς προς τιμήν του Ανδρέα Καζαμιά από τους: Ph. Foster, Ed. King και Cheng-Hu Wang.

ISSN 1109-5806



9 771109 580007