

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ, ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΓΑΤΣΩΤΗΣ

Η παγκόσμια ιστορία στην ελληνική σχολική ιστορία:
Η δύναμη της αδράνειας από το 19ο αιώνα έως τις μέρες μας

ΣΟΦΙΑ ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ

Μάθε παιδί μου γράμματα:
Η επιβολή της υποχρεωτικής φοίτησης στην αγροτική ενδοχώρα της Φλώρινας

ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ

Η συμβολή των Μεταξικών Αναγνωστικών του Ο.Ε.Σ.Β. και των Αναγνωστικών της Π.Ε.Ε.Α.
στη διαμόρφωση της «ιστορικής γνώσης» (1939-1944)

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΗΣ

Η κριτική των νεότερων ή σύγχρονων λογίων στο παιδαγωγικό έργο του Ευγένιου Βούλγαρη
και οι φιλοσοφικές διαμάχες του κατά την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού

ΓΙΑΝΝΗΣ Σ. ΜΠΕΤΣΑΣ

Η θεσμοθέτηση του Νηπιαγωγείου στην ελληνική εκπαίδευση:
Συστηματικές προσπάθειες του εξωελλαδικού Ελληνισμού στις δεκαετίες 1870 και 1880

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

Το προφίλ των αποφοίτων της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης τη δεκαετία 1941-1951

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΚΟΝΤΑΚΟΣ, ΣΤΑΥΡΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

Η εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα μετά την Ενσωμάτωση 1947-1950

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ Γ. ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ

Ιστορικό Αρχείο Πανεπιστημίου Αθηνών: Θεσμός ανοικτών οριζόντων

Σ. ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ, Α. ΑΝΔΡΕΟΥ

Βιβλιοκρισίες

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

ΤΕΥΧΟΣ 6-7 ΑΝΟΙΞΗ - ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2007

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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 6-7 ΑΝΟΙΞΗ - ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2007
ISSN 1109-5806

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Σήφης Μπουζιάης
Αντώνιος Χουρδάκης
Αναστάσιος Κοντάκος
Γιώργος Κόκκινος
Παναγιώτης Κιμουρτζής

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Vitaly Bezrogov
Σοφία Βούρη
Dieter Lenzen
Νίκος Παπαδάκης
Δημήτρης Χαράλαμπος
Χαράλαμπος Χαρίτος

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΥΛΙΚΟΥ

Αναστάσιος Κοντάκος
ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αργαίου,
Λεωφ. Δημοκρατίας 1, 85 100 Ρόδος,
τηλ.: 22410-99123, fax: 22410-99420,
e-mail: kodak@rhodes.aegean.gr
Γλωσσική επιμέλεια: Μαρία Κατή

Εκδόσεις ΑΤΡΑΠΟΣ

Νάξου 80, 112 55 Αθήνα
τηλ.: 210 2027585, fax: 210 2284119
e-mail: info@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 αρχείο του συγγραφέα γραμμένα σε ξεχωριστό φύλλο, για να διευκολυνείται 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 «πυρλό σύστημα κριτών». Αμέσως έλπειται από τη λήψη μιας εργασίας, η Συντακτική Επιτροπή (Σ.Ε.) φροντίζει να αποστείλει από ένα αντίτυπο σε τρεις κριτές. Παράλληλα ενημερώνει σχετικώς το συγγραφέα. Σε εύλογο χρονικό διάστημα οι συγγραφείς θα παίρνουν μια πρώτη ενημέρωση. Σε περίπτωση κατά την οποία οι τρεις κριτές κρίνουν μυσφωνα για το δημοσιεύσιμο ή μη της εργασίας η Σ.Ε. ακολουθεί υποχρεωτικά την απόφαση των κριτών. Διαφορετικά σε περίπτωση μη ομοφωνίας, αποφασίζει η Σ.Ε., για το αν μια εργασία θα παραπεμφθεί για 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 επμβαίνουν στο κείμενο.

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

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΕΙΤΟΜΕΡΙΕΣ

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

Περιεχόμενα

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΓΑΤΣΩΤΗΣ	5	Η παγκόσμια ιστορία στην ελληνική σχολική ιστορία: Η δύναμη της αδράνειας από το 19ο αιώνα έως τις μέρες μας
ΣΟΦΙΑ ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ	79	Μάθε παιδί μου γράμματα: Η επιβολή της υποχρεωτικής φοίτησης στην αγροτική ενδοχώρα της Φλώρινας
ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ	103	Η συμβολή των Μεταξικών Αναγνωστικών του Ο.Ε.Σ.Β. και των Αναγνωστικών της Π.Ε.Ε.Α. στη διαμόρφωση της «ιστορικής γνώσης» (1939-1944): Μια ιστορικοσυγκριτική - κοινωνιολογική προσέγγιση
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΗΣ	133	Η κριτική των νεότερων ή σύγχρονων λογίων στο παιδαγωγικό έργο του Ευγένιου Βούλγαρη και οι φιλοσοφικές διαμάχες του κατά την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού
ΓΙΑΝΝΗΣ Σ. ΜΠΕΤΣΑΣ	153	Η θεσμοθέτηση του Νηπιαγωγείου στην ελληνική εκπαίδευση: Συστηματικές προσπάθειες του εξωελλαδικού Ελληνισμού στις δεκαετίες 1870 και 1880
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ	167	Το προφίλ των αποφοίτων της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης τη δεκαετία 1941-1951

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΚΟΝΤΑΚΟΣ ΣΤΑΥΡΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ	182	Η εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα μετά την Εν- σωμάτωση 1947-1950
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ Γ. ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ	216	Ιστορικό Αρχείο Πανεπιστημίου Αθηνών: Θεσμός ανοικτών οριζόντων
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ	230	
ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ	232	
ΕΙΔΗΣΕΙΣ	237	

Η παγκόσμια ιστορία στην ελληνική σχολική ιστορία: Η δύναμη της αδράνειας από το 19ο αιώνα έως τις μέρες μας¹

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ

Αναπληρωτής καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΓΑΤΣΩΤΗΣ

Διδάκτορας Διδακτικής της Ιστορίας

Περίληψη

Το άρθρο αυτό προσεγγίζει τη σχέση μεταξύ παγκόσμιας και σχολικής Ιστορίας στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από τη Μεταπολίτευση (1974) μέχρι το σχολικό έτος 2005-6. Για να καταλήξει εκεί, εξετάζει αρχικά τη διαμόρφωση του ενδιαφέροντος για την παγκόσμια ιστορία, από την εποχή του Διαφωτισμού έως τις μέρες μας, στο χώρο της ιστοριογραφίας. Στη συνέχεια, διερευνά τη δεξίωση του ενδιαφέροντος αυτού στην ιστορική εκπαίδευση σήμερα, σε διεθνές επίπεδο. Τέλος, εστιάζει στην πρόσληψη της παγκόσμιας ιστορίας, αφενός από την ελληνική ακαδημαϊκή ιστοριογραφία, αφετέρου από την ιστορική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια).

Ο προσδιορισμός του ποσοστού της παγκόσμιας ιστορίας που διδάσκεται στα ελληνικά σχολεία βασίστηκε στα στοιχεία των Οδηγιών Διδασκαλίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και όχι στα Αναλυτικά Προγράμματα ή στις σελίδες των σχολικών βιβλίων του μαθήματος της Ιστορίας. Το συμπέρασμα είναι ότι η παγκόσμια ιστορία στη διδακτική πράξη είτε αμελείται είτε προσεγγίζεται ανεπαρκέστατα. Αντίθετα, τόσο στην επιλογή όσο και στον τρόπο διαπραγμάτευσης της διδακτέας ύλης, προέχουν ο εθνοκεντρισμός και, σε κάποιον βαθμό, ο δυτικοκεντρισμός.

Α) Εισαγωγή: Το ιστορικό πλαίσιο του σύγχρονου ενδιαφέροντος για την παγκόσμια ιστορία

Η πολυσύνθετη και ολιστική ιστορική διαδικασία που ονομάζουμε παγκοσμιοποίηση τείνει να μετασχηματίζει ριζικά τον τρόπο αντίληψης του κόσμου,

συμβάλλοντας καίρια στη διεύρυνση των οριζόντων της ιστορικής έρευνας. Είναι προφανές ότι το ενδιαφέρον για την υπέρβαση του ανελαστικού πλαισίου του εθνικού κράτους –διαδικασία που είχε αναδυθεί από τους κόλπους της νεωτεριστικής ιστοριογραφίας του 20ού αιώνα– διαμέσου των παράλληλων αναφορών τόσο στη μικροκλίμακα των τοπικών κοινωνιών όσο και στη μακροκλίμακα των «οικονομιών-κόσμων», αλλά και η ίδια η συγκρότηση του γνωστικού πεδίου της παγκόσμιας ιστορίας συνδέονται εκ των πραγμάτων με τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης (Gills, 2006), παρά το γεγονός ότι η τελευταία δεν αποτελεί ολότελα καινούργιο φαινόμενο. Το πραγματικά νέο στοιχείο της σύγχρονης παγκοσμιοποίησης έγκειται στην επίταση, την επιτάχυνση και τη ριζοσπαστικοποίηση της διαδικασίας της οικονομικής και επικοινωνιακής ενοποίησης της ανθρωπότητας.

Κάνοντας χρήση επιστημολογικών όρων, θα λέγαμε ότι ο διαφαινόμενος αναπροσανατολισμός των ιστορικών σπουδών προς την παγκόσμια ιστορία τείνει να προσλάβει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας επώδυνης αλλαγής παραδείγματος, και όχι απλώς και μόνο της γένεσης ενός νέου γνωστικού αντικειμένου, δεδομένου ότι οδηγεί στην υπέρβαση ή στην ενσωμάτωση, σε ένα νέο διευρυμένο πλαίσιο, όλου του φάσματος των ήδη υφιστάμενων κατηγοριοποιήσεων και εσωτερικών ιεραρχιών της ιστορικής έρευνας και γραφής.

Όμως, ο αναπροσανατολισμός αυτός πρέπει να συναρτηθεί, κατά τη γνώμη μας, αφενός με ενδογενείς (στις οποίες θα αναφερθούμε αναλυτικά στη συνέχεια) και αφετέρου με εξωγενείς διεργασίες. Συγκεκριμένα, ως προς τις δεύτερες, η δυναμική της παγκόσμιας ιστορίας πρέπει να συναρτηθεί με το νέο ιστορικό πλαίσιο που δημιούργησαν: α) ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος – κατά μία άποψη (Judt, 2005), η σύγκρουση της ναζιστικής Γερμανίας με τις Συμμαχικές Δυνάμεις ήταν το πρώτο ιστορικό γεγονός με παγκόσμια εμβέλεια που επηρέασε σχεδόν όλες τις περιοχές του πλανήτη, β) η απο-αποικιοποίηση, γ) το διπολικό σύστημα της μεταπολεμικής περιόδου, δ) η ευρωπαϊκή ενοποίηση και, κυρίως, ε) το τέλος του Ψυχρού Πολέμου. Πρόκειται για ιστορικά γεγονότα ή καταστάσεις καθοριστικής σημασίας, που μετατόπισαν το κέντρο βάρους της σύγχρονης κοσμοθεωρίας από τον ορίζοντα του έθνους-κράτους σε αυτόν της υπερεθνικότητας και της οικουμενικότητας. Η μετατόπιση αυτή επιταχύνθηκε από την ιστορική δυναμική της παγκοσμιοποίησης κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, όπως, επίσης, από τα μεταναστευτικά κύματα, τις πολυερείς πολιτισμικές ωσμώσεις και τις υβριδικές-«μιγαδικές» κουλτούρες που

δημιουργούνται με τάσεις γεωμετρικής προόδου στο σύγχρονο κόσμο (Βεντούρα & Τρουμπέτα, 2006).²

Στους προαναφερθέντες παράγοντες θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και άλλους δύο: αφενός, την επιτεινόμενη από τη δεκαετία του 1960 και μετά ομογενοποιητική λειτουργία της πολιτιστικής βιομηχανίας και της μαζικής κουλτούρας, που αποκτά καταλυτική επίδραση στην αναδιάταξη της πολιτισμικής σφαίρας, λόγω της δυναμικής που έχουν προσλάβει οι διεργασίες και οι τεχνολογίες της επικοινωνιακής παγκοσμιοποίησης· αφετέρου, την πολυπολιτισμική διάρθρωση των σύγχρονων κοινωνιών, οι οποίες τείνουν να απολέσουν τους συνεκτικούς τους δεσμούς και το ενοποιητικό νόημα που διασφάλιζε η εθνική ιδεολογία λόγω της δυναμικής που έχουν αποκτήσει τα κινήματα διεκδίκησης και πολιτικοποίησης της ποικιλώνυμης διαφοράς. Η απώλεια του ενοποιητικού νοήματος των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών σηματοδοτεί την υιοθέτηση ενός νέου κανονιστικού πλαισίου αρχών, διαδικασιών και δικαιωμάτων, τα οποία, έχοντας ως επίκεντρο την ιδέα της οικουμενικότητας, λειτουργούν πλέον ως νομιμοποιητική βάση τόσο του απο-εθνικοποιημένου κράτους όσο και της διεθνούς κοινότητας.

Β) Η παγκόσμια ιστορία ως ιστοριογραφική πρακτική. Γενεαλογία, ενδογενείς διεργασίες και σύγχρονες εκδοχές

Ο όρος «παγκόσμια ιστορία» αποδίδει στην ελληνική γλώσσα τους συνώνυμους όρους *Universal History*, *World History* και *Global History*. Οφείλουμε, ωστόσο, να παραδεχθούμε ότι είναι διαφορετικές οι σημασιολογικές απαρχές και οι συνδηλώσεις των τριών όρων. Συγκεκριμένα, ο όρος *Universal History* παραπέμπει στη χριστιανική προνοιακή εκδοχή της φιλοσοφίας της Ιστορίας, όπως αυτή αποτυπώνεται ανάγλυφα στο έργο του Bossuet, ενώ ο όρος *World History* παραπέμπει στη φιλοσοφία της Ιστορίας του Διαφωτισμού και στην εγελιανή φιλοσοφία της Ιστορίας. Τέλος, ο όρος *Global History* παραπέμπει εύλογα σε σύγχρονα ιστορικά συμφραζόμενα.

Ως ιστοριογραφική πρακτική, η παγκόσμια ιστορία –υπό τη μορφή της γένεσης, της εξέλιξης και της σύγκρισης των πολιτισμών σε επίπεδο κοινωνικών πρακτικών, πολιτικών συστημάτων, θεσμών και νοοτροπιών, ώστε να κατανοηθεί αφενός η ιδιομορφία τους και αφετέρου η σκυταλοδρομία της

γνώσης και της προόδου μεταξύ των ηπείρων, των λαών και των κρατών, προκειμένου, σε τελική ανάλυση, να αποδειχθεί η υπεροχή του ευρωπαϊκού πολιτισμού— προηγείται χρονικά τόσο της εθνικής όσο και της ευρωπαϊκής ιστορίας. Παρά τις οφειλές στη χριστιανική φιλοσοφία της Ιστορίας,³ η δημιουργία της Καθολικής ή Γενικής ή Παγκόσμιας Ιστορίας υπήρξε αποτέλεσμα της μερικής αναίρεσης της χριστιανικής σύλληψης της ιστορικής εξέλιξης. Συγκεκριμένα, το σχήμα της διαδοχής των τεσσάρων τεράτων και των τεσσάρων αυτοκρατοριών, το οποίο αποτυπώνει ανάγλυφα τη χριστιανική εσχατολογική παράδοση, όπως αυτή ενσαρκώνεται στην *Αποκάλυψη του Ιωάννη* ή στο *Βιβλίο του Δανιήλ*, παρέμεινε κυρίαρχο στο χριστιανικό φαντασιακό από την ύστερη αρχαιότητα έως τα μέσα του 17ου αιώνα λειτουργώντας, σε ένα πρώτο επίπεδο, ως μια τελεολογία της διαδοχής των κοσμοϊστορικών κρατών, αυτοκρατοριών και πολιτισμών έως την έλευση της Δευτέρας Παρουσίας και συνοψίζοντας σε ένα δεύτερο επίπεδο, αυτό της αλληγορικής γλώσσας, τη σταδιακή μετατόπιση της παγκόσμιας ισχύος από το ρωμαϊκό στο γερμανικό κόσμο (Liakos, 2005 & Collins, 1993). Το σχήμα αυτό αντικαταστάθηκε από την τριμερή διάκριση της ιστορίας σε Αρχαιότητα, Μεσαίωνα και Νεότερους Χρόνους, στην οποία ενυπήρχε το προοδοκεντρικό σχήμα και η οποία έκανε την εμφάνισή της για πρώτη φορά στο έργο του Χριστόφορου Κελλάριου, *Historia Universalis* (1688). Στην πραγματικότητα, βεβαίως, η παγκόσμια ιστορία, ως προνομιακό πεδίο άσκησης της ιστοριογραφικής πρακτικής, απέκτησε ιδιαίτερη δυναμική στο πλαίσιο του διανοητικού κινήματος του Διαφωτισμού, ο οποίος έστρεψε το ενδιαφέρον του στη «μελέτη της ανθρώπινης φύσης μέσα στα ιστορικά της συμφραζόμενα» (Iggers, 2001, σσ. 24-25). Σε αρμονία με την ανθρωπολογική βάση και τη φιλοσοφία της Ιστορίας του Διαφωτισμού, η παγκόσμια ιστορία, με τον πρόδηλο εγκυκλοπαιδικό της χαρακτήρα, λειτουργήσε ως παρακαταθήκη πληροφοριών, συγκριτικών αξιολογήσεων και φυλετικο-πολιτισμικών ιεραρχιών (Κόκκινος, 1998, σσ. 103-120).

Στην εγελιανή της εκδοχή η παγκόσμια ιστορία προσδιορίζεται διττά: αφενός, ως διακριτό ιστοριογραφικό είδος, ως μορφή διανοητικά επεξεργασμένης-κριτικής ιστοριογραφίας, που προϋποθέτει συνολική γνώση της προϊστορίας και της ιστορίας της ανθρωπότητας, αναζήτηση αιτιακών αλληλουχιών, ύπαρξη εξελικτικής πλοκής και ικανότητα αφαίρεσης με στόχο την ανάδειξη του ουσιώδους· αφετέρου, ως η τελεολογική αλληλουχία των κοσμοϊστορικών εκείνων γεγονότων που συνεχονται από το Λόγο, απεικονίζουν την

εκάστοτε φάση της αυτο-εκδίπλωσης του Πνεύματος και κατευθύνονται προς έναν τελικό σκοπό, διαδικασία κατά την οποία η ιδέα της οικουμενικότητας ενσαρκώνεται σταδιακά στην ιδιαίτερη αποστολή των ιστορικών λαών. Διαδεχόμενοι ο ένας τον άλλο στο ιστορικό προσκήνιο, σε τέσσερις κοσμοϊστορικές φάσεις, τον ανατολικό (Κίνα, Ινδία, Περσία, Ανατολικοί λαοί, Αιγύπτιοι, Σύροι, Σημιτικοί λαοί και Εβραίοι), τον ελληνικό, το ρωμαϊκό και το γερμανικό κόσμο, ο οποίος, αποτελώντας την κορωνίδα της δημιουργικότητας της Ιστορίας, ολοκληρώνεται στη Θρησκευτική Μεταρρύθμιση, το Διαφωτισμό, τη Γαλλική Επανάσταση και τη δημιουργία του νεότερου ηθικού κράτους, οι ιστορικοί λαοί και οι ηγέτες που ενσαρκώνουν την ιστορική τους βούληση θέτουν σε κίνηση τις διεργασίες της προόδου και της αυτοσυνειδησίας της ανθρωπότητας συνθέτοντας την ελευθερία και την αναγκαιότητα, συγκροτώντας μια ιεραρχική κλίμακα πολιτισμών με επιστέγασμα τον ευρωπαϊκό πολιτισμό της νεωτερικότητας και γενικότερα πραγματώνοντας την άδηλη ιστορική τελεολογία του Πνεύματος (Χέγκελ, χ.χ. & Hegel, 1981). Όπως συμπεραίνει και ο ίδιος ο Hegel: «Από τη μελέτη λοιπόν της παγκόσμιας ιστορίας, πρέπει να προκύψει πως όλα συνέβησαν σ' αυτήν λογικά, πως υπήρξε η λογική πορεία, η αναγκαία του παγκόσμιου πνεύματος, που η φύση του είναι πάντα η ίδια, αλλά που αναπτύσσει αυτή τη φύση που αποτελεί τη δική του ζωή, μέσα στη ζωή του κόσμου. Τέτοιο πρέπει να είναι [...] το αποτέλεσμα της ιστορίας» (Χέγκελ, χ.χ., σ. 20).

Ο επόμενος σημαντικός σταθμός στη γενεαλογία της παγκόσμιας ιστορίας, τώρα πλέον όχι μόνο υπό την έννοια της ιστοριογραφικής πρακτικής αλλά και του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, είναι το έργο των ιστορικών του γερμανικού Πανεπιστημίου του Goettingen, κατεξοχήν του Gatterer και του Schlözer, οι οποίοι, αν και επιχείρησαν να μελετήσουν την ολότητα της ανθρωπίνης δραστηριότητας δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στα κοινωνικά και πολιτισμικά φαινόμενα, στην ουσία συγκρότησαν μια αλληλουχία σημαντικών γεγονότων, η πλειονότητα των οποίων, ωστόσο, αφορά τη γεωγραφική και πολιτισμική κοιτίδα της ευρωπαϊκής ηπείρου (Butterfield, 1960, σσ. 40-42).

Η νέα παγκόσμια ιστορία (new global history) διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με τη συμβατική παγκόσμια ιστορία είτε στη στενή πολιτικοστρατιωτική είτε στην ευρεία πολιτισμική της διάσταση. Χαρακτηριστικές εκφράσεις της συμβατικής παγκόσμιας ιστορίας στην πολιτισμική της διάσταση αποτελούν τόσο το δίτομο έργο του Oswald Spengler, *Der Untergang des Abendlandes*

(Spengler, 1918-22),⁴ όσο και το δεκάτομο έργο του Arnold Toynbee, *A Study of History* (Toynbee, 1933-61).

Αν προχωρούσαμε σε μια αδρομερή σύγκριση του έργου του Spengler και του Toynbee, θα είχαμε να παρατηρήσουμε τα εξής: Παρά την ιστορική του απαισιοδοξία αναφορικά με το νεωτερικό ευρωπαϊκό πολιτισμό και την εμμονή του στον οντολογικά προσδιορισμένο, αυτοφυή και αυτόνομο χαρακτήρα κάθε πολιτισμού, αντίληψη που εξιδανικεύει την οργανική εξέλιξη, ενώ, παράλληλα, ανάγει σε ένδειξη νοσηρότητας κάθε επείσακτο πολιτισμικό στοιχείο, ο Spengler υιοθετεί μια πολυδιάστατη και μη ευθύγραμμη έννοια ιστορικού χρόνου. Σε αντίθεση με τον Spengler, ο Toynbee υποστηρίζει την ύπαρξη διαντιδράσεων και ροών επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμών, οι οποίες, όμως, είναι μονοσήμαντες και έχουν συνήθως ως πομπό τον ισχυρό πολιτισμό και ως δέκτη τον ανίσχυρο. Ωστόσο, δέχεται παράλληλα και την ύπαρξη ενός οιονεί καθολικού πεδίου επικοινωνίας των πολιτισμών που περιγράφεται με τον όρο «οικουμένη». Ειδικότερα, ο Toynbee διαπιστώνει ότι από τα τέλη του 14ου αιώνα μ.Χ. αρχίζει να διαμορφώνεται ένας παγκοσμιοποιημένος πολιτισμός, λόγω της ιδιαίτερης δυναμικής που προσλαμβάνει ο δυτικός πολιτισμός, ο οποίος τείνει να επιβληθεί σε όλους τους υπόλοιπους. Τέλος, σύμφωνα με τον Toynbee, ο χαρακτήρας και η δυναμική κάθε πολιτισμού εξαρτάται όχι μόνο από την ιδιομορφία και την ιδιαίτερη φύση του, αλλά και από τη δυνατότητά του να προσαρμόζεται στο περιβάλλον και να ανταποκρίνεται στις συνεχείς προκλήσεις. Η κοινωνιοβιολογική και οργανική θεώρηση του πολιτισμού είναι και στην περίπτωση αυτή εμφανής.

Η νέα παγκόσμια ιστορία διαφοροποιείται από τη συμβατική κατά το ότι δεν αναζητεί ένα συνολικό τελεολογικό σχέδιο και μια αδήριτη ιστορική αναγκαιότητα στην ιστορική εξέλιξη, δεν διέπεται από πολιτισμική αιτιοκρατία, δεν προσεγγίζει τους πολιτισμούς με όρους βιολογικής ανάπτυξης, φαταλιστικού βιολογισμού και οργανικισμού (γένεση, ακμή, ωριμότητα, παρακμή), δεν ταξινομεί και δεν ιεραρχεί ρητά ή υπόρρητα τους πολιτισμούς, δεν έχει προθέσεις διδασκισμού και ιστορικής πρόβλεψης, ούτε, τέλος, επιζητεί απλά και μόνο την ενοποίηση των ιστορικών γεγονότων σε μια ενιαία χρονολογική κλίμακα, σε ένα κοινό και δεσμευτικό πλαίσιο αναφοράς. Απεναντίας, επιλέγει θεματικές περιοχές (π.χ. ιστορία του κλίματος και των επιδράσεών του,⁵ ιστορική νοσολογία, οικο-ιστορία⁶ και οικολογικές κρίσεις, τεχνολογία, εμπορικά δίκτυα, πολυεθνικές επιχειρήσεις, μεταναστεύσεις πληθυσμών, πολιτισμική

επικοινωνία, καταναλωτισμός, ρατσισμός, γενοκτονίες, τρομοκρατία, ανθρώπινα δικαιώματα κ.λπ.), ενιαίες ιστορικές διεργασίες, διεθνείς αντιπαραθέσεις ή πολιτισμικές οσμώσεις, στην προσπάθειά της να δείξει τόσο τις ιστορικές δυναμικές που διαπερνούν όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες στο επίπεδο της συγχρονίας ή της διαχρονίας όσο και την ιδιομορφία ορισμένων ιστορικών γεγονότων ή καταστάσεων.

Την εξιστόρηση των ασυνεχών και σποραδικών εγχειρημάτων θεολόγων, φιλοσόφων και ιστορικών να υπερβούν το εθνοκρατικό ή δυτικοκεντρικό πλαίσιο των ιστορικών σπουδών και να αναχθούν στην πολυπλοκότητα του συστήματος της παγκόσμιας ιστορίας θεσμοποιώντας ένα διακριτό πεδίο έρευνας, την παγκόσμια ιστορία, και συγκροτώντας εξηγητικά σχήματα οικουμενικής και διστορικής εμβέλειας, μπορεί κάποιος να παρακολουθήσει στο πρόσφατα εκδομένο βιβλίο του Patrick Manning (Manning, 2003). Στο βιβλίο αυτό ο συγγραφέας αναδεικνύει μια γενεαλογία που περιλαμβάνει κατά σειρά τους Guicchiardini, Bodin, Bossuet, Fontenelle, Vico, Voltaire, Gibbon, Herder, Condorcet, Hegel, Comte, Ranke, Marx, Weber, Spengler, Toynbee και McNeill (Manning, 2003, σ. 372).

Επιχειρώντας να αναδείξει τις τρέχουσες διαμάχες που διαπερνούν το επιστημονικό πεδίο της παγκόσμιας ιστορίας, ο Patrick Manning (Manning, 2003, σσ. 255-261) διακρίνει πέντε κύρια πεδία αντιπαραθέσης:

1. Το πρώτο προσδιορίζεται από τη διαμάχη αρχαιολόγων και βιολόγων για την εξέλιξη του ανθρώπινου είδους. Συγκεκριμένα, οι ουσιαστικότερες διαφωνίες εγείρονται αναφορικά με την εξημέρωση των ζώων και την καλλιέργεια των σιτηρών, την κοιτίδα των ανθρωποειδών (Ανατολική Αφρική ή Ευρασία), το ρόλο της γυναίκας στις πρωτόγονες κοινωνίες και τη γένεση και εξέλιξη του πολιτισμού.
2. Το δεύτερο προσδιορίζεται από τη διαμάχη για την προτεραιότητα της Ευρώπης ή της Ασίας στην παγκόσμια ιστορική σκηνή και τη συμβολή τους στην τεχνολογική καινοτομία και την οικονομική πρόοδο. Αρκετοί ιστορικοί τοποθετούν τις απαρχές της ευρωπαϊκής πολιτικής, στρατιωτικής και οικονομικής κυριαρχίας μόλις στο 17ο αιώνα μ.Χ. (David Landes) ή και στα τέλη ακόμα του 18ου (André Gunder Frank). Επίσης, σε επίμαχο και πολύπλοκο ζήτημα αναδεικνύεται και αυτό του λεγόμενου «οικουμενικού φεουδαλισμού» (Global Feudalism), μιας ιστορικής διεργασίας ή, κατ' άλλους, ενός εξελικτικού σταδίου που διατρέχει το ανατολικό ημισφαίριο από το

- 10ο αιώνα μ.Χ. Τέλος, ένα τρίτο θέμα διαμάχης μεταξύ των ιστορικών είναι η δημιουργία των εθνών και η συγκρότηση των εθνικών κρατών.
3. Το τρίτο προσδιορίζεται από τη διαμάχη για την ταξική διάθρωση και τη διαστρωμάτωση των κοινωνιών, όπου δεσπόζει το ζήτημα της κοινωνικής ανισότητας και της δουλείας σε αντίθεση με την προϊούσα κανονιστικότητα της ιδέας της ισότητας σε εθνο-κρατικό και διεθνές επίπεδο. Συναφές προς το προηγούμενο είναι και το ζήτημα των επαναστάσεων κατά το 18ο, 19ο και 20ό αιώνα.
 4. Το τέταρτο προσδιορίζεται από τη σχέση ανθρώπου και φύσης, και ειδικότερα από το ζήτημα των ορίων των παρεμβάσεων των ανθρώπινων κοινωνιών στο φυσικό περιβάλλον, το οποίο αποκτά καθοριστική πλέον σημασία λόγω της επιδείνωσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Στη διαμάχη αυτή διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο η οικολογική ιστορία, καθώς και η ιστορία της τεχνολογίας.
 5. Τέλος, το πέμπτο πεδίο προσδιορίζεται από τη διαμάχη για τους μηχανισμούς επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμών, των λαών και των κοινωνικών ομάδων. Στο πλαίσιο αυτό, ειδικότερα, προσεγγίζονται θέματα που αφορούν το ρόλο της θρησκείας, της ιδεολογίας και των πολιτικών ιδεών, της υψηλής ή λαϊκής κουλτούρας, των αξιών και των κοινωνικών πρακτικών. Για ευνόητους λόγους, η θρησκευσιολογία, υπό την έννοια της ιστορικής διαπραγμάτευσης και της συγκριτικής προσπέλασης των θρησκειών, διαδραματίζει στην περίπτωση αυτή αποφασιστικό ρόλο.

Ο Tor Egil Forland (Forland, 2004, σσ. 321-340) συνδέει τη σύγχρονη στροφή της ιστοριογραφίας προς την παγκόσμια ιστορία, όχι μόνο με την ανταπόκριση στα σύγχρονα δεδομένα της παγκοσμιοποίησης που επιβάλλουν τη διαμόρφωση σφαιρικής ιστορικής συνείδησης συναφούς με το πρόταγμα της παγκοσμιοποίησης, του κοσμοπολιτισμού και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αλλά και με την επαναφορά στο προσκήνιο του αιτήματος για την ανάδειξη κατά το δυνατόν αντικειμενικότερων αιτιωδών συναφειών στο πλαίσιο της συγκρότησης ολιστικών, πλουραλιστικών και ανοιχτών εξηγητικών σχημάτων. Στον αντίποδα της ριζικής κριτικής ενός τμήματος της σύγχρονης μεταμοντερνίζουσας ιστοριογραφίας προς κάθε ουτοπία συνολικής προσπέλασης του παρελθόντος, η επιχειρηματολογία του Forland προϋποθέτει τη σύλληψη της ανθρωπότητας ως ενός οργανικού και αναδυόμενου όλου και όχι ως αθροίσματος διακριτών και αλληλεπιδρώντων εθνών-κρατών και πολιτισμών.

Απεναντίας, ο Wolf Schafer –θέτοντας το ερώτημα των επιστημολογικών, ιδεολογικών και μεθοδολογικών προϋποθέσεων που θα καθιστούσαν δυνατή την εκ νέου σύνθεση «μεγάλων αφηγημάτων», δεδομένης της απώλειας της αξιοπιστίας τους, σύμφωνα με το μεταδομιστικό στοχασμό (Lyotard, 1979)– αποφαίνεται ότι η παγκόσμια ιστορία, όπως τουλάχιστον αυτή ενσαρκώθηκε στο έργο των Σταυριανού και McNeill, είναι μεγαλομανής, επιστημολογικά έωλη και προβληματική, ιστοριογραφικά αδύνατη, ενώ, τέλος, έχει και κραυγαλέα ηθικολογικό χαρακτήρα. Ειδικότερα, ο Schafer θεωρεί ότι η παγκόσμια ιστορία είναι μια ιδεολογικά διάβροχη διανοητική κατασκευή, η οποία εμφανώς βρίσκεται σε οργανική αντιστοιχία με το ιδεαλιστικό ηθικό πρόταγμα ή την ουτοπία της λειτουργίας της ανθρωπότητας ως εύρυθμου, ειρηνικού και διαβουλευόμενου όλου. Όμως, μια τέτοια προσέγγιση, όπως είναι ευνόητο, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα των μεταβιομηχανικών και μετανεωτερικών κοινωνιών, αλλά αποτελεί μάλλον ευγενή πρόθεση, ιδεολογική συγκάλυψη ή ιδεαλιστική φαντασίωση. Επίσης, παραπέμποντας στον F.R. Ankersmit, ο Schafer διατείνεται ότι είναι πρακτικά αδύνατη η υπέρβαση της εξειδίκευσης και του παρεπόμενου κατακερματισμού των ιστορικών σπουδών, που υπήρξε αποτέλεσμα της αλματώδους ανάπτυξης και των ποικίλων οσμώσεων της ιστορικής επιστήμης κατά το δεύτερο ήμισυ του 20ού αιώνα (Schafer, 1993).

Ο Eric Hobsbawm συνδέει τις απαρχές τουλάχιστον της διαφαινόμενης μετατόπισης του κέντρου βάρους των ιστορικών σπουδών από την ιστορία των εθνών-κρατών προς την παγκόσμια ιστορία, τη νέα μορφή ολικής ιστορίας, κατά τη γνώμη αρκετών ιστορικών, αποκλειστικά και μόνο με εξωγενείς διεργασίες και συγκεκριμένα με τη δυναμική της παγκοσμιοποίησης. Στο πνεύμα αυτό, προσδιορίζει ως σημείο εκκίνησης της διαδικασίας ακαδημαϊκής θεσμοποίησης του γνωστικού αυτού αντικειμένου τη μεταπολεμική περίοδο, συναρτώντας το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ιστορικών για αυτό με δύο μόνο παράγοντες: την ανάδειξη των ΗΠΑ σε παγκόσμια υπερδύναμη και την εμφάνιση των αντι-αποικιοκρατικών κινημάτων. Ο επιφανής Βρετανός μαρξιστής ιστορικός διατυπώνει, επίσης, τη γνώμη ότι η θεσμοποίηση αυτή έγινε πραγματικότητα στη διάρκεια της δεκαετίας του 1960. Έως τότε η υπέρβαση των ιστοριογραφικών τειχών, που είχαν ανεγείρει συστηματικά η συμβατική εθνοκρατική θεώρηση της ιστορικής εξέλιξης και η συμπληρωματική οπτική της ευρωπαϊκής ιστορίας, επιχειρούνταν, όπως παρατηρεί, είτε από μαρξιστές

ιστορικούς είτε από μη Ευρωπαίους ιστορικούς. Απεναντίας, η μελέτη των εξω-ευρωπαϊκών πολιτισμών από γεωγράφους, ανθρωπολόγους και γλωσσολόγους είχε ήδη προ πολλού θεσμοποιηθεί (Hobsbawm, 2003, σ. 342).⁷

Πράγματι, η ακαδημαϊκή θεσμοποίηση της παγκόσμιας ιστορίας απέκτησε ιδιαίτερη δυναμική στις ΗΠΑ με τη συμβολή των William H. McNeill, ομότιμου καθηγητή της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο του Chicago, και Λευτέρη (Leften) S. Σταυριανού (1913-2004) κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970. Και οι δύο είχαν ως πεδίο αναφοράς την κοινωνική ιστορία και την ιστορία του βαλκανικού χώρου. Ως αφετηρία ο μεν πρώτος είχε τη δημογραφία, την ιστορική νοσολογία, την ιστορία της τεχνολογίας και την οικολογία, ενώ ο δεύτερος την εξελικτική ανθρωπολογία και το μαρξισμό. Και οι δύο ακολούθησαν μια ολιστική προσέγγιση της παγκόσμιας ιστορίας, επιμένοντας αφενός στις υλικές βάσεις των πολιτισμικών συστημάτων και αφετέρου όχι μόνο στις ιδιομορφίες αλλά και στις αμφίδρομες σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμών. Στο κέντρο του ιστορικού προβληματισμού του Σταυριανού βρίσκεται η ιδέα της αναγκαιότητας μιας «ενοποιημένης εικόνας ολόκληρου του παρελθόντος της ανθρωπότητας», ενώ πράγματι ο McNeill από την πλευρά του προσδίδει στην παγκόσμια ιστορία μια προγραμματική ηθικολογική διάσταση, διακηρύσσοντας την πεποίθησή του ότι η παγκόσμια ιστορία «επιτρέπει στα ανθρώπινα όντα να αντιληφθούν τα κοινά τους στοιχεία και να φανούν αντάξια των ευγενέστερων ιδεωδών» (McNeill, 1986, όπως παρατίθεται από τον Schafer, 1993). Τόσο το βιβλίο του Σταυριανού, *A Global History: The Human Heritage* (Stavrianos, 1971), όσο και τα βιβλία του McNeill, *The Rise of the West* (McNeill, 1963) και *A History of the Human Community* (McNeill, 1987), αντιμετωπίζονται από την ακαδημαϊκή κοινότητα ως θεμελιώδεις συμβολές στην ερευνητική και ακαδημαϊκή συγκρότηση του γνωστικού αντικειμένου της παγκόσμιας ιστορίας.⁸

Αντίθετα, στην Ευρώπη το ενδιαφέρον για τη διεθνή ή παγκόσμια ιστορία δεν έλαβε έντονο θεσμικό περιεχόμενο οδηγώντας στη δημιουργία ακαδημαϊκών και ερευνητικών θέσεων, αλλά αποτυπώθηκε, κατά κύριο λόγο, στο έργο μαρξιστών ιστορικών, όπως ο Hobsbawm,⁹ και ιστορικών της Σχολής των Annales, όπως ο Fernand Braudel. Στην περίπτωση του Braudel αποτυπώθηκε κατεξοχήν στο βιβλίο του *Η δυναμική του καπιταλισμού* (Braudel, 1992), κυρίως, όμως, στο τρίτομο και εξαιρετικά πλούσιο σε στοιχεία έργο του *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XVe - XVIIIe siècle* (Braudel,

1979),¹⁰ που έχει ως επίκεντρο την έννοια «οικονομία-κόσμος». Το έργο αυτό θεωρείται εμβληματικό, συγκροτώντας έκτοτε μια γενεαλογία συναφών ερευνητικών ενδιαφερόντων, με ενδεικτικότερη μορφή ανάμεσά τους το μοντέλο του Παγκόσμιου Συστήματος του Αμερικανού Immanuel Wallerstein (Wallerstein, 1974).¹¹ Ο εμπνευσμένος από τον Braudel νεομαρξιστής Wallerstein μελετά το φαινόμενο της ιστορικής ανάδυσης και της βαθμιαίας κυριαρχίας του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής στην ευρωπαϊκή ήπειρο στη διάρκεια του 16ου αιώνα, συνεκτιμώντας τους παράγοντες της δομικής κρίσης της φεουδαρχίας, των περιοδικών οικονομικών κρίσεων, των κλιματικών ανατροπών, της εκκοσμίκευσης του διανοητικού και πολιτικού βίου, και, κατά κύριο λόγο, της επέκτασης του εμπορίου, που διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο στη δημιουργία της νεωτερικής παγκόσμιας οικονομίας. Κεντρική θέση στο σχήμα του Wallerstein κατέχει η εσωτερική διαφοροποίηση του καπιταλιστικού κοσμοσυστήματος σε λειτουργικές ζώνες –το κέντρο, την ημιπεριφέρεια και την περιφέρεια– με βάση το διεθνή καταμερισμό εργασίας, όπως επίσης και η δυνατότητα σχετικής και μερικής αναδιάταξης των ρόλων, καθώς σταδιακά επεκτείνονται τα όρια της «οικονομίας-κόσμου», τείνοντας να συμπεριλάβουν εντός τους ολόκληρη την ευρωπαϊκή ήπειρο και δυνητικά ολόκληρο τον πλανήτη. Στο πλαίσιο αυτό, το απολυταρχικό κράτος και αργότερα το έθνος-κράτος δεν νοούνται ως αυτόνομες οντότητες, αλλά ως κρίκοι μιας μεγάλης υπερ-κρατικής αλυσίδας, η οποία συγκροτείται με βάση σχέσεις οικονομικής εξάρτησης, πολιτικής ισχύος και πολιτισμικής επιβολής. Σύμφωνα με τη συντακτική λογική του σχήματος αυτού, η οικονομική ακμή και κυριαρχία του δυτικο-ευρωπαϊκού κέντρου του δυνητικά παγκόσμιου καπιταλιστικού συστήματος οφείλεται στην αφαίμαξη των χωρών της περιφέρειας.

Στο πλαίσιο της ιστοριογραφικής τάσης και παράδοσης των Annales, η παγκόσμια ιστορία ως ενιαίο, πολυσύνθετο, πολυδιάστατο και πολυκεντρικό σύστημα αποτελούσε τον ένα από τους δύο προσανατολισμούς, τη μια από τις δύο ερευνητικές κλίμακες, αυτήν της μακροκλίμακας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν, σε αυτή την περίπτωση, τα μείζονα έργα του Fernand Braudel ή η σειραϊκή ιστορία σε διακρατικό επίπεδο, όπως λόγου χάρη υπηρέτηθηκε από τον Pierre Chaunu (Chaunu, 1955-60).¹² Από την άλλη πλευρά, στο επίπεδο της μικροκλίμακας, οι ιστορικοί των Annales μελέτησαν την ιστορία των διοικητικών διαιρέσεων του γαλλικού κράτους, των περιφερειών και των τοπικών κοινοτήτων. Στη χορεία των ενδεικτικότερων πραγματεύσεων αυτής

της δεύτερης διάστασης περιλαμβάνονται μείζονα επίσης ιστοριογραφικά έργα, όπως του Emmanuel Le Roy Ladurie, *Les paysans de Languedoc* (1966 και 1988) και του ιδίου, *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324* (1975 και 1982). Και στις δύο περιπτώσεις, δηλαδή τόσο στο επίπεδο της μακροκλίμακας όσο και της μικροκλίμακας, το έθνος-κράτος έχανε την κομβική σημασία που είχε αποκτήσει στη διάρκεια του 19ου αιώνα, χωρίς, ωστόσο, να πάψει να αποτελέει γόνιμο πεδίο ανανεωτικών και ολιστικών προσεγγίσεων, όπως συμβαίνει λόγω χάρη στο ημιτελές έργο του Braudel, *L'identité de la France* (Braudel, 1986).¹³ Το στοιχείο που συνέδεε τις δύο ερευνητικές κλίμακες, μακροκλίμακα και μικροκλίμακα, στην ερευνητική πρακτική των ιστορικών των *Annales*, ήταν η πρισματική και συνολική θέαση της ιστορικής πραγματικότητας και η αποτύπωση και εξήγηση των διαντιδράσεων των δομών, των επιπέδων και των λειτουργιών ενός κοινωνικού σχηματισμού (*histoire totale*).

Η στροφή προς τη μελέτη της παγκόσμιας ιστορίας υποβοηθήθηκε επίσης από την παρουσία της Ιστορικής Κοινωνιολογίας (Skocpol, 1999, σσ. 455-497· Green-Troup, 1999, σσ. 110-120· Smith, 1999, σσ. 403-454), της Συγκριτικής Ιστορίας (Wilson, 1999, σσ. 85, 86, 87),¹⁴ όπως επίσης και των Μετα-αποικιακών Σπουδών (Postcolonial ή Subaltern Studies) (Wilson, 1999, σσ. 130-140· Green-Troup, 1999, σσ. 277-287).

Το ειδοποιό γνώρισμα της Ιστορικής Κοινωνιολογίας είναι η «εφαρμογή γενικών θεωρητικών σχημάτων στα ιστορικά δεδομένα», η μελέτη των διαδικασιών μεγάλης κλίμακας, η συγκριτική εξέταση των ιστορικών δρωμένων, μετασχηματισμών και δομών σε διεθνές επίπεδο, δηλαδή ερευνητικές πρακτικές που αποβλέπουν στην περιγραφή και ανάλυση αιτιακών κανονικοτήτων. Ως μια από τις σημαντικότερες συμβολές στο γνωστικό αυτό πεδίο αναγνωρίζεται αυτή του Barrington Moore.

Η Συγκριτική Ιστορία λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στην Ιστορία και την Κοινωνιολογία, αποτελώντας, κατά κάποιον τρόπο, απάντηση στην πρόκληση της Ιστορικής Κοινωνιολογίας. Η Συγκριτική Ιστορία συλλέγει και επεξεργάζεται συγκριτικά δεδομένα αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές, συνέχειες και ασυνέχειες, καθώς και τις αιτιώδεις συνάφειες των ιστορικών φαινομένων. Πρωτεργάτης της Συγκριτικής Ιστορίας θεωρείται ο εκ των ιδρυτών της ιστοριογραφικής τάσης των *Annales* Marc Bloch, ο οποίος αναγνωρίζει δύο τύπους ιστορικής σύγκρισης: α) αυτή μεταξύ χρονικά απομακρυσμένων κοινωνιών και β) αυτή μεταξύ κοινωνιών με κοινά χαρακτηριστικά στο επίπεδο της συγχρονίας.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του δεύτερου τύπου συγκριτικής ιστορικής προσέγγισης αποτελεί το βιβλίο του Γερμανού ιστορικού Jürgen Kocka, *White-Collar Workers in America 1890-1940: A Social-Political History in International Perspective* (Kocka, 1980). Στο βιβλίο αυτό, στο οποίο η αρχαιολογική έρευνα παρέχει τα πραγματολογικά δεδομένα για την εφαρμογή των θεωριών της γραφειοκρατικοποίησης και της ταξικής διαστρωμάτωσης, το ίδιο grosso modo φαινόμενο, η ταξική συγκρότηση των μεσοστρωμάτων, μελετάται σε δύο διαφορετικά ιστορικο-εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα: αυτό των ΗΠΑ από το μεταίχμιο των 19ου-20ού αιώνα έως την έναρξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και αυτό της Γερμανίας κατά τη δεκαετία του 1930. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο Kocka είχε ήδη εκδώσει στη γερμανική γλώσσα το βιβλίο *Unternehmensverwaltung und Angestelltenschaft am Beispiel Siemens 1847-1914. Zum Verhältnis von Kapitalismus und Bürokratie in der Deutschen Industrialisierung* (Kocka, 1969), στο οποίο είχε διερευνήσει τις διαδικασίες συγκρότησης των μεσοστρωμάτων στη Γερμανία μελετώντας το παράδειγμα των σχέσεων των υπαλλήλων γραφείου (white-collar) με τη διεύθυνση της βιομηχανίας Siemens επί τρεις ολόκληρες γενιές. Επιτεύγματα ιστορικο-συγκριτικής προσέγγισης θεωρούνται, επίσης, το κλασικό δίτομο έργο του Norbert Elias, *The Civilizing Process* (Elias, 1939), καθώς και το βιβλίο του Peter Kolchin, *Unfree Labor: American Slavery and Russian Serfdom* (Kolchin, 1987). Στο βιβλίο αυτό ο Kolchin συναρτά τη σκλαβιά των μαύρων στις ΗΠΑ με τη δουλοπαροικία στη Ρωσία, παρά τις προφανείς διαφορές μεταξύ τους, εντάσσοντας και τα δύο φαινόμενα σε ένα ενιαίο ερμηνευτικό σχήμα, το οποίο τα προσεγγίζει ως απόρροια της αυξανόμενης ζήτησης για εργασία με σκοπό την οικονομική κατάκτηση των ευρωπαϊκών αγορών.

Η συγκρότηση του πεδίου των Μετα-αποικιακών Σπουδών έχει ως ηθικό - γνωστικό κίνητρο την κατάδειξη του ιμπεριαλισμού και της αποικιοκρατίας ως μέσων χειραγώγησης και πολιτισμικής, πολιτικής και οικονομικής επιβολής της Δύσης επί των λαών του Τρίτου Κόσμου. Ειδικότερα, οι Μετα-αποικιακές Σπουδές αμφισβητούν τόσο το νεομαρξιστικό σχήμα «κέντρο - ημιπεριφέρεια - περιφέρεια», καταλογίζοντάς του ευρωκεντρισμό και δυτικοκεντρισμό, όσο και τις αναπαραστάσεις της ετερότητας στο δυτικό λόγο, επειδή βασίζονται σε μια διπολική - διαζευκτική θεώρηση του κόσμου (Δύση versus Ανατολή), στο πλαίσιο της οποίας προβάλλονται στους εκάστοτε ιδεοτυπικούς «άλλους» αξίες, ιδέες, έξεις, φόβοι και προσδοκίες που αντιβαίνουν

στην αυτοεικόνα της Ευρώπης και της Δύσης. Στην προβολή αυτή λανθάνουν δύο αξιωματικές παραδοχές: η ανωτερότητα του Δυτικού πολιτισμού και του ευρωπαϊκού πνεύματος και η αναγωγή της ιστορικά κατασκευασμένης και πολλαπλά διαμεσολαβημένης αναπαράστασης της ετερότητας σε αντικειμενική και αδιαμφισβήτητη αλήθεια.

Οι σημαντικότερες μορφές του πεδίου των Μετα-αποικιακών σπουδών είναι τρεις: ο Frantz Fanon, ο Edward Said και ο Homi Bhabha.

Ο Frantz Fanon (1925-1961), συγγραφέας των βιβλίων *Peau noire, masques blancs* (Fanon, 1952) και *Les damnés de la terre* (Fanon, 1961), αντιμετώπισε τη σχέση «αποικιοκράτη - αποικιοκρατούμενου» ως αγεφύρωτη αντίθεση, μελετώντας, ωστόσο, όχι μόνο τη διχασμένη και άρα αλλοτριωμένη πολιτισμική συνείδηση των αποικιοκρατούμενων λαών, αλλά και την αλλοτριωμένη πολιτισμική συνείδηση του κυρίαρχου λευκού αποικιοκράτη.

Ο Fanon, προβάλλοντας την ιστορική αναγκαιότητα της αυτοσυνειδησίας των καταπιεσμένων αυτοχθόνων, στρατεύτηκε στον αγώνα για την εθνική, πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική χειραφέτηση των λαών του Τρίτου Κόσμου (πόλεμος της Αλγερίας). Όμως, παράλληλα, προειδοποίησε τους εξεγερμένους λαούς και τις δυνητικά συμβιβασμένες πολιτικές και διανοητικές τους αρχηγείες αναφορικά με την υπεραναπληρωτική - ψευδαισθητική λειτουργία του εθνικισμού, κάνοντας λόγο για την αναγκαιότητα της «ολικής επανάστασης», της «απόλυτης βίας» του εξεγερμένου, που –καταλύοντας με όπλο τη νέα αντιρατσιστική και μετα-εθνικιστική κουλτούρα του «αληθινού ανθρωπισμού», και τα δύο μέρη του διπόλου «αφέντης / δούλος»– θα μετατρέψει σε πραγματικότητα την ουτοπία του οικουμενικού και αυτεξούσιου ανθρώπου, ο οποίος θα ανατρέψει το μακραίωνα παρελθόν των φυλετικών, εθνοπολιτισμικών, θρησκευτικών και ταξικών διαφορών και συγκρούσεων, καθώς και τις κοσμοθεωρητικές, επιστημολογικές και επιστημονικοφανείς (π.χ. βιολογισμός) συμβάσεις επί των οποίων στηρίζονται.¹⁵

Ο Said, με το βιβλίο του *Orientalism: Western Conceptions of the Orient* (Said, 1978), αλλά και με το *Culture and Imperialism* (Said, 1993), έδειξε ότι οι απεικονίσεις της Ανατολής στο κάτοπτρο της Δύσης δεν αποτελούν παρά το αργνητικό της αυτοεικόνας της.

Τέλος, ο Homi Bhabha (για μια κριτική παρουσίαση των θέσεών του βλ. Βεντούρα, 2006, σσ. 31-39, ειδικά σ. 35) επιχειρεί μια προσέγγιση η οποία εμπεριέχει στοιχεία μεταμοντέρνας προβληματικής, δεδομένου ότι έχει θεμε-

λιωθεί πάνω στην αντίληψη ότι η γλώσσα κατασκευάζει την κοσμοθεωρία και διαμέσου αυτής την πραγματικότητα. Σήμερα, στο επιστημονικό αυτό πλαίσιο, μελετώνται οι μηχανισμοί δημιουργίας πολλαπλών, μεταναστευτικών, διασπορικών και υβριδικών ταυτοτήτων, οι οποίες προκύπτουν ως τρίτος-μεικτός και όχι απλά και μόνο ενδιάμεσος χώρος από τη συνάντηση κυρίαρχου και υποτελούς, εσωτερικού και εξωτερικού, ταυτότητας και ετερότητας, από τις ωσμώσεις δηλαδή διαφορετικών πολιτισμικών συστημάτων και κοινωνιών που τείνουν να επαναπροσδιορίσουν τις σχέσεις εξουσίας που διαπερνούν τα διαζευκτικά δίπολα. Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι οι Μετα-αποικιακές Σπουδές παύουν να ασχολούνται με το πυκνό δίκτυο των σχέσεων εξουσίας που συνυφαίνονται σε ένα θεσμό, σε μια πρακτική ή σε ένα κείμενο. Στην τελευταία περίπτωση, το βάρος πέφτει στα λεγόμενα «υβριδικά κείμενα», αυτά δηλαδή που συγκροτούν τόπους συνάντησης, αφήνοντας μέσα από τις ρωγμές τους να διαφανούν οι «εναλλακτικές όψεις», αλλά και να ακουστεί ο πραγματικός ή λανθάνων διάλογος διαφορετικών ανθρώπινων ομάδων.

Παρά τη δημιουργία θεσμικών επιστημονικών οργάνων, όπως του περιοδικού *Journal of World History* από την Παγκόσμια Ένωση Ιστορικών (World History Association) το 1990, παραμένουμε εγκλωβισμένοι στις νοητικές αδράνειες του παρελθόντος. Ωστόσο, η υπέρβαση του εθνοκεντρισμού, όπως και των ποικίλων εκδοχών φαντασιακής υπεραναπλήρωσης της κοινωνικής περιθωριοποίησης ή της πολιτισμικής απαξίωσης του μειονοτικού από το εκάστοτε κυρίαρχο στοιχείο –όψεις και οι δύο μιας παθολογίας που οδηγεί στο ιδεολόγημα της «σύγκρουσης των πολιτισμών» (clash of civilisations)– δεν είναι, όπως υποστηρίζει ο σημαντικός Γερμανός ιστορικός και επιστημολόγος της Ιστορίας Jörn Rüsen, πλήρως δυνατή ούτε καν στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής κοινότητας των ιστορικών, αλλά και των υπόλοιπων κοινωνικών επιστημόνων. Ακόμη και στις προωθημένες ιστοριογραφίες της Δύσης, η διερεύνηση της μη ευρωπαϊκής ή της μη δυτικοκεντρικής ιστορίας παραμένει περιθωριακή τόσο στα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημίων όσο και στα αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ιστορία των μη δυτικών κοινωνιών, των οποίων είτε δεν ερευνώνται είτε παραγνωρίζονται οι κοινωνικο-πολιτικές ιδιομορφίες και η ενσωμάτωση στην παγκόσμια πολιτική και πολιτισμική σκηνή, απασχολεί τη δυτική ιστοριογραφία μόνο στην περίπτωση κατά την οποία η ιστορική τροχιά των κοινωνιών αυτών διασταυρώνεται με αυτή των αποικιακών ή

ιμπεριαλιστικών δυνάμεων, σύμφωνα με το προηγούμενο των εθνικών ιστοριογραφιών, που αποσιωπούν ή εξετάζουν επιλεκτικά την ιστορία των γειτονικών εθνών-κρατών. Κατά συνέπεια, ο δυτικοκεντρισμός και ο ευρωκεντρισμός παραμένουν ακόμα, όπως διατείνεται ο Rüsen, οι σχεδόν αδιαφιλονίκητοι κοινοί τόποι της ιστοριογραφικής έρευνας, αλλά, παράλληλα, και οι κυρίαρχοι άξονες τόσο του τρόπου θεώρησης του κόσμου όσο και του τρόπου αφηγηματικής ανασυγκρότησης και περιοδολόγησης του παρελθόντος. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι ακόμα και στο προγραμματικό κείμενο του 19ου Διεθνούς Συνεδρίου των Ιστορικών Επιστημών, το οποίο περιλάμβανε ως έναν από τους τρεις άξονες της προβληματικής του την «παγκόσμια ιστορία» (*Perspectives on Global History: Concepts and Methodology*) και συγκλήθηκε στο Όσλο της Νορβηγίας το 2000, δεν περιλήφθηκε κανένα ιστορικό παράδειγμα με αναφορά σε μη δυτική χώρα (Rüsen, 2004, σ. 119).

Η εμμονή στον εθνοκεντρισμό - δυτικοκεντρισμό υπό την έννοια της οργανωτικής αρχής της ιστορικής αφήγησης είναι ιδιαίτερα εμφανής όχι μόνο στην «καθαρή» ιστορία, αλλά και στην ιστορία της ιστοριογραφίας. Όπως επισημαίνει ο Georg Iggers (Iggers, 2005, σ. 469), ίσως μόνο το πρόσφατο βιβλίο του Raphael Lutz, *Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart* (Lutz, 2003), υπερβαίνει το προδιαγεγραμμένο πλαίσιο εξετάζοντας τα ιστοριογραφικά ρεύματα από υπερεθνική και διεθνή προοπτική. Η διαπίστωση αυτή δεν ελέγχεται ως προς την εγκυρότητά της, αλλά μόνο ως προς τον αριθμό των έργων που έχουν εποπτεία των εξελίξεων της ιστοριογραφίας σε παγκόσμιο σχεδόν επίπεδο. Στη μικρή αυτή κατηγορία έργων πρέπει να συμπεριληφθεί τόσο το βιβλίο του Ernst Breisach, *Historiography: Ancient, Medieval, and Modern* (Breisach, 1983), όσο και το βιβλίο του ίδιου του Iggers, *Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge* (Iggers, 1997).

Εντούτοις, στην πενταετία που ακολούθησε τη λήξη των εργασιών του 19ου Διεθνούς Συνεδρίου των Ιστορικών Επιστημών, τα πράγματα άλλαξαν. Στην εναρκτήρια ομιλία του στο 206 Διεθνές Συνέδριο των Ιστορικών Επιστημών, το οποίο οργανώθηκε από τη Διεθνή Επιτροπή Ιστορικών Επιστημών και πραγματοποιήθηκε στο Σίδνι τον Ιούλιο του 2005, ο Γερμανός ιστορικός Jürgen Kocka, επιφανής εκπρόσωπος της Συγκριτικής Ιστορίας, όπως άλλωστε προαναφέρθηκε, δίνοντας τις συντεταγμένες της προβληματικής του Συνεδρίου, έκανε λόγο για την προϊούσα διεθνοποίηση - παγκοσμιοποίηση

της ιστορικής έρευνας, όπως επίσης για τη συγκρότηση μιας παγκόσμιας επιστημονικής κοινότητας των ιστορικών, προϋποθέσεις αμφότερες για ένα συνολικό αναπροσανατολισμό των ιστορικών σπουδών.

Το βασικό ζητούμενο για τον Kocka είναι η ηγεμονία της παγκόσμιας ιστορίας ως ερευνητικής και διδακτικής πρακτικής, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται την υποτίμηση ή την απονομιμοποίηση των εθνικών ιστοριών, αλλά μόνο την άμβλυνση ή την καταπολέμηση των ιδεολογικών σχημάτων, που συγκροτούνται από την οντολογικοποίηση των εθνικών συνόρων. Όπως μάλιστα υποστηρίζει, ο αναπροσανατολισμός αυτός, δυνητικά τουλάχιστον, ενυπήρχε στο διεθνοποιημένο κώδικα των αρχών, των κανόνων, των μεθοδολογικών τεχνικών και των κριτηρίων εγκυρότητας που έχει καθιερώσει η ιστοριογραφική παράδοση από την εποχή ήδη της ακαδημαϊκής θεσμοποίησης της ιστορικής επιστήμης. Κατά το Γερμανό ιστορικό, η ηγεμονία της παγκόσμιας ιστορίας θα καταστεί δυνατή εάν ισχύσει ένα τρίπτυχο στρατηγικών προϋποθέσεων. Η πρώτη προϋπόθεση αφορά το σεβασμό της επιστημολογικής ιδιομορφίας της Ιστορίας και των σύμφυτων δεοντολογικών αρχών και κανόνων, όπως επίσης την κατοχύρωση της μεθοδολογικής και θεματολογικής πολυμέρειας της ιστοριογραφίας. Η δεύτερη προϋπόθεση αφορά την αναγκαία στροφή της ιστορικής έρευνας προς τη μελέτη θεμάτων - προβλημάτων τα οποία είτε σχετίζονται με τις έννοιες της ιδιαιτερότητας και της διαφοράς είτε αναζητούν συνέχειες, κανονικότητες, ιστορικές δυναμικές και μετασχηματισμούς σε υπερεθνικό επίπεδο· πάντως παρέχουν εγγυήσεις για την υπέρβαση των αντιθετικών διπόλων που παραδοσιακά συγκροτούν το υπόβαθρο της ιστορικής αναπαράστασης (π.χ. Δύση versus Ανατολή). Η τρίτη προϋπόθεση σχετίζεται με την έμφαση που, κατά τη γνώμη του Kocka, πρέπει να δοθεί στην οικουμενική ερμηνευτική προοπτική, δηλαδή στις ποικίλες αλληλεπιδράσεις, οσμώσεις και τους επικαθορισμούς μεταξύ εθνών-κρατών, λαών, αρχηγείων και πολιτισμών. Εάν ισχύσουν οι προαναφερθείσες προϋποθέσεις, οι ιστορικοί θα είναι σε θέση, όπως υποστηρίζει τουλάχιστον ο Kocka, να συνδράμουν τις κοινωνίες ώστε να συνειδητοποιήσουν την όλο και εντονότερη αλληλεξάρτηση, αλλά, ταυτόχρονα, και τη συνεχώς επιτεινόμενη διαφοροποίηση που τις χαρακτηρίζει.

Καταλήγοντας, ο Kocka αισθάνεται την ανάγκη να απολογηθεί για τη θερμή υπεράσπιση της παγκόσμιας ιστορίας. Απορρίπτει τη μεταμοντερνίζουσα ή απλώς ρεαλιστική άποψη που τη θεωρεί επιστημονική ψευδαίσθηση.

Ωστόσο, δεν διατάζει να της αποδώσει τα γνωρίσματα της ουτοπίας. Αν και φοβάται δηλαδή ότι η παγκόσμια ιστορία ενδεχομένως να μην αποκτήσει ποτέ κανονιστικό χαρακτήρα, παρ' όλα αυτά εκφράζει τη βεβαιότητα ότι η επίδρασή της θα είναι καταλυτική. Θεωρεί ότι η παγκόσμια ιστορία, αφενός, θα μετασχηματίσει, εν μέρει τουλάχιστον, τόσο το τοπίο της ιστοριογραφίας και της ιστορικής εκπαίδευσης όσο και τις κοινωνικο-πολιτικές αντιλήψεις και τις πολιτισμικές έξεις, ενώ, αφετέρου, θα συμβάλει με τον έμμεσο αυτόν τρόπο στη διακατανόηση και την αλληλεγγύη των ανθρώπων, χωρίς αποκλεισμούς φυλής, θρησκείας, γλώσσας, εθνικής ταυτότητας, κοινωνικής τάξης και κοινωνικού φύλου (Kocka, 2005).

Στον απόηχο του 20ού Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορικών, ο Αντώνης Λιάκος επιχείρησε να εκλεπτύνει τα ειδοποιά γνωρίσματα της παγκόσμιας ιστορίας. Δεν αρκέστηκε στη σφαιρικότητα ή τη συγκριτική μελέτη των ιστορικών φαινομένων, ούτε στην απόρριψη των «υπόρρητων αξιολογήσεων και διαβαθμίσεων», καθώς και του βιολογισμού που συνέχει τη συμβατική παγκόσμια ιστορία, η οποία μελετά συμπαγή και μονολιθικά πολιτισμικά συστήματα χρησιμοποιώντας αναλυτικές κατηγορίες, όπως γένεση, ανάπτυξη, ακμή, άνοδος, ωριμότητα, παρακμή, πτώση. Αντίθετα, αναφέρθηκε στην πολυκεντρικότητα της ιστορικής οπτικής, που θα καταστεί δυνατή με τη συμπεριλήψη των μειζόνων τουλάχιστον εθνικών αφηγημάτων από όλες τις ηπείρους και τη διασταύρωσή τους. Έκανε λόγο, επίσης, για την έμφαση που πρέπει να δοθεί αφενός στην «κοινότητα της ανθρώπινης εμπειρίας» και αφετέρου στο φάσμα των δυναμικών αλληλεξαρτήσεων και αμοιβαίων σημασιοδοτήσεων, που εκ των πραγμάτων υπερβαίνει τη γνωστή διττή οπτική και τις δυαδικές σχέσεις ή αναλογίες που αναδεικνύει η Συγκριτική Ιστορία (Λιάκος, 2005α και 2005β).¹⁶

Αντιπροσωπευτικό έργο πολιτισμικά απροκατάληπτης και ιδεολογικά ψύχραιμης, όπως επίσης ολιστικής και πολυδιάστατης προσέγγισης των ιστορικών δρώμενων σε πλανητικό επίπεδο στο χρονικό άνωμα του 20ού αιώνα θεωρείται το βιβλίο του J.M. Roberts, *Twentieth Century. The History of the World, 1901 to 2000* (Roberts, 1999). Ο Roberts αναγνωρίζει στον πρόλογο του βιβλίου του την αδυναμία του ιστορικού που καταγίνεται με την παγκόσμια ιστορία να ελέγξει, να διασταυρώσει και να αξιολογήσει τις хаοτικές ιστορικές πληροφορίες –αλλά και ειδικότερα του ιστορικού που ασχολείται κατά μία έννοια με την ιστορία του παρόντος, όπως ο Θουκυδίδης, ο Macaulay και ο ίδιος–, όπως επίσης την αδυναμία να αποστασιοποιηθεί από τα ιστορικά δρώ-

μενα, να γνωρίζει την εξέλιξη των ιστορικών γεγονότων στο μέλλον, να διαθέτει δηλαδή ερμηνευτική προοπτική, όπως, επίσης, να έχει πρόσβαση σε όλο το αρχαιολογικό υλικό που είναι αναγκαίο για την, κατά το δυνατόν, σφαιρικότερη και αντικειμενικότερη καταγραφή και ερμηνεία των γεγονότων (Roberts, 1999, σ. xv). Ο Roberts αναγνωρίζει παράλληλα ως αχίλλειο πτέρνα της παγκόσμιας ιστορίας την αδυναμία του ιστορικού να διεξαγάγει σε κάθε περίπτωση πρωτογενή έρευνα (Roberts, 1999, σ. xvi). Παρ' όλα αυτά, θεωρώντας ότι η παγκοσμιοποίηση είναι η δεσπόζουσα τάση που διατρέχει την ιστορία του 20ού αιώνα, χωρίς, ωστόσο, να μπορεί ακόμα να διευκρινιστεί η ιστορική της σημασία (Roberts, 1999, σσ. 610-2, 855-6), ο Roberts αντιμετωπίζει την παγκόσμια ιστορία του 20ού αιώνα με όρους συστημικής θεωρίας, τονίζοντας τη διάσταση της αλληλεξάρτησης και των αλληλεπιδράσεων, αλλά και των δομικών μετασχηματισμών, των ιστορικών τάσεων και της ιστορικής δυναμικής. Απορρίπτοντας κάθε ιδέα συγγραφής μιας ιστορικής εγκυκλοπαίδειας και διευκρινίζοντας από την αρχή ότι για τον ίδιο δεν τίθεται ζήτημα δημοκρατίας ή ιστορικής δικαιοσύνης στην ιστορική αφήγηση –δεδομένου ότι κανένας ιστορικός δεν διανοείται πλέον, μετά τη ριζική απομυθοποίηση του δήθεν αξιακά ουδέτερου ιστορικού λόγου, ότι μπορεί να καταγράψει πιστά το παρελθόν στις δέλτους της Ιστορίας–, ο Roberts επιλέγει να εμφανίσει στην σκηνή της Ιστορίας τους πολιτισμούς, τους λαούς, τα έθνη, τα κράτη και τις προσωπικότητες μόνο όταν οι τύχες και οι τροχιές τους αποκτούν κοσμοϊστορικό νόημα ή συναντούν το κύριο ρεύμα των παγκόσμιων εξελίξεων (Roberts, 1999, σ. xvii). Στο πνεύμα αυτό, στο βιβλίο του αφιερώνει εμπεριστατωμένα υποκεφάλαια, που δεν συνδέονται μεταξύ τους παρατακτικά και μηχανιστικά αλλά οργανικά, ως πτυχές ενός ενιαίου και αδιάσπαστου όλου, στη σύγχρονη ιστορία της Αιγύπτου, του Ιράν, της Ινδίας, της Ινδονησίας, της Κορέας, των κρατών της Λατινικής Αμερικής, της Μέσης Ανατολής και της αφρικανικής ηπείρου, της Ιαπωνίας, της Κίνας και της Ινδοκίνας, ενώ, παράλληλα, εντάσσει τις εξελίξεις στη Ρωσία, την Οθωμανική Αυτοκρατορία και τα Βαλκάνια στην κεντρική σκηνή των δρώμενων της ευρωπαϊκής ιστορίας. Είναι προφανές ότι η Ευρώπη και οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής διεκδικούν εκ των πραγμάτων κεντρικό ρόλο στην ιστορική διαπραγμάτευση του Roberts όχι ως υποστασιοποιημένες οντότητες, αλλά ως οι δύο πόλοι μιας ιστορικής τάσης, που δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί και σύμφωνα με την οποία η «αποφασιστική ιστορική δράση» μεταφέρεται σταδιακά και με συνεχώς επιταχυνόμενους ρυθμούς στην πορεία του

20ού αιώνα από την ευρωπαϊκή ήπειρο στο πλανητικό επίπεδο, στο οποίο δεσπόζοντα ρόλο διαδραματίζουν οι ΗΠΑ.

Γ) Η παγκόσμια ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση στην καμπή του 21ου αιώνα

Η παγκόσμια κοινότητα των ιστορικών συζητεί πλέον τους όρους, το γνωστικό και αξιακό περιεχόμενο της επιβεβλημένης μετατόπισης του κέντρου βάρους της ιστορικής έρευνας και εκπαίδευσης προς την παγκόσμια ιστορία. Ο Luigi Cajani, εκφράζοντας το νέο αυτό πνεύμα, επισημαίνει σχετικά τα εξής ενδιαφέροντα: «[...] τα βασικά πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και οικολογικά προβλήματα της εποχής μας έχουν παγκόσμια διάσταση, και αυτή η επίγνωση οδηγεί ολοένα και περισσότερους ανθρώπους στην έρευνα του παρελθόντος, καθώς και του παρόντος σε παγκόσμια κλίμακα. Έτσι, το σχολικό σύστημα οφείλει να ανταποκριθεί σε ένα νέο κοινωνικό αίτημα για ιστορική γνώση» (Cajani, 2006, σ. 127), που θα αφορά ολόκληρη την ανθρωπότητα, εννοείται.

Ωστόσο, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής των επιμέρους εθνών-κρατών και του δημόσιου διάλογου για την ιστορία και παρά την προσπάθεια που καταβάλλουν διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO, ή καταξιωμένα και διεθνώς αναγνωρισμένα ειδικά ερευνητικά κέντρα, όπως το Georg Eckert Institut (Middel, Popp, & Schissler, 2003), εξακολουθούν να σοβούν σε ολόκληρο το δυτικό (και όχι μόνο) κόσμο οι συμβολικοί πόλεμοι των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων αναφορικά με την προτεραιότητα της εθνικής ή της παγκόσμιας ιστορίας, όπως δείχνει, λόγου χάρη, το πρόσφατο παράδειγμα της ματαίωσης των νέων αναλυτικών προγραμμάτων στην Ιταλία και της μακροχρόνιας επιστημονικής, πολιτικής, κοινωνικής και επιστημονικής διαμάχης στις ΗΠΑ για το γνωστικό και αξιακό περιεχόμενο του νέου αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα της Ιστορίας, το οποίο κυρώθηκε εντέλει το 1996 (Nash, Crabtree, & Dunn, 2000· Symcox, 2002· Κόκκινος, 2006· Füredi, 1992).

Εξάλλου, δεν έχει ακόμη συντελεστεί στο πλαίσιο της σύγκλισης των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ούτε καν ο από μακρού χρόνου αναμενόμενος αναπροσανατολισμός του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματος της Ιστορίας προς την κατεύθυνση της ευρωπαϊ-

κής ιστορίας. Κατά την άποψη των Patrick Garcia και Jean Leduc (Carcia-Leduc, 2004, σσ. 269-270), διακρίνονται πολλές ταχύτητες συμμόρφωσης προς την απόφαση της προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας στο πλαίσιο που διαμορφώνει η δυναμική της ευρωπαϊκής ενοποίησης και η επιταγή της «κοινής πολιτισμικής αναφοράς», σύμφωνα με το άρθρο 126 της Συνθήκης του Maastricht (7 Φεβρουαρίου 1992). Οι ίδιοι διακρίνουν τρεις τουλάχιστον ομάδες κρατών-μελών: το ομοσπονδιακό γερμανικό κράτος που πρωτοπορεί στον τομέα αυτό, τη Γαλλία και την Ιταλία που συγκροτούν μια ενδιάμεση κατηγορία, ενώ τελευταίες ακολουθούν, χωρίς στην πραγματικότητα να θέλουν να συγχρονίσουν το βήμα τους με αυτό των υπόλοιπων κρατών-μελών, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Ελλάδα.

Συγκεκριμένα στην Ιταλία, η σχεδιαζόμενη μετατόπιση του κέντρου βάρους της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης προς την παγκόσμια ιστορία, στο πλαίσιο που οριοθετούσε η ευρύτερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2001, μαινώθηκε από την κυβέρνηση Μπερλουσκόνι (Berlusconi), καθώς τα συντηρητικά της ιδεολογικά αντανάκλαστικά συντονίστηκαν με την ενορχηστρωμένη πολεμική επιστημονικών κύκλων, δημοσιολόγων και ομάδων πίεσης. Οι αυτόκλητοι εκπρόσωποι του πολιτικο-ιδεολογικού μετώπου που συγκροτήθηκε, κραδαίνοντας τη σημαία της ηθικής του φρονήματος, επικαλέστηκαν ενώπιον της κοινής γνώμης τον κίνδυνο της πολιτισμικής αφομοίωσης και της αλλοίωσης της ιστορικής μνήμης του ιταλικού έθνους, διακηρύσσοντας παράλληλα με περισσή δύναμη την πίστη τους στα αδιαπραγμάτευτα εθνικά ιδεώδη και διατρανώνοντας τον ταυτοτικό ναρκισσισμό τους (Cajani, 2002, σσ. 26-32· Cajani, 2006, σ. 127).

Από την άλλη πλευρά, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, παρά το γεγονός ότι ο οικουμενικός και πολυπολιτισμικός προσανατολισμός των νέων αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της Ιστορίας δεν προκάλεσε μόνο πολώσεις στην κοινή γνώμη, στην κυβέρνηση και στα πολιτικά κόμματα, αλλά δημιούργησε έντονο διχαστικό κλίμα τόσο στις τάξεις της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και της κοινότητας των ιστορικών, παρ' όλα αυτά, με αρκετούς ελιγμούς και συμβιβασμούς απέκτησε θεσμική ισχύ. Είναι ενδεικτική η αντιδιαμετρική τοποθέτηση δύο επιφανών εκπροσώπων της αμερικανικής ιστοριογραφίας και εξεχόντων μελών της American Historical Association, από τη μια της Elisabeth Fox Genovese και από την άλλη του William McNeill, πρωτομάστορα του γνωστικού πεδίου της παγκόσμιας ιστορίας, με αφορμή την

κύρωση του περιήφμου Κριτηρίου 13 του αναλυτικού προγράμματος. Είναι αξιοσημείωτο ότι, παρά τις ενστάσεις που πρόβαλαν οι θιασώτες του αμερικανοκεντρισμού και του δυτικοκεντρισμού, το Κριτήριο 13 επικυρώθηκε εντέλει από το διευθυντικό όργανο της American Historical Association. Εκφράζοντας τις θέσεις και την επιχειρηματολογία της μειοψηφίας, η Genovese διατύπωσε την άποψη ότι η σχετικοποίηση του Δυτικού πολιτισμού, όπως επίσης η υποβάθμιση του ιστορικού και πρωταγωνιστικού ρόλου των ΗΠΑ ως παγκόσμιας δύναμης και βασικού κληρονόμου του δυτικού πολιτισμού, στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας των ΗΠΑ, θα επιφέρει αναπόφευκτα καίριο πλήγμα στην ίδια την ιστορική συνείδηση του αμερικανικού λαού και στην εθνική του συνοχή (Symcox, 2002, σ. 110). Απεναντίας, ο McNeill, ο οποίος το 1985 είχε διατελέσει πρόεδρος της American Historical Association, υποστήριξε την οργανική ένταξη της εθνικής αμερικανικής ιστορίας στην παγκόσμια, χωρίς, ωστόσο, να θέσει σε αμφισβήτηση την πρωτοκαθεδρία και την οικουμενική διάσταση του Δυτικού πολιτισμού, τουλάχιστον από την πρώιμη νεότερη περίοδο έως την περίοδο της μετανεωτερικότητας: ταυτόχρονα όμως, υπογράμμισε και την ανάγκη κατάδειξης της εσωτερικής πολιτισμικής και φυλετικής πολυμορφίας της αμερικανικής κοινωνίας. Μάλιστα, σε ένα προγραμματικό κείμενο στο οποίο το γνωστικό και το δεοντολογικό στοιχείο συνυφαίνονται άρρηκτα, ο McNeill επισημαίνει τα εξής:

«Δεν συμφωνώ ότι ο δυτικός πολιτισμός δικαιούται μεγαλύτερης βαρύτητας και έμφασης από άλλους πολιτισμούς, τουλάχιστον για τις ιστορικές περιόδους πριν από το 1500 μ.Χ. Και δεν έχει δικαίωμα για μια τέτοια προνομιακή αντιμετώπιση διότι η παγκόσμια ιστορία θα έπρεπε να αξιοποιεί την ιστορία και τις αξίες των δέκα σημαντικότερων πολιτισμών της ανθρωπότητας, παράλληλα όμως και να μελετά ορισμένες λιγότερο σύνθετες κοινωνίες. Μεγαλύτερη προσοχή πρέπει να αποδίδεται στις παραδόσεις που εξακολουθούν να επιδρούν στη ζωή μεγάλων ανθρώπινων ομάδων και σήμερα [...], όπως συμβαίνει με τους πολιτισμούς της Ευρώπης, της Μέσης Ανατολής, της Ινδίας και της Κίνας [...]. Η Δύση δεν πρέπει να προσεγγίζεται ως κάτι προνομιακό: στην πραγματικότητα αποτελούμε μειοψηφία και οφείλουμε να το γνωρίζουμε. Ωστόσο, είναι φυσικά ορθό να θέτουμε τη διάδοση και επέκταση του δυτικού πολιτισμού στο επίκεντρο της παγκόσμιας ιστορίας για το χρονικό διάστημα των πέντε τελευταίων

αιώνων διότι κάτι τέτοιο ανταποκρίνεται στην ιστορική αλήθεια. Όμως, αντίθετα, για τις παλαιότερες ιστορικές περιόδους, άλλοι πολιτισμοί αξίζει να απολαμβάνουν την πρωτοκαθεδρία του ιστορικού ενδιαφέροντος, δεδομένου ότι οι Ευρωπαίοι βρίσκονταν συγκριτικά σε πρωιμότερα στάδια ιστορικής ανάπτυξης».¹⁷

Υπερβαίνοντας τις ιδιαίτερες περιπτώσεις, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι εξ ορισμού τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας αποτυπώνουν επιστημολογικές και πολιτικο-κοινωνικές διαμάχες ή συμβιβασμούς στο γενικότερο πλαίσιο της ιδεολογικής ηγεμονίας αναφορικά με την ερμηνεία του παρελθόντος, τη δικαίωση ή απαξίωση του παρόντος και τους φόβους ή τις προσδοκίες που εγκυμονεί το μέλλον. Διαμεσολαβούν δηλαδή ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας και εμπλέκουν στην ιστορική μάθηση μηχανισμούς ελέγχου και κοινωνικής πειθάρχησης ανάγοντας σε κανονιστικό πλαίσιο γνώσεις, αξίες, διδακτικές πρακτικές και συστήματα αξιολόγησης που εκλαμβάνονται είτε ως επιστημολογικώς αυτονόητα είτε ως αντικειμενικά και ιδεολογικώς ουδέτερα (Crawford, 2005· Apple, 2002). Για το λόγο αυτό, η ενδεχόμενη μετατόπιση του κέντρου βάρους της ιστορικής εκπαίδευσης προς την παγκόσμια ιστορία και ταυτόχρονα προς την ανάδειξη της εγγενούς ή ιστορικά διαμορφωμένης πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών εκ των πραγμάτων θα συναρτηθεί με την αυτοεικόνα κάθε κοινωνίας και επιμέρους κοινωνικής ομάδας, και κυρίως με τη δυναμική ή φοβική αντιμετώπιση της παγκοσμιοποίησης εκ μέρους τους. Μια τέτοια εκτίμηση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η μετατόπιση προς την παγκόσμια ιστορία στη σχολική εκπαίδευση θα γίνει πραγματικότητα μόνον όταν το ιστοριογραφικό και παιδαγωγικό αίτημα διασταυρωθεί με τις κοινωνικές ανάγκες και τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς, όπως επίσης όταν ο εκδημοκρατισμός της ιστορικής εκπαίδευσης και κουλτούρας –τόσο στο επίπεδο του κράτους όσο και σε αυτό της διεθνούς κοινότητας– εδραιωθεί και επιταχυνθεί, χωρίς να δημιουργεί νέες περιχαράξεις και αποκλεισμούς.

Η αξιοποίηση της παγκόσμιας ιστορίας στο σχολείο αφορά κατ' αρχάς την ανάδειξη των οικουμενικών διαστάσεων της ιστορικής εξέλιξης και την κατανόηση της αλληλοδιαπλοκής των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων. Υπονομεύει το ναρκισσιστικό εθνοκεντρισμό ως οργανωτικό πλαίσιο της κοσμοθεωρίας του σύγχρονου ανθρώπου, εντάσσοντας την εθνική ιστορία και εθνοπολιτισμική ταυτότητα σε ευρύτερα ιστορικά συμφραζόμενα. Παράλληλα,

συμβάλλει αποφασιστικά στην υπέρβαση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, στην κατανόηση και διαχείριση της ετερότητας, στη διαπολιτισμική επικοινωνία, καθώς επίσης στην επίγνωση των ιστορικών ιδιομορφιών και στη συνειδητοποίηση της πραγματικής ασυγχρονικότητας των κοινωνικών σχηματισμών στο επίπεδο της συγχρονίας, ενώ, τέλος, σχετικοποιεί την αποκλειστικά διαχρονική ή γενεαλογική προσέγγιση των ιστορικών φαινομένων (Levstik & Barton, 2005, σ. 85). Τα στοιχεία αυτά οδηγούν στην επανεξέταση της δεσπόζουσας σημασίας του τρίπτυχου «εθνική ιστορία - ευρωκεντρισμός - δυτικοκεντρισμός» στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, γεγονός που συνεπάγεται την απομυθοποίηση του έθνους-κράτους, της Ευρώπης και της Δύσης γενικότερα ως των ιδεοτυπικών κοιτίδων των αξιών της προόδου, της ευημερίας, της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης (Nash, Grabtree, & Dunn, 2000, σ. 277) και ενδεχομένως τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την καλλιέργεια κοσμοπολιτικής - οικουμενικής ιστορικής συνείδησης.

Η σχολική εκδοχή της παγκόσμιας ιστορίας συνδέεται εκ των πραγμάτων με δύο νέες και ως ένα βαθμό αλληλένδετες διαστάσεις του μαθήματος της Ιστορίας: πρώτον, τη διάσταση της υπερεθνικότητας-οικουμενικότητας, δηλαδή της υπέρβασης της ανελαστικότητας του πλαισίου της εθνικής ιστορίας και της ένταξής της στα ευρύτερα δυνατά διεθνή πλαίσια με βάση τη λογική των ομόκεντρων κύκλων, που οδηγεί από το τοπικό και εθνικό στο ηπειρωτικό και το παγκόσμιο· δεύτερον, τη διάσταση του πολιτισμικού πλουραλισμού στην Ιστορία, δηλαδή της ανάδειξης της εγγενούς ετερότητας και πολιτισμικής πολυμορφίας κάθε κοινωνίας, όπως, επίσης, της ιδιαίτερης συμβολής κάθε εθνοπολιτισμικής ομάδας ή μειονότητας στον οικουμενικό πολιτισμό. Όπως υποστηρίζουν οι Keith Barton και Linda Levstik, κατ' αρχάς, «Με τη μελέτη των κοινωνικών θεσμών, των πολιτισμικών μορφωμάτων και των τρόπων ζωής απομακρυσμένων [από εμάς] στο χρόνο και το χώρο λαών, οι μαθητές θα είχαν τη δυνατότητα να προετοιμαστούν καλύτερα σε διανοητικό επίπεδο ώστε να αντιλαμβάνονται τους πολλαπλούς τρόπους της ανθρώπινης παρουσίας στον πλανήτη». Σε ένα δεύτερο επίπεδο, συνεχίζουν οι Levstik και Barton, μια τέτοια σύνθετη δεξιότητα θα παρείχε τη δυνατότητα να αναγνωριστούν και να γίνουν κατανοητές και οι πολλαπλές ετερότητες που επισκιάζονται από την εθνικιστική ιδεολογία ή ενυπάρχουν στις σύγχρονες μαζικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Barton & Levstik, 2004, σ. 38).

Μια συστηματική επισκόπηση των αναλυτικών προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας σε ευρωπαϊκές και μη ευρωπαϊκές χώρες δείχνει ότι οι δύο προαναφερθείσες διαστάσεις, της υπερεθνικότητας - οικουμενικότητας και του πολιτισμικού πλουραλισμού, αποτυπώνονται ανάγλυφα μεταξύ άλλων στα πρόσφατα αναλυτικά προγράμματα της Νορβηγίας, της Δημοκρατίας της Ιρλανδίας (Republic of Ireland), της Νέας Ζηλανδίας και της Νότιας Αφρικής.

Στην τελευταία περίπτωση, ωστόσο, αυτή της Νότιας Αφρικής, η δεσποζουσα σημασία που αποδίδεται στις «πολιτικά ορθές» διαστάσεις του μαθήματος της Ιστορίας, το οποίο, όμως, δεν διδάσκεται αυτόνομα αλλά αποτελεί τμήμα των Κοινωνικών Σπουδών, παρά τον προοδευτικό προσανατολισμό που έχει, στην πραγματικότητα υπακούει στην ιδεολογική στρατηγική της αποσιώπησης των επίμαχων γεγονότων του πρόσφατου εθνικού παρελθόντος (Apartheid), που εξακολουθούν να διχάζουν τον πληθυσμό (Nichol & O' Connell, 2001). Η διπλή φυγή προς την παγκόσμια ιστορία και προς την ανθρωπολογική - συγχρονική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας είναι η οδός που επιλέγεται για να «ναρκωθεί» η τραυματική ιστορική μνήμη, ώστε να μην κλονιστούν τα εύθραυστα και επισφαλή θεμέλια της εθνικής ενότητας και αλληλεγγύης, ως συνεκτικοί αρμοί των οποίων λειτουργούν η δημοκρατική πολιτική κουλτούρα, ο συνταγματικός πατριωτισμός και η ηθικο-πολιτική δέσμευση για την από κοινού δημιουργία του μέλλοντος. Αντίστοιχη φυγή από το συγκρουσιακό παρελθόν και παρόν της πάτριας γης παρατηρείται και στην Ιρλανδία, όπου, για ευνόητους λόγους, επιχειρείται άλμα στο παρελθόν άλλων λαών. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις οι μαθητές διατρέχουν τον κίνδυνο να πιστέψουν ότι η ιστορική μάθηση σχεδόν δεν αφορά το εθνικό παρελθόν (Levstik, 2001, σ. 7).

Ο Αντώνης Λιάκος επικαλείται την έννοια της ιστορικής λήθης, καθώς και αυτή της ιστορικής κάθαρσης ως αποτελέσματος του συλλογικού στοχασμού για το επίμαχο παρελθόν, την οποία εισηγείται ο Νοτιοαφρικανός ιστορικός Bernard Lategan, σε μια προσπάθεια να κατανοήσει τους όρους που κατέστησαν αναγκαίο τον εξοβελισμό των τραυματικών εμπειριών του πρόσφατου και γι' αυτό ακραία ακόμη πολιτικοποιημένου παρελθόντος του νοτιοαφρικανικού λαού από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η αποσιώπηση των συγκρουσιακών φορτίσεων του πρόσφατου παρελθόντος στο σχολείο δεν συνοδεύεται στην περίπτωση της Νότιας Αφρικής από αντίστοιχες πολιτικές θέσπισης της συλλογικής λήθης στο κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, αλλά,

απεναντίας, το επίμαχο παρελθόν γίνεται αντικείμενο συστηματικής συλλογικής διανοητικής και συναισθηματικής επεξεργασίας: «Με ένδεκα επίσημες γλώσσες, με μαύρους και λευκούς που τους χωρίζουν ποταμοί αίματος, με λευκούς που είχαν πολεμήσει μεταξύ τους (Άγγλοι εναντίον Αφρικάνερς), με μαύρες φυλές που είχαν χρησιμοποιηθεί η μία εναντίον της άλλης και είχαν αλληλοσφαγεί, τώρα οι Νοτιοαφρικανοί προσπαθούν να χτίσουν μια κοινωνία όλοι μαζί, με διαδικασίες διαπραγμάτευσης και συμφιλίωσης. Η καινούργια κοινωνία δηλαδή δεν χτίζεται –όπως σε άλλες πολυφυλετικές, πολυθρησκευτικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες– από πάνω, από μια κυρίαρχη εθνική ελίτ που επιβάλλει την ηγεμονία της διά πυρός και σιδήρου, επομένως και την εκδοχή ιστορίας που την υπηρετεί. Το πείραμα είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον και η νότια Αφρική λειτουργεί ως ένα εργαστήριο, μέσα στο οποίο παράγονται νέες μορφές σχεδιασμού της κοινωνίας και νέες σχέσεις ανάμεσα στη μνήμη, την ιστορία και την κοινωνία» (Λιάκος, 2003, σ. 217).¹⁸

Δ) Προσλήψεις της παγκόσμιας ιστορίας από την ελληνική ακαδημαϊκή ιστοριογραφία και την ιστορική εκπαίδευση¹⁹

Πριν από τη συγκρότηση και διεθνή αναγνώριση του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους και ιδιαίτερα στο πλαίσιο των νεωτερικών κοσμοθεωρητικών αντιλήψεων που διαμόρφωσε η δομική επικοινωνία της ελληνικής διανόησης και των εμπόρων κατά κύριο λόγο με το δυτικοευρωπαϊκό πολιτισμό και ειδικότερα με το πνευματικό κίνημα του Διαφωτισμού, η ελληνική ιστοριογραφία, όπως είναι άλλωστε ευνόητο, αφενός είχε εκκοσμιευμένο χαρακτήρα και αφετέρου ο ορίζοντάς της εκτεινόταν στα κοσμοϊστορικά γεγονότα της παγκόσμιας ιστορίας. Από το πνεύμα αυτό διαπνέονταν ενδεικτικά: α) η μετάφραση, από τον Αλέξανδρο Καγκελλάριο το 1750, της δεκαεξάτομης *Ιστορίας* του Charles Rollin,²⁰ β) η δημοσίευση, το 1759, από τον Γεώργιο Κωνσταντίνου, του πρώτου τόμου της *Παγκοσμίου ιστορίας της οικουμένης* (Κουλούρη, 1988, σ. 36) και γ) το εμβληματικό δωδεκάτομο έργο του Κωνσταντίνου Κούμα *Ιστορία των ανθρώπων πράξεων* (1830-1832).

Όμως, η συγκρότηση του ελληνικού κράτους και οι ιδεολογικές ζητήσεις που δημιουργήσε κατέστησαν «πάρωση» κάθε απόπειρα ιστοριογραφικής συνέχειας που θα καθιστούσε κανονιστική ιστοριογραφική πρακτική την ενα-

σχόληση με την παγκόσμια ιστορία. Δεν υπήρχε πλέον ανάγκη για μια ιστορική παιδεία και συνείδηση με οικουμενικό ή κοσμοπολιτικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι η πρωταρχική ταυτότητα του ατόμου-πολίτη ήταν αυτή που απέρρεε από την οργανική του ένταξη στη συλλογικότητα του ελληνικού έθνους-κράτους (Σκλαβενίτης, 2004, σσ. 171-2).

Η εθνοκεντρική σύλληψη της ιστορίας άλωσε σύντομα κατά τις επόμενες δεκαετίες τόσο την πανεπιστημιακή όσο και τη σχολική ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Όπως διαπιστώνει ο Βαγγέλης Καραμανωλάκης, «συνολικά δεν υπήρξε κανένα ερευνητικό ενδιαφέρον για την ευρωπαϊκή ιστορία και πολύ περισσότερο την παγκόσμια» (Καραμανωλάκης, 2004, σ. 206). Η όποια μέρμινα για γνώση γεγονότων της ευρωπαϊκής ή της παγκόσμιας ιστορίας είχε επιλεκτικό και αποσπασματικό χαρακτήρα και εξυπηρετούσε, αποκλειστικά σχεδόν, εργαλειώδη τύπου σκοπιμότητες. Ως πρόσχημα για αυτού του είδους την αντιμετώπιση της παγκόσμιας ιστορίας προβάλλονται το πλήθος της ύλης και η κατάσταση των μαθητών. Από αυτή την άποψη, χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα: «[...] μη ζητήσωμεν εν τη μέση εκπαιδεύσει την ιστορίαν παγκόσμιον ή καθολικήν· διότι τούτο είνε και αδύνατον και ασυντελέες διά τε την πληθύν της ύλης και την κατάστασιν των μαθητών. Δέον λοιπόν να περιορισθή η ιστορία εν ταις γυμνασιακαίς κλάσεσιν εις την αρχαίαν ελληνικήν [...]» (Κουλούρη, 1988, σ. 234).

Εξάλλου, είναι γνωστό ότι ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ήδη από τη δεκαετία του 1880, η ελληνική εθνική ιστορία έτεινε να εκτοπίσει τη Γενική Ιστορία στα αναλυτικά προγράμματα και τα εγχειρίδια. Το 1882, οι οδηγίες του υπουργού Κωνσταντίνου Λομβάρδου προς τους επίδοξους συγγραφείς σχολικών βιβλίων Ιστορίας είχαν ως εξής: «[...] ζητούμεν παραστάσεις του ιστορικού βίου των εθνών, αφορμωμένας εκ της ιστορίας του ημετέρου έθνους, ήτις οφείλει ν' αποτελή τον κυριώτερον πυρήνα και το πάντοτε ορατόν κέντρον» (Κουλούρη, 1988, σ. 271). Η πρόταξη της σπουδαιότητας της ελληνικής ιστορίας και η συνοπτική έως «συνοπτικωτάτη» προσέγγιση της παγκόσμιας συνιστούν εφεξής τη διπολική σχέση που συγκροτεί τον άξονα της ιστορικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, η εθνοκεντρική τάση έγινε αδιαφιλονίκητη πραγματικότητα στο πλαίσιο της Μεταρρύθμισης του 1914, οπότε η δεσποζουσα σημασία της ελληνικής ιστορίας συνοδεύτηκε από την υποκατάσταση της παγκόσμιας ιστορίας από την ευρωπαϊκή (Κουλούρη, 1988, σσ. 216-20, 293-4, 575-6· Καραμανωλάκης, 2004, σσ. 206-7, ειδικά υποσημείωση 705).

Γνωρίζοντας την αρνητική στάση επιφανών καθηγητών της Ιστορίας, όπως του Κωνσταντίνου Παπαρηγόπουλου και του Σπυρίδωνος Λάμπρου, έναντι της παγκόσμιας ιστορίας (Καραμανωλάκης, 2004, σ. 170) –παρά το γεγονός ότι ο πρώτος εξέδωσε στην αρχή της σταδιοδρομίας του το εγχειρίδιο *Στοιχεία της Γενικής Ιστορίας κατά το σύστημα του Γάλλου Λενί* (1845)– αλλά και τη δυναμική των κυρίαρχων ιδεολογημάτων, δεν είναι δύσκολο να μαντέψουμε την τύχη της στην ακαδημαϊκή σκηνή. Μεταξύ των ελαχίστων εξαιρέσεων ακαδημαϊκών ιστορικών που υπεράσπισαν λόγω και έργω την παγκόσμια ιστορία σημαντικότερος είναι ο Παύλος Καρολίδης, συγγραφέας του βιβλίου *Εισαγωγή εις την Καθολικήν ή Παγκόσμιον Ιστορίαν* (Αθήνα 1894). Ο Καρολίδης επιχείρησε να δείξει αφενός την οργανικότητα και την «εσωτερική ενότητα» της Παγκόσμιας ιστορίας, δεδομένου ότι, κατά τη γνώμη του, αυτή δεν πρέπει να νοείται ως άθροισμα ή μηχανιστική συναρμογή εθνικών ιστοριών ή ιστοριών λαών και κρατών, αλλά ως ενιαίο και αρραγές σύνολο σε διαρκή εξέλιξη, και αφετέρου την οικουμενικότητα του ελληνικού πνεύματος και τη δεσποζούσα σημασία του διαχρονικού Ελληνισμού για ολόκληρη την ανθρωπότητα. Σε ένα τρίτο επίπεδο, ο Καππαδόκης ιστορικός κατέβαλε προσπάθεια να δείξει την οργανική ένταξη του ενοποιημένου «ασιατικού πολιτισμού» στον παγκόσμιο λόγω κυρίως του ιστορικού του ρόλου ως προπομπού ή ως τροφοδότη του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Όμως, από τη διαφοροποιημένη ιστορική σύλληψη του Καρολίδη δεν λείπουν στοιχεία, όπως η προνοιακή θεώρηση της ιστορικής εξέλιξης, η αναγωγή των ιστορικών φαινομένων σε ηθικές νομοτελείες και ο διδακτισμός, τα οποία έρχονται σε μερική τουλάχιστον αντίθεση με την επιστημονική διάσταση της ενασχόλησης με το παρελθόν, σύμφωνα με το κυρίαρχο τότε παράδειγμα του θετικισμού - ιστορικισμού (Καραμανωλάκης, 2004, σσ. 170-3).

Αξιίζει να αναζητήσουμε την τύχη του μαθήματος της Γενικής ή Καθολικής ή Παγκόσμιας Ιστορίας στο πλαίσιο των μαθημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών από την ίδρυση του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών έως την περίοδο του Μεσοπολέμου, αλλά και τις ρήξεις συνέχειας που επέφερε η ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τις πρώτες δεκαετίες της λειτουργίας της, η διδασκαλία στοιχείων Παγκόσμιας Ιστορίας, αρμοδιότητα της έδρας της Γενικής Ιστορίας, παραπέμπει αυτοδικαίως στον Θεόδωρο Μανούση. Στο χρονικό αυτό διάστημα, ως παγκόσμια ιστορία νοού-

νταν η ιστορία των ανατολικών λαών με αφητηρία την Παλαιά Διαθήκη, καθώς και η ιστορία του αρχαιοελληνικού και του ευρωπαϊκού κόσμου. Μόνο στα φροντιστηριακά μαθήματα εξετάζονταν γεγονότα της μεσαιωνικής και νεότερης περιόδου. Ως συνεχιστής του Μανούση στην έδρα της Γενικής Ιστορίας διορίστηκε ο Δημήτριος Βερναρδάκης, ο οποίος και λόγω της επιστημονικής του εξειδίκευσης εξακολούθησε να προτάσσει τη διδασκαλία της Αρχαίας Ιστορίας έναντι αυτής του Μεσαίωνα και των Νεότερων Χρόνων. Τρίτος κατά σειρά κάτοχος της έδρας της Γενικής Ιστορίας υπήρξε ο Γρηγόριος Παππαδόπουλος. Το 1875 διορίζεται τακτικός καθηγητής της έδρας ο Σωκράτης Τσιβανόπουλος, συγγραφέας πλήθους εγχειριδίων, ο οποίος, χωρίς να αναιρέσει τη δεσπόζουσα σημασία της ιστορίας της αρχαίας Ελλάδας, αλλά και υιοθετώντας επιλεκτικά το τρίσημο παπαρηγοπούλειο σχήμα της συνέχειας, ενσωματώνει στο πρόγραμμα των μαθημάτων του και τη διδασκαλία της Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας. Το 1887 στη νέα έδρα Γενικής Ιστορίας που θα υποστήριζε το γνωστικό αντικείμενο της Μεσαιωνικής και Νεότερης Ιστορίας –κυρίως στην ευρωπαϊκή του διάσταση– εκλέχθηκε ο Δημήτριος Πατσόπουλος, ο οποίος παρέμεινε στη θέση του ως τακτικός καθηγητής έως το 1910 και ως επιτίμιος, δηλαδή κάτοχος και δεύτερης δημόσιας θέσης, έως το 1920. Το 1925 εξελέγη στην έδρα της Μέσης και Νεότερης Γενικής Ιστορίας ο Μιχαήλ Βολονάκης, ο οποίος είχε ασχοληθεί με την ιστορία πολλών ευρωπαϊκών κυρίως κρατών. Τέλος, τομή στα τεκταινόμενα της ιστορικής εκπαίδευσης στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών θεωρείται η ίδρυση το 1936 της έδρας της «Ιστορίας της νεωτέρας Ευρώπης και ιδία της Ελλάδος», την οποία κατέλαβε ο Νικόλαος Βλάχος.

Από την άλλη πλευρά, στη Φιλοσοφική Σχολή του νεοϊδρυθέντος Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που λειτούργησε από το ακαδημαϊκό έτος 1926-7, συγκροτήθηκαν τέσσερις έδρες Ιστορίας. Η πρώτη αφορούσε τη Γενική Ιστορία των νεότερων χρόνων, αλλά στην πραγματικότητα περιοριζόταν στη διδασκαλία της ευρωπαϊκής ιστορίας. Η δεύτερη αφορούσε την ιστορία της τουρκοκρατούμενης και νεότερης Ελλάδας, η τρίτη τη Βυζαντινή Ιστορία και τη σύγχρονη με αυτή Γενική Ιστορία, ενώ, τέλος, η τέταρτη την ιστορία και τη φιλολογία των λαών της Χερσονήσου του Αίμου. Σε αυτό το καινοτόμο για τα ελληνικά δεδομένα πλαίσιο, ενώ εξακολουθεί να δίνεται δεσπόζουσα σημασία στην εθνική ιστορία, θεωρείται παράλληλα αναγκαία –για εθνικούς κατά βάση λόγους– η επιστημονική έρευνα, συγγραφή και διδασκαλία αναφορικά

με τις ιστορικές διεργασίες που διαμόρφωσαν τον ευρωπαϊκό και το βαλκανικό κόσμο. Ταυτόχρονα, αποτυπώνεται ανάγλυφα και η έμφαση που δίνεται στη νεότερη ιστορία σε αντίθεση με το αρχαιολατρικό πνεύμα που εξακολουθούσε να επικρατεί στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά το ίδιο χρονικό διάστημα.

Ε) Η παγκόσμια ιστορία στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2005-6

Για να ανιχνεύσουμε το ειδικό βάρος της παγκόσμιας ιστορίας στο πλαίσιο των μαθημάτων της Ιστορίας που διδάσκονται στην ελληνική σχολική εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2005-6, εξετάσαμε, κατά κύριο λόγο, τη διδακτέα ύλη που προσδιορίζεται από τις Οδηγίες Διδασκαλίας, με στόχο να διαπιστώσουμε εάν και κατά πόσον προβλέπονται διδακτικές ώρες αφιερωμένες σε ό,τι προσδιορίσαμε ως «παγκόσμια ιστορία».

Θα μπορούσαμε, επίσης, να ανιχνεύσουμε την παρουσία ή μη της παγκόσμιας ιστορίας με κριτήριο είτε τα αναλυτικά προγράμματα είτε τον αριθμό των σελίδων που αφιερώνονται σε ομόλογα φαινόμενα, θέματα ή γεγονότα στο πλαίσιο των σχολικών εγχειριδίων. Αλλά αυτά δεν αποτελούν ασφαλή κριτήρια, τουλάχιστον από μόνα τους, διότι το κέντρο βάρους της σχολικής ιστορικής μάθησης –το κέντρο βάρους της διδακτικής πράξης– εδράζεται στο τι διδάσκεται και εξετάζεται, όχι στο τι προβλέπεται από τα αναλυτικά προγράμματα ή περιέχεται, απλά, στο σχολικό βιβλίο. Όσα κεφάλαια περιέχονται μεν στο σχολικό βιβλίο, σε εφαρμογή των προβλέψεων του αναλυτικού προγράμματος, αλλά ούτε διδάσκονται ούτε εξετάζονται, τότε, είτε αποκτούν εγκυκλοπαιδικό χαρακτήρα στην καλύτερη περίπτωση –δηλαδή δεν αξιοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία παρά μόνο περιστασιακά– είτε, το πιο συνηθισμένο, παραλείπονται εντελώς. Με άλλα λόγια, είναι σαν να μην υπάρχουν τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Η διαπίστωση αυτή σημαίνει, επίσης, ότι θα ήταν πολύ χρήσιμη μία ενδεδειγμένη έρευνα που θα αφορούσε και στα θέματα των σχολικών εξετάσεων, προαγωγικών, επαναληπτικών και πανελλαδικών. Νομίζουμε, λοιπόν, ότι στο επίπεδο των εξετάσεων η σπανιότητα ή, σωστότερα μάλλον, η ανυπαρξία ζητημάτων παγκόσμιας ιστορίας θα αποκαλυπτόταν ακόμη σαφέστερα.

Προς την κατεύθυνση αυτή, άλλωστε, το δρόμο έχει δείξει εδώ και πολλά χρόνια η διατριβή του καθηγητή Γιώργου Μαυρογιώργου (Μαυρογιώργος, 1981). Ο Μαυρογιώργος κατέδειξε την αναντιστοιχία μεταξύ αναλυτικών προγραμμάτων, σχολικών εγχειριδίων και σχολικών εξετάσεων, με άλλα λόγια, τους τρόπους με τους οποίους οι σχολικές εξετάσεις διαστρέφουν τις αρχές των προγραμμάτων σπουδών και εξουδετερώνουν τα καλύτερα εγχειρίδια ή, με άλλα λόγια, τους μηχανισμούς με τους οποίους η πρακτική ανατρέπει τις φραστικές εξαγγελίες. Ο ίδιος γράφει: «Οι εξετάσεις καταστρατηγούν τις επίσημες προδιαγραφές των αναλυτικών προγραμμάτων και εφαρμόζουν ένα δικό τους “ανεπίσημο” και “απόκρυφο” (hidden) αναλυτικό πρόγραμμα» (στο ίδιο, σ. 300· για το «παραπρόγραμμα» βλ. Μαυρογιώργος, 1992). Αναρωτιέται κανείς αν έχει αλλάξει ουσιαστικά το τοπίο σήμερα σε σύγκριση με το 1981, όταν η παραπάνω έρευνα έδειξε ότι η ιστορία που εξετάζεται στηρίζεται στην παθητική απομνημόνευση χρονολογιών και στρατιωτικο-πολιτικών, κυρίως, γεγονότων. Πρόκειται δηλαδή για μια ιστορία αναχρονιστική που λειτουργεί μάλλον ως μηχανισμός «αντι-μάθησης» (στο ίδιο, σσ. 296-322).

Εξίσου χρήσιμη θα απέβαινε, πιστεύουμε, και μία έρευνα σχετικά με τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στις ελάχιστες σελίδες που αφορούν στην παγκόσμια ιστορία και τυχόν περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη. Μία τέτοια έρευνα θα μπορούσε να διενεργηθεί με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου ή της δομημένης συνέντευξης και θα ανίχνευε τις διαθέσεις, δηλαδή το ενδιαφέρον και την αξία, που αποδίδουν τα ίδια τα παιδιά και οι έφηβοι στην παγκόσμια ιστορία. Πιθανόν η έρευνα να αποκάλυπτε ότι ο μαθητικός πληθυσμός αποδίδει μεγαλύτερη σημασία στην παγκόσμια ιστορία, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς, τουλάχιστον σε επίπεδο προθέσεων (βλ. Κόκκινος, Αθανασιάδης, & Βούρη κ.ά., 2006, σσ. 224, 278), αλλά και σε σύγκριση με την τύχη που της επιφυλάσσεται στο θεσμικό επίπεδο των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων και των οδηγίων διδασκαλίας.

Για την έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε τέσσερις κατηγορίες, που αντιστοιχούν λίγο-πολύ σε ομόκεντρους κύκλους θεώρησης της ιστορικής εξέλιξης, τέσσερις «θυρίδες ταξινόμησης», στις οποίες έχουμε εντάξει το συνολικό αριθμό των προβλεπόμενων διδακτικών ωρών ετησίως:

1. Στην «εθνοκεντρική ιστορία» εντάξαμε τις διδακτικές ώρες που αφορούν σε ζητήματα τα οποία αντιμετωπίζονται ως κρίκοι της αλυσίδας της ελληνικής ιστορίας.

2. Στη «δυτικοκεντρική ιστορία» εντάξαμε τις διδακτικές ώρες που αφορούν στο ευρύτερο πλαίσιο της ιστορίας της Δύσης, δηλαδή της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής. Είναι γνωστή, εξάλλου, η ευρύτατη απήχηση της αντίληψης ότι η Ελλάδα συνδέεται προνομιακά με τη Δύση, καθώς η κλασική αρχαιότητα του 5ου αιώνα π.Χ. θεωρείται ως κοιτίδα του ευρωπαϊκού και κατ' επέκταση του Δυτικού πολιτισμού (βλ. Δραγώνα, Κουζέλης, & Ασκούνη, 1997, σ. 242· Ασκούνη, 1997, σσ. 295, 322· Φραγκουδάκη, 1997, σ. 350).
3. Στην «ιστορία των ανατολικών, μεσογειακών και βαλκανικών λαών και πολιτισμών» εντάξαμε τις διδακτικές ώρες που αφορούν σε λαούς και πολιτισμούς της Εγγύς και Μέσης Ανατολής, της Μεσογείου και των Βαλκανίων, οι οποίοι ήλθαν, άλλοι λιγότερο άλλοι περισσότερο, σε επαφή ή σε σύγκρουση με το ελληνικό έθνος στην ιστορική του διαδρομή. Πάντως, οι διδακτικές ώρες που εντάχθηκαν σε αυτή την κατηγορία ήταν τελικά πολύ λίγες, διότι, αν και συχνά γίνεται λόγος στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας για άλλους λαούς και πολιτισμούς, ωστόσο, προέχει κατά βάθος η εθνοκεντρική σκοπιά. Π.χ. στοιχεία από την ιστορία αρχαίων πολιτισμών της Εγγύς Ανατολής, όπως των Αιγυπτίων, τίθενται λίγο-πολύ ως εισαγωγικό πλαίσιο για την παρουσίαση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού που έπεται. Άλλοι λαοί και πολιτισμοί, όπως οι Ρωμαίοι, οι Άραβες, οι Βούλγαροι, οι Λατίνοι και οι Τούρκοι παρουσιάζονται ως ανταγωνιστές ή αντίπαλοι που σφετερίζονται, επιβουλεύονται ή/και κατακτούν τον «ελληνικό» γεωγραφικό χώρο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το κεφάλαιο «Το βυζαντινό κράτος και οι γειτονικοί του λαοί» στο βιβλίο της Ε' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Απέναντι σε αυτούς ο Ελληνισμός, υπό την έννοια του ενιαίου και διαχρονικού ελληνικού έθνους, παρουσιάζεται είτε να αντιστέκεται σθεναρά είτε, τουλάχιστον, να επιβιώνει παρά τις παντοειδείς αντιξοότητες και χάρη στον ανώτερο πολιτισμό, τον ιστορικό του προορισμό ή και την ακατάβλητη θέλησή του.
4. Τέλος, στην «παγκόσμια ιστορία» προβλέψαμε την ένταξη των διδακτικών ωρών που άπτονται ζητημάτων της παγκόσμιας ιστορίας.

Για να κατανεύσουμε τις διδακτικές ώρες στις κατηγορίες αυτές, χρησιμοποιήσαμε ως κριτήρια όχι μόνο τον τίτλο της διδακτικής ενότητας, αλλά αφενός τους διδακτικούς στόχους που τίθενται με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, αφετέρου το περιεχόμενο του ίδιου του σχολικού βιβλίου. Διότι ο τρόπος με τον οποίο τίθεται και προσεγγίζεται ένα ζήτημα, ο ρητός ή λανθάνων σκοπός για

τον οποίο γίνεται αυτό, βαρύνουν πολύ περισσότερο από το εάν το θέμα αυτό τιτλοφορείται ως «παγκόσμια», «ευρωπαϊκή», «ελληνική» ή άλλη ιστορία.

Έτσι, προχωρήσαμε στην επισκόπηση της διδακτέας ύλης των σχολικών βιβλίων που χρησιμοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2004-5 (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.), ως βασικά εγχειρίδια των αντίστοιχων τάξεων, από την Α΄ Γυμνασίου μέχρι την Γ΄ Λυκείου:

1. Τσακτσίρας, Λ. – Τιβέριος, Μ. (1995) *Ιστορία των αρχαίων χρόνων ως το 30 π.Χ.* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.)
2. Τσακτσίρας, Λ. – Ορφανουδάκης, Ζ. – Θεοχάρη, Μ. (2004) *Ιστορία ρωμαϊκή και βυζαντινή* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.),
3. Σφυρδέρας, Β. (1999) *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.),
4. Μαστραπός, Α. (2004) *Ιστορία του αρχαίου κόσμου* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.),
5. Δημητρίου, Ι. – Ιωάννου, Θ. – Μπαρούτας, Κ. (2001) *Ιστορία του μεσαιωνικού και του νεότερου κόσμου 565-1815* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.) και
6. Σκουλάτος, Β. – Δημακόπουλος, Ν. – Κόνδης, Σ. (2003) *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη, τεύχος α΄ και τεύχος β΄* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).

Για την Ιστορία στο Λύκειο ως μάθημα επιλογής και θεωρητικής κατεύθυνσης γίνεται λόγος παρακάτω.

Αν εξετάσουμε ορισμένα παραδείγματα, πιο αναλυτικά, μπορούμε να συζητήσουμε τα διλήμματα που προέκυψαν ως προς την κατηγοριοποίηση και, κατ' επέκταση, την κυρίαρχη οπτική γωνία διαπραγμάτευσης των διδακτικών εννοιών.

Ενότιες όπως ο Μυκηναϊκός πολιτισμός, η Ελληνιστική περίοδος και το Βυζάντιο²¹ εντάχθηκαν στην εθνοκεντρική ιστορία, διότι παρουσιάζονται εν γένει ως αναβαθμοί της διαχρονικής πορείας του ελληνικού έθνους, ως στάδια της ιστορικής συνέχειας του Ελληνισμού.

Ενότιες όπως ο Κυκλαδικός και ο Μινωικός πολιτισμός, η ύστερη αρχαιότητα (4ος και 5ος αιώνας) και «τα λατινικά κράτη και η αντίσταση των Ελλήνων» εντάχθηκαν επίσης στην κατηγορία «εθνοκεντρική ιστορία», όχι διότι αφορούσαν με αυστηρούς όρους στην ελληνική ιστορική παρουσία, αλλά διότι πραγματευόνταν το ιστορικό γίνεσθαι από μία μάλλον εθνοκεντρική σκοπιά. Π.χ. ο Κυκλαδικός και ο Μινωικός πολιτισμός υπάγονται, σύμφωνα με τις οδηγίες διδασκαλίας στη μέση εκπαίδευση, αφενός στο κεφάλαιο «Η εποχή του χαλκού στην Ελλάδα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002β, σ. 226), αφετέρου στο υποκεφάλαιο «Η ελληνική προϊστορία», το οποίο, με τη σειρά του, υπάγεται στο

κεφάλαιο «Οι αρχαίοι Έλληνες. Από τους προϊστορικούς χρόνους έως και το Μ. Αλέξανδρο» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002γ, σ. 237). Με άλλα λόγια, οι δύο αιγαιακοί πολιτισμοί προσαρτώνται, διακριτικά ίσως, στην αρχαία ελληνική ιστορία, επειδή εμφανίστηκαν στο χώρο που μετέπειτα ονομάστηκε Ελλάδα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι –όσον αφορά στη διαπραγμάτευση του Μινωικού πολιτισμού στο βιβλίο της Γ' Δημοτικού– εκ πρώτης όψεως δεν θα έκανε κανείς λόγο για εθνοκεντρική ιστορία, αλλά μάλλον για μία προσέγγιση βιωματική και προσαρμοσμένη στις προσληπτικές δυνατότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Ωστόσο, παρατηρώντας τις πυκνές αναφορές της ενότητας στην αρχαία ελληνική μυθολογία, τις φωτογραφίες από τη σύγχρονη ζωή στην ελληνική Κρήτη, τη λαογραφικού τύπου αναφορά στον παραδοσιακό «τσακωνικό» χορό που συσχετίζεται από τους συγγραφείς με τον Θησέα και την Αριάδνη (έμφαση στην έννοια της αδιάσπαστης συνέχειας του ελληνικού έθνους), μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι το κεφάλαιο λειτουργεί ουσιαστικά ως εισαγωγή στην ελληνική ιστορία και, γι' αυτό, προσμετρήσαμε πολλές από τις διδακτικές του ενότητες στην κατηγορία «εθνοκεντρική ιστορία».

Η Ρωμαϊκή Ιστορία εντάχθηκε στην κατηγορία «Δυτικοκεντρική Ιστορία», διότι αφορά στις εξελίξεις στην ιταλική χερσόνησο ή στην ιστορική δυναμική που εκπορεύθηκε από εκεί, παρόλο που –όπως συμβαίνει συχνά στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής ιστορίας– η ιστορική προσέγγιση ενός άλλου λαού ή πολιτισμού σφραγίζεται από την εθνοκεντρική σκοπιά και, στη συγκεκριμένη περίπτωση, δίνεται υπερβολική έμφαση στη ρητή ή υπονοούμενη πολιτισμική «ανωτερότητα» των Ελλήνων που «κατέκτησαν τους κατακτητές τους» Ρωμαίους, οι οποίοι –συνειδητά ή ασύνειδα– διέδωσαν με τις κατακτήσεις τους τον ελληνορωμαϊκό, πλέον, πολιτισμό στις παρυφές και στην ενδοχώρα της Μεσογείου.

Ο χαρακτηρισμός των διδακτικών εννοιών που αφορούν την ύστερη αρχαιότητα (4ος και 5ος αι.) κατανέμεται ανάμεσα στην εθνοκεντρική και τη δυτική ιστορία, ανάμεσα δηλαδή αφενός στο μετασχηματισμό του ανατολικού ρωμαϊκού κράτους σε χριστιανική μοναρχία, στην οποία το ελληνικό στοιχείο φέρεται ως επικρατέστερο, και αφετέρου στην κατάκτηση του δυτικού ρωμαϊκού κράτους από τους γερμανικούς λαούς.

Κατά την ίδια λογική, η διδακτική ενότητα που αφορά την παλαιοχριστιανική τέχνη της ύστερης αρχαιότητας συνυπολογίστηκε στην κατηγορία της εθνοκεντρικής ιστορίας, διότι αφενός εξαιρείται η επιρροή του αρχαίου ελληνικού πνεύματος στους Πατέρες της Εκκλησίας (ελληνοχριστιανισμός) (Γαζή,

2004), αφετέρου η χριστιανική πίστη θεωρείται εφεξής ως συστατικό στοιχείο του μεσαιωνικού ελληνισμού.

Η περίοδος του Ιουστινιανού έχει ενταχθεί στην εθνοκεντρική ιστορία, επειδή προσεγγίζεται ως κεντρικό σημείο αναφοράς του Βυζαντίου, το οποίο εκλαμβάνεται συνολικά ως ελληνοχριστιανική αυτοκρατορία, παρόλο που το όραμα του αυτοκράτορα ήταν η ρωμαϊκή οικουμένη.

Όσον αφορά τώρα τα λατινικά κράτη που ιδρύθηκαν στο βυζαντινό χώρο μετά το 1204, ενώ θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι πρόκειται για ιστορία του δυτικού κόσμου τουλάχιστον κατά ένα μέρος –στο πλαίσιο βεβαίως γεωπολιτικών συγκρούσεων και πολιτισμικών σμώσεων–, ωστόσο μία ματιά στους διδακτικούς στόχους αποκαλύπτει την οπτική γωνία που επικρατεί και αυτή δεν είναι άλλη από την κατάδειξη του αντιστασιακού χαρακτήρα του Ελληνισμού. Αναφέρονται, λοιπόν, ως διδακτικοί στόχοι οι εξής: 1) «Να γνωρίσουν [οι μαθητές] τα κυριότερα από τα λατινικά κράτη που ιδρύθηκαν στον ελλαδικό χώρο κατά την περίοδο της “Φραγκοκρατίας” [22] και τον χαρακτήρα τους. 2) Να γνωρίσουν και να αξιολογήσουν τη στάση των Ελλήνων απέναντι των Λατίνων κατακτητών» (όπως αναφέρεται στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003β, σ. 3). Υπό το πρίσμα αυτό, η διαπραγμάτευση της ιστορίας των λατινικών κρατών καταλήγει να έχει εθνοκεντρικό χαρακτήρα.

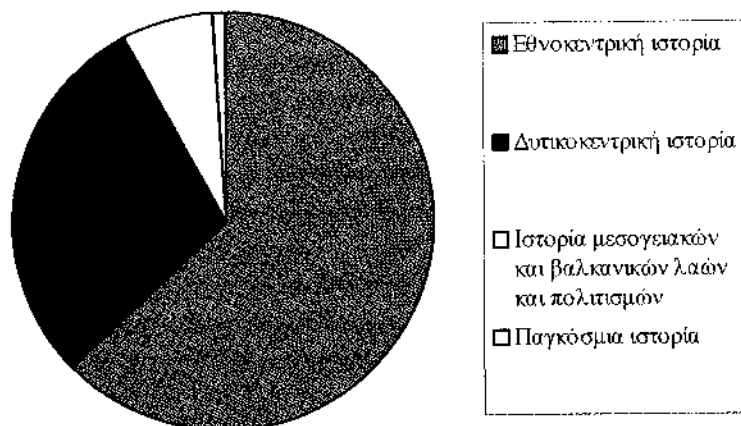
Οι Ανακαλύψεις των Νέων Χωρών (15ος-16ος αιώνες) έχουν ενταχθεί στη δυτικοκεντρική ιστορία και όχι στην παγκόσμια, διότι η παρουσίασή τους προσομοιάζει περισσότερο με ένα επεισόδιο της ευρωπαϊκής ιστορίας, με μία περίοδο δυναμικής επέκτασης των Ισπανών και Πορτογάλων ποντοπόρων σε νέες θαλάσσιες οδούς και ηπείρους. Η άλλη πλευρά, η καταστροφή των προκολομβιανών πολιτισμών θίγεται, αλλά σε πολύ περιορισμένο βαθμό. Χαρακτηριστικά, η παρουσίαση του θέματος καταλαμβάνει χώρο έξι σειρών σε σύνολο έξι σελίδων (μαζί με τα παραθέματα) στο βιβλίο της Γ' Γυμνασίου και επτά σειρών σε σύνολο επτά σελίδων στο βιβλίο της Β' Λυκείου. Πάντως, στις περιπτώσεις αυτές δίνεται έμφαση στις διεργασίες που αφορούν τις ευρωπαϊκές κοινωνίες, είτε πρόκειται για τα αίτια είτε για τις συνέπειες του φαινομένου.

Η Ρωσική Επανάσταση του 1917 έχει ενταχθεί στην κατηγορία της παγκόσμιας ιστορίας, επειδή προβλέπεται, σύμφωνα με τις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου, να διδασχτεί μαζί με τις συνθήκες που έκλεισαν τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και, ως εκ τούτου, εντάσσεται σε μία ενότητα που διέπεται από μία μάλλον διεθνική οπτική.

Δύο ακόμη ενδεικτικά παραδείγματα συνιστούν οι διδακτικές ενότητες για τους δύο παγκόσμιους πολέμους. Δικαιολογημένα θα περίμενε κανείς, σε αυτές τις περιπτώσεις, να γίνεται λόγος για παγκόσμια και όχι μόνο για ευρωπαϊκή ιστορία. Ωστόσο, τουλάχιστον όσον αφορά τις διδακτέες ενότητες, αφενός οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι παρουσιάζονται περισσότερο ως εμφύλιες συγκρούσεις των ευρωπαϊκών δυνάμεων παρά ως γεγονότα παγκόσμιας εμβέλειας –άποψη ιστοριογραφικά αρκετά δημοφιλής στις μέρες μας ακόμα και σε ευρωπαϊκό επίπεδο–, αφετέρου δίνεται υπερβολικό βάρος, κατά τη γνώμη μας, στη σημασία της ελληνικής συμμετοχής και των θυσιών του ελληνικού λαού για την πραγμάτωση των εθνικών του δικαιών και την προάσπιση της διεθνούς νομιμότητας. Θα ήταν άδικο βέβαια να παραγνωρίσουμε ότι εντοπίζονται και ορισμένα ψήγματα παγκόσμιας ιστορίας στη διαπραγμάτευση των δύο παγκόσμιων πολέμων, όπως τα σημεία στα οποία γίνεται λόγος για τον ιμπεριαλιστικό ανταγωνισμό εκτός Ευρώπης, για το κόστος σε ανθρώπινες ζωές και υλικές καταστροφές, για τον ΟΗΕ και τον Ψυχρό Πόλεμο. Αλλά και πάλι, στις περισσότερες από τις προαναφερθείσες περιπτώσεις, η οπτική είναι περισσότερο δυτικοκεντρική παρά παγκόσμια. Π.χ. δεν προβλέπεται να γίνει λόγος ούτε για το Ολοκαύτωμα ούτε για τη ρύψη της ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα και το Ναγκασάκι. Παραλείπονται δηλαδή θέματα καίριας σημασίας για ολόκληρη την ανθρωπότητα, τα οποία θα μπορούσαν να γίνουν αφορμή για εξαιρετικά γόνιμες συζητήσεις στην τάξη.

Ένα χαρακτηριστικό δόλημμα θέτει η διδακτική ενότητα «Ο μεταπολεμικός κόσμος» του βιβλίου της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου. Σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους που περιλαμβάνονται στις οδηγίες διδασκαλίας, η συγκεκριμένη ενότητα προβλέπεται να διδαχτεί περιληπτικά, με έμφαση: α) στα κυριότερα προβλήματα της εποχής, β) στην ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ και γ) στις συνέπειες της κατάρρευσης της ΕΣΣΔ. Ωστόσο, η ενότητα αποτελείται από δεκατρείς σελίδες μαζί με τα παραθέματα-πηγές και αναρωτιέται κανείς εάν ο εκπαιδευτικός που θα τη διδάξει «περιληπτικά» δεν θα επιλέξει, προπάντων, τα ζητήματα ελληνικής ιστορίας, τα οποία, έτσι κι αλλιώς, καλύπτουν τις οκτώ σελίδες, δηλαδή πάνω από το μισό της σχετικής ύλης. Έτσι, αν και τόσο ο τίτλος όσο και οι διδακτικοί στόχοι προσδίδουν στην ενότητα μία διάσταση παγκόσμιας ιστορίας, ωστόσο είναι πολύ αμφίβολο εάν και κατά πόσον αυτή θα αναδειχθεί στη σχολική πραγματικότητα.

Τα αποτελέσματα των μετρήσεων που έγιναν με βάση τα παραπάνω κριτήρια συνοψίζονται στον πίνακα 1 και το γράφημα που ακολουθεί:



Με μία πρώτη ματιά δικαίως θα μιλάγε κανείς για μηδενικό ή σχεδόν μηδενικό ποσοστό των διδακτικών ωρών που αναλογούν στην παγκόσμια ιστορία. Η πρώτη εντύπωση μετριάζεται, ίσως, αν λάβουμε υπόψη ότι τουλάχιστον γίνεται λόγος και για πολλούς άλλους λαούς και πολιτισμούς, πέραν του ελληνικού, αν και πολλές φορές περιληπτικά. Π.χ. η πρόβλεψη στο αναλυτικό πρόγραμμα της Γ' Γυμνασίου για τη διδασκαλία της ενότητας «ΙΖ' Ο άλλος κόσμος κατά το 19^ο αιώνα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002β, σσ. 243-8), η οποία αφορά στις εξελίξεις σε ΗΠΑ, Κίνα και Ιαπωνία, είναι αυτή «να διδαχθεί περιληπτικά». Παρομοίως, η πρόβλεψη να διατεθεί μία διδακτική ώρα για τη διδασκαλία των πολιτισμών της Νότιας Ασίας και της Άπω Ανατολής (πρόκειται για το τελευταίο μάθημα της Ιστορίας της Α' Λυκείου) στην πραγματικότητα αναιρείται από την υπόδειξη σύμφωνα με την οποία τα στοιχεία της ενότητας αυτής πρέπει «να διδαχτούν περιληπτικά».

Επομένως, η ουσία παραμένει, δηλαδή η εκτίμηση ότι ουσιαστικά απουσιάζει η παγκόσμια ιστορία, με δεδομένο ότι ζητήματα όπως οι μακροχρόνιες μεγάλες αλλαγές σε επίπεδο νοοτροπίας –π.χ. οι αντιλήψεις των ανθρώπων σχετικά με τη φυλή, το κοινωνικό φύλο, το έθνος, το σώμα, το θάνατο, το περιβάλλον–, η κλιμάκωση των φυσικών καταστροφών που προκάλεσε η ανάπτυξη του ανθρώπινου πολιτισμού, η διεθνική οπτική προσέγγισης προβλημάτων παγκόσμιας εμβέλειας απουσιάζουν εντελώς από τη διδακτέα ύλη.

Κατά τα άλλα, τα εύγλωττα συμπεράσματα, όσον αφορά τους πόλους προσανατολισμού του μαθήματος της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιβεβαιώνουν ότι το εθνοκεντρικό αφήγημα κατέχει τη μερίδα του λέοντος, πλαισιώνεται από ένα συγκριτικά ήσσονος σημασίας δυτικοκεντρικό ιστορικό διάγραμμα και διανθίζεται με στοιχεία από την ιστορία λαών και πολιτισμών της ευρύτερης περιοχής της Ανατολικής Μεσογείου κυρίως, οι οποίοι έρχονται κάποια στιγμή σε επαφή ή σε σύγκρουση με ό,τι εκλαμβάνεται ως ιστορική διαδρομή του Ελληνισμού. Οι τρεις αυτοί ανισοβαρείς άξονες –εθνοκεντρισμός, δυτικοκεντρισμός και σε κάποιο βαθμό ιστορία των λαών της Ανατολικής Μεσογείου– συγκροτούν τον κανόνα της ελληνικής σχολικής ιστοριογραφίας.²³

Εφαρμόσαμε το ίδιο ερευνητικό σχέδιο όσον αφορά στις διδακτικές ενότητες του μαθήματος της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αναλυτικά προγράμματα περιέχονται στις τελευταίες σελίδες των βιβλίων «για τον δάσκαλο» της Γ', Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού. Συνεκτιμήσαμε, βέβαια, και το περιεχόμενο των βιβλίων του μαθητή.

Τα βιβλία του Δημοτικού που εξετάσαμε ήταν τα ακόλουθα:

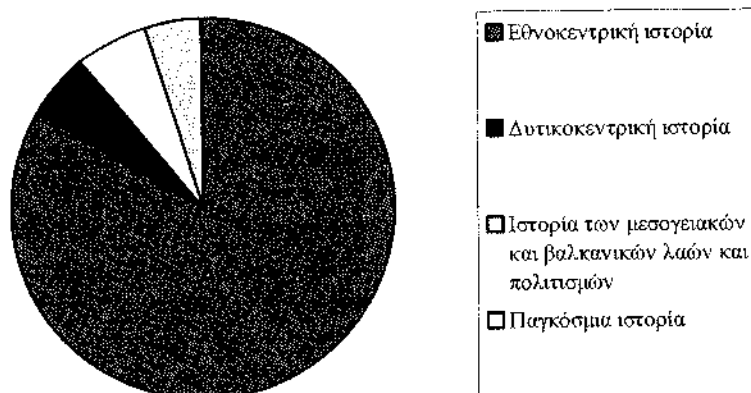
1. Ακτύπης, Δ. κ.ά. (2004) *Στα πολύ παλιά χρόνια – Ιστορία Γ' Δημοτικού* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.),
2. Ακτύπης, Δ. κ.ά. (2004) *Στα αρχαία χρόνια – Ιστορία Δ' Δημοτικού* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.),
3. Ασημομύτης, Β. κ.ά. (2004) *Στα βυζαντινά χρόνια – Ιστορία Ε' Δημοτικού* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.) και
4. Ακτύπης, Δ. κ.ά. (2004) *Στα νεότερα χρόνια – Ιστορία Στ' Δημοτικού* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).

Ανατρέξαμε, επίσης, στα τέσσερα αντίστοιχα κατά τάξη βιβλία «για το δάσκαλο», έργο των ίδιων συγγραφέων.

Για τον προσδιορισμό της διδακτέας ύλης λάβαμε, επίσης, υπόψη τις *Συμπληρωματικές Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο – Σχολικό Έτος 2002-3* (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002, σσ. 55-59).

Τα αποτελέσματα της συλλογής στοιχείων με βάση το παραπάνω υλικό συνοψίζονται στον πίνακα 2 και το γράφημα που ακολουθεί:

Αναλυτικά προγράμματα Δημοτικού



Στο σύνολο της διδακτέας ύλης δεν υπολογίστηκαν οι ώρες, περίπου οκτώ ετησίως, που διατίθενται για τη διεξαγωγή επαναληπτικών μαθημάτων στο τέλος κάθε ευρύτερης ενότητας, σύμφωνα με τις οδηγίες για το δάσκαλο, καθώς και οι εισαγωγικές ενότητες, μία ετησίως, που συνοψίζουν την ύλη της προηγούμενης τάξης και προδιαγράφουν εκείνη της σχολικής χρονιάς που αρχίζει. Όμως, το ποσοστό τους είναι αμελητέο και οι ισορροπίες δεν αλλάζουν ουσιαστικά, τουλάχιστον σε βάρος της πασιφανούς κυριαρχίας της εθνοκεντρικής ιστορίας, κυριαρχίας η οποία εκδηλώνεται σε εντονότερο βαθμό σε σύγκριση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αυτό δεν είναι κατ' ανάγκη κατακριτέο, αν λάβουμε υπόψη την παιδαγωγική αρχή να ξεκινά κανείς από το κοντινό και το γνωστό για να μεταβεί στο μακρινό και το άγνωστο. Αλλά κοντινό και γνωστό για τα παιδιά δεν σημαίνει εθνικό. Όπως σημειώνει ο Ιβό Mattozzi: «Η άμεση εμπειρία τους έχει σχέση με τον υλικό πολιτισμό και με μια απλοϊκή θεώρηση του κόσμου: Τα τρόφιμα και η διατροφή, τα μέσα επικοινωνίας, οι τρόποι ταξιδιού και τα μέσα μεταφοράς, ο οικιακός εξοπλισμός, τα παιχνίδια, τα υλικά αντικείμενα, οι τρόποι οργάνωσης του χρόνου, οι εργασίες, οι τρόποι κοινωνικότητας αποτελούν μέρος της εμπειρίας των παιδιών» (Mattozzi, 2006, σ. 155). Επιπλέον, στην Ιστορία του Δημοτικού δεν πραγματοποιείται ποτέ η μετάβαση στο μακρινό και στο μη οικείο, δηλαδή στο διαφορετικό και κατ' επέκταση στην ετερότητα –π.χ. με την περιγραφή εικόνων από άλλους πολιτισμούς (στο ίδιο, σσ. 133-159)– και αυτό

είναι μία καίριας σημασίας παράλειψη, διότι δεν δημιουργείται έτσι το κατάλληλο ψυχογνωστικό υπόβαθρο για μελλοντικές διαπολιτισμικές προσεγγίσεις. Κατακριτέο είναι ακόμη το γεγονός ότι πρόκειται για εθνοκεντρισμό «παλαιάς κοπής» και χαρακτηριστικοί, ως προς αυτή τη διαπίστωση, είναι οι παρακάτω τίτλοι ορισμένων διδακτικών ενοτήτων του βιβλίου της Ιστορίας της Στ' Δημοτικού: «Βενετοί, Γενουάτες και άλλοι κατακτητές», «Πνευματική ανάπτυξη μέσα στη σκλαβιά», «Οι Έλληνες αντιμέτωποι με τους κατακτητές», «Ο Ελληνισμός στο πέρασμα των αιώνων». Ενδεικτικό του εθνοκεντρικού πνεύματος που διατρέχει το βιβλίο είναι και το εξώφυλλό του, το οποίο κοσμούν πολεμιστές της Επανάστασης του 1821 οπλισμένοι με γιαταγάνια.

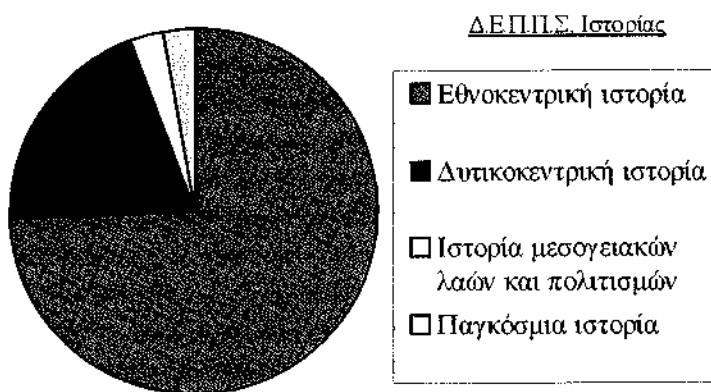
Από την άλλη πλευρά, πολύ περιορισμένοι είναι ο αριθμός των ωρών που προβλέπονται για τη δυτικοκεντρική ιστορία, ενώ το ποσοστό της ιστορίας των μεσογειακών και βαλκανικών λαών κυμαίνεται περίπου στα ίδια επίπεδα και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ανεπαρκούς προσέγγισης της ιστορίας της Ευρώπης αποτελεί η διδακτική ενότητα του βιβλίου της Ιστορίας της Στ' Δημοτικού, η οποία φέρει τον τίτλο «Προς την ενωμένη Ευρώπη». Από τις επτά παραγράφους που περιλαμβάνονται στην ενότητα, μόνο στην τελευταία –τη μικρότερη, των δύο σειρών– αναφέρονται οι όροι «Ευρωπαϊκή Ένωση» και «Ευρώπη». Όλο το υπόλοιπο κείμενο αφορά τις πολιτικές εξελίξεις στην Ελλάδα στη διάρκεια της περιόδου της Μεταπολίτευσης. Παρ' όλα αυτά, στο τέλος της ενότητας τίθεται η ερώτηση: «Γιατί πολλές ευρωπαϊκές χώρες αποφάσισαν να ενωθούν; Ποια οφέλη μπορεί να προκύψουν για την Ευρώπη από αυτή την ένωση;».

Όσον αφορά στο ποσοστό που αναλογεί στην παγκόσμια ιστορία, με μία πρώτη ματιά φαίνεται μεγαλύτερο στο Δημοτικό απ' ό,τι στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Στην πραγματικότητα, όμως, τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά. Όσες διδακτικές ενότητες αναφέρονται σε ζητήματα παγκόσμιας ιστορίας περιέχονται, όλες, στο βιβλίο της Γ' Δημοτικού, Στα πολύ παλιά χρόνια, και συγκεκριμένα στο 1ο κεφάλαιο που αφορά στην προϊστορία. Ωστόσο, το περιεχόμενο του κεφαλαίου –σε επίπεδο συγγραφής κειμένου, εικονιστικών και μη εικονιστικών παραθεμάτων– κυριαρχείται από την ελληνική μυθολογία και τα αρχαιολογικά κατάλοιπα και ευρήματα στον ελληνικό χώρο, συμπεριλαμβανομένης της Κύπρου. Πέραν αυτού, οι μόνες περιοχές του κόσμου για τις οποίες γίνεται κάποια νύξη είναι η Μεσοποταμία και η Λιβύη. Κατά συνέπεια, ακόμα

και στην περίπτωση αυτή, ο ελληνοκεντρισμός δεσπόζει. Ορισμένα ψήγματα παγκόσμιας ιστορίας υπάρχουν επίσης στην ύλη του βιβλίου της Στ' Δημοτικού. Πρόκειται για τις σελίδες που αναφέρονται στα γεγονότα του Α' και του Β' Παγκοσμίου Πολέμου καθώς και σε αυτά της περιόδου του Μεσοπολέμου. Ωστόσο, και στις περιπτώσεις αυτές, η έμφαση δίνεται περισσότερο στις εξελίξεις στο δυτικό κόσμο, κατά συνέπεια πρόκειται μάλλον για την αποτύπωση μιας δυτικοκεντρικής ιστορικής οπτικής, παρά παγκόσμιας.

Τέλος, με βάση τις ίδιες κατηγορίες (ιστορία εθνοκεντρική, δυτικοκεντρική, των μεσογειακών και βαλκανικών λαών και πολιτισμών και, τέλος, παγκόσμια) διερευνήσαμε και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Ιστορίας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο,²⁴ σύμφωνα με το οποίο συντάσσονται τα νέα σχολικά εγχειρίδια, που προβλέπεται να αντικαταστήσουν τα υφιστάμενα από το σχολικό έτος 2006-7. Αν και δεν ήταν δυνατό να λάβουμε υπόψη το ακριβές περιεχόμενο της διδακτέας ύλης –εφόσον δεν γνωρίζουμε αν θα συμπίπτει ή θα αποτελεί μέρος του σχολικού εγχειριδίου και ποιο μέρος–, ωστόσο το μοντέλο που προέβλεπε από την κατανομή των προβλεπομένων διδακτικών ωρών με βάση τις προδιαγραφές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά από τον «κανόνα» που γνωρίσαμε ήδη στη διδακτέα ύλη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βλ. ενδεικτικά τον πίνακα 3 και το γράφημα που ακολουθεί:



Όπως φαίνεται από τα στοιχεία που παρατίθενται, η αύξηση του ποσοστού της εθνοκεντρικής ιστορίας δεν κλονίζει, παρά τη μείωση του διατιθέμε-

νου χρόνου, τη συγκυριαρχία της δυτικοκεντρικής και κατεξοχήν ευρωκεντρικής ιστορίας, που συναντήσαμε ήδη, με βάση την ισχύουσα διδακτέα ύλη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πρόκειται για μια συνειδητή προσπάθεια εγχάραξης μιας ιστορικής συνείδησης εθνοκεντρικού και δυτικοκεντρικού χαρακτήρα, που δεν υποστασιοποιεί μόνο το έθνος αλλά και την Ευρώπη. Στην περίπτωση αυτή, το υπερεθνικό ευρωπαϊκό αφήγημα δομείται πάνω στις γνωστές –και ρητά προβλεπόμενες από τα αναλυτικά προγράμματα, άλλωστε– συντεταγμένες του πολιτισμικού και πολιτικού εθνικισμού, και έχει σκοπό τη δημιουργία μιας δυαδικής ιστορικής ταυτότητας (εθνικής και ευρωπαϊκής). Η δυαδική αυτή σχέση παραπέμπει στη θεώρηση της Ευρώπης ως ενός μάλλον συνομοσπονδιακού «μεγα-έθνους» («ευρωεθνικισμός»), το οποίο συνίσταται, αφενός από την κοινή πολιτισμική και ιστορική κληρονομιά των ευρωπαϊκών λαών, αφετέρου από τα κοινά συμφέροντά τους. Τα συμβαλλόμενα μέλη διατηρούν, ωστόσο, τις πολιτισμικές ιδιομορφίες τους, επιχειρώντας να συναρμόσουν ή, τουλάχιστον, να συντονίσουν τις διαφορετικές ταυτότητές τους, σύμφωνα με την αρχή «ενότητα στη διαφορά» (Κόκκινος, 2003, σσ. 38-39, 41).²⁵

Η ιστορία των γειτονικών βαλκανικών και μεσογειακών λαών –με τους οποίους, ωστόσο, ο ελληνικός λαός διατηρεί εκ των πραγμάτων πολυδιάστατες ιστορικές σχέσεις, όντας και ο ίδιος οργανικό και αναπόσπαστο τμήμα του μεσογειακού και βαλκανικού κόσμου– μεταβάλλεται σε θύμα του εθνοκεντρικού και ευρωκεντρικού προσανατολισμού που περιγράφηκε παραπάνω. Η σημαντική αύξηση του χρόνου που διατίθεται με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ. στη μελέτη της παγκόσμιας ιστορίας, παρά την αισιοδοξία που δημιουργεί, δεν στέκεται αφ' εαυτής ικανή να αμφισβητήσει την κυριαρχία των κοινών ιδεολογικών τόπων και να συγκροτήσει ένα εναλλακτικό, ως προς το γνωστικό και αξιακό περιεχόμενο, πλαίσιο ιστορικής μάθησης.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι στην ελληνική σχολική Ιστορία, πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο της προσδιοριζόμενης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως διδακτέας ύλης, κυριαρχεί αδιαμφισβήτητα ο εθνοκεντρισμός. Επιφυλάσσεται ένα σχετικά ικανοποιητικό ποσοστό διδακτικών ωρών για τα ζητήματα που αφορούν στην ιστορία του Δυτικού πολιτισμού –αυτό ισχύει περισσότερο για τη δευτεροβάθμια παρά για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση–, ενώ γίνεται λόγος, πολύ περιορισμένα και μάλλον περιστασιακά, για τους ανατολικούς, μεσογειακούς και βαλκανικούς λαούς και πολιτισμούς, οι οποί-

οι έρχονται, κάποια στιγμή, σε επαφή ή σε σύγκρουση με ό,τι θεωρείται ως ιστορική διαδρομή του ελληνικού έθνους.²⁶

Στο πλαίσιο αυτό, η παγκόσμια ιστορία, έτσι όπως την παρουσιάσαμε στο 1ο μέρος αυτού του άρθρου, είτε απλά δεν υπάρχει είτε οι διδακτικές ώρες και οι σελίδες που της αναλογούν, σε μορφή ψηγμάτων, συνιστούν αμελητέα ποσότητα.

Στο κατά βάση εθνοκεντρικό και, σε κάποιο βαθμό, δυτικοκεντρικό αφήγημα της ελληνικής σχολικής ιστορίας γίνονται μερικές αναφορές στην παγκόσμια ιστορία, που αφορούν στην προϊστορική περίοδο του ανθρώπινου γένους, στους αρχαίους πολιτισμούς της Κίνας και της Ινδίας, στον Α΄ και Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, στο Μεσοπόλεμο, στη σύσταση του ΟΗΕ και στο κλίμα του Ψυχρού Πολέμου. Αλλά και σε αυτές τις ελάχιστες περιπτώσεις, είναι συζητήσιμο κατά πόσον η οπτική προσέγγισης είναι παγκόσμια ή, ουσιαστικά, δυτικοκεντρική. Σε τελική ανάλυση, αν υπάρχει μία ενοποιούσα αρχή στην ελληνική σχολική ιστορία, αυτή αφορά προπάντων στις τύχες του ελληνικού έθνους –όπως αυτό νοείται διαχρονικά– σε ιστορικά γεγονότα που εξελίσσονται στον ελληνικό χώρο, και, κατά δεύτερο λόγο, στην ισχυρή «Δύση»: σε καμία σχεδόν περίπτωση δεν αφορά σε προβλήματα που εξακτινώθηκαν ή εξακτινώνονται στην παγκόσμια σκηνή. Με λίγα λόγια, το κυρίαρχο ιστορικό αφήγημα, καθώς και οι καταστάσεις και οι προσδοκίες που έχουν διαμορφωθεί γύρω από αυτό, δεν αφήνουν χώρο ικανό για διαφορετικά μελήματα, οπτικές ή προσεγγίσεις του είδους εκείνου που προϋποθέτει η συγγραφή μιας αληθινά παγκόσμιας ιστορίας.

Στ) Η απόκλιση από τον κανόνα: Σχολικά εγχειρίδια που «αποσύρθηκαν» κατά τις δεκαετίες 1980, 1990 και 2000

Η απόκλιση από τον υφιστάμενο «κανόνα» εξηγεί, κατά ένα μέρος τουλάχιστον, την «τύχη» και των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας που είτε παροπλίστηκαν έμμεσα είτε αποσύρθηκαν άμεσα από τη διδασκαλία κατά την περίοδο της Μεταπολίτευσης. Αυτά ήταν: α) Το εγχειρίδιο Ιστορίας της Α΄ Λυκείου του Λευτέρη Σταυριανού, το οποίο το 1984-85 ξεσήκωσε εντονότατες αντιδράσεις από χριστιανικές οργανώσεις, σωματεία πολυτέκνων, βουλευτές, συνδικαλιστές, συνέδρια θεολόγων αλλά και «ειδικούς» στη συγγραφή των σχολικών

εγχειριδίων, που το κατηγόρησαν για αθεϊσμό, δαρβινική και μαρξιστική ανάγνωση της Ιστορίας, για «τεχνολογικό ντετερμινισμό» κ.ά. Το βιβλίο αυτό τελικά αντικαταστάθηκε εσπευσμένα με απόφαση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 1989 από άλλο εγχειρίδιο, παρότι είχε προηγουμένως αποφασιστεί η ανατύπωσή του και είχε ξεκινήσει η διανομή του (Μαυροσκούφης, 1997, σσ. 103-108). β) Ανάλογη είναι και η περίπτωση του εγχειριδίου Ιστορίας Γενικής Παιδείας της Γ' Λυκείου, του Γιώργου Κόκκινου και άλλων, *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου*. Το βιβλίο αυτό, το μόνο έως τότε που δεν είχε προκύψει από ανάθεση σε συγκεκριμένη συγγραφική ομάδα, αλλά μετά από σχετική προκήρυξη και έγκριση ανεξάρτητης ομάδας ειδικών κριτών, αποσύρθηκε εσπευσμένα με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων την άνοιξη του 2002, με την επίκληση και επιστημονικοφανών αλλά στην πραγματικότητα ιδεολογικοπολιτικών κριτηρίων, προτού μάλιστα διδαχτεί και αφού είχε ήδη διανεμηθεί στα σχολεία.²⁷ γ) Το βιβλίο του Βασίλη Κρεμμυδά, *Ιστορία νεότερη - σύγχρονη, ελληνική - ευρωπαϊκή και παγκόσμια* που χρησιμοποιήθηκε για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γ' Γυμνασίου κατά το χρονικό διάστημα 1984-1991 (Μαυροσκούφης, 1997, σσ. 100-102). Τέλος, δ) ως μορφή έμμεσου παροπλισμού πρέπει να εκληφθεί η συμπερίληψη του βιβλίου του Αντώνη Λιάκου και άλλων, *Ο Ευρωπαϊκός Πολιτισμός και οι Ρίζες του*, στην ομάδα των μαθημάτων επιλογής της Α' Λυκείου, απόφαση η οποία συνεπάγεται την ουσιαστική περιθωριοποίησή του, αφού η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών προτιμά να επιλέξει κάποιο άλλο μάθημα, όπως τις Εφαρμογές Πληροφορικής, για το οποίο άλλωστε δεν απαιτούνται γραπτές εξετάσεις.

Ωστόσο, στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι το βιβλίο των Γιαννόπουλου - Οικονομοπούλου - Κατσουλάκου, *Εισαγωγή στις ιστορικές σπουδές* (Γιαννόπουλος κ.ά., 1983), που αφορούσε τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη λεγόμενη Τρίτη Δέσμη της Γ' Λυκείου, παρά το γεγονός ότι αποσύρθηκε με εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο μέσον περίπου του σχολικού έτους 1990-91 –η απόσυρσή του προκλήθηκε από συντονισμένες αντιδράσεις φορέων εντός και εκτός σχολείου, που το επέκριναν «ως αποσπασματική συρραφή χωρίς ενότητα θεωρητική και υφολογική, αμέθοδο, ιδεολογικά μονομερές, ακατανόητο ή δυσνόητο για μαθητές και εκπαιδευτικούς [...] προορισμένο για σπουδές πανεπιστημιακού επιπέδου [...]» (Μαυροσκούφης, 1997, σσ. 99-100 και 295)–, δεν περιλαμβάνεται στην παρούσα έρευνα,

επειδή καταγίνεται με την παρουσίαση της επιστημολογικής ιδιαιτερότητας της ιστορίας, την ανάδειξη των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των βασικών ιστοριογραφικών σχολών, καθώς και με την κατανόηση του βασικού εννοιολογικού εξοπλισμού της νέας ιστορίας. Κατά συνέπεια, δεν θα ήταν δυνατό να καταταγούν τα περιεχόμενα αυτού του βιβλίου με βάση τη διάκρισή τους στις κατηγορίες-πεδία που είχαμε διαμορφώσει, δηλαδή της εθνοκεντρικής, της δυτικοκεντρικής ιστορίας, της ιστορίας των ανατολικών-μεσογειακών λαών και πολιτισμών, και της παγκόσμιας ιστορίας. Πρέπει επίσης να επισημανθεί, όμως, ότι ούτε η ιστορική μεθοδολογία ούτε, βέβαια, η παγκόσμια ιστορία είναι δυνατό να ευδοκιμήσουν σε έδαφος που εκτρέφει απόψεις, όπως η εξής: «Είναι περιττή ή και επιζήμια κάθε αναφορά στη μεθοδολογία της ιστορίας ως επιστήμης» [sic!]. Πρόκειται για λόγια του συμβούλου του Π.Ι. Κυριάκου Κατσιμάνη καταγεγραμμένα στην υπ' αρ. 4/3-2-1995 Πράξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στο πλαίσιο συζήτησης που αφορούσε στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος της Ιστορίας στο Λύκειο (στο ίδιο, σ. 320).

Το βιβλίο του Ελληνοκαναδού -πρωτεργάτη μαζί με τον William McNeill της εισαγωγής της παγκόσμιας ιστορίας στην ακαδημαϊκή ιστοριογραφία και στη σχολική εκπαίδευση των ΗΠΑ- Λευτέρη Σταυριανού (1913-2004), *Ιστορία του ανθρώπινου γένους*, αντικατέστησε το 1984 στην Α' Λυκείου τη μέχρι τότε διδασκόμενη *Ιστορία των αρχαίων χρόνων* του Επαμεινώνδα Βρανόπουλου. Αποσύρθηκε μετά από πέντε χρόνια και αντικαταστάθηκε, προσωρινά, από το «προκάτοχό» του εγχειρίδιο. Πρόκειται για το πρώτο και μοναδικό βιβλίο στην ελληνική σχολική ιστορία, το οποίο είναι γραμμένο εξ ολοκλήρου από μία παγκόσμια οπτική στην οποία κυριαρχεί ο μαρξισμός και η εξελικτική ανθρωπολογία. Με βασικούς άξονες τις τρεις τεχνολογικές επαναστάσεις, τη γεωργική (νεολιθική), τη βιομηχανική και την επανάσταση υψηλής τεχνολογίας (από τα μέσα περίπου του 20ού αιώνα), συνθέτετε σε ένα συνοπτικό, αφηγηματικό σύνολο τη διαδρομή της ανθρωπότητας από τις απαρχές μέχρι τις μέρες μας, κάνοντας, παράλληλα, ενδεικτικές τομές σε συγκεκριμένα γεγονότα, περιόδους ή εξελίξεις, για την καλύτερη τεκμηρίωση των θέσεων που προέβαλλε. Συνδυάζοντας αφήγηση, ανάλυση και βοηθητικό υλικό (χάρτες, εικόνες, πίνακες, διαγράμματα, γραπτές «πηγές», καίριες ερωτήσεις και το βιβλίο του καθηγητή με επιπλέον πληροφορίες), διακρίνοντας θετικές και αρνητικές συνέπειες των εξελίξεων, συγκρίνοντας και συνδέοντας, με μία λέξη επισκοπώντας, με τη χαρακτηριστική άνεση ενός διεθνώς καταξιωμένου

ιστορικού-ερευνητή, αφενός τα προβλήματα του παρελθόντος αφετέρου τις προοπτικές του μέλλοντος και αποφεύγοντας τον εθνοκεντρισμό, το δυτικοκεντρισμό και τη μονοδιάστατη έμφαση στα πολιτικά δρώμενα, το βιβλίο του Σταυριανού απείχε σημαντικά και διέφερε εμφανώς –πιστεύουμε προς το καλύτερο– από τη λογική των υπόλοιπων εγχειριδίων της ελληνικής σχολικής Ιστορίας της δεκαετίας του 1980, τα οποία, ωστόσο, στο σύνολό τους διαπνέονταν σε γενικές γραμμές, όπως οφείλουμε να παραδεχθούμε, από ανανεωτικό πνεύμα ως προς το γνωστικό και αξιακό περιεχόμενο και την αξιολόγηση των ιστορικών γεγονότων.

Όμως, η πρωτοτυπία του εγχειρήματος του Σταυριανού «ήγειρε ιδεολογικά πάθη», προκάλεσε αμηχανία ή ξένισε πολλούς ιστορικούς, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και ομάδες γνώμης, συμφερόντων και πίεσης. Η ένταση και η αμηχανία πολλαπλασιάστηκαν λόγω της μοναδικότητας του σχολικού αυτού βιβλίου στην ελληνική εκπαίδευση, αφού τα εγχειρίδια των υπόλοιπων τάξεων, πριν και μετά, παρέμειναν, σε γενικές γραμμές, προσοδεδμεμένα στη συμβατική λογική του εθνοκεντρισμού και της πολιτικοστρατιωτικής ιστορίας.

Πέρα από κάποιες αβλεψίες σε επίπεδο γλώσσας και έκφρασης, στο βιβλίο του Σταυριανού υπήρχαν μερικά ακόμη μειονεκτήματα (Σκιαδαρέση, 1988, σσ. 158-167). Ο Σταυριανός δεν απέφυγε το διδακτικό ύφος διαχωρίζοντας την ανθρωπότητα σε δύο στρατόπεδα, τους θύτες και τα θύματα, εκείνους που ωφελούνταν από τις εξελίξεις και εκείνους που μετατρέπονταν σε αντικείμενα εκμετάλλευσης. Αυτό δεν είναι κατ' ανάγκη εσφαλμένο, αλλά έγινε κατά μανιχαϊστικό τρόπο, ίσως και εξαιτίας της συνοπτικότητας του εγχειριδίου. Οι προβληματισμοί που προέβαλε έδιναν μερικές φορές την εντύπωση «συνταγών» για το μέλλον, π.χ. ότι πρέπει να γίνει «κοινωνική επανάσταση» για να προλάβει τις αρνητικές συνέπειες της «τεχνολογικής», η οποία, σύμφωνα με το σχήμα περί ιστορικής εξέλιξης του Μαρξ, προηγείται. Υπερβολική βαρύτητα δόθηκε στις τεχνολογικές εξελίξεις, δεδομένου ότι αυτές παρουσιάζονταν είτε ως αυτοδύναμες, δηλαδή ανεξάρτητες από το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς, είτε ως αίτια των ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτικών αντιθέσεων.

Αλλά, όπως σημειώθηκε παραπάνω, το βιβλίο αποσύρθηκε για άλλους λόγους τελικά, γιατί είχε προκαλέσει «συνειδησιακές εκρήξεις και αντιδράσεις», όπως σημειώθηκε στην υπ' αρ. 3/14-2-1994 Πράξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Μαυροσκούφης, 1997, σσ. 310, 250-4), δηλαδή αποσύρθηκε διότι

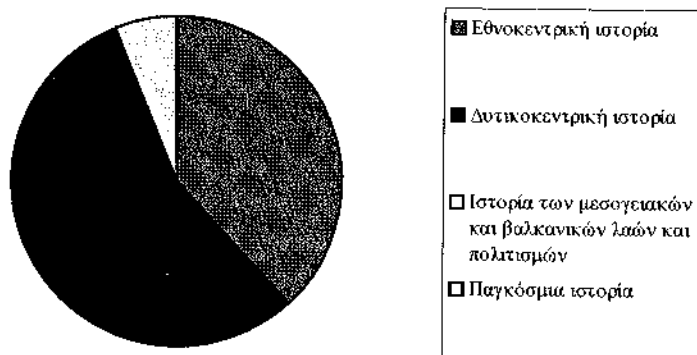
ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων από χριστιανικές οργανώσεις, σωματεία πολυτέχνων, βουλευτές, συνδικαλιστές και συνέδρια θεολόγων. Αυτοί εξοργίστηκαν, προφανώς, εξαιτίας του εικονοκλαστικού περιεχομένου του βιβλίου, εξαιτίας των πολλών «αιρετικών» θέσεων που ανέτρεπαν τις παραδοσιακές αντιλήψεις περί Δυτικού πολιτισμού, φιλελεύθερης οικονομίας, χριστιανισμού, Ορθοδοξίας και αρχαίας Ελλάδας.²⁸ Αυτή ήταν η κρίσιμη σημασία αιτία της απόσυρσης του βιβλίου, δηλαδή οι αδράνειες των νοστορπιών και οι ιδεολογικές αγκυλώσεις της εποχής, και όχι οι υπόλοιπες επιστημολογικές, ιστοριογραφικές και διδακτικές «αδυναμίες» του.

Αξίζει να διερευνήσουμε την πρόσληψη της έννοιας της παγκοσμιότητας σε ένα ακόμη βιβλίο της ίδιας περιόδου. Κατά το δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1980 περίπου, και συγκεκριμένα από το σχολικό έτος 1984-85 μέχρι και το 1990-91, χρησιμοποιήθηκε ως εγχειρίδιο του μαθήματος της Ιστορίας στην Γ' Γυμνασίου το βιβλίο του Βασίλη Κρεμμυδά, *Ιστορία νεότερη - σύγχρονη, ελληνική - ευρωπαϊκή και παγκόσμια*, για να αντικατασταθεί τελικά από το χρησιμοποιούμενο μέχρι σήμερα βιβλίο του Βασίλη Σφυρόερα, *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη*.

Όπως διαφαίνεται στον τίτλο, αλλά και εξηγείται σαφέστερα στον πρόλογο, ο συγγραφέας, ο καταξιωμένος ιστορικός Β. Κρεμμυδάς, υπέρμαχος της ολικής και της ανανεωτικής μαρξιστικής ιστοριογραφίας, σχεδίασε την οργάνωση της ιστορικής ύλης σε επάλληλους κύκλους ελληνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας, που αντιστοιχούν σε διακριτά κεφάλαια. Κατά συνέπεια, λείπει από το βιβλίο η ιστορία των βαλκανικών και μεσογειακών λαών και πολιτισμών, ως διακριτή ενότητα. Επιπλέον, αν και δηλώνεται καθαρά η σύλληψη της παγκοσμιότητας ως φαινομένου κατεξοχήν χαρακτηριστικού της νεότερης εποχής –φαινόμενο το οποίο, σύμφωνα με τα λόγια του ίδιου του συγγραφέα (σ. 6), επιτάχθηκε σταδιακά από το 1500 μέχρι σήμερα–, ωστόσο το γνωστικό περιεχόμενο των κεφαλαίων με τίτλους που παραπέμπουν στην παγκοσμιότητα και όχι στην παγκοσμιοποίηση –τίτλους όπως: «Στον εικοστό αιώνα: το φαινόμενο της παγκοσμιότητας» οικονομία, κοινωνία, πόλεμοι», «Από τα μέσα του 19ου στα μέσα του 20ού αιώνα: ένας αιώνας αλμάτων στην επιστήμη, στη σκέψη, στην τέχνη» και «Ο σημερινός κόσμος: χαρακτηριστικά, προβλήματα, αγωνίες»– τις περισσότερες φορές απορροφάται από τη δυτικοκεντρική ιστορία. Δηλαδή, ενώ θα περίμενε κανείς μία παγκόσμια οπτική, που θα εκτεινόταν σε ολόκληρο τον πλανήτη, τις περισσότερες φορές η «παγκοσμιότητα» περιορίζεται στις εξελίξεις στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ. Την εξήγηση γι' αυτή την υπερβολική έμφα-

ση στο δυτικοκεντρισμό δίνει ο ίδιος ο συγγραφέας στον πρόλογό του, όπου αναφέρει: «Από την ανάλυση που θα ακολουθήσει θα προκύψει ότι στους νεότερους, κυρίως, χρόνους κέντρο των εξελίξεων ήταν η Ευρώπη». Εξάλλου, η έμφαση αυτή φαίνεται καθαρά και στα στατιστικά στοιχεία που παρατίθενται στη συνέχεια και διαμορφώθηκαν με βάση τον αριθμό των σελίδων του βιβλίου που αφιερώνονται στην πραγμάτευση των συγκεκριμένων αντικειμένων, καθώς και τις κατηγορίες ταξινόμησης που παρουσιάστηκαν αρχικά και χρησιμοποιήθηκαν παραπάνω (βλ. Πίνακα 4).

Κρεμμυδάς Β., *Ιστορία νεότερη-σύγχρονη, ελληνική-ευρωπαϊκή και παγκόσμια*



Κατά συνέπεια, το κατεξοχήν χαρακτηριστικό του βιβλίου του Βασίλη Κρεμμυδά –με βάση το οποίο αποκλίνει από τον «κανόνα» της ελληνικής σχολικής ιστοριογραφίας– είναι ο δυτικοκεντρισμός στην οργάνωση και στον προσανατολισμό της ύλης, στοιχείο για το οποίο επικρίθηκε εξάλλου από τους συντηρητικούς κύκλους της εποχής, αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές (Μαυροσκούφης, 1997, σ. 101). Αλλά η καινοτομία του βιβλίου μετριάζεται και ανατρέπεται εντέλει, σε επίπεδο διδακτικής πράξης, προς όφελος του εθνοκεντρισμού, εξαιτίας των επιλογών που επέβαλε –ή ορθότερα υπέβαλε– η τότε προσδιορισθείσα διδακτέα ύλη: «Θεωρούμε αυτονόητο ότι οι διδάσκοντες θα δώσουν ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία των κεφαλαίων της Ελληνικής Ιστορίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Κ.Ε.Μ.Ε., 1984, σ. 27 και ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 1990, σ. 27).

Αξιοσημείωτο είναι ότι το εγχειρίδιο του Βασίλη Σφυρόερα, το οποίο αντικατέστησε εκείνο του Κρεμμυδά, παρότι συμμερίζεται σε γενικές γραμμές τη

διάταξη της ύλης σε θεματικό επίπεδο –και τα δύο βιβλία κάλυπταν την ίδια περίοδο και έθιγαν λίγο-πολύ τα ίδια ζητήματα–, ωστόσο δίνει συγκριτικά μεγαλύτερο βάρος στην ελληνική ιστορία. Για κάθε καλόπιστο παρατηρητή είναι προφανής ο λόγος για τον οποίο το βιβλίο του Σφυρόερα αντικατέστησε το βιβλίο του Κρεμμυδά. Πρόκειται για τον ίδιο άλλωστε λόγο για τον οποίο και αποδείχτηκε κατά πολύ μακροβιότερο, αφού εξακολουθεί να διδάσκεται ανελλιπώς από το 1991 μέχρι σήμερα.²⁹

Και για του λόγου το αληθές θα ανατρέξουμε στην υπ' αρ. 34/16-10-1990 Πράξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Μαυροσκούφης, 1997, σσ. 291-2), όπου αναγράφεται ότι η επιτροπή του Π.Ι. διαπιστώνει «λάθη και ανακρίβειες», καθώς και «μονομέρειες ιδεολογικές», και προτείνει την αντικατάσταση του βιβλίου *Ιστορία νεότερη - σύγχρονη...*, από νέα συγγραφή «με μεγαλύτερη έμφαση στην Ελληνική Ιστορία» και «πιο πρόσφορη στη διδακτική πράξη», ενώ για το τρέχον, τότε, σχολικό έτος προτείνονταν περικοπές σελίδων, επειδή «οι αναφορές στην Ελληνική Ιστορία είναι λίγες συγκριτικά με το όλο περιεχόμενο του βιβλίου». Έτσι, αποφασίστηκε κατά πλειοψηφία (στο ίδιο, σ. 294) να αντικατασταθεί στο μέλλον το βιβλίο της Γ' Γυμνασίου, αλλά και να σταλούν οι σχετικές οδηγίες για το τρέχον σχολικό έτος, όπως και έγινε με τη Γ2/4845/29-11-1990 εγκύκλιο της Δ/σης Σπουδών Δ/θμιας Εκπ/σης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (στο ίδιο, σ. 148). Πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι κατ' άλλους (Μαρκιανός, 1991· Τσακτσίρας, 1991) η ανάγκη να δοθεί έμφαση στην ελληνική ιστορία ήταν προσηματική και υπέκρυπτε βαθύτερα ιδεολογικοπολιτικά κίνητρα. Φυσικά, στην προκειμένη περίπτωση, η μία αιτία δεν αποκλείει την άλλη.

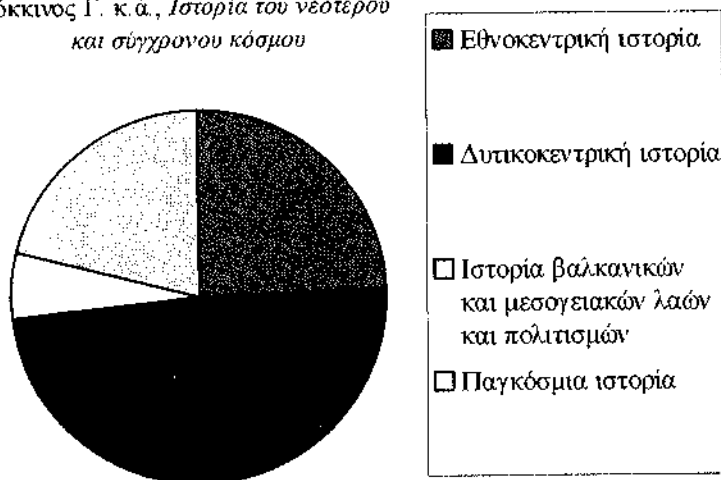
Το βιβλίο του Γ. Κόκκινου κ.ά., *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου* (Κόκκινος κ.ά., 2002) είχε επιλεγεί κατόπιν ανοικτού, δημόσιου διαγωνισμού που είχε προκηρύξει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1999 και είχε εγκριθεί από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Το Σεπτέμβριο του 2002 το βιβλίο, αναθεωρημένο, βρισκόταν στις αποθήκες των Ενιαίων Λυκείων, έτοιμο να διανεμηθεί στους μαθητές της Γ' τάξης, για να υποστηρίξει το μάθημα της Ιστορίας Γενικής Παιδείας. Αντικαταστάθηκε, κυριολεκτικά την τελευταία στιγμή, από το βιβλίο που επρόκειτο να αντικαταστήσει. Με άλλα λόγια, αποσύρθηκε εσπευσμένα, χωρίς να δοκιμαστεί στη διδακτική πράξη. Και σε αυτή την περίπτωση, αν κρίνουμε από την έντονη δημόσια διαμάχη που συνόδευσε την απόσυρση του βιβλίου, η βαθύτερη αιτία ήταν η απόκλιση του περιεχομένου του από τον παραδοσιακό «κανόνα» τόσο Ιον) της ελληνικής σχολικής ιστορίας –έχει

σημειωθεί (Καριάτογλου, 2004, σσ. 196-8) ότι, σε σύγκριση με το εγχειρίδιο που θα αντικαθιστούσε, το βιβλίο των Κόκκινου κ.ά. ήταν σαφώς πιο εναρμονισμένο με τις νεότερες αναζητήσεις της επιστήμης της Ιστορίας και της Διδακτικής της, για παράδειγμα στην αξιοποίηση γραπτών πηγών, στατιστικών πινάκων, χαρτών, φωτογραφιών, βιβλιογραφικών συστάσεων κ.λπ.— όσο και 2ον) της υποκείμενης λογικής της επίσημης ελληνικής ιστοριογραφίας, κυρίως σε επίπεδο προσέγγισης μερικών επίμαχων ζητημάτων, όπως μεταξύ άλλων του ρόλου του στρατηγού Διγενή Γοίβα—αρχηγού της οργάνωσης Χ κατά την Κατοχή, μετέπειτα, κατά τη δεκαετία του 1950, αρχηγού της ΕΟΚΑ, αλλά και της ΕΟΚΑ Β΄ αργότερα— της «ηρωικής» διάστασης της Επανάστασης του 1821, καθώς και του ρόλου της Εκκλησίας σε αυτήν, των συνθηκών κάτω από τις οποίες αναδείχτηκε στην πρωθυπουργία ο Κωνσταντίνος Καραμανλής το 1955 κ.ά. Οι διαφωνίες που εκφράστηκαν δημόσια (διαμαρτυρία της τότε κυπριακής κυβέρνησης, πύρινα άρθρα σε εφημερίδες και περιοδικά της Κύπρου και της Ελλάδας, υπουργική δήλωση από την Κίνα, ψηφίσματα και αποφάσεις πανεπιστημιακών τμημάτων υπέρ της εισαγωγής του βιβλίου, δηλώσεις συλλόγων, επιστολές ιδιωτών σε εφημερίδες, ανακοίνωση των συγγραφέων στον Τύπο, συζήτηση στην ελληνική Βουλή) αποδεικνύει, μεταξύ άλλων, τον κομβικό ρόλο που διαδραματίζει η σχολική ιστορία στη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης και ιστορικής συνείδησης της νέας γενιάς και γενικότερα στις διεργασίες συγκρότησης ιδεολογικής ηγεμονίας.

Όσον αφορά τώρα τη διάσταση που κυρίως ενδιαφέρει στο παρόν άρθρο, την οπτική της παγκοσμιότητας, και το βιβλίο αυτό απέκλινε από τα καθιερωμένα του «κανόνα» της σχολικής Ιστορίας. Με βάση τις σελίδες—και όχι τη διδακτέα ύλη (ώρες διδασκαλίας), αφού μετά την εσπευσμένη απόσυρση δεν προέκυψε φυσικά ζήτημα προσδιορισμού της— καθώς και τις κατηγορίες ταξινόμησης που χρησιμοποιήθηκαν παραπάνω, διαμορφώνεται η εικόνα όπως δείχνει ο πίνακας 5.

Το περιεχόμενο του βιβλίου διαφέρει λοιπόν από τον «κανόνα» της ελληνικής σχολικής Ιστορίας, από την άποψη ότι δίνει συγκριτικά μεγαλύτερη έμφαση στη δυτικοκεντρική ιστορία και λιγότερη στην εθνοκεντρική, αντιστρέφοντας έτσι τις συνήθειες προτεραιότητας και εντάσσοντας την ελληνική ιστορία στα διεθνή της συμφραζόμενα, ενώ και το ποσοστό που αναλογεί στην παγκόσμια ιστορία είναι σημαντικά μεγαλύτερο σε σχέση με όλα τα προηγούμενα εγχειρίδια Ιστορίας. Ωστόσο, και πάλι, το ποσοστό των σελίδων που

Κόκκινος Γ. κ.ά., *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*



αναλογεί στην ιστορία των βαλκανικών και μεσογειακών λαών και πολιτισμών παραμένει περιορισμένο. Όμως, όπως υποστηρίξαμε, δεν ήταν αυτού του είδους η απόκλιση η κύρια αιτία που προκάλεσε την απόσυρση του βιβλίου, αλλά μάλλον οι τοποθετήσεις της συγγραφικής ομάδας σε επιμέρους επιμαχα ζητήματα της ελληνικής κυρίως αλλά και της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας ιστορίας.

Αξιίζει να σημειωθούν, τέλος, ορισμένες παρατηρήσεις όσον αφορά το βιβλίο του Αντώνη Λιάκου κ.ά., *Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός και οι ρίζες του* (Λιάκος κ.ά., 1998), το οποίο, όπως προαναφέρθηκε, περιλαμβάνεται στα μαθήματα επιλογής της Α' Λυκείου από το 1998 μέχρι σήμερα. Το ενδιαφέρον μας εστιάζεται, βέβαια, όχι τόσο σε μία συνολική αποτίμηση του βιβλίου, αλλά στο κατά πόσον ενσωματώνει στην ύλη του την οπτική της παγκοσμιότητας.

Κατ' αρχάς, αν και πρόκειται για ένα βιβλίο εξ ορισμού ευρωκεντρικό, ωστόσο τοποθετεί εύστοχα τους προβληματισμούς που προβάλλει σχετικά με την έννοια της Ευρώπης στο παγκόσμιο πλαίσιο. Έτσι, αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα αλλά και τον ιστορικό ρόλο εξευρωπαϊκών λαών και πολιτισμών, όπως των Αράβων, των Τούρκων, των Ινδιάνων της Αμερικής, των Αφρικανών και άλλων, στη σταδιακή και διαλεκτική ανάπτυξη της ευρωπαϊκής αυτοεικόνας και ιστορικής συνείδησης. Αναδεικνύει, επίσης, τις πολλές, διαφορετικές ή και αντιφατικές εκδοχές της Ευρώπης, οι οποίες διαμορφώθηκαν με την πάροδο του χρόνου και απηχούσαν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες εκεί-

νων που τις εξέφραζαν. Διαφωτίζει τη διαδικασία μετάβασης από τον ευρωκεντρικό στον δυτικοκεντρικό κόσμο, με την παράλληλη επέκταση των νεωτερικών ευρωπαϊκών θεσμών και αξιών σε ολόκληρο τον πλανήτη. Κινείται με άνεση όχι μόνο στο πολιτικό αλλά και στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Το σημαντικότερο είναι, όμως, κατά τη γνώμη μας, ότι δεν παραγνωρίζει την οικονομική λεηλασία και τις βαρβαρότητες των Ευρωπαίων ή ορισμένων, ορθότερα, Ευρωπαίων, που είτε έλαβαν χώρα στο εσωτερικό της ίδιας της ευρωπαϊκής ηπείρου είτε, κυρίως, διαπράχθηκαν κατά τη διάρκεια των Ανακαλύψεων, της αποικιοκρατίας και της ιμπεριαλιστικής διείσδυσης σε βάρος ποικίλων πληθυσμών της υφής. Με λίγα λόγια, δεν βλέπει την Ευρώπη ως εξιδανικευμένη και υποστασιοποιημένη οντότητα.

Με βάση τα παραπάνω, το βιβλίο αυτό διαφέρει αισθητά, προς το καλύτερο, κατά τη γνώμη μας, από όλα τα υπόλοιπα που διδάσκονται τη στιγμή αυτή στα ελληνικά σχολεία. Και είναι κρίμα, αλλά καθόλου τυχαίο, ότι το βιβλίο έχει εξοβελιστεί ουσιαστικά από τη διδασκαλία, χωρίς ωστόσο να έχει αποσυρθεί. Αντίθετα, χρησιμοποιούνται ως εγχειρίδια βιβλία τα οποία είναι εξόφθαλμα παρωχημένα, συχνά με ηλικία λίγο ή πολύ μεγαλύτερη των ίδιων των μαθητών που τα διδάσκονται.³⁰

Ζ) Γενικά συμπεράσματα

Κατά πρώτο και κύριο λόγο στη διδασκαλία ύλη, κατά δεύτερο στα αναλυτικά προγράμματα και στα βιβλία του μαθήματος της Ιστορίας που χρησιμοποιούνται στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η έννοια της παγκοσμιότητας κατά κανόνα είτε απουσιάζει είτε προσεγγίζεται ανεπαρκώς.

Στην προκειμένη περίπτωση, ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συρρικνώνει απελευστικά το χρόνο που διατίθεται στη μελέτη της μη εθνοκεντρικής και μη δυτικοκεντρικής ιστορίας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη θεσμοθετημένη δυνατότητα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να προσδιορίζει –διαμέσου των αναλυτικών προγραμμάτων, των οδηγιών διδασκαλίας ή άλλων ειδικών εγκυκλίων– λεπτομερειακά, δηλαδή αυστηρά, α) τα ζητήματα που θα θίξει η συγγραφή ενός σχολικού εγχειριδίου, β) τους στόχους διδασκαλίας των διδακτικών ενοτήτων, γ) τη διδασκαλία και εξεταστέα ύλη, δ) τις εκάστοτε ενδεδειγμένες «διδασκτικές βελτιώσεις».³¹ Έτσι, ακόμη και όταν στα διαθέσιμα σχολικά εγχειρίδια περιέχεται πληθώρα σελίδων

αφιερωμένων σε ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος, αυτές παραμένουν αναξιοποίητες στη διδακτική πράξη.³²

Νομίζουμε ότι πρόκειται για μία ξεκάθαρη περίπτωση αντι-μεταρρύθμισης. Η συνταγή είναι γνωστή: Τα εισαγόμενα, ίσως καινοτόμα, στοιχεία δεν απορρίπτονται ρητά, αλλά αποκλείονται έμμεσα, αφού δεν αξιοποιούνται τελικά στη διδακτική πράξη. Οι λανθάνουσες ιδεολογικοπολιτικές προτεραιότητες, σε συνδυασμό με την εργαλειακού ή στενά χρησιμοθηρικού τύπου αντιμετώπιση της σχολικής ιστορικής μάθησης – ίσως και γενικότερα της σχολικής εκπαίδευσης – δρουν στην προκειμένη περίπτωση επιλεκτικά και επικαθοριστικά, αναπαράγοντας το κυρίαρχο μοντέλο ιστορικής μάθησης. Το παραδοσιακό μάθημα Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρά τις καίριες βολές της κριτικής που δέχεται, διαθέτει συνεκτικότητα και χρηστική αξία. Συναρμώνει τη δασκαλοκεντρική αφήγηση ή τον κατευθυνόμενο διάλογο, την εναλλακτική επιλογή του συστήματος, με το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, το οποίο αντιμετωπίζεται σαν να επρόκειτο για «ευαγγέλιο». Συνδυάζει την αυστηρά περιορισμένη διδακτέα και εξεταστέα ύλη, ώστε να απομνημονεύεται εύκολα, με τους καθιερωμένους τρόπους και τις εφαρμοζόμενες πρακτικές αξιολόγησης, κατευθύνοντας έτσι τον εκπαιδευτικό σε ερωτήσεις αποπνικτικά περιορισμένου βεληνεκούς, αλλά και απαλλάσσοντάς τον ταυτόχρονα από περαιτέρω διερευνήσεις, προβληματισμούς ή απαιτήσεις που πιθανόν να προκαλέσουν δυσχέρειες, τριβές και αντιδράσεις. Συμβιβάζει, τέλος, τη δημοφιλή γεγονοτολογική - θετικιστική και εθνοκεντρική προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος με τη ρητή ή λανθάνουσα συνηγορία των αναλυτικών προγραμμάτων (πβλ. Ρεπούση, 2004, σ. 226).

Ωστόσο, το μοντέλο αυτό δεν ανταποκρίνεται στις βαθύτερες ανάγκες προσανατολισμού στο σύγχρονο περιβάλλον της πολυπολιτισμικής, ανομικής και απειλούμενης από οικολογική και πυρηνική καταστροφή κοινωνίας στην οποία ζούμε. Αντίθετα, η συντήρησή του αποκαλύπτει μία μάλλον επαρχιώτικη μορφή ξενοφοβίας, μία μορφή ιστορικής συνείδησης που παλινδρομεί λίγο-πολύ σε παραδοσιακές στοχεύσεις, δυσλειτουργίες, αδράνειες ή, αλλιώς, αγκυλώσεις της ελληνικής εκπαίδευσης. Παλινδρομεί δηλαδή σε ό,τι ευθύνεται, σε μεγάλο βαθμό, για την αβελτηρία της σχολικής ιστορίας. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα αναχρονιστικό πλέγμα με διακλαδώσεις πολυεπίπεδες, από την κορυφή μέχρι τη βάση, και δικλείδες ασφαλείας ικανές να ακυρώνουν κάθε φορά τα εκσυγχρονιστικά στοιχεία. Από το ευρύτερο αυτό πλέγμα

δεν ξεφεύγουν ούτε οι αντιλήψεις των περισσότερων εκπαιδευτικών και μαθητών, αφού, όπως έχουν διαμορφωθεί, υποτιμούν, μεταξύ άλλων, και την ανάγκη μελέτης της παγκόσμιας ιστορίας (Κόκκινος, Αθανασιάδης, & Βούρη κ.ά., 2005, σσ. 81-83, 165).³³

Το χειρότερο όμως είναι, ίσως, ότι κάτω από αυτές τις συνθήκες αποξενώνονται και απαξιώνονται τόσο το σχολικό μάθημα όσο και η επιστήμη της Ιστορίας, καθώς δημιουργούνται, και για τα δύο, εσφαλμένες εντυπώσεις και συντηρούνται παρωχημένες αντιλήψεις ή απλά στρεβλές προσδοκίες. Με άλλα λόγια, το κύρος της σχολικής ιστορικής μάθησης, ως μορφωτικού αγαθού, υπονομεύεται, εφόσον δεν συνδέεται –όσο χρειάζεται– με τις διευρυνόμενες σε παγκόσμιο επίπεδο αναζητήσεις της βασικής επιστήμης αναφοράς της, της Ιστορίας, όπως άλλωστε δεν συνδέεται βέβαια –όσο χρειάζεται– με τους σύγχρονους επιστημολογικούς και παιδαγωγικούς προσανατολισμούς. Γι' αυτούς τους λόγους, η σχολική ιστορία –ως έχει– δεν συνεισφέρει ουσιαστικά στη διαμόρφωση σφαιρικότερα ενημερωμένων και υπεύθυνων πολιτών, αφού δεν συμβάλλει στην οικοδόμηση του είδους εκείνου της ανοιχτής ιστορικής κουλτούρας και συνείδησης που απαιτούν, κατά τη γνώμη μας, οι σύγχρονοι καιροί.

Πίνακες

Πίνακας 1

Προβλεπόμενες διδακτικές ώρες με βάση τις ισχύουσες οδηγίες διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση					
Ιστορία:	εθνοκεντρική	δυτικοκεντρική	ανατολικών, μεσογειακών και βαλκανικών λαών και πολιτισμών	παγκόσμια	Σύνολα
1η Γυμν.	50	1	7	0	58
2α Γυμν.	30	17	6	0	53
3η Γυμν.	43	25	0	2	70
1η Λυκ.	28	14	4	1	47
2α Λυκ.	17	23	5	0	45
3η Λυκ.	32	13	0	0	45
Σύνολα	200	93	22	3	318
Ποσοστά	62,89%	29,25%	6,92%	0,94%	100%

Πίνακας 2

Διδακτικές ενότητες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση					
Ιστορία:	εθνοκεντρική	δυτικοκεντρική	ανατολικών, μεσογειακών και βαλκανικών λαών και πολιτισμών	παγκόσμια	Σύνολα
3η Δημ.	24	0	8	8	40
4η Δημ.	38	1	0	0	39
5η Δημ.	35	6	1	0	42
6η Δημ.	42	2	1	0	45
Σύνολα	139	9	10	8	166
Ποσοστά	83,73%	5,42%	6,02%	4,82%	100,00%

Πίνακας 3

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Ιστορίας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο					
Ιστορία:	εθνοκεντρική	δυτικοκεντρική	ανατολικών, μεσογειακών και βαλκανικών λαών και πολιτισμών	παγκόσμια	Σύνολα
3η Δημ.	43	0	0	3	46
4η Δημ.	39	3	0	0	42
5η Δημ.	25	11	6	0	42
6η Δημ.	46	4	0	0	50
1η Γυμν.	35	10	0	2	47
2α Γυμν.	25	17	3	0	45
3η Γυμν.	39	21	2	4	66
Σύνολα	252	66	11	9	338
Ποσοστά	74,56%	19,53%	3,25%	2,66%	100%

Πίνακας 4

Σελίδες του βιβλίου του Β. Κρημμυδά, <i>Ιστορία νεότερη-σύγχρονη, ελληνική-ευρωπαϊκή και παγκόσμια</i>				
Ιστορία εθνοκεντρική	δυτικοκεντρική	ανατολικών, μεσογειακών και βαλκανικών λαών και πολιτισμών	παγκόσμια	Σύνολα
135	199	0	22	356
37,92%	55,90%	0%	6,18%	100%

Πίνακας 5

Κόκκινος Γ. κ.ά., <i>Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου</i>		
Εθνοκεντρική ιστορία	64	24,52%
Δυτικοκεντρική ιστορία	127	48,66%
Ιστορία των ανατολικών, βαλκανικών και μεσογειακών λαών και πολιτισμών	15	5,75%
Παγκόσμια ιστορία	55	21,07%
Σύνολο	261	100,00%

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Εστιάζοντας στην περίοδο της Μεταπολίτευσης, ανατρεξάμε στο παρελθόν ώστε να διαμορφωθεί, για αναλυτικούς λόγους, ένα πλαίσιο προσέγγισης. Μία συστηματική επισκόπηση της παγκόσμιας ιστορίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα απαιτούσε τη συγγραφή μιας διεξοδικότερης μονογραφίας, η οποία θα κάλυπτε και τις ενδιάμεσες περιόδους από το Μεσοπόλεμο μέχρι και την επτάχρονη δικτατορία του 1967-74. Για την έρευνα του θέματος στάθηκε πολύτιμη η βοήθεια των: Τριαντάφυλλου Σπλαβεντίτη, Κώστα Λάπτα, Βαγγέλη Καραμανωλάκη και Μαρίας Βλαχού.
2. Βλ. το αφιέρωμα με τίτλο «Σύγχρονες θεωρήσεις του μεταναστευτικού φαινομένου», *Σύγχρονα Θέματα*, 92 (Ιανουάριος-Μάρτιος 2006), του οποίου την επιστημονική επιμέλεια είχαν οι Λίνα Βεντούρα και Σεβαστή Τρουμπέτα, και στο οποίο περιλαμβάνονται κείμενα των Λ. Βεντούρα, Σ. Τρουμπέτα, Β. Καραγιάννη, Η. Πετράκου, Β. Σειρηνίδου, Μ. Πετρονότη, Α. Αθανασίου, Ι. Λαλιώτου, Α. Μαρβάκη, Δ. Παρσάνογλου και Β. Τσιάνου.
3. Στο χαρακτηριστικότερο δείγμα της χριστιανικής προνοιακής και εσχατολογικής φιλοσοφίας της Ιστορίας, στο έργο του Γάλλου κληρικού και θεωρητικού της απολυταρχίας Jean Bossuet (1627-1704), *Discours sur l'histoire universelle* (1681) συναρμολογείται η βιβλική παράδοση με την ελληνορωμαϊκή και την ευρωπαϊκή και εξιστορούνται 5.685 έτη ιστορίας της ανθρωπότητας τόσο πριν από τη γέννηση του Χριστού (λαοί της Αιγύπτου, της Μεσοποταμίας και Εβραίοι) όσο και μετά, με καταληκτήριο περίοδο εξιστόρησης τη δημιουργία των απολυταρχικών κρατών στην Ευρώπη της πρώιμης νεότερης περιόδου.
4. Πβλ. την πρόσφατη εξαιρετική ελληνική έκδοση του πολύκροτου βιβλίου του Oswald Spengler, *Η παρακμή της Δύσης. Περιγραφήματα μιας μορφολογίας της παγκόσμιας ιστορίας* (Spengler, 2004).

5. Όπως αποδεικνύει η περίπτωση του βιβλίου του Emmanuel Le Roy Ladurie, *Histoire du climat depuis l' an mille* (Ladurie, 1967), ηγετικής φυσιογνωμίας της Σχολής των Annales, το γνωστικό πεδίο της μελέτης της ιστορίας του κλίματος στο πλαίσιο της συνολικής ιστορίας προϋπήρξε της συγκρότησης του αυτόνομου πεδίου της οικο-ιστορίας.
6. Ο Αυστραλός ιστορικός Ian Tyrell (Tyrell, 2005), ορίζοντας την οικο-ιστορία ή περιβαλλοντική ιστορία ως τη μελέτη των αλληλεπιδράσεων «μεταξύ των μορφών ζωής και του περιβάλλοντός τους» και ξεκινώντας από την παραδοχή ότι οι απαρχές της ανάγονται στο έργο του William McNeill, *Plagues and People* (McNeill, 1976), προσδιορίζει ως ειδοποιά της γνώσεως τα εξής: α) διεπιστημονικότητα, β) έρευνα στο επίπεδο της μακροκλίμακας, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι δεν την αφορούν και τα συγκεκριμένα οικοσυστήματα ή οι καθορισμένες κλίμακες, γ) γεωγραφική ή βιολογική αιτιοκρατία, δ) έμφαση στην οικολογική μεταβολή και ε) αμφιθυμική σχέση με το μεταμοντέρνο ιστοριογραφικό λόγο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από μια μορφή πολιτισμικής αιτιοκρατίας, που έρχεται σε προφανή αντίθεση με τη δική της αξιωματική παραδοχή περί προτεραιότητας της φύσης / του περιβάλλοντος ή, τέλος πάντων, περί αμφίδρομης σχέσης φυσικού περιβάλλοντος και ανθρώπινων κοινωνιών.
7. Ως μοναδική εξαίρεση ιστορικού που ασχολήθηκε με την παγκόσμια ιστορία πριν από το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου ο Hobsbawm αναφέρει τον Charles Boxer. Στους ελάχιστους πρωτεργάτες του γνωστικού αντικειμένου της διεθνούς ή παγκόσμιας ιστορίας, που μάλλον κυριαρχούνταν από Αμερικανούς και Αγγλοσάξονες, ο Hobsbawm περιλαμβάνει τους E.H. Norman, Victor G. Kiernan, Harry Ferns και Jack Gallagher. Το γεγονός ότι ο Norman και ο Ferns ήταν Καναδοί δεν είναι τυχαίο, όπως αποδεικνύει άλλωστε και η περίπτωση του Leften Stavrianos και του William McNeill.
8. Εκτός των προαναφερθέντων, στην εργογραφία του Σταυριανού περιλαμβάνονται και τα εξής: *The Balkans since 1453* (1958)· *Global Rift: The Third World Comes of Age* (1981)· *Lifelines from the Past: A New World History* (1989). Το δεύτερο βιβλίο αποτελεί την «πρώτη λεπτομερή ιστορική αφήγηση της ανάδυσης στην ιστορική σκηνή του Τρίτου Κόσμου», όπως σημειώνει ο Patrick Manning (Manning, 2003, σ. 63). Για τον Σταυριανό, ο Τρίτος Κόσμος είναι μια ιστορικά και γεωγραφικά εύπλαστη έννοια. Δεδομένης της όψιμης δημιουργίας του όρου, στην περίοδο 1400-1770 περιλαμβάνονται σε αυτόν η Ανατολική Ευρώπη και η Λατινική Αμερική. Στην περίοδο 1770-1870 εντάσσονται σε αυτόν η Μέση Ανατολή και η Ινδία.

- Μετά το 1870 εντάσσονται επίσης η Κίνα, η Ρωσία και η Αφρική. Όμως, μετά το 1914 ως Τρίτος Κόσμος ορίζεται αθροιστικά το σύνολο των πληθυσμών που επιζητούν την απεξάρτησή τους από τις αποικιοκρατικές δυτικές δυνάμεις και τη συνακόλουθη δημιουργία ανεξάρτητων κρατών. Από την άλλη πλευρά, στην εργογραφία του William McNeill συμπεριλαμβάνονται τα ακόλουθα έργα: *Plagues and Peoples* (1976)· *The Pursuit of Power: Technology, Armed Force, and Society since A.D. 1000* (1982)· *The Great Frontier: Freedom and Hierarchy in Modern Times* (1983)· *Mythistory and Other Essays* (1986)· *History of the Human Community* (1987)· *Arnold J. Toynbee: A Life* (1989)· *A World History* (1967)· *The Pursuit of Truth: A Historian's Memoir* (2006).
9. Βλ. την τριλογία του Hobsbawm: *Η εποχή των επαναστάσεων, 1789-1848* (1990)· *Η εποχή του κεφαλαίου, 1848-1875* (1996)· *Η εποχή των αυτοκρατοριών, 1875-1914* (2000). Στην τριλογία αυτή η οπτική είναι διπλή: αν και δεσπόζει η ευρωκεντρική διάσταση, ο ιστορικός προσεγγίζει τις διεργασίες συγκρότησης και μετασχηματισμού των νεωτερικών κοινωνιών με πλαίσιο αναφοράς την παγκόσμια σκηνή. Πβλ. το βιβλίο του *Ο αιώνας των άκρων. Ο σύντομος Εικοστός Αιώνας, 1914-1991* (1995).
10. Στα ελληνικά βλ. Braudel, Fernand (1995-98) *Υλικός πολιτισμός, οικονομία και καπιταλισμός, 15^{ος} – 18^{ος} αιώνας*. Όπως επισημαίνει ο ίδιος ο Braudel στον πρόλογο του έργου του, αν και το θέμα του ήταν η προβιομηχανική οικονομία της Ευρώπης, στην πραγματικότητα η έρευνα τον οδήγησε στη συγγραφή μιας πολυεστιακής μελέτης για την παγκόσμια οικονομία (τόμος Γ'). Σχολιάζοντας το θεμελιώδες αυτό έργο, ο Ruggiero Romano (Romano, 2004, σ. xiii) γράφει τα ακόλουθα: «Είναι γνωστό πως η *Civilisation matérielle* αναπτύσσεται σε τρία επίπεδα-όροφοι: στο ισόγειο, που είναι η καθημερινή ζωή· στον πρώτο όροφο, που είναι το εμπόριο· και στον δεύτερο, που είναι ο καπιταλισμός». Νομίζω ότι είναι προφανείς οι λόγοι για τους οποίους η ανάπτυξη του θέματος στον τρίτο τόμο οδηγεί σε μια παγκόσμια σύλληψη της ιστορικής δυναμικής. Σε μια διάλεξή του, που πραγματοποιήθηκε το 1978, ο Braudel προσεγγίζει με τον εξής τρόπο το πρόβλημα της παγκόσμιας ιστορίας: «Η σφαιρικότητα δεν απαιτεί αναγκαστικά τη συγγραφή μιας ολικής παγκόσμιας ιστορίας. Δεν πρόκειται για μια παιδική, συμπαθητική, τρελή απαίτηση. Είναι απλά η επιθυμία για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος με στόχο τη συστηματική υπέρβαση των ορίων του. Κατά τη γνώμη μου, δεν υφίσταται ιστορικό πρόβλημα που να περιβάλλεται από τείχη, που να είναι ανεξάρτητο» (στο ίδιο, σ. 31).

11. Αναφορικά με την παρουσίαση και αξιολόγηση του έργου του Wallerstein, βλ. μεταξύ άλλων: α) Ragin, Charles - Chiot, Daniel (1999), σσ. 357-402, β) Wilson, 1999, σσ. 128-130.
12. Για το θεωρητικό προβληματισμό σχετικά με τη σειραϊκή ιστορία βλ. Chaunu, 1978.
13. Ο Rugiero Romano (Romano, 2004, σ. xi, υποσημείωση 5) αναφέρει ότι η *Identité de la France* «δεν είναι παρά το πρώτο μέρος ενός μεγαλύτερου έργου, που θα περιελάμβανε δύο ακόμη μέρη: το *La naissance de la France* και το *Destin de la France*».
14. Για μια συνολική παρουσίαση και αξιολόγηση του ιστοριογραφικού έργου του Jürgen Kocka, ως ενός από τους βασικότερους εκπροσώπους της ιστοριογραφικής τάσης της Συγκριτικής Ιστορίας, βλ. Iggers, 1991, σσ. 167-168, 169-173. Στην ελληνική γλώσσα βλ. Kocka, 2000, σσ. 129-236.
15. Την προβληματική και τις θέσεις του Fanon παρουσιάζει ο Edward Said (Said, 1996-b, σσ. 303-311), διατυπώνοντας την άποψη ότι παραπέμπουν στο έργο *Ιστορία και ταξική συνείδηση* του Georg Lukacs (1923). Ο François Maspero, πρώτος εκδότης του Fanon στη γαλλική γλώσσα, γράφει γι' αυτόν τα εξής στο βιβλίο του *Οι μέλισσες και η σφήκα* (Maspero, 2005, σσ. 185-7): «Απόγονος σκλάβων από τη Μαρτινίκα, στρατευμένος από τα δεκαοκτώ του σης γραμμές της Ελεύθερης Γαλλίας για την απελευθέρωση της Ευρώπης, οπαδός του μεγάλου προδρόμου της σύγχρονης ψυχιατρικής, του Τοκέλ, στο Σαιντ-Αλμπάν, προϊστάμενος στο νοσοκομείο της Μπλίντα, όπου ασχολιόταν με τα ψυχολογικά τραύματα που δημιουργούνταν από την αποικιοκρατική βία σε καθημερινή βάση (βιώματα τρέλας στον αποικιοκρατούμενο αλλά και στον αποικιοκράτη), μέλος της συντακτικής επιτροπής της "Μουτζαχίντ", εφημερίδας του ΜΕΑ στην Τύνιδα, στη συνέχεια περιοδεύων πρέσβης, υπεύθυνος για την αφρικανική πολιτική της προσωρινής κυβέρνησης της Αλγερινής Δημοκρατίας, αυτή είναι η "κατάσταση" του Φανόν τον καιρό που γράφει το βιβλίο *Της γης οι κολασμένοι*. Οι αναλύσεις του, προερχόμενες όλες από την εμπειρία του ως γιατρού και αγωνιστή, δεν είναι κραυγές μίσους αλλά ορόσημα ελπίδας. Η απελευθερωτική βία δεν είναι αυτοσκοπός. Το να υποστηρίζει κανείς ότι οι λαοί των αποικιών δεν πρέπει να ακολουθήσουν το δρόμο της Ευρώπης με την οποία οι πρώτοι τους ιστορικοί δεσμοί ήταν το δουλεμπόριο [...] είναι το αντίθετο από ένα κάλεσμα για δογματική –εθνικιστική, εθνοτική, ρατσιστική– αναδίπλωση [...]. Ο Φανόν «Έκανε έκκληση για να ξεριζωθεί "ο φόβος για τον άλλον". Στο όραμά του για τις καινούργιες ανεξαρτησίες, η ελπίδα συμβάδιζε με την κριτική διαύγεια, με τις επιφυλάξεις του απέναντι "στα παθή-

ματα της εθνικής συνείδησης” και τον κίνδυνο προδοσίας των νέων αστικών τάξεων».

16. Στο άρθρο αυτό (Λιάκος, 2005β), εκτός των άλλων, ο συγγραφέας προβαίνει σε μια επισκόπηση των ιδεολογικών αντιπαραθέσεων, της θεματολογίας και των καινοτομιών που εισήγαγαν στην ιστορική έρευνα, μεθοδολογία και γραφή τα είκοσι διεθνή συνέδρια ιστορικών επιστημών που έχουν μέχρι σήμερα διεξαχθεί, το πρώτο από τα οποία έλαβε χώρα στη Χάγη το 1898 και το εικοστό στο Σύδνεϊ τον Ιούλιο του 2005.
17. William McNeill to Charlotte Crabtree, May 8, 1992, UCLA-University Archives, Record Series # 667, unprocessed records, box 60, όπως παρατίθεται από τη Symcox, 2002, σσ. 107-8.
18. Σύμφωνα με τον Bernard Lategan, υπάρχουν τέσσερις δυνατοί τύποι αλήθειας στην ιστορία: 1) οι πραγματολογικές αλήθειες, που αντιβαίνουν στις σκόπιμες παραποιήσεις των ιστορικών γεγονότων στο δημόσιο λόγο, καθώς και στις ιδεολογικές χρήσεις ή παραχαράξεις, 2) οι προσωπικές αλήθειες, που αναφέρονται στα ατομικά βιώματα, 3) οι κοινωνικές αλήθειες, που προκύπτουν από τη συλλογική επίγνωση των σύνθετων, συγκρουσιακών και ενδεχομένως αντιφατικών καταστάσεων του παρελθόντος, και 4) οι θεραπευτικές αλήθειες, στις οποίες συνενώνεται η επίγνωση των πραγματικών γεγονότων και καταστάσεων με την «αναγνώριση του πόνου ή της ενοχής», ο συγκεκρισμός της γνωσιακής και της κανονιστικής-ηθικής διάστασης της Ιστορίας με σκοπό, αφενός, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των πριν περιθωριοποιημένων ομάδων, αφετέρου, την απενοχοποίηση των κυρίαρχων ομάδων (Λιάκος, 2003, σσ. 218-221). Ριζικά αντίθετος σε μια τέτοια μορφή «θεραπευτικής ιστορίας» είτε στην απενοχοποιητική-εξιδακνευτική (exculpatory) είτε στην επανορθωτική-αντισταθμιστική της εκδοχή (compensatory-underdog) είναι ο αμερικανός ιστορικός Arthur M. Schlesinger Jr. (Schlesinger, 1998, σσ. 54-58), με το επιχείρημα ότι λειτουργεί ως ιδεολογικό όπλο και αντιβαίνει στην επιστημονική αλήθεια. Ωστόσο, αξίζει να επισημάνουμε ότι η θεραπευτική αλήθεια του Lategan έχει νόημα μόνο υπό τον όρο ότι η επανόρθωση-απενοχοποίηση είναι διαδικασίες που δεσμεύουν αμοιβαία τόσο τους πριν κυρίαρχους όσο και τους κυριαρχούμενους, δεδομένου ότι η «αναγνώριση του πόνου και της ενοχής» δεν έχει αυτοαναφορικό, αλλά κοινωνικο-πολιτικό χαρακτήρα.
19. Για την ελληνική εκδοχή της Καθολικής ή Γενικής ή Παγκόσμιας Ιστορίας σε αναφορά με τις τρεις βασικές συνιστώσες τους –πολιτική ιστορία (Staaten-geschichte), ιστορία της ανθρωπότητας (Geschichte der Menschheit), παγκόσμια

- ιστορία (Universalgeschichte)– αλλά και για την αποτύπωσή τους στη σχολική εκπαίδευση, βλ. την εμπεριστατωμένη διδακτορική διατριβή: Καραμανωλάκης, 2004, σσ. 100-7.
20. Rollin, Charles (1750) *Παλαιά ιστορία των Αιγυπτίων, Καρχηδονίων, Ασσυρίων, Βαβυλωνίων, Μήδων, Περσών, Μακεδόνων, και Ελλήνων*, μεταφρασθείσα και μετ' επιμελείας διορθωθείσα παρά Κυρίου Αλεξάνδρου Καγκελλαρίου (Βενετία, 16 τόμοι), όπως αναφέρεται από την Κουλούρη, 1988, σ. 36.
 21. Όπως διαπιστώσαμε, η διαπραγμάτευση της Βυζαντινής Ιστορίας στα βιβλία της Ε' Δημοτικού, της Β' Γυμνασίου και της Α' Λυκείου αποδίδει μεγαλύτερη έμφαση στο ρόλο του ελληνικού στοιχείου –ιδιαίτερα όταν γίνεται λόγος περί εξελληνισμού της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας– σε σύγκριση με την αντίστοιχη προσέγγιση στο βιβλίο της Β' Λυκείου.
 22. Ο όρος είναι φυσικά φορτισμένος. Υπονοεί την περίοδο υποτέλειας του ελληνικού λαού σε έναν ξένο κατακτητή, αυτή τη φορά στους Φράγκους. Χρησιμοποιούνται ακόμη, είτε στο αναλυτικό πρόγραμμα είτε στις σελίδες των σχολικών βιβλίων, οι όροι «ρωμαιοκρατία» (η περίοδος από το 146 π.Χ., όταν οι Ρωμαίοι κατακτούν την Ελλάδα, βλ. Ακτύπης κ.ά., 2004-Δ', σ. 113· για «ρωμαϊκό ζυγό» γίνεται λόγος στο Τσακισίρας & Τιβέριος, 1995, σ. 280), «λατινοκρατία», «βενετοκρατία» και «τουρκοκρατία». Εναλλακτικά, έχουν προταθεί οι όροι «Δυτικές κυριαρχίες στον ελληνικό χώρο» και «Οθωμανική κυριαρχία», οι οποίοι έχουν προσλάβει ένα χαρακτήρα πολιτικής ορθότητας· ωστόσο, δεν υιοθετούνται εύκολα, όπως φαίνεται και στην πρόσφατη έκδοση *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000* (Παναγιωτόπουλος, 2003). Ειδικότερα βλ. Ασδραχάς, 2003.
 23. Παραπλήσιες είναι οι παρατηρήσεις της Θεοδώρας Κάββουρα (Κάββουρα, 2002) για τα νέα (τον 1999) προγράμματα σπουδών Ιστορίας για το Λύκειο. Η ερευνήτρια διαπιστώνει ότι, παρά τα επιλεκτικά καινοτόμα στοιχεία τους, και στα νέα αναλυτικά προγράμματα εξακολουθούν να δεσπόζουν ο εθνοκεντρισμός και το ιστορικιστικό επιστημολογικό παράδειγμα, ενώ παρατηρείται και αναντιστοιχία μεταξύ γενικών και επιμέρους σκοπών. Η ίδια σημειώνει χαρακτηριστικά: «[...] η Ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία φαίνεται να χρησιμεύουν μάλλον ως σκηνοθετικά υλικά για να αναδειχθεί ο Ελληνικός πολιτισμός και η λαμπρότητά του, παρά ως ισοδύναμα και ισότιμα ιστορικά θέματα» (στο ίδιο, σ. 427).
 24. Παρατίθεται (2005-06) στον ηλεκτρονικό κόμβο <http://www.pischools.gr/programs/depps/>, όπου αναφέρονται και τα αντίστοιχα Φ.Ε.Κ. (Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως) στα οποία έχουν δημοσιευθεί τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. κάθε μαθήματος.

25. Αν η πτυχή αυτή, η ειδική βαρύτητα των δύο πόλων της σχέσης εθνοκεντρισμού-ευρωκεντρισμού παραμένει διερευνητέα, με βάση το υλικό των εν λόγω βιβλίων, ωστόσο, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι, στην ίδια βάση, η ελληνική κλασική αρχαιότητα προβάλλεται ως θεμέλιο του ευρωπαϊκού και, κατ' επέκταση, του Δυτικού πολιτισμού, αν όχι και του παγκόσμιου, με βασικούς συνδετικούς κρίκους τον ελληνιστικό και ελληνορωμαϊκό πολιτισμό, τον εκχριστιανισμό των Σλάβων και τη συμβολή των Ελλήνων λογίων στην Αναγέννηση και στον Ουμανισμό. Εξάλλου, η αντίληψη περί αρχετυπικότητας του Ελληνισμού ως «κυματοθραύστη των βαρβάρων» και «γενέθλιου τόπου» της Ευρώπης κάθε άλλο παρά ξενίζει (Κόκκινος, 2003, σσ. 52, 54-55). Η αντίληψη αυτή προσλαμβάνει διαστάσεις διαφοριστικής ρατσιστικής ιδεολογίας σε επίπεδο σχολικού εγχειριδίου. Ενδεικτικό είναι το ανιστόρητο απόσπασμα που ακολουθεί και περιέχεται ως άσκηση για τους μαθητές της Γ' Λυκείου στο μάθημα Έκφραση-Έκθεση (Τσολάκης, 2004-5, σ. 254): «Δεν έχουμε καμιά αμφιβολία ότι ο μεσσιανισμός έχει να κάνει με τη θεοκρατία και τη φεουδαρχία της Ανατολής, η οποία, ωστόσο, δεν επηρέασε το αρχαίο ελληνικό πνεύμα, το οποίο παρέμεινε αλώβητο από τέτοιες επιδράσεις. Μπορείς να ερμηνεύσεις αυτό το φαινόμενο; Ποια είναι η δύναμη (ελληνική κατάρκτηση), την οποία ο Ελληνισμός αντιτάσσει στον μεσσιανισμό, στον θεοκρατισμό και στον σατραπισμό της Ανατολής. Τα κείμενα (I και II) που ακολουθούν θα σε βοηθήσουν». Για ένα τέτοιο χωρίο λόγου βλ. Said, 1996a.
26. Παρόμοιες διαπιστώσεις όσον αφορά τον εθνοκεντρισμό, την αποσπασματική ή ελλιπέστατη προσέγγιση της ιστορίας των Άλλων, καθώς και το ιδεολόγημα της συνέχειας του Ελληνισμού έχουν ήδη γίνει από τους Petridis-Zografaki, 2002, σ. 493.
27. Βλ. το σχετικό αφιέρωμα στη *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125, 2002· Καγιαλής-Κόκκινος, 2003, σσ. 186-199· γενικότερα την έντονη δημόσια διαμάχη στο γραπτό και ηλεκτρονικό τύπο με αφορμή το θέμα αυτό.
28. Κόκκινος πανί, μεταξύ άλλων, αποτέλεσε η περίφημη εικόνα που δείχνει την εξέλιξη από τους ανθρωπίδες στο σύγχρονο άνθρωπο διαμέσου του *homo erectus* (σ. 13). Οι τότε αντιδράσεις των ορθόδοξων Ελλήνων «φονταμενταλιστών» θυμίζουν σε γενικές γραμμές και, τηρουμένων των αναλογιών, «προαναγγέλλουν» τη στράτευση των νεοσυντηρητικών Ευαγγελικών οπαδών του ρεπουμπλικανικού κόμματος στις ΗΠΑ στη θεωρία του δημιουργισμού, δηλαδή ότι ο Θεός έπλασε τον άνθρωπο, σύμφωνα με το βιβλίο της *Γενέσεως* της Παλαιάς Διαθήκης. Η κοινωνική αυτή ομάδα, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την ισχυρή επίδραση που

ασκεί στον πρόεδρο George Bush τον νεότερο, στηρίζοντας τα επιχειρήματά της σε σχετικιστικές επιστημολογικές αντιλήψεις και στο λόγο περί πολιτικής ορθότητας, αμφισβητεί την επιστημονική εγκυρότητα της δαρβινικής θεωρίας της εξέλιξης και επιχειρεί να απονομιμοποιήσει τη διδασκαλία του δαρβινισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ.

29. Πάντως, και για το βιβλίο του Σφυρόερα οι οδηγίες διδασκαλίας προέβλεπαν «όπως είναι αυτονόητο, [να δοθεί] ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία της Ελληνικής Ιστορίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 1993, σ. 27 και ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 1993, σ. 31).
30. Ο κόσμος αλλάζει, ωστόσο μερικά ελληνικά σχολικά βιβλία ανθίστανται στο χρόνο. Διανύουμε τη δεύτερη δεκαετία μετά τη διάλυση της Γιουγκοσλαβίας, ωστόσο στο βιβλίο της Ιστορίας Γενικής Παιδείας της Γ' Λυκείου, στο α' τεύχος (Σκουλάτος - Δημακόπουλος - Κόνδης, 2003, σ. 117), αναφέρεται το Λάμπιαχ ως «Λουμπλιάνα της σημερινής Γιουγκοσλαβίας». Πρόκειται, βέβαια, για μία μόνο ελάχιστη ένδειξη ενός πλέγματος αδρανειών και αγκυλώσεων που υπονομεύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της σχολικής ιστορίας στην Ελλάδα.
31. Χαρακτηριστική ή –αν θέλετε– αποκαλυπτική του κατάφωρα παρεμβατικού ρόλου του εν λόγω φορέα είναι η ομόφωνη έγκριση, από τα μέλη του Π.Ι., της πρότασης του Κ. Κατσιμάνη ότι έργο μίας επιτροπής (του Π.Ι.) για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων θα είναι να εξετάσει: «1. Ποια κεφάλαια ή τμήματα κεφαλαίων πάσχουν [sic!] σε τέτοιο βαθμό, ώστε να πρέπει να μη διδαχτούν. 2. Ποια σημεία υποβαθμίζονται ή παρασιωπώνται στο εγχειρίδιο, οπότε πρέπει να προσεχθούν και να υπογραμμισθούν. 3. Ποια σημεία χαρακτηρίζονται από επιστημονική ανακρίβεια ή μονομέρεια και πρέπει να μη θιγούν καν. Και 4. Ποια σημεία (ή σελίδες κ.λπ.) είναι αξιόλογα, αλλά χαρακτηρίζονται από ασάφεια και γι' αυτό πρέπει να διευκρινισθούν» (πράξη 34/16-10-1990, βλ. Μαυροσκούφης, 1997, σ. 290).
32. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί εδώ ο εξοβελισμός από τη διδακτέα ύλη του αξιόλογου υλικού που αφορά σε ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος και περιέχεται στα βιβλία των Σκουλάτου - Δημακόπουλου - Κόνδη, που χρησιμοποιούνται στην Γ' Λυκείου.
33. Η εν λόγω έρευνα αφορούσε μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά δύσκολα θα ισχυριζόταν κανείς ότι τα πράγματα διαφέρουν αισθητά στη δευτεροβάθμια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple, Michael W. (2002) *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*, μετάφραση Μαρία Δεληγιάννη (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004) *Teaching History for the Common Good* (Mahwah - New Jersey - London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers).
- Bossuet, J. (1681) *Discours sur l'histoire universelle* (Paris, Mabre Cramoisy).
- Braudel, F. (1979) *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XVe - XVIIIe siècle* (Παρίσι).
- Braudel, F. (1986) *L'identité de la France* (Paris, Flammarion).
- Braudel, F. (1992) *Η δυναμική του καπιταλισμού* (Αθήνα, Αλεξάνδρεια, μετάφραση Ρίνα Μπενβενίστε). Πρωτότυπη γαλλική έκδοση: Braudel, F. (1986) *Une leçon d'histoire de Fernand Braudel* (Paris, Arthaud-Flammarion).
- Braudel, F. (1995/98) *Υλικός πολιτισμός, οικονομία και καπιταλισμός* (15ος-18ος αιώνας). Τόμος Α': Οι δομές της καθημερινής ζωής: το δυνατό και το αδύνατο, μετάφραση Αικατερίνη Ασδραχά. Τόμος Β': Τα παιχνίδια της συναλλαγής, μετάφραση Φίλιππος Δρακονταειδής (Αθήνα, Μορφωτικό Ινστιτούτο Αγροτικής Τράπεζας).
- Breisach, E. (1994) *Historiography: Ancient, Medieval, and Modern* (Chicago & London, University of Chicago Press, 2η έκδοση).
- Butterfield, H. (1960) *Man on his Past. The Study of the History of Historical Scholarship* (Boston, Beacon Press).
- Cajani, L. (2002) A World History Curriculum for the Italian School, *World History Bulletin*, 18(2), 26-32.
- Cajani, L. (2006) Κοσμοπολιτισμός, εθνικισμός, ευρωπαϊσμός. Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Γερμανία, την Ιταλία και τη Γαλλία κατά τον 18ο-20ό αιώνα, στο: Γ. Κόκκινος & Ειρ. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (Αθήνα, Μεταίχμιο), 105-131.
- Chauvin, P. (1955-60) *Seville et l'Atlantique 1504-1650* (Paris, Sevrin, 12 τόμοι).
- Chauvin, P. (1978) *Histoire quantitative, histoire serielle* (Paris, Armand Colin).
- Collins, J. (1993) *Daniel. A Commentary on the Book of Daniel* (Minneapolis, Fortress Press).
- Crawford, K. (2005) Researching the Ideological and Political Role of the History Textbook-Issues and Methods, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(1), 2000, <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal1/Crawforded-kw.PDF>

- Elias, N. (1994) *The Civilizing Process*, μετάφραση Edmund Jephcott (Oxford, Basil Blackwell, 1η έκδοση το 1939).
- Elias, N. (1997) *Η διαδικασία του πολιτισμού. Μια ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση. Κοινωνιογενετικές και ψυχογενετικές έρευνες I*, μετάφραση Θεόδωρος Λουπασάκης, επιμέλεια Κώστας Λιβιεράτος (Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 2η έκδοση αναθεωρημένη).
- Fanon, F. (1952) *Peau noire, masques blancs* (Paris, Seuil).
- Fanon, F. (1961) *Les damnés de la terre* (Paris, Maspéro).
- Forland, Tor Egil (2004) The Ideal Explanatory Text in History: A Plea for Ecumenism, *History and Theory*, 43(3), 321-340.
- Furedi, F. (1991) *Mythical Past, Elusive Future: History and Society in an Anxious Age* (London, Pluto Press).
- Garcia, P. & Leduc, J. (2004) *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Regime à nos jours* (Paris, Armand Colin).
- Gills (Ed.), Barry, K. (2006) *Globalisation and Global History* (University of Newcastle).
- Green, A. & Troup, K. (1999) *The Houses of History. A Critical Reader in Twentieth-Century History and Theory* (Manchester, Manchester University Press).
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1956) *The Philosophy of History*, εισαγωγή C.J. Friedrich, πρόλογος Charles Hegel, μετάφραση J. Sibree (New York, Dover Publications).
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1981) *Φιλοσοφία της Ιστορίας*, μετάφραση Αιμιλία Μανούση (Αθήνα, Νεφέλη, 2 τόμοι).
- Hobsbawm, E. (1990) *Η εποχή των επαναστάσεων, 1789-1848*, μετάφραση Μαριέτα Οικονομοπούλου (Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης).
- Hobsbawm, E. (1995) *Ο αιώνας των άκρων. Ο σύντομος Εικοστός Αιώνας, 1914-1991*, μετάφραση Βασίλης Καπετανγιάννης (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Hobsbawm, E. (1996) *Η εποχή του κεφαλαίου, 1848-1875*, μετάφραση Δημοσθένης Κούρτοβις (Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης).
- Hobsbawm, E. (2000) *Η εποχή των αυτοκρατοριών, 1875-1914*, μετάφραση Κωστούλα Σιλαβενίτη (Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης).
- Hobsbawm, E. (2003) *Συναρπαστικά χρόνια. Μια ζωή στον 20ό αιώνα*, μετάφραση Σταματίνα Μανδηλαρά (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Iggers, G. (1991) *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, μετάφραση Βασίλης Οικονομίδης (Αθήνα, Γνώση).
- Iggers, G. (1997) *Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge* (Hanover, N.H.).

- Iggers, G. (2005) *Historiography in the Twentieth Century*, βιβλιοκρισία για το βιβλίο του Lutz, Raphael (2003) *Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme: Theorien; Methoden; Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart*, *History and Theory*, 44(3), 469-476.
- Judt, T. (2005) *Postwar. A History of Europe since 1945* (New York, The Penguin Press).
- Kocka, J. (1969) *Unternehmensverwaltung und Angestelltenschaft am Beispiel Siemens 1847-1914. Zum Verhältnis von Kapitalismus und Bürocratie in der Deutschen Industrialisierung* (Stuttgart, Klett-Cotta).
- Kocka, J. (1980) *White-Collar Workers in America 1890-1940: A Social-Political History in International Perspective*, μετάφραση από τη γερμανική γλώσσα Maura Kealey (London, Sage Publications).
- Kocka, J. (2000) Το ευρωπαϊκό πρότυπο και η γερμανική περίπτωση, Αναζητήσεις της νεότερης γερμανόφωνης ιστοριογραφίας. Κείμενα των R. Koselleck, H.-V. Wehler, W. Kuttler, J. Kocka, R. Van Dulmen, M. Mitterauer, μετάφραση Κώστας Ράπτης (Αθήνα, Ε.Μ.Ν.Ε.-Μνήμων), 129-236.
- Kocka, J. (2005) Opening of the International Congress of Historians, Sydney, July 2, www.cishsydney2005.org/images/KockaOpeningSession.pdf
- Kolchin, P. (1987) *Unfree Labor: American Slavery and Russian Serfdom* (Cambridge MA, Belknap Press of Harvard University Press).
- Ladurie, Emmanuel Le Roy (1966 και 1988) *Les paysans de Languedoc* (Paris, EHESS και Flammarion).
- Ladurie, Emmanuel Le Roy (1967) *Histoire du climat depuis l' an mille* (Paris, Flammarion, 2 τόμοι).
- Ladurie, Emmanuel Le Roy (1975 και 1982) *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324* (Paris, Gallimard).
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2005) *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (Mahwah - New Jersey - London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 3η έκδοση).
- Levstik, L. S. (2001) Crossing the Empty Spaces: Perspective Taking in New Zealand Adolescents' Understanding of National History, in: O.L. Davis, El.-A. Yeager & S.J. Foster (eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (Lanham - Boulder - New York - Oxford, Rowman & Littlefield Publishers Inc.), 69-96.
- Liakos, A. (2005) The Long Debate on the Book of Daniel. Comments on the Utopian and Historical Thinking, 20th International Congress of Historical Sciences, Major Theme: Myth and History, Panel C: History and Utopia (Sydney).

- Lutz, R.I (2003) *Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart* (Μόναχο, C.H. Beck).
- Lyotard, F. (1979) *La condition postmoderne* (Paris, Minuit).
- Manning, P. (2003) *Navigating World History. Historians create a Global Past* (New York, Palgrave-Macmillan).
- Maspero, F. (2005) *Οι μέλισσες και η σφήκα*, μετάφραση Δημήτρης Φίλιας, επιμέλεια Μαρία Παπαηλιάδη (Αθήνα, Σοκόλη).
- Mattozzi, Ivo (2006) Είναι δυνατή μια γνώση με ορίζοντα την παγκόσμια ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο; στο: Γ. Κόκκινος & Ευρ. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (Αθήνα, Μεταίχμιο), 133-159.
- McNeill, W. (1963) *The Rise of the West* (Chicago, University of Chicago Press).
- McNeill, W. (1967) *A World History* (New York, Oxford University Press).
- McNeill, W. (1976) *Plagues and Peoples* (New York, Anchor Books).
- McNeill, W. (1982) *The Pursuit of Power: Technology, Armed Force, and Society since A.D. 1000* (Chicago, University of Chicago Press).
- McNeill, W. (1983) *The Great Frontier: Freedom and Hierarchy in Modern Times* (Princeton, Princeton University Press).
- McNeill, W. (1986) *Mythistory and Other Essays* (Chicago, University of Chicago Press).
- McNeill, W. (1987) *A History of the Human Community* (New Jersey, Englewood Cliffs: προγενέστερη έκδοση: *Ecumene: A Story of Humanity*).
- McNeill, W. (1989) *Arnold J. Toynbee: A Life* (New York, Oxford University Press).
- Middel, M., Popp, S., & Schissler, H. (2003) Weltgeschichte in Deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen, *Internationale Schulbuchforschung - International Textbook Research*, 25(1-2), 149-154.
- Nash, G. B., Crabtree, C., & Dunn, R. E. (2000) *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past* (New York, Vintage Books, 2η έκδοση).
- Nichol, Jon & Connell, Kevin O' (2001) History Curricula from around the World for the 21st Century, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2(1) (December), <http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal3/inthistoryproject.doc>
- Petridis, Tr. & Zografaki, M. (2002) Educational System and History Teaching - Greece, in: Ch. Koulouri (ed.), *Clio in the Balkans. The Politics of History Education* (Thessaloniki, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe), 487-494.
- Ragin, Ch. & Chirot, D. (1999) Το κοσμοσύστημα του Ιμπάνουελ Βαλλερστάιν: η

- κοινωνιολογία και η πολιτική ως ιστορία, στο: Th. Skocpol (επιμ.) *Ιστορική Κοινωνιολογία. Όραμα και μέθοδος*, μετάφραση Σπύρος Μαρκέτος (Αθήνα, Κατάρτι), 357-402.
- Roberts, J.M. (1999) *Twentieth Century. The History of the World, 1901 to 2000* (New York - London, Viking).
- Romano, R. (2004) *Ο Braudel κι εμείς. Σκέψεις πάνω στην ιστορική παιδεία της εποχής μας*, μετάφραση Σταύρος Παπασταύρου (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Rusen, J. (2004) How to overcome Ethnocentrism: Approaches to a Culture of Recognition by History in the Twenty-First Century, *History and Theory*, 43, theme issue: "Historians and Ethics", no 4 (Δεκέμβριος), 118-129.
- Said, Ed. (1996a) *Οριενταλισμός*, μετάφραση Φώτης Τερζάκης (Αθήνα, Νεφέλη, 1η έκδοση το 1978).
- Said, Ed. (1996b) *Κουλτούρα και Ιμπεριαλισμός. Μια συστηματική και γοητευτική ανίχνευση των ριζών του ιμπεριαλισμού στον πολιτισμό της Δύσης*, μετάφραση Βανέσα Λάππα (Αθήνα, Νεφέλη, 1η έκδοση το 1993).
- Schafer, W. (1993) *Global History: Historiographical Feasibility and Environmental Reality*, <http://www.sinc.sunysb.edu/class/wschafer/GH93/ghFeasib.htm>
- Schlesinger Jr., & Arthur M. (1998) *The Disuniting of America. Reflections on a Multicultural Society* (New York - London, W.W. Norton & Company, αναθεωρημένη και διευρυμένη έκδοση).
- Skocpol, Th. (επιμ.) (1999) *Ιστορική Κοινωνιολογία. Όραμα και μέθοδος*, μετάφραση Σπύρος Μαρκέτος, επιμέλεια Παντελής Λέκκας (Αθήνα, Κατάρτι).
- Smith, D. (1999) Εξερευνώντας γεγονότα και αξίες: η ιστορική κοινωνιολογία του Μπάρριγκτον Μουρ, στο: Th. Skocpol (επιμ.), *Ιστορική Κοινωνιολογία. Όραμα και μέθοδος*, μετάφραση Σπύρος Μαρκέτος (Αθήνα, Κατάρτι), 403-454.
- Spengler, Os. (1918-22) *Der Untergang des Abendlandes* (Munchen, C.H. Beck Verlag).
- Spengler, Os. (2004) *Η παρακμή της Δύσης. Περιγράμματα μιας μορφολογίας της παγκόσμιας ιστορίας - τόμος Α': Μορφή και πραγματικότητα, τόμος Β': Κοσμοϊστορικές προοπτικές*, μετάφραση - σημειώσεις Λευτέρης Αναγνώστου (Αθήνα, Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, α' ανατύπωση).
- Stavrianos, L.S. (1958) *The Balkans since 1453* (New York; Holt, Reinhart and Winston).
- Stavrianos, L.S. (1971) *A Global History: The Human Heritage* (Paramus, NJ; Prentice Hall, 3rd edition).
- Stavrianos, L.S. (1981) *Global Rift: The Third World Comes of Age* (New York, William Morrow & Company).

- Stavrianos, L.S. (1989) *Lifelines from the Past: A New World History* (New York, Pantheon Books).
- Symcox, L. (2002) *Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms* (New York and London, Teachers College - Columbia University).
- Toynbee, A. (1933-61) *A Study of History* (Oxford, Oxford University Press). Οι τρεις πρώτοι τόμοι εκδόθηκαν το 1933, οι επόμενοι τρεις το 1939, οι τελευταίοι τέσσερις το 1948 και τα παραρτήματα το 1961.
- Tyrell, Ian (2005) Τι είναι η οικουιστορία; ειδικό αφιέρωμα με τίτλο: Ποια ιστορία ταιριάζει στην παγκοσμιοποίηση; Νέες Εποχές - Το Βήμα της Κυριακής (Αθήνα, 31 Ιουλίου).
- Wallerstein, I. (1974) *The Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century* (New York, Academic Press).
- Wilson, N. J. (1999) *History in Crisis? Recent Directions in Historiography* (New Jersey, Prentice Hall).
- Ακτύπης, Δ. κ.ά. (2004-Δ') *Στα αρχαία χρόνια - Ιστορία Δ' Δημοτικού* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- Ακτύπης, Δ. κ.ά. (2004-Στ') *Στα νεότερα χρόνια - Ιστορία Στ' Δημοτικού* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- Ακτύπης, Δ. κ.ά. (2004-Γ') *Στα πολύ παλιά χρόνια - Ιστορία Γ' Δημοτικού* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- Ασδραχάς, Σπ. (2003) "Τουρκοκρατία-Λατινοκρατία. Οι γενικοί χαρακτήρες της ελληνικής ιστορίας 1453-1770", στο: Β. Παναγιωτόπουλος (επιμ.) *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000, τόμος Α': Η Οθωμανική κυριαρχία 1770-1821. Πολιτική πραγματικότητα, οικονομική και κοινωνική οργάνωση* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα), 17-38.
- Ασημομύτης, Β. κ.ά. (2004) *Στα βυζαντινά χρόνια - Ιστορία Ε' Δημοτικού* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- Ασκούνη, Ν. (1997) "Ο λόγος των εκπαιδευτικών", στο: Άν. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (Αθήνα, Αλεξάνδρεια), 283-322.
- Βεντούρα, Α. & Τρουμπέτα, Σ. (επιμ.) (2006) Σύγχρονες θεωρήσεις του μεταναστευτικού φαινομένου, *Σύγχρονα Θέματα*, 92 (Ιανουάριος-Μάρτιος).
- Βεντούρα, Α. (1992) Η νομοθεσία περί διδακτικών βιβλίων. Μία εστία συγκρούσεων εκπαιδευτικού δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907-1937), *Μνήμων*, 14, 91-114.
- Βεντούρα, Α. (2006) Διασπορά, παγκοσμιοποίηση και συλλογικότητες, *Σύγχρονα Θέματα*, 92 (Ιανουάριος-Μάρτιος), 31-39.
- Γαζή, Έ. (2002) Ο ευνουχισμός της Ιστορίας, Νέες Εποχές - Το Βήμα της Κυριακής (Αθήνα, 16 Ιουνίου).

- Γαζή, Έ. (2004) *Ο Δεύτερος βίος των Τριών Ιεραρχών. Μια γενεαλογία του «Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού»* (Νεφέλη, Αθήνα).
- Γιαννόπουλος, Γ., Οικονομοπούλου, Ξ., & Κατσουλάκος, Θ. (1983) *Εισαγωγή στις ιστορικές σπουδές - Γ' Λυκείου* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ., & Μπαρούτας, Κ. (2001) *Ιστορία του μεσαιωνικού και του νεότερου κόσμου 565-1815* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- Δραγώνα, Θ., Κουζέλης, Γε., & Ασκούνη, Ν. (1997) Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας πεδίου, στο: Αν. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (Αθήνα, Αλεξάνδρεια), 220-282.
- Κάβουρα, Θ. (2002) Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών υπηρετούν τη μάθηση; Το παράδειγμα της Ιστορίας, στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης - Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000 (Αθήνα, Gutenberg), 423-434.
- Καγιαλής, Τ. & Κόκκινος, Γ. (2003) Να αυτοπροσδιοριστούμε με τρόπο λειτουργικό. Μία συνομιλία του «Δ» με τους Τάκη Καγιαλή και Γιώργο Κόκκινο, *Το Δέντρο*, 125-6, 186-199.
- Καραμανωλάκης, Β. (2004) *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης στην Ελλάδα. Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, 1837-1932* (Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Φιλοσοφική Σχολή - Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας, ανέκδοτη διδακτορική διατριβή).
- Καριάτογλου, Α. (2004) Διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, στο: Μ. Ζαβραδινού & Β. Μπακούρος (επιμ.) *Ημερίδα Ιστορικές Πηγές ως Διδακτέα Ύλη στο Ενιαίο Λύκειο - Ιωνίδειος Σχολή - Ενιαίο Πειραματικό Λύκειο. Πειραιϊκός Σύνδεσμος* (Αθήνα, Έσοππρον), 195-208.
- Κόκκινος, Γ. (2006) *Συμβολικοί πόλεμοι για την ιστορία και την κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής* (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βούρη, Σ., Γατωτής, Π., Τραντάς, Π., & Στέφος, Ε. (2005) *Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία* (Αθήνα, Νοόγραμμα).
- Κόκκινος, Γ. (συντονιστής και υπεύθυνος της συγγραφικής ομάδας) - Αλεξάκη, Ευγενία - Βατούγιου, Στέλλα - Γατωτής, Παναγιώτης - Κάβουρα, Θεοδώρα - Κοντογιώργη, Έλσα - Κώστογλου, Αγγελική-Ουρανία - Μαρκέτος, Σπύρος - Παπαθεοδώρου, Γιάννης - Προύσαλη, Εύη - Ράπτης, Κώστας - Συριάτου, Αθηνά

- (2002) *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου* - Γ' Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- Κόκκινος, Γ. (1998) *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της Ιστορίας* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Κόκκινος, Γ. (2003) *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης* (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Κουλούρη, Χρ. (1988) *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία, 1834-1914. Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις. Ανθολόγιο κειμένων, βιβλιογραφία σχολικών εγχειριδίων* (Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας - Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς).
- Κουλούρη, Χρ. (2002) *Το παρελθόν της σχολικής ιστορίας, Νέες Εποχές - Το Βήμα της Κυριακής* (Αθήνα, 30 Ιουνίου).
- Λιάκος, Αν., Γαγανάκης, Κ., Γαζή, Έ., Κόκκινος, Γ., Πεντάζου, Ι., & Σμπιλίρης, Γ. (1998) *Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός και οι ρίζες του* - Α' Λυκείου - Μάθημα επιλογής (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- Λιάκος, Αν. (2003) *Γνωστική ή δεοντολογική ιστοριογραφία; Τα Ιστορικά*, 38, Ιούνιος, 209-224.
- Λιάκος, Αν. (2005α) *Ποια ιστορία ταιριάζει στην παγκοσμιοποίηση; Νέες Εποχές - Το Βήμα της Κυριακής* (Αθήνα, 31 Ιουλίου), Β35.
- Λιάκος, Αν. (2005β) *Το 20ό διεθνές συνέδριο ιστορικών επιστημών (Σύδνει 3-9 Ιουλίου 2005), Τα Ιστορικά*, 43 (Δεκέμβριος), 529-539.
- Μαρκιανός, Σ. (1991) *Το μάθημα της Ιστορίας στο στόχαστρο, Φιλολογική*, 35, 14-17.
- Μαστραπιάς, Α. (2004) *Ιστορία του αρχαίου κόσμου. Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού* - Α' τάξη Ενιαίου Λυκείου - Γενικής Παιδείας (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., έκδοση Ε').
- Μαυρογιώργος, Γ. (1981) *Η εγκυρότητα περιεχομένων των γραπτών εξετάσεων στο μάθημα της Ιστορίας* (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, διδακτορική διατριβή).
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992) *Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα, στο: Αθ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη* (Αθήνα, Gutenberg), 135-146.
- Μαυροσκοφής, Δ. (1997) *Η σχολική ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995). Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Παναγιωτόπουλος, Β. (επιμ.) (2003) *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα) (10 τόμοι).

- Ρεπούση, Μ. (2004) *Μαθήματα Ιστορίας. Από την Ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση* (Αθήνα, Καστανιώτης).
- Σκιαδαρέση, Μ. (1988) Το εγχειρίδιο της Α΄ Λυκείου «Ιστορία του ανθρώπινου γένους», Ε.Μ.Ν.Ε. - *Μηνίων, Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση* (Αθήνα, Γρηγόρης), 158-167.
- Σκλαβενίτης, Τρ. (2004) Το εθνικό πάνθεον των βιογραφιών και των προσωπογραφιών (1828-1876), στο: Μ. Πασχάλης, Τρ. Κιτρομηλίδης & Ε. Σκλαβενίτης (επιμ.), *Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας, 1833-2002* (Αθήνα, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, Πρακτικά Δ΄ Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας, τόμος Α΄), 171-193.
- Σκουλάτος, Β., Δημακόπουλος, Ν., & Κόνδης, Σ. (2003) *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη* - τεύχος β΄ - Γ΄ Ενιαίου Λυκείου (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- Σκουλάτος, Β., Δημακόπουλος, Ν., & Κόνδης, Σ. (2003) *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη 1789-1909* - τεύχος α΄ - Γ΄ Ενιαίου Λυκείου (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., έκδοση ΙΗ΄).
- Σφυρόερας, Β. (1999) *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη* - Γ΄ Γυμνασίου (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., έκδοση Θ΄).
- Τσακτίρας, Λ., Ορφανουδάκης, Ζ., & Θεοχάρη, Μ. (2004) *Ιστορία ρωμαϊκή και βυζαντινή 146 π.Χ. - 1453 μ.Χ.* - Β΄ Γυμνασίου (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., έκδοση ΚΓ΄).
- Τσακτίρας, Λ. & Τιβέριος, Μ. (1995) *Ιστορία των αρχαίων χρόνων ως το 30 π.Χ.* - Για την Α΄ τάξη του Γυμνασίου (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., έκδοση ΙΔ΄).
- Τσακτίρας, Λ. (1991) Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, *Φιλολογος*, 64, 110-116.
- Τσολάκης, Χρ. κ.ά. (2004-5) *Έκφραση-Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο* - τεύχος Γ΄ (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., αναθεωρημένη έκδοση).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Δ/ση Σπουδών Δ/θμιας Εκπ/σης Τμήμα Α΄ (2003α) Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, Γενικής Παιδείας, της Γ΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου και Δ΄ τάξης Εσπερινού Ενιαίου Λυκείου, έγγραφο υπ΄ αρ. 122352/Γ2/5 Νοεμβρίου.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Δ/ση Σπουδών Δ/θμιας Εκπ/σης Τμήμα Α΄ (2003β) Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, Γενικής Παιδείας, της Β΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου, έγγραφο υπ΄ αρ. 122354/Γ2/5 Νοεμβρίου.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Κ.Ε.Μ.Ε. (1984) Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο κατά το σχολικό έτος 1984-85 - τεύχος Α΄ - Φιλολογικά μαθήματα (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1990) Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των

- μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο κατά το σχολικό έτος 1990-91 - τεύχος Α' - Φιλολογικά μαθήματα (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1993) Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο κατά το σχολικό έτος 1993-94 - τεύχος Α' - Φιλολογικά μαθήματα (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1996) Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο κατά το σχολικό έτος 1996-97 - τεύχος Α' - Φιλολογικά μαθήματα (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2002α) Συμπληρωματικές Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο - Σχολικό Έτος 2002-3 (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2002β), Οδηγίες διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων Γυμνασίου 2002-3 (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2002γ), Οδηγίες διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων Ενιαίου Λυκείου 2002-3 (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.).
- Φραγκουδάκη, Ά. (1997) «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή». Η ανάλυση των εγχειριδίων Ιστορίας, στο: Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (Αθήνα, Αλεξάνδρεια), 344-400.
- Χέγκελ, Γ. (χ.χ.) *Φιλοσοφία της Ιστορίας*, επιμέλεια Κ. Μειρινός, μετάφραση Αχιλλέας Βαγενάς (Αθήνα, Αναγνωστήδης).
- Χρονοπούλου, Α. & Γιαννόπουλος, Κ. (επιμ.) (2002), *Σχολικά εγχειρίδια και κρατικός έλεγχος. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας. Θεωρία και πρακτική, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125, 69-103.

Abstract

This article surveys the relation between world history and school history in the context of the Greek Educational System starting from the political changeover in 1974 in Greece up to the school year of 2005-6. So as to reach its conclusions, it initially examines the shaping of the interest in world history from the time of the Enlightenment to our days in terms of historiography. Subsequently, the article explores the reception of world history in historical education today, on an international basis. Ultimately, the article focuses on the perception of world history, not only in the Greek academic historiography, but also in the Greek historical education (of the first and the second degree - Primary and Secondary Education).

The specification of the amount of world history which is being taught at the Greek schools was based on the statistical data which derived neither from the Curriculum nor from the number of pages of the History school books, but from the Teaching Instructions of the Greek Pedagogical Institute. Thus, the conclusion is that the world history, in the teaching praxis, is either ignored or approached very insufficiently. On the other hand, both concerning the choice and the handling of the teaching material, the emphasis is placed on the ethnic and, to a certain extent, on the western history.

Μάθε παιδί μου γράμματα: Η επιβολή της υποχρεωτικής φοίτησης στην αγροτική ενδοχώρα της Φλώρινας

ΣΟΦΙΑ ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ
*Επικύρη Καθηγήτρια Ιστορίας της εκπαίδευσης,
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης*

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να περιγράψει τη στάση των αγροτικών πληθυσμών της Μακεδονίας απέναντι στην υποχρεωτική εκπαίδευση της περιόδου 1918-1937. Η έρευνα εστιάζει στο νομό της Φλώρινας, επειδή η περιοχή κατοικούνταν από σημαντικό αριθμό ξενόφωνων πληθυσμών, οι οποίοι έπρεπε να ενταχθούν στον ελληνικό εθνικό κορμό μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ιστορική-ερευνητική. Στα πλαίσια της μελετήθηκαν οι ιδιαιτερότητες του μακεδονικού χώρου και οι επιπτώσεις τους στην εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η μελέτη εστιάζει σε κάθε χωριό ξεχωριστά και παρακολουθεί τις επίσημες αναφορές των Επιθεωρητών που διορίζονται από το Ελληνικό Κράτος την ίδια περίοδο. Στο τελευταίο μέρος γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των δεδομένων, με κριτήριο τις ταυτότητες που είχαν διαμορφωθεί στη Μακεδονία πριν από το 1912, ως την οριστική εγκατάσταση των προσφυγικών πληθυσμών.

Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να περιγράψει και να αξιολογήσει τη στάση των αγροτικών πληθυσμών της Μακεδονίας απέναντι στην υποχρεωτική εκπαίδευση της περιόδου 1918-1937, με έμφαση στο νομό της Φλώρινας, σε μια περίοδο στα πλαίσια της οποίας το σχολείο θεωρούνταν από τους εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής του Ελληνικού Κράτους ως ο κατεξοχήν φορέας εθνικοποίησης.¹

Στα πλαίσια της μελέτης προσδιορίζονται οι εξελίξεις στο θεσμό της υπο-

χρεωτικής εκπαίδευσης από τη σύσταση του Ελληνικού Κράτους ως την ένταξη της Μακεδονίας σε αυτό.² Έπειτα μελετώνται οι μεταβολές στο θεσμικό καθεστώς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες του μακεδονικού χώρου³ και προσδιορίζονται οι νέες προσπάθειες που καταβλήθηκαν για την εφαρμογή του θεσμού, μετά την αλλαγή των ορίων της επικράτειας, αλλά και των παραγόντων που την προσδιόριζαν.⁴

Μετά την έρευνα σε επίπεδο θεσμών αποδίδεται η εικόνα των εφαρμογών των νομοθετικών ρυθμίσεων σε κάθε χωριό ξεχωριστά, όπως αυτές περιγράφθηκαν στις Εκθέσεις των Νομαρχιακών Επιθεωρητών της περιόδου 1918-1937.⁵ Παράλληλα, όμως, καταβάλλεται προσπάθεια αξιολόγησης τόσο του λόγου όσο και των κριτικών επιστημών και των οπτικών των Επιθεωρητών, μέσα από την ένταξη των ιδεολογικών επιλογών τους στη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική του Ελληνικού Κράτους για τη Μακεδονία της περιόδου 1918-1937.⁶

Στο τελευταίο μέρος γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των δεδομένων με κριτήριο τις ταυτότητες που είχαν διαμορφωθεί στη Μακεδονία πριν από το 1912,⁷ αλλά και αυτές που προέκυψαν μετά από τις διαδοχικές εγκαταστάσεις των προσφυγικών πληθυσμιακών ομάδων.⁸ Τέλος, εξετάζονται οι συνέπειες των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων της αγροτικής ενδοχώρας στη διαμόρφωση της εικόνας που προαναφέρθηκε.⁹

Σκοπός - Πηγές - Μεθοδολογία της έρευνας

Η επιλογή της Μακεδονίας ως πλαισίου σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες του χώρου αυτού, οι οποίες μπορούν να καθοριστούν με βάση δύο σημεία-κριτήρια: το πρώτο αφορά στην πληθυσμιακή ανομοιογένεια του χώρου,¹⁰ αφού εκεί κατοικούσαν σλαβόφωνοι, βλαχόφωνοι, αρβανιτόφωνοι και τουρκόφωνοι χριστιανοί, ενώ ως το 1922-1923 στο χώρο αυτό κατοικούσαν και μουσουλμάνοι (Τσουκαλάς, 1987). Το δεύτερο σχετίζεται με την υποδοχή του κύριου όγκου των προσφύγων στη Μακεδονία, στα πλαίσια μιας αποκατάστασης η οποία υπήρξε αφετηρία πολλαπλών προβλημάτων.¹¹

Τα χρονικά όρια τα οποία επιλέχθηκαν ως πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας αφορούν στην περίοδο 1918-1937, επειδή οι Εκθέσεις των Επιθεωρητών ανήκουν σε αυτά τα χρονικά πλαίσια. Συγκεκριμένα, ως πηγές, οι οποίες αποτέλεσαν την εκπαιδευτική κατάσταση στην αγροτική ενδοχώρα της Φλώρινας, χρησιμοποιήθηκαν οι Εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του παρα-

γόμενου εκπαιδευτικού έργου των ετών 1918-1938, δηλαδή για 8 συνολικά Εκθέσεις των Επιθεωρητών Ιωαννίδη (1918), Μ. Σλαβάρου ή Σλαβάρη (1920-1923) Η. Πετρόπουλου (1926-1927, 1927-1928), Αγγ. Γιούρση (1930-1931), Σπ. Μένταλου (1931-1932, 1932-1933) και Αλ. Αλεξόπουλου (1937-1938).

Για να καθοριστεί το πλαίσιο ερμηνείας του πολιτικού συγκείμενου, χρησιμοποιήθηκε η παραδοσιακή-ερμηνευτική μέθοδος.

Το θεσμικό καθεστώς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης Ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ως το 1912

Μετά την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους καθιερώθηκε ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με το Νόμο της 6/18.2.1834 «Περί δημοτικών σχολείων». ¹² Συγκεκριμένα, στο άρθρο 6 του νόμου που θεσμοθετήθηκε την περίοδο της Αντιβασιλείας αναγραφόταν: «Όλοι οι εις δήμον έχοντα σχολείον δημοτικών ανήκοντες παίδες από του 5^{ου} συμπληρωμένου, μέχρι του 12^{ου} έτους συμπληρωμένου υποχρεούνται να φοιτώσι εις το σχολείον. Εις γονείς μη υποχρεώντας τα τοιαύτης ηλικίας τέκνα των να φοιτώσι εις το σχολείον επιβάλλεται δι' εκάστην ώραν απουσίας του παιδός από το σχολείον πρόστιμον ουχί ολιγότερον των δέκα λεπτών μη υπερβαίνον δε τας 50 δραχμάς. Διά τους εβδομάδας ή και μήνας λείψαντας παίδας επανξάνεται η άνω ποινή διά της αναλόγως βραδυτέρας απολύσεως αυτών εκ του σχολείου». ¹³

Ο νόμος όμως αυτός δεν εφαρμόστηκε στην πράξη, παρά το γεγονός ότι το Υπουργείο Παιδείας ελαχίστησε, με αλληπάλληλες εγκυκλίους του προς τους Νομάρχες, να επιστήσιν την προσοχή στην «εκ διαλειμμάτων και άτακτον φοίτησιν» και να τονίσουν την ανάγκη εφαρμογής του Νόμου του 1834. ¹⁴ Τον κώδωνα του κινδύνου για τη μη εφαρμογή της υποχρεωτικής φοίτησης έκρουε και η Έκθεση Χριστόπουλου του έτους 1857, η οποία επισήμανε ότι η χρησιμοποίηση των παιδιών σε γεωργικές εργασίες και οι ωφέλειες που απέρρεαν από αυτό ευθυνόταν κυρίως για τη μη τακτική φοίτηση.

Από τότε έγιναν πολλές απόπειρες για θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Προς την κατεύθυνση αυτή κινούνταν τα Νομοσχέδια Αυγερινού του έτους 1880, ενώ, παράλληλα, παρατηρήσεις αλλά και προτάσεις για το ζήτημα της υποχρεωτικής φοίτησης γίνονταν, επίσης, στην Έκθεση Παπαμάρκου του έτους 1883. Σε αυτήν ο Παπαμάρκου αναφερόταν στη φοίτηση του 1/10 των υπόχρεων μαθητών και υποδείκνυε ως μέτρο καταστολής την τήρηση

των ληξιαρχικών βιβλίων από τον εφημέριο και την παρέμβαση του Εισαγγελέα για τον πειθαναγκασμό των γονέων. Παράλληλα, όμως, με την ενεργοποίηση των κατασταλτικών μηχανισμών, ο Παπαμάρκου πρότεινε τη δωρεάν εκτύπωση και παροχή βιβλίων από την πολιτεία και τη συμφοίτηση αρρένων-θηλέων ως την ηλικία των 12 ετών.¹⁵ Παρά τις αλληπάλληλες όμως υποδείξεις, ο Νόμος ΒΠΕ/1892 δεν λάμβανε πρόνοια για την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Στο ίδιο κλίμα κινούνταν και ο Νόμος ΒΤΜΘ/1895, ο οποίος στο άρθρο 6 ανέφερε ότι η υποχρεωτική φοίτηση αφορούσε την περίοδο που απαιτούνταν από την εγγραφή του μαθητή στο δημοτικό και η οποία άρχιζε στο 6ο έτος της ηλικίας του ως την απόκτηση του απολυτηρίου του. Η διάταξη αυτή δε συννοδεύσταν από ποινικές κυρώσεις για τους παραβάτες γονείς.¹⁶

Η άρνηση του εισιτηρίου του Νόμου ΒΤΜΘ, Δεληγιάννη, να συμπεριλάβει στις διατάξεις του Νόμου ποινικές κυρώσεις για τους γονείς αιτιολογούνταν από τον ίδιο, σε Πρακτικά Συνεδριάσεων της Βουλής, με το σκεπτικό ότι «δεν εκριθθ ευσυνειδήτων να ζητώμε να τιμωρώνται οι γονείς... εάν εν τη κατοικία των δημοτικών σχολείων δεν υπάρχει».¹⁷

Στη σκληρή γραμμή των διατάξεων του Νομοσχεδίου Αυγερινού επανέρχονταν τα Νομοσχέδια Ευνταξία του έτους 1899, τα οποία στο άρθρο 17 καθόριζαν το ύψος και τις προϋποθέσεις επιβολής των προστίμων στους γονείς των οποίων τα παιδιά δεν φοιτούσαν τακτικά στο σχολείο. Παράλληλα, τα Νομοσχέδια καθόριζαν στο 6ο κεφάλαιο και στα πλαίσια αναγραφής των καθηκόντων των Επιθεωρητών ως επιβεβλημένο τον έλεγχο που σχετιζόταν με την εγγραφή και τακτική φοίτηση όλων των υπόχρεων προς εγγραφή μαθητών και των δύο φύλων.¹⁸ Η διαφορά με το Νόμο του 1834 βρισκόταν κυρίως στο γεγονός ότι οι κυρώσεις επιβάλλονταν στα παιδιά που κατοικούσαν στην έδρα του σχολείου και όχι στην ευρύτερη περιφέρεια του Δήμου.

Η μη ψήφιση των νομοσχεδίων δεν ανέτρεψε τη βασική φιλοσοφία τους, η οποία αναβίωνε στην Αιτιολογική Έκθεση του Νομοσχεδίου του 1913, με Υπουργό Παιδείας τον Τσιριμώκο. Στην Έκθεση τονιζόταν ότι η φοίτηση στα δημοτικά από το 1834 αναγραφόταν ως υποχρεωτική, ουδέποτε όμως ο νόμος εφαρμόστηκε, και ένας από τους λόγους ήταν η μη επαρκής πρόνοια για την επιβολή των σχετικών ποινών στους γονείς που δεν εφάρμοζαν το νόμο.

Γι' αυτό ο νόμος όριζε ότι η υποχρέωση φοίτησης άρχιζε από το 6ο έτος της ηλικίας τους και επεκτεινόταν ως το 14ο, σε περίπτωση που ο μαθητής χρειαζόταν περισσότερο χρόνο να ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση

και επέβαλε αρχικά πρόστιμο από 5-100 δραχμές και σε περίπτωση υποτροπής ποινή φυλάκισης ως ένα μήνα.

Παράλληλα, ο νόμος καθόριζε ποιοι απαλλάσσονταν και ενέτασσε σε αυτούς εκείνους που είχαν συμπληρώσει το 13ο έτος της ηλικίας τους. Τέλος, επέβαλε στους Διευθυντές των σχολείων την υποχρέωση να καταγγείλουν τους μη φοιτούντες και καθόριζε ότι η ποινή έπρεπε να επιβληθεί από τον πταισματοδίκη. Μοναδική μάλιστα θεσμική πρωτοτυπία του Νομοσχεδίου ήταν η καθιέρωση συμπληρωματικών μαθημάτων για τους τελειοφοίτους των δημοτικών σχολείων ως το 15ο έτος της ηλικίας τους και η επιβολή ποινών στους εργοδότες που δεν επέτρεπαν την παρακολούθηση των μαθημάτων αυτών στους εργαζομένους τους.

Η μη ψήφιση των Νομοσχεδίων επανέφερε το ζήτημα της ισχύος των περί υποχρεωτικής φοίτησης διατάξεων του Νόμου του 1834, με δεδομένη την ισχύ του Νόμου ΒΤΜΘ του 1895. Η γνωμοδότηση του Αρείου Πάγου το 1902 ήταν θετική για την ισχύ των διατάξεων του 1834.¹⁹

Αλλαγές στο θεσμικό καθεστώς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μετά το 1912

Μετά την ενσωμάτωση της Μακεδονίας στο Ελληνικό Κράτος,²⁰ το επιτακτικό αίτημα της επίτευξης της εθνικής συνοχής επέβαλε τη θεώρηση του σχολείου ως προϋπόθεσης για την πετυχημένη αφομοίωση των αλλόγλωσσων ή ξενόφωνων πληθυσμών.²¹ Παράλληλα, κυριάρχησε η αντίληψη ότι μέσα από την παιδεία θα μπορούσε να επιτευχθεί η εξάλειψη του αναλφαριθμητισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού μεγάλης μερίδας του πληθυσμού.²²

Σε αυτά τα πλαίσια, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίαζαν οι δυσλειτουργίες εφαρμογής του Νόμου περί υποχρεωτικής φοίτησης στη Μακεδονία, επειδή υπήρξαν προβλήματα τα οποία αφορούσαν στις ιδιαιτερότητες του χώρου και τα οποία εντοπίστηκαν από τους Επιθεωρητές σε Εκθέσεις-αναφορές τους προς το Εποπτικό Συμβούλιο.²³

Οι περισσότεροι Επιθεωρητές²⁴ ασκούσαν κριτική στο 12ο άρθρο του Νόμου του 1913, το οποίο απάλλαξε από τις ποινές τους μαθητές που είχαν ηλικία 13 ετών και άνω. Η διάταξη αυτή καθιστούσε μη υλοποιήσιμες τις διατάξεις του νόμου περί υποχρεωτικής φοίτησης, στην περίπτωση των αλλόγλωσσων της Μακεδονίας, επειδή σε αυτή την κοινωνική ομάδα συνηθισμένη ήταν η πρα-

κτική της παραμονής στο Δημοτικό δύο χρόνια, σε κάθε τάξη, εξαιτίας των γλωσσικών τους δυσχερειών. Αποτέλεσμα της εφαρμογής της διάταξης αυτής ήταν η αδυναμία των περισσότερων αλλόγλωσσων μαθητών να τελειώσουν το δημοτικό σχολείο. Έτσι, η πλειονότητά τους εγκατέλειπε το σχολείο στην ηλικία των 12 χρόνων, χωρίς απολυτήριο και χωρίς επαγγελματική κατάρτιση.

Τη δυσλειτουργία αυτή επιχείρησε να ανασκευάσει το Ν.Δ. της 5.5.1926, το οποίο επέκτεινε την υποχρεωτική φοίτηση και καθόρισε δρακόντεια μέτρα εφαρμογής της υποχρεωτικής φοίτησης, δεν κατάφερε, όμως, να εξαλείψει και τα λοιπά προβλήματα.²⁵

Παρ' όλα αυτά, όμως, και μετά την ψήφιση του Νόμου, οι Επιθεωρητές παρατηρούσαν ότι η κατάσταση δυσχεραινόταν από την άτακτη τήρηση τόσο του δημοτολογίου όσο και του μητρώου αρρένων στις ξενόφωνες κοινότητες. Η αναγωγή επομένως σε τεκμήρια, για την κατάρτιση από το δάσκαλο, της κατάστασης των υπόχρεων για εγγραφή, σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου, ήταν αδύνατη στην περίπτωση των κοριτσιών και δυσχερής στην περίπτωση των αγοριών.

Τέλος, ο νόμος καθόριζε ότι έπρεπε να υποβληθούν μηνύσεις από το δάσκαλο κατά των γονέων των μαθητών, των οποίων η φοίτηση ήταν άτακτη. Στην πράξη, όμως, οι μηνύσεις που υποβάλλονταν, εκδικάζονταν μετά από παρέλευση σημαντικού χρόνου. Ακόμα, ο νόμος πρόβλεπε την υποχρεωτική παρουσία του μηνυτή-δασκάλου κατά την εκδίκαση της υπόθεσης. Μια τέτοια, όμως, πρακτική έφερε το δάσκαλο αντιμέτωπο με την κοινότητα, το έργο της πνευματικής αναβάθμισης της οποίας του είχε ανατεθεί. Πέρα από το γεγονός ότι η ισόρροπη σχέση εκπαιδευτικού - κοινωνικού περιγύρου - μαθητών αποτελούσε προϋπόθεση για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία, υπήρχαν και άλλες σχέσεις εξάρτησης, οι οποίες διακυβεύονταν μέσα από την πρακτική αυτή.

Είναι γεγονός ότι οι Νομαρχιακοί Επιθεωρητές κατηγορούσαν τους δασκάλους, που αποτελούσαν ενεργά στελέχη της κοινότητας, ως συναλλασσόμενους ή ακόμα και χρηματιζόμενους από τους χωρικούς. Η αλήθεια, όμως, βρισκόταν κάπου στη μέση: η απαίτηση του Νόμου να παρίσταται ο δάσκαλος-μηνυτής, κατά την εκδίκαση της υπόθεσης, ως καταγγέλλον στην έδρα του πταισματοδικείου δεν δημιουργούσε μόνο τριβές στη σχέση του με την τοπική κοινωνία. Τον επιφόρτιζε με έξοδα μετάβασης στην πρωτεύουσα του νομού και τον προβλημάτιζε, ιδιαίτερα κατά τους χειμερινούς μήνες, όταν η συγκοινωνία παρουσίαζε προβλήματα.

Από την άλλη, η απουσία του δασκάλου έκανε τον πταισματοδίκη να του επιδικάσει πρόστιμο. Και όπως είναι κατανοητό, το όλο πλαίσιο λειτουργούσε ως αντικίνητρο για το δάσκαλο, ο οποίος απέφευγε να καταγγείλει περιπτώσεις μη φοίτησης, για να μην εμπλακεί ο ίδιος στις περιπέτειες που προαναφέρθηκαν.

Η επόμενη αποφασιστική παρέμβαση στο ζήτημα της υποχρεωτικής φοίτησης έγινε με το Νόμο 4397 του 1929.

Το θεσμικό πλαίσιο έγινε πιο ευέλικτο και αποτελεσματικό με το Νόμο 4397 του 1929. Στα πλαίσια του Νόμου και μάλιστα στο άρθρο 6 αναγραφόταν ότι οι Διευθυντές του σχολείου όφειλαν να ζητήσουν έγγραφα από τον Πρόεδρο της Κοινότητας την κατάσταση των υπόχρεων για φοίτηση, και ο τελευταίος όφειλε να ανταποκριθεί, με επίγνωση των κυρώσεων του Νόμου, εντός ορισμένης προθεσμίας.

Η καινοτομία του Νόμου βρισκόταν στη διάταξη που πρόβλεπε την επιβολή των ποινών από τον Επιθεωρητή, μετά από καταγγελία του Διευθυντή ή των Αστυνομικών αρχών. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγονταν οι χρονίζουσες παρεμβάσεις των δικαστικών αρχών και επιλύονταν άμεσα τα προβλήματα που ανέκυπταν.²⁶ Με το Νόμο 4397 του 1929 το έργο του καθορισμού προστίμων προς τους γονείς ανέλαβαν οι Νομαρχιακοί Επιθεωρητές, με αποτέλεσμα να εξαλείφονται τα προβλήματα των μηνύσεων που χρόνιζαν και να μειώνονται οι αναστολές των δασκάλων.

Η άτακτη φοίτηση στην περιοχή σύμφωνα με τα στοιχεία των Εκθέσεων των επιθεωρητών

Με βάση την επεξεργασία των δεδομένων των Εκθέσεων μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τα αίτια που καταγράφονταν από τους Επιθεωρητές και αφορούσαν στην άτακτη ή ελλιπή φοίτηση των μαθητών στα σχολεία ήταν διαφορετικά από χρονική περίοδο σε χρονική περίοδο.²⁷

Το 1918 η αποχή από την υποχρεωτική εκπαίδευση αποδιδόταν από τον Επιθεωρητή στην ταραγμένη περίοδο του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου,²⁸ οι επιπτώσεις του οποίου υπήρξαν καταλυτικές για τη Δυτική Μακεδονία, αφού αυτή αποτελούσε θέατρο συγκρούσεων.²⁹ Ο παράγοντας αυτός επηρέαζε, κατά τον Επιθεωρητή, τις επτά από τις εννέα καταγεγραμμένες περιπτώσεις ανεπαρκούς φοίτησης. Επιπλέον, η αρνητική στάση των κατοίκων της περιο-

χής απέναντι στην ελληνική διοίκηση, η οποία εκδηλωνόταν πιο εύκολα σε περιόδους παρουσίας βουλγαρικού κατοχικού στρατού στη Μακεδονία, αναφερόταν ως αιτία αποχής από το σχολείο σε δύο περιπτώσεις και σχετιζόταν από τον ίδιο με τη μετεξέλιξη των εξαρτικών-σχισματικών ταυτοτήτων σε εθνοτικές - βουλγαρικές ή σλαβομακεδονικές.³⁰

Αντίθετα, το 1922 τα αίτια της μη προσέλευσης των μαθητών στο ελληνικό σχολείο διέφεραν αισθητά από όσα προαναφέρθηκαν. Σε επτά από τις δέκα συνολικά καταγεγραμμένες περιπτώσεις άτακτης φοίτησης μαθητών-κατοίκων των χωριών της περιοχής, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, στους διδάσκοντες και τα κτίρια και χρεωνόταν στο Ελληνικό Κράτος. Δύο περιπτώσεις άτακτης φοίτησης σχετιζόνταν, κατά τις εκτιμήσεις του Επιθεωρητή, με τον αγροτικό χαρακτήρα της περιοχής, που προϋπέθετε τη συνεπή ενασχόληση με τη γη των μελών της αγροτικής κοινότητας. Τέλος, μόλις μια περίπτωση μπορεί να περιγραφεί ως συνέπεια της αναποτελεσματικής λειτουργίας του Νόμου περί υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ο οποίος προϋπέθετε την παρέμβαση της δικαστικής εξουσίας για επιβολή χρηματικών ποινών στους γονείς των μαθητών, όταν αυτοί δεν ενθάρρυναν τη φοίτηση των παιδιών τους.

Το 1925, με την εγκατάσταση των προσφύγων, η κατάσταση στην περιοχή διαφοροποιήθηκε.³¹ Τα αίτια της άτακτης φοίτησης στο συγκεκριμένο σχολικό έτος καταγράφονταν σε πέντε συνολικά περιπτώσεις, από τις οποίες οι δύο αποδόθηκαν από τον Επιθεωρητή σε ασθένεια. Για άλλες δύο περιπτώσεις μαθητών ο Επιθεωρητής απέδωσε την αποχή τους από το σχολείο στην πολитеία, η οποία δεν μερίμνησε να στελεχώσει τα σχολεία των νέων οικισμών με δασκάλους, και, τέλος, σε μια περίπτωση ο Επιθεωρητής ανέφερε ότι ο μαθητής δεν φοιτούσε επειδή ο δάσκαλος διακατεχόταν από αβελτηρία και δεν προέβαινε σε μηνυτήριες καταγγελίες ως όφειλε.

Το 1926, μετά την ψήφιση του Νόμου της 5.5/26, ο αριθμός των μαθητών αυξήθηκε. Επτά συνολικά περιπτώσεις άτακτης φοίτησης αναφέρθηκαν στη διάρκεια του συγκεκριμένου σχολικού έτους, στις πέντε από τις οποίες υπαίτιος θεωρήθηκε ο δάσκαλος, ενώ σε δύο περιπτώσεις προσφυγικών χωριών ο Επιθεωρητής ή χαρακτηριζε τα παιδιά καθυστερημένα ή αιτιολογούσε την αποχή με βάση το ελαφρυντικό της ηλικίας τους.

Στις Εκθέσεις του 1930, σχολιάζονταν από τον Επιθεωρητή δεκαοκτώ συνολικά περιπτώσεις άτακτης φοίτησης, οι δεκαεπτά από τις οποίες χαρα-

κτηριζόνταν περιπτώσεις ασθένειας και σε μία μόνο περίπτωση δεν αιτιολογούνταν η απουσία από το σχολείο. Η ψήφιση του Νόμου 4397/1929, που έδινε το δικαίωμα επιβολής ποινών στους Επιθεωρητές, φαίνεται ότι μετέβαλε την κατάσταση και περιορίσε το φαινόμενο της άτακτης φοίτησης.

Τέλος, στις Εκθέσεις του έτους 1937 σε 3 μόνο περιπτώσεις καταγράφονταν η φοίτηση ως άτακτη, ενώ σε όλες τις άλλες ο Επιθεωρητής εστίαζε στην αξιολόγηση των δασκάλων.

Από τα διαθέσιμα δεδομένα, που αφορούν τον αριθμό των εγγεγραμμένων και φοιτούντων μαθητών ανά περιοχή, προκύπτει ότι, ενώ κατά το σχολικό έτος 1922-23 το ποσοστό αποχής από τη φοίτηση ήταν περίπου 35%, κατά το σχολικό έτος 1932-33 μειώθηκε στο 9%.

Αξιολόγηση των Εκθέσεων:

Η προοδευτική και η συντηρητική τάση στην αντιμετώπιση της υποχρεωτικής φοίτησης

Η απόπειρα επιβολής στην πράξη της υποχρεωτικής φοίτησης συνδέθηκε με τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού³² και υλοποιήθηκε από τη φωτισμένη μερίδα της αστικής τάξης, η οποία στήριξε στη γενίκευση της στοιχειώδους εκπαίδευσης την προοπτική μιας αναβάθμισης της κοινωνίας.

Θεωρημένη μέσα από αυτό το πρίσμα, η υποχρεωτική εκπαίδευση κλήθηκε να υπηρετήσει το κυρίαρχο, μετά την ενσωμάτωση της Μακεδονίας στο Ελληνικό Κράτος, αίτημα της δημιουργίας εθνικής συνοχής, στην πολυπολιτισμική αγροτική ενδοχώρα της Μακεδονίας.³³

Οι φιλοπρόοδοι αστοί, μετά τον πολλαπλασιασμό των ελληνικών εδαφών και τη συνακόλουθη διεύρυνση των επιχειρηματικών τους δραστηριοτήτων, επιδίωξαν, μέσα από τη διάχυση των αξιών του ελληνικού πολιτισμού, την ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων πληθυσμών στον ελληνικό εθνικό κορμό, τη γλωσσική αφομοίωση,³⁴ στοχεύοντας στην εμπέδωση της ελληνικής γλώσσας διά των σχολείων της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Η επένδυση στην παιδεία θεωρήθηκε υπόθεση εθνική, ιδίως μετά τη συνθήκη του Νεϊγύ,³⁵ ενώ το όραμα της οικοδόμησης ενός αστικού σχολείου, προσβάσιμου σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, υποστηρίχτηκε ότι έπρεπε να επιδιωχθεί και μέσα από την άσκηση ποινικών κυρώσεων σε εκείνα τα

στρώματα του πληθυσμού που δεν αντιλαμβάνονταν την αναγκαιότητα οικοδόμησής του.

Η ταύτιση, λοιπόν, της προόδου με τη γενίκευση της στοιχειώδους παιδείας και η σύνδεση της παιδείας με την προώθηση τόσο των εθνικών στόχων όσο και των διευρυμένων οικονομικών προτεραιοτήτων της αστικής τάξης αποτέλεσαν βασικά στοιχεία ιδεολογίας, που ερμηνεύουν το πλαίσιο των κινήτρων για την εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής αμέσως μετά τους Βαλκανικούς πολέμους.³⁶

Αν αποτιμήσουμε κριτικά το έργο των Επιθεωρητών, θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι αυτοί κλήθηκαν να υλοποιήσουν το ζήτημα της διά του σχολείου εθνικής συνοχής των πληθυσμών των αγροτικών κοινοτήτων. Η επιβολή της υποχρεωτικής φοίτησης αποτελούσε ένα από τα βασικά, κατά την εκτίμησή τους, μέσα για την επίτευξη του σκοπού που προαναφέρθηκε.

Με βάση τα κείμενα που συνέταξαν και υπέβαλαν στο Υπουργείο οι Επιθεωρητές, μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εκφραστές δύο τάσεων, οι οποίες σχετιζόνταν με τις ιστορικές συγκυρίες των περιόδων και απηχούσαν ιδεολογικές επιλογές, οι οποίες έτεμναν κάθετα την ελληνική κοινωνία.

Συγκεκριμένα, το συντηρητικό ρεύμα,³⁷ το οποίο εκφράστηκε μέσα από τις Εκθέσεις των ετών 1926-1928, επιχειρούσε μέσα από την επιβολή της υποχρεωτικής φοίτησης να πραγματώσει πρώτιστα εθνικούς στόχους, σχετικούς με τη γλωσσική αφομοίωση των πληθυσμιακών ομάδων του μεϊζονος μακεδονικού χώρου.³⁸ Συγκεκριμένα, περιγράφοντας την ισχύουσα κατάσταση αναφορικά με την ελληνική γλώσσα, ο επιθεωρητής, στην Έκθεση του 1926-27, έκανε λόγο για ανεπαρκή χρήση της ελληνικής γλώσσας, καθώς «ελάχιστοι λέξεις Ελληνικαί ηκούοντο» και ομιλούμενη γλώσσα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών ήταν η «Μακεδονοσλαβική». Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια την επικράτηση μιας κατάστασης η οποία, κατά τον Επιθεωρητή, οδηγούσε στο «στραγγαλισμό του Εθνισμού ημών εις την γωνίαν ταύτην της Ελλάδος». Στις εκθέσεις γινόταν έντονη αναφορά στην ξένη προπαγάνδα «εκ της επεκτεινομένης δράσεως της ξένης προπαγάνδας η οποία ενέσπειρε και εκαλλιέργησεν το δηλητήριο του σλαβισμού». Αυτή η σλαβική προπαγάνδα προσλάμβανε στις ρήσεις του Επιθεωρητή διαστάσεις δαιμονοποίησης.

Αντίθετα, το προοδευτικό ρεύμα³⁹ στόχευε πρώτιστα στην πραγμάτωση της πνευματικής και υλικής προόδου των πληθυσμών αυτών, επενδύοντας στην

παιδεία τους. Επρόκειτο για μια ποιοτική διαφορά, η οποία, όμως, αντιπροσώπευε κρίσιμα προβλήματα ουσίας.⁴⁰ Συγκεκριμένα, με στόχο τη βελτίωση της ελληνικής γλώσσας και την ενίσχυση της ελληνικής συνείδησης, οι προοδευτικοί Επιθεωρητές έκαναν διάφορες προτάσεις που περιστρέφονταν στην προβολή της ανάγκης καλλιέργειας της ελληνικής γλώσσας «εντός του σχολείου και εκτός αυτού, ενίσχυσης του εθνικού φρονήματος και εξάλειψης του Σλαβισμού, καθώς «μόνον αφοσίωσις ψυχική θα ηδύνατο να αποτρέψη το κακόν τούτο», και βελτίωσης του διδακτικού προσωπικού.

Η επιχειρηματολογία της προοδευτικής παράταξης⁴¹ ερχόταν βέβαια σε αντίθεση με το νομοθετικό πλαίσιο περί επιβολής κυρώσεων, το οποίο η ίδια ψήφισε, και το οποίο δεν έθετε το ζήτημα της τακτικής φοίτησης των παιδιών στο ελληνικό σχολείο στο επίπεδο της ενσυνείδητης επιλογής, αλλά επιχειρούσε να το επιβάλει με εξαναγκαστική βία.

Το γεγονός, όμως, ότι οι καταναγκαστικές νομοθετικές διατάξεις αφορούσαν το σύνολο της ελληνικής επικράτειας και όχι μόνο τις περιοχές στις οποίες υπήρχαν ζητήματα εθνικής συνοχής συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι ένας από τους λόγους της εμμονής στην εφαρμογή της υποχρεωτικής φοίτησης στην πράξη ήταν και ο στόχος της ανόδου του μορφωτικού επιπέδου του πληθυσμού, στα πλαίσια των αντιλήψεων της αστικής τάξης.

Η σύγκλιση, επομένως, των δύο ρευμάτων, του προοδευτικού και του συντηρητικού, στη βασική παραδοχή ότι η υποχρεωτική φοίτηση έπρεπε να επιβληθεί για να επιτευχθεί η γλωσσική αφομοίωση των αλλόγλωσσων του μακεδονικού χώρου απηχούσε την κυρίαρχη βούληση της εκπαιδευτικής πολιτικής του Ελληνικού Κράτους (Vermeulen, 1984). Τα βασικά σημεία αυτής της πολιτικής ήταν ότι το ζήτημα της υποχρεωτικής φοίτησης έπρεπε να θωρακιστεί νομικά, ενώ ήταν αναγκαίο να αυξηθούν οι ελεγκτικές δικαιοδοσίες των Επιθεωρητών.

Θεωρημένες, λοιπόν, από τη σκοπιά αυτή οι αποτιμήσεις των Επιθεωρητών μπορούν να προσδιοριστούν ως αντικειμενικές.

Ειδικότερα, οι καταστάσεις τους στις οποίες κατέγραφαν το σύνολο των εγγεγραμμένων και των φοιτούντων σε κάθε κοινότητα, την οποία επισκέπτονταν, μπορούν να μας οδηγήσουν, μετά από την αναγκαία στατιστική επεξεργασία, σε πολύτιμα συμπεράσματα σχετικά με τους παράγοντες που προσδιόρισαν ανά κοινότητα τη στάση των αγροτικών πληθυσμών της Φλώρινας απέναντι στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Αξιολόγηση των παραγόντων που διαμόρφωσαν την κατάσταση στο πεδίο της σχολικής φοίτησης στη Φλώρινα

Οικονομία, κοινωνία και επιπτώσεις στη σχολική φοίτηση

Η κριτική αποτίμηση της εκπαιδευτικής κατάστασης στη Μακεδονία σχετίζεται ευθέως με τις συντηρητικές κοινωνικοοικονομικές δομές του χώρου, οι οποίες είχαν επιπτώσεις στην αντιμετώπιση της σχολικής φοίτησης.

Ο συσχετισμός των κοινωνικών δομών και της προθυμίας φοίτησης, άρα και της ενσωμάτωσης στη νεοελληνική κοινωνία, έγινε για πρώτη φορά το 1931 από τον Τμηματάρχη του Υπουργείου Γεωργίας, με μακρά θητεία στην περιοχή της Φλώρινας, τον Κωνσταντίνο Καραβίδα.⁴²

Αντιμέτωπος με τον ενδεχόμενο κίνδυνο της ίδρυσης σλαβικών σχολείων στην περιοχή, ο Καραβίδας συνέταξε το Υπόμνημα «Περί της λειτουργίας των σχολείων σλαβικής μειονότητας εν Ελλάδι» και το Υπόμνημα «Περί της διαχείρισεως του ζητήματος των σλαβικών μειονοτήτων εν Ελλάδι ως και περί της ακριβούς σημασίας ην έχει η παρουσία εποίκων εν Μακεδονία».

Στα Υπομνήματα που δημοσιεύτηκαν πρόσφατα,⁴³ αλλά και στα *Αγροτικά* του που επανεκδόθηκαν, ο Καραβίδας αναφέρθηκε στην οργάνωση των σλαβόφωνων κατοίκων του νομού της Φλώρινας σε πατριές (ζάντρουγκες).

Οι πατριές αποτελούσαν οικιστική και παραγωγική μονάδα, ιδιαίτερα κλειστή, η οποία παρήγαγε, μέσα από τις δικές της δομές, τα αγαθά τα οποία η ίδια καταναλώνει. Οι ανάγκες παραγωγής επέτασσαν τη δημιουργία ενός κοινωνικού σχήματος, με παραδοσιακή κατανομή ρόλων και με ιδιαίτερα αυστηρό καταμερισμό εξουσιών και αρμοδιοτήτων. Στην κορυφή της ιεραρχίας βρισκόταν ο αρχηγός της πατριάς, ο οποίος συντόνιζε τις οικονομικές δράσεις των μελών, έτσι ώστε αυτές να οδηγήσουν στην αυτάρκεια και στην επιβίωση της πατριάς.

Για την οικονομική επιβίωση της πατριάς είχε ξεχωριστή σημασία η συσπείρωση των νεότερων αλλά και των παλαιότερων μελών της γύρω από τον αρχηγό. Η απώλεια του ιδεολογικού ελέγχου των νεότερων γενεών θα οδηγούσε με επιταχυνόμενους ρυθμούς στην οικονομική καταστροφή της συγκεκριμένης παραγωγικής μονάδας, κάτι που έπρεπε να αποτραπεί. Γιατί ήταν γεγονός ότι ο πλούτος που παραγόταν, στα πλαίσια της πατριάς, ήταν ευθέως ανάλογος του αριθμού των μελών της και κατ' επέκταση των παραγωγικών εργατών που ήταν ενσωματωμένοι στο σύστημα.

Από την άποψη αυτή, κάθε απόπειρα κοινωνικοποίησης των νέων έξω από το αξιακό και πολιτισμικό οικοδόμημα της πατριάς αντιπροσώπευε έναν ορατό ή λανθάνοντα κίνδυνο για το μέλλον του συστήματος. Επομένως, η υποχρεωτική φοίτηση στο ελληνικό σχολείο αντιμετωπίστηκε από τους σλαβόφωνους αγρότες-μέλη των πατριών ως διαλυτική τάση, η οποία όχι μόνο στερούσε την πατριά από τη δυναμική των νέων εργατικών χεριών, αλλά επιπλέον εισήγαγε καινά δαιμόνια. Εξ ου και η δυναμική της αντίδρασης απέναντι στους εκπροσώπους του Ελληνικού Κράτους, αναφορικά με την υποχρέωση φοίτησης των παιδιών των αγροτικών κοινοτήτων στα σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερα ανασταλτικός προς την κατεύθυνση της φοίτησης των νέων στα ελληνικά σχολεία υπήρξε ο ρόλος των γυναικών. Η θέση τους, στα πλαίσια της πατριάς, τις καθιστούσε θεματοφύλακες των αξιών του θεσμού, ενώ η έλλειψη παιδείας, που τις χαρακτήριζε, προσέδιδε σε αυτόν το ρόλο μια απόλυτη διάσταση. Φορείς του απομονωτισμού και κύριοι συντελεστές της συντηρητικής κοινωνικοποίησης των μελών της πατριάς, οι γυναίκες αποτέλεσαν την ηθική δύναμη αντίδρασης στη διά του σχολείου κοινωνικοποίηση, στην αγροτική περιφέρεια της Φλώρινας.⁴⁴

Επιπλέον, μέσα στο πολιτισμικό πλαίσιο της πατριάς ενισχύονταν τα κοινωνικά στερεότυπα για τους διακριτούς ρόλους των δύο φύλων, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνεται κάθε προσπάθεια της οργανωμένης πολιτείας για την υποχρεωτική φοίτηση των γυναικών. Οι Εκθέσεις των Επιθεωρητών κατέγραφαν φαινόμενα μαζικής απειθαρχίας για τη φοίτηση των κοριτσιών σε κοινό-τητες, όπως αυτή του Παρορίου, αλλά και λανθάνουσες απόπειρες μη εφαρμογής του σχετικού νόμου στην περίπτωση των γυναικών, συχνά και με τη σιωπηρή συγκατάθεση του δασκάλου.

Επειδή, όμως, η συγκεκριμένη κοινωνικοοικονομική οργάνωση οδηγούσε στον παροπλισμό των σλαβόφωνων από την κοινωνία και την παιδεία με εθνικές επιπτώσεις, για τη δεδομένη χρονική περίοδο επιχειρήθηκε η υπέρβασή της.

Ο προσφορότερος εκείνη την περίοδο τρόπος ήταν αυτός της επιβολής του θεσμού της υποχρεωτικής φοίτησης. Για μια ακόμα φορά ανατέθηκε στο σχολείο η προσδοκία της κοινωνικοοικονομικής εξέλιξης των παραγωγικών σχέσεων, αλλά και της άρσης των ισχυόντων κοινωνικών στερεότυπων.

Ιστορικές συγκυρίες και ταυτότητες:**Ο θεσμός της υποχρεωτικής φοίτησης ως θύμα τους**

Είναι δεδομένο ότι ο κοινός βίος, στα πλαίσια της οθωμανικής νομιμότητας των μιλέτ, προσέδωσε στους πληθυσμούς του ευρύτερου μακεδονικού χώρου ως το 1870 την ταυτότητα των Ρουμ ή Ρωμαίων, των υπαγόμενων δηλαδή στη θρησκευτική δικαιοδοσία του Οικουμενικού Πατριαρχείου.⁴⁵

Επομένως, η διαφορετικότητα ήταν ανάπαρκτη στη μεταβυζαντινή οθωμανική πολιτεία.⁴⁶ Γιατί στην περίπτωση αυτή, η ιερή γλώσσα και τα ιερά κείμενα κατέστησαν δυνατή τη φαντασιακή σύλληψη της κοινότητας του ορθόδοξου πατριαρχικού με τη διαμεσολάβηση του κλήρου, ο οποίος αποτελούσε στρατηγικό στρώμα μιας κοσμολογικής ιεραρχίας, στην κορυφή της οποίας βρισκόταν το θείο.⁴⁷ Άρα, ως το 19ο αιώνα η θρησκεία ήταν το σοβαρότερο κριτήριο διαφοροποίησης των υπόδουλων αγροτών.⁴⁸

Μετά το 1870, στη ευρύτερη γεωγραφική περιφέρεια της Μακεδονίας παγιώθηκε, σε διαλεκτική αντίσφιξη προς την ταυτότητα του πατριαρχικού, εκείνη του εξαρχικού⁴⁹ (Angelopoulos, 1995), προσλαμβανόμενη από μερίδα του πληθυσμού όχι αναγκαία ως κίνημα εθνοτικού αυτοπροσδιορισμού,⁵⁰ αλλά κυρίως ως κίνημα αποσχιστικής θρησκευτικής κοινότητας. Σύμφωνα με νεότερες προσεγγίσεις, οι ταυτότητες του πατριαρχικού και του εξαρχικού αποτελούσαν πολιτικές παρατάξεις και όχι εθνοτικές ομάδες,⁵¹ αφού η ταυτότητα των μελών τους δεν προδικάζει τις προθέσεις ή τις ενέργειες των κοινοτήτων στις οποίες ανήκαν. Αντίθετα, τα ρευστά και ευμετάβλητα κριτήρια της διαφορετικότητας επιβάλλονταν από τα όπλα, παγιώνονταν από την εξάπλωση των εθνικισμών και αποκρυσταλλώνονταν μέσα από την πολιτισμική διάκριση της εργασίας.

Η μετεξέλιξη του ιδιότυπου θρησκευτικού αυτονομισμού σε κίνημα εθνοφυλετικού αυτοπροσδιορισμού οφειλόταν στο γενικότερο κλίμα εθνογένεσης που κυριάρχησε την ίδια περίοδο, αλλά και στην προσπάθεια της νεοαναδυόμενης βουλγαρικής ελίτ να μεταμορφώσει την παθητική εξαρχική *ethnie*, σε πολιτικά ενεργή εθνική κοινότητα,⁵² ικανή να λειτουργήσει ως ιστορικό υποκείμενο.⁵³

Μετά τη γένεση της βουλγαρικής εθνικής ταυτότητας και πολλά χρόνια πριν από τη δημιουργία της «σλαβομακεδονικής», η διαμόρφωση των εθνών-κρατών στη Βαλκανική και οι μεταξύ τους πόλεμοι οδήγησαν στη χάραξη εδαφικών ορίων.

Το αίτημα της αντικατάστασης των προηγούμενων ταυτοτήτων από μια ισχυρή εθνική συνείδηση, με συστατικά στοιχεία της την εδαφική επικράτεια,

η κατοχή της οποίας νομιμοποιήθηκε μέσα από αγώνες, το κοινό μυθικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, τη μαζική κουλτούρα, τα κοινά νομικά δικαιώματα και την κοινή οικονομία έπρεπε να υλοποιηθεί μέσα από το πολιτισμικό κεφάλαιο της παιδείας.

Ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κλήθηκε να υπηρετήσει, για όλες τις φυλετικές και κοινωνικές ομάδες, το αίτημα της ενημέρωσης γύρω από τον κοινό ιστορικό μύθο και να οικοδομήσει μια μαζική - λαϊκή κουλτούρα. Πάνω από όλα, όμως, το έθνος, αξιοποιώντας τη δύναμη της εκπαίδευσης, προβλήθηκε ως νομιμοποιητικός φορέας των κοινών νομικών δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των πολιτών, που απέρρεαν από τον πολιτισμό και την ιστορία του και παράλληλα ως ο κατεξοχήν παράγοντας κοινωνικοποίησης των μελών του έθνους και πολιτών του κράτους.

Την προσπάθεια αυτή επιβράδυναν οι πολυάριθμες νησίδες περιορισμού της γεωγραφικής και κοινωνικής κινητικότητας στη Μακεδονία, μέσα στις οποίες κινούνταν οι δυσαρεστημένοι με τις πολιτισμικές διαφορές.⁵⁴ Μέσα σε αυτά τα πλαίσια θα πρέπει να εντάξουμε την προσπάθεια του πρώτου Επιθεωρητή (1918) να ερμηνεύσει την άτακτη φοίτηση σε ορισμένες κοινότητες με βάση τις ταυτότητες του εξαρχικού και του πατριαρχικού που είχαν διαμορφωθεί στην περιοχή μετά το 1870, και οι οποίες, όπως αποδεικνύεται στις Εκθέσεις του προς το Εποπτικό Συμβούλιο, αποτελούσαν μεταβλητές που επηρέαζαν, τουλάχιστον ως την προσφυγική εγκατάσταση, τη συμμετοχή στην ελληνική εκπαίδευση.

Στο σημείο όμως αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η αντίσταση των προηγούμενων σχισματικών θρησκευτικών και εθνοτικών ταυτοτήτων στη νομιμοποιητική λειτουργία μιας εθνικής εκπαίδευσης ενισχύθηκε από δύο κυρίως παράγοντες:

Ο ένας αφορούσε στις διαδοχικές κατοχές της Μακεδονίας την περίοδο του πρώτου μεγάλου πολέμου και στην προπαγανδιστική δράση Σέρβων και Βούλγαρων στην περιοχή, προϋποθέσεις που αναζωπύρωναν τις προγενέστερες ταυτότητες μέσα σε ένα κλίμα ρευστότητας.

Σε αυτό το κλίμα, και οπωσδήποτε όχι σε εκείνο που δημιουργήθηκε μετά το 1923, θα πρέπει να αναζητηθούν τα αίτια που οδήγησαν στην αποχή από τη φοίτηση μεγάλου αριθμού μαθητών προερχόμενων από χωριά γηγενών, όπως αυτή καταγράφεται από τον Επιθεωρητή του 1922.

Πιο συγκεκριμένα, κατά το σχολικό έτος 1922-23 καταγράφονταν σημαντικά ποσοστά αποχής σε 63 χωριά και σε αρκετά από αυτά το ποσοστό αποχής ήταν

μεγαλύτερο από 50%, ενώ το υψηλότερο ποσοστό αποχής (80%) παρατηρήθηκε στο χωριό Παρόρι. Σύμφωνα με τον Επιθεωρητή, η καθυστέρημένη εκδοχή των χωρικών ότι το σχολείο δεν ήταν για τα κορίτσια ευθυνόταν για το υψηλό ποσοστό αποχής στο συγκεκριμένο χωριό. Ιδιαίτερα υψηλά ήταν τα ποσοστά αποχής στα χωριά Κρατερό (76%), Βεύη (64%), Αρμενοχώρι (61%), Περιοχή (60%), Άνω Καλινίκη (57%), Πλατύ (54%) και Σιταριά (54%), Τροπαιούχος (47%), Λεπτοκαρυά (40%), Τριανταφυλλιά (40%), Πέτρες (38%), Μαρίνα (38%), Ξινό Νερό (35%). Στα υπόλοιπα χωριά το ποσοστό αποχής ήταν κάτω από 30%, ενώ το μικρότερο που καταγράφηκε ήταν αυτό στο χωριό Νίκη και ανερχόταν στο 2%, κάτι που θα μπορούσε να αποδοθεί σε κάποιον δραστήριο εκπαιδευτικό. Η ερμηνεία της κατάστασης από τον Επιθεωρητή δεν περιλάμβανε πλέον αναφορές στις ταυτότητες του εξαρχικού και του πατριαρχικού, και αναφερόταν, σε ελάχιστες περιπτώσεις, σε εχθρική στάση των κατοίκων απέναντι στην ελληνική διοίκηση, κάτι που θα μπορούσε να ερμηνευτεί με βάση την αστάθεια που επικρατούσε μετά τις διαδοχικές κατακτήσεις της Μακεδονίας.

Ο δεύτερος και κυριότερος παράγοντας σχετιζόταν με την προσφυγική εγκατάσταση στην περιοχή, η οποία προσέθεσε στις προηγούμενες ταυτότητες μια νέα κατηγοριοποίηση: εκείνη του πρόσφυγα, από τη μια, και αυτή του γηγενή, από την άλλη. Η πρόσληψη των προσφύγων ως επιδρομικών διεκδικητών, από μερίδα των γηγενών, στα πλαίσια της ενεργοποίησης των αμυντικών τους συνδρόμων και η ταύτιση των γηγενών με όλες τις προηγούμενες ταυτότητες που είχαν ανακύψει κατά καιρούς στη Μακεδονία, σε μια προσπάθεια των προσφύγων να νομιμοποιήσουν την από μέρους τους νομή της γης και του πλούτου, επέτειναν τα αδιέξοδα της παιδείας.

Η τομή υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική, με αποτέλεσμα η έρευνα να διίσταται ως προς τον προσδιορισμό των προσφύγων και των γηγενών ως εθνοτικών ομάδων. Έτσι, ενώ οι περισσότεροι ερευνητές αναγνώρισαν ως προβληματική τη χρήση του όρου *ethnie* για το χαρακτηρισμό των ομάδων των γηγενών και των προσφύγων,⁵⁵ και χρησιμοποίησαν όρους όπως «πολιτισμικές ομάδες» ή «ράτσες», είναι σίγουρο ότι οι βασικότερες αιτίες των εντάσεων ανάμεσα στους γηγενείς και στους πρόσφυγες προσδιορίστηκαν από τους περισσότερους με τον ίδιο τρόπο. Οι αιτίες αυτές ήταν, κατά τις εκτιμήσεις των ειδικών, η αυστηρή ενδογαμία και η συντήρηση από μέρους τους της πολιτισμικής κατανομής της εργασίας. Και οπωσδήποτε οι συγκρούσεις αυτές δεν συνέβαλαν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Κατά το σχολικό έτος 1925-26 το μέσο ποσοστό αποχής ήταν και πάλι της τάξης του 35%, αλλά το φαινόμενο της αποχής παρατηρήθηκε σε λιγότερα χωριά (13). Τα μεγαλύτερα ποσοστά παρατηρήθηκαν στα χωριά Πέτρες (64%), Αμύνταιο (64%), Οξυά (57%) Φλάμπουρο (49%), Κέλη (38%), Τροπαιούχο (36%), Σιταριά (26%), Ασπρόγεια (25%), Μουραλάρ (17%), Σωτήρας (16%), Σκοπιά (15%), ενώ το χαμηλότερο ποσοστό αποχής (8%) καταγράφηκε στο χωριό Καλύβια-Παπαδιάς.

Αν εξαιρέσουμε από τα χωριά αυτά το Αμύνταιο, στο οποίο η προσφυγική εγκατάσταση δημιούργησε προβλήματα κατοχής της γης, στα υπόλοιπα χωριά η αποχή θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα κακών χειρισμών των εντεταλμένων λειτουργών της εκπαίδευσης, αφού η αποχή από την υποχρεωτική φοίτηση αφορούσε αδιάκριτα σε αρβανιτόφωνους, πρόσφυγες και γηγενείς.

Κατά το σχολικό έτος 1926-27 παρατηρήθηκε υψηλό μέσο ποσοστό αποχής (61%), αλλά τα χωριά στα οποία καταγράφηκε αποχή ήταν μόλις 6. Πιο συγκεκριμένα, στο χωριό Κλεινές το ποσοστό αποχής έφτασε το 69%, στο Αρμενοχώρι και στο Πλατύ το 67%, στην Κέλλη το 60%, στην Κλαδορράχη το 51% και στο Ροδώνα το 50%.

Στην περίπτωση αυτή η αποχή που αφορούσε σε χωριά γηγενών και προσφυγικά θα πρέπει να σχετιζόταν ευθέως με τοπικές διαφορές που δημιουργήθηκαν μετά την εγκατάσταση των προσφύγων.

Το μέσο ποσοστό αποχής από τη φοίτηση στην περιοχή μειώθηκε σημαντικά κατά το σχολικό έτος 1930-31, αφού έφτασε μόλις το 11%. Αποχή από τη φοίτηση καταγράφηκε σε 29 χωριά. Τα πιο σημαντικά ποσοστά καταγράφηκαν στα χωριά Σκοπός (48%), Φανός (37%), Λιμνοχώρι (32%), Βαλτόνερα (20%), Δροσοπηγή (20%), Περικοπή (14%) και Ροδώνας (11%). Στα υπόλοιπα χωριά τα ποσοστά αποχής ήταν κάτω του 10%. Από τα 7 χωριά που παρουσίασαν σημαντικά ποσοστά αποχής τα 2 ήταν χωριά γηγενών, τα 4 προσφυγικά, το 1 αρβανιτοχώρι και, επομένως, οι αιτίες θα πρέπει να αναζητηθούν μακριά από τα ερμηνευτικά σχήματα του παρελθόντος περί εθνοτικών ταυτοτήτων.

Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, το χαμηλότερο μέσο ποσοστό αποχής (9%) καταγράφηκε κατά το σχολικό έτος 1932-33 σε 18 χωριά. Στο συγκεκριμένο σχολικό έτος, τα υψηλότερα ποσοστά αποχής που παρατηρήθηκαν ήταν στα χωριά Σκοπιά (36%), Αγραπιδιά (25%), Ν. Καύκασος (14%) και Σωτήρας (11%). Στα υπόλοιπα χωριά τα ποσοστά αποχής ήταν μικρότερα του 8%. Αξίζει και εδώ να τονιστεί ότι, αντίθετα με τις στερεότυπες αντιλήψεις για την άρνηση των γιγε-

νών να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση και για την επιμέλεια των προσφύγων, η Έκθεση του 1932, με την επιφύλαξη βέβαια ότι δεν αντιπροσωπεύει όλα τα χωριά της εκπαιδευτικής περιφέρειας αλλά μόνο εκείνα που επισκέφτηκε ο συγκεκριμένος Επιθεωρητής εκείνον το χρόνο, αποδεικνύει ότι η αποχή ήταν εξίσου σημαντική και στα προσφυγικά χωριά του νομού. Το 1932 μάλιστα τα 3 από τα 4 χωριά που παρουσίαζαν υψηλά ποσοστά αποχής ήταν προσφυγικά.

Με δεδομένη, όμως, τη μείωση του ποσοστού αποχής από το 1918 ως το 1929, πραγματικότητα που δεν ανατρεπόταν επειδή δεν έχουμε σε όλες τις Εκθέσεις συνολική εικόνα των χωριών του νομού, θα πρέπει να συμφωνήσουμε σε ορισμένα σημεία: Αποτελεί πλέον γεγονός ότι είναι εξαιρετικά απλουστευτική η υπόθεση πως η αποχή από την υποχρεωτική φοίτηση χαρακτηρίζει τα χωριά ορισμένων πολιτισμικών ομάδων. Παράγοντες όπως ο δάσκαλος ή η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου άρχισαν να παίζουν την περίοδο 1925-1937 βασικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στην ελληνική εκπαίδευση.

Ο σημαντικότερος όμως παράγοντας, ο οποίος έξω και πέρα από φυλετικούς διαχωρισμούς καθόρισε την αυξημένη ή τη μειωμένη συμμετοχή στην εκπαίδευση, ήταν το θεσμικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η αυξημένη συμμετοχή η οποία παρατηρήθηκε μετά το 1929 θα πρέπει να αποδοθεί κυρίως στο Νόμο του 1929, ο οποίος έδινε στους Επιθεωρητές τη δυνατότητα επιβολής προστίμου.

Εξάλλου, οι διαχωρισμοί αμβλύθηκαν τα επόμενα χρόνια. Σύμφωνα με σύγχρονες προσεγγίσεις,⁵⁶ ο ανταγωνισμός των παραδοσιακών και των νέων ελίτ στη Μακεδονία, ο οποίος αποσκοπούσε στην κοινωνική άνοδο, μετασχημάτισε γρήγορα τις ταυτότητες σε πολιτικές - ανταγωνιστικές συμπεριφορές.

Δυστυχώς, όμως, σε αυτό όμως το νέο δυναμικό πλαίσιο κοινωνικού μετασχηματισμού οι παρωχημένες εντάξεις χρησιμοποιήθηκαν με αρκετή δόση πολιτικού αμοραλισμού: η ταύτιση των πολιτικών - κομματικών αντιπάλων με τους εθνικούς εχθρούς, με επιχειρήματα επιστρατευμένα από τη φαρέτρα προγενέστερων περιόδων, λειτούργησε ως πλεονέκτημα για την άλωση των κομματικών ψήφων. Συγκεκριμένα, η ξеноφωνία αποτέλεσε το πρώτο κριτήριο για το χαρακτηρισμό πολιτικών εχθρών ως εθνικών αντιπάλων, στα πλαίσια ενός ανάληψης αγώνα επικράτησης, την ίδια στιγμή που η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική αλλά και οι τοπικοί παράγοντες εκπονούσαν στρατηγικές για την εξάλειψή της.

Μέσα σε αυτό το πολιτικό πλαίσιο, το σχολείο κλήθηκε να συμβάλει στην άμβλυνση της ξеноφωνίας. Για να πετύχει, όμως, το στόχο του, έπρεπε να είναι μαζικό και να απευθύνεται σε όλα τα κοινωνικά στρώματα. Επομένως, στο συγκεκρι-

κρυμμένο πολιτισμικό περιβάλλον, η επιτυχία της υποχρεωτικής φοίτησης προσλάμβανε διαστάσεις εθνικής προσπάθειας. Και είναι γεγονός ότι παρά τις σημαντικές παραβιάσεις του Νόμου περί υποχρεωτικής φοίτησης που καταγράφονταν και αυτή την περίοδο στις Εκθέσεις των Επιθεωρητών, παραβιάσεις οι οποίες μας επιτρέπουν να χαρακτηρίσουμε το θεσμό ως θύμα των ιστορικών συγκυριών, θα πρέπει να δεχτούμε ότι το σχολείο στη Μακεδονία εργάστηκε αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση της δημιουργίας μιας εθνικής ταυτότητας, ικανής να διαχέει στα μέλη των αγροτικών κοινοτήτων μια αναπλάσμενη εθνοτική - λαϊκή κουλτούρα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Δελμούζος (1939: 309), Γληνός (1924: 3).
2. Λέφας, (1942: 55), Μπουζάκης (1999:40).
3. Διβάνη (1997: 172, 1999: 130), Κοφός (1990: 25).
4. Γούναρης (1993: 11, 1997: 90), Καραβίδας (1987: 12).
5. ΓΑΚ Φλώρινας, Εκθέσεις Επιθεωρητών.
6. Ευαγγελόπουλος (1984: 15), Ηλιάδου (2001:20), Μπουζάκης (1999: 43), Φραγκουδάκη (1990: 35).
7. Turczynski (1971), Stocken (1971), Hobsbawm (1991).
8. Μιχαηλίδης (1996: 2) (2003: 41).
9. Καραβίδας (1987: 12).
10. Γούναρης (1997: 90), Κοφός (1990: 105), Κωστόπουλος (2000: 24).
11. Μιχαηλίδης (2003: 41).
12. Μπουζάκης (1999: 40), Λέφας (1942: 55).
13. Ν. 6/18.2.1834.
14. Εγκύκλιοι 3186/20.11.1835, 7331/8.12.1856, 838/18.9.1872.
15. Λέφας (1942: 52).
16. Μπουζάκης (2002: 81).
17. Πρακτικά Βουλής, ΙΔ΄ περίοδος, Ζ΄ Συνόδου 1895.
18. Μπουζάκης (2002: 81).
19. Λέφας (1942: 55).
20. Σβορώνος (1976: 115), Μουζέλης (1978: 46), Τσουκαλάς (1987: 379).
21. Λιθοξόου (1992: 39) (1999: 3) (1997: 12).
22. Κωστόπουλος (2000: 112).
23. ΓΑΚ Φλώρινας.

24. Φίλος (1984: 35).
25. Λέφας (1942: 52).
26. ΦΕΚ 309/24.8.1919: 2679.
27. ΓΑΚ Φλώρινας.
28. Πολυχρονόπουλος (1980: 15).
29. Σβορώνος (1976: 119).
30. Γούναρης (1993: 54).
31. Μιχαηλίδης (2003: 189), Πελαγίδης (1994: 25), Φωτιάδης (1994: 205).
32. Δημαράς (1990: λη), Μπουζάκης (1999: 43), Φραγκουδάκη (1990: 35), Σταυρίδου-Πατρικίου (2000: ν), Τερζής (1985: 27), Χαράλαμπους (1987: 25).
33. Γούναρης-Μιχαηλίδης (1997: 32).
34. Πυργιωτάκης (2000: 445).
35. Wurfbain (1930) εις *Ταντότητες στη Μακεδονία*: 25.
36. Διβάνη (1997: 173) (1999: 130), Τούντα-Φρεγάδη (1986), Λιθοξόου (1999: 3).
37. Ξηροτύρης (1918: 12).
38. Κωστόπουλος (2000: 227), Λιθοξόου (1999: 3).
39. Γληνός (1924: 3), Δελμούζος (1939: 309), Τριανταφυλλίδης (1921: 318).
40. Παπανούτσος (1984: 34).
41. Δημαράς (1990: κζ), Μπουζάκης (1999: 42).
42. Καραβίδας (1987: 12).
43. Κωστόπουλος (2000: 79).
44. Karakasidou (1996: 99).
45. Turczynski (1971: 468), Hosbawm (1991: 47).
46. Kitromilides (1996: 165).
47. Anderson (1997: 115).
48. Horowitz (1975: 113).
49. Angelopoulos (1995: 247).
50. Smith (1991: 30).
51. Γούναρης (1993: 53).
52. Karakasidou (1993: 20).
53. Smith (1991: 30).
54. Boeschoten (1993).
55. Vermeuen (1984: 226), Schein (1974: 86), Danforth (1989: 3), Karakasidou (1993: 19), Boeschoten (1993: 15), Angelopoulos (1995: 247).
56. Γούναρης (1993: 53).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, B. (1997) *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του Εθνικισμού*, μτφρ. Π. Χαντζαρούλα (Αθήνα, Νεφέλη).
- ΓΑΚ. Ιστορικό Αρχείο Φλώρινας, Φάκελος «Εκθέσεις Επιθεωρητών εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας».
- Γληνός, Δ. (1924) Η ένταση του δημοτικισμού, *ΔΕΟ*, 11, 3-45.
- Γούναρης, Β. (1993) Εθνοτικές ομάδες και κομματικές παρατάξεις στη Μακεδονία των Βαλκανικών πολέμων, στο: Α. Τρίχα (επιμ.), *Η Ελλάδα των Βαλκανικών πολέμων 1910-1914* (Αθήνα, ΕΛΙΑ).
- Γούναρης, Β. (1997) Ανακυκλώνοντας τις παραδόσεις. Εθνοτικές ταυτότητες και μειονοτικά δικαιώματα στη Μακεδονία, στο: Γούναρης-Μιχαηλίδης (επιμ.), *Ταυτότητες στη Μακεδονία* (Θεσσαλονίκη, Βάνιας), 30-42.
- Γούναρης, Β. (1997) Οι σλαβόφωνοι της Μακεδονίας. Η πορεία ενσωμάτωσης στο ελληνικό εθνικό κράτος, 1870-1940, στο: Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα* (Αθήνα, Κριτική), 90-91.
- Γούναρης-Μιχαηλίδης (επιμ.) (1997) *Ταυτότητες στη Μακεδονία* (Αθήνα, Παπαζήσης).
- Δελμούζος, Α. (1939) Ο δημοτικισμός και η επίδρασή του στην ελληνική παιδεία, *Νέα Εστία*, 11, 309.
- Δελμούζος, Α. (1950) *Το κρυφό σχολείο 1908-1911* (Αθήνα).
- Δημαράς, Α. (1990) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. 2 (Αθήνα, Ερμής).
- Διβάνη, Λ. (1999) *Ελλάδα και Μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών* (Αθήνα, Καστανιώτης).
- Διβάνη, Λ. (1997) Οι επιπτώσεις του συστήματος μειονοτικής προστασίας της ΚΤΕ στην Ελλάδα. Η οπτική του Υπουργείου Εξωτερικών, στο: Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα* (Αθήνα, Κριτική), 171-205.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1984) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, τ. 1-2 (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2001) *Η εκπαίδευση στη Δυτική και Βόρεια Μακεδονία (1840-1914)* (Θεσσαλονίκη, Ηρόδοτος).
- Καραβίδας, Κ. (1987) *Αγροτικά (φωτογραφική ανατύπωση από την έκδοση του 1931)* (Αθήνα, Παπαζήσης).
- Kofos, E. (1990) National Heritage and National Identity in Nineteenth Century Macedonia, in: M. Blinkhorn & Th. Veremis (ed.), *Modern Greece, Nationalism and Nationality*, 105-110.

- Kofos, E (1964) *Nationalism and Communism in Macedonia* (Θεσσαλονίκη).
- Κωστόπουλος, Τ. (2000) *Η απαγορευμένη γλώσσα* (Αθήνα, Μαύρη Λίστα).
- Λέφας, Χ. (1942) *Ιστορία της εκπαίδευσης* (Αθήνα, ΟΕΔΒ).
- Λιθοξόου, Δ. (1997) Η μητρική γλώσσα των κατοίκων του ελληνικού τμήματος της Μακεδονίας πριν και μετά την ανταλλαγή των πληθυσμών, *Θέσις*, 38, 12-15.
- Λιθοξόου, Δ. (1992) Δύο ανέκδοτα ντοκουμέντα για την ιστορία και τη συνείδηση της σλαβομακεδονικής μειονότητας κατά την προμεταξική περίοδο, *Εκτός Ορίων*, 6, 6.
- Λιθοξόου, Δ. (1999) Η πολιτική του εξελληνισμού της μακεδονικής μειονότητας στο Μεσοπόλεμο, *Ο Πολίτης*, 124, 3.
- Μιχαηλίδης, Ι. (2003) *Μετακινήσεις σλαβοφώνων πληθυσμών (1912-1930), Ο πόλεμος των στατιστικών* (Αθήνα, Κριτική).
- Michailidis, I. (1996) Minority rights and educational problem in Greek interwar Macadonia. The case of the primer Abecedar, *Journal of Modern Greek Studies*, 14(2).
- Μουζέλης, Ν. (1978) *Νεοελληνική κοινωνία. Όψεις υπανάπτυξης* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Μπουζάκης, Σ. (1999) *Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-1998* (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουζάκης, Σ. (2002) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, τ. 1* (Αθήνα, Gutenberg).
- Ξηροτύρης, Ι. (1918) Έντονος διαμαρτυρία εναντίον της νομοθετούμενης γλωσσικής μεταρρυθμίσεως, *Ελεύθερος Τύπος* (Αθήνα).
- Παπανούτσος, Ε. (1984) *Αλέξανδρος Δελμούζος* (Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης).
- Πελαγίδης, Ε. (1994) *Η αποκατάσταση των προσφύγων στη Δυτική Μακεδονία (1923-1930)* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1980) *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα, τ. 1* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Σβορώνος, Ν. (1976) *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Σταυρίδου-Πατρικίου, Ρ. (2000) *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα* (Αθήνα, Ερμής).
- Τερζής, Ν. (2002) *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Τερζής, Ν. (1985) Το αίτημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μια κοινωνιολογική προσέγγιση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 3, 27.

- Τουλιάτος, Ν. (1980) Από την επανάσταση του 1821 μέχρι την περίοδο της κυβέρνησης Βενιζέλου (1821-1928), *Προβλήματα της Ελληνικής εκπαίδευσης*, Α' Συνέδριο ΟΙΕΛΕ 54 Αθήνα.
- Τούντα-Φρεγάδη, Α. (1986) *Ελληνοβουλγαρικές μειονότητες. Το πρωτόκολλο Πολίτη-Καλφώφ 1924-1925*. ΙΜΧΑ (Θεσσαλονίκη).
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1921) Πριν καούν: Η αλήθεια για τα αναγνωστικά της δημοτικής, *ΔΕΟ*, 9, 318.
- Τσουκαλάς, Κ. (1987) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ο ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Φύλος, Σ. (1984) *Το χρονικό ενός θεσμού. Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150ετία, 1832-1982* (Αθήνα, Βιβλία για όλους).
- Φραγκονδάκη, Ά. (1977) Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911, *Δωδώνη*, 24.
- Φραγκονδάκη, Ά. (1990) *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι* (Αθήνα, Κέδρος).
- Φωτιάδης, Κ. (2004) Το προσφυγικό ζήτημα στο νομό της Φλώρινας μέσα από τις πηγές της τοπικής ιστορίας, *Φλώρινα 1912-2002. Ιστορία & Πολιτισμός*, Πρακτικά Συνεδρίου «Φλώρινα 1912-2002».
- Χαραλάμπους, Δ. (1987) *Ο εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Angelopoulos, G. (1995) Perceptions, Construction and Definition of Greek National Identity in Late 19th Early 20th century in Macedonia, *Balkan Studies*, 36(2), 247-263.
- Boeschoten R. V (1993) Ethnicity and the cultural division of labour: The case of the Greek Macedonia, *Ethnicity and Anthropology*, 12, 15-18.
- Danforth, L. (1989) *Firewalking and Religion Healing: The Anastenaria of Greece and the American Firewalking movement* (Princeton), 171.
- Danforth, L. (1993) Claims to Macedonian Identity, *Anthropology Today*, 9(4), 3-10.
- Danforth, L. (1995) *The Macedonian conflict. Ethnic Nationalism in a transnational world* (Princeton).
- Hobsbawm, E. J. (1991) *Nations and Nationalism since 1780. Program, Myth, Reality* (Cambridge) 46-49.
- Horowitz, D. (1975) Ethnic identity, in: N. Glazer & D. Mornihan (ed.), *Ethnicity theorie and experience* (Cambridge Mass), 113.

- Karakasidou, A. (1993) Politicizing Culture. Negative ethnic identity in Greek Macedonia, *Journal of Modern Greek Studies*, 11, 1-21.
- Karakasidou, A. (1996) Women of the family women of the Nation: National enculturation among Slavic Speakers in Northern - Eastern Greece, *Women's Studies International Forum*, 19, 99-109.
- Kitromilides, P. (1996) Balkan Mentality: History, Legends, Imagination, Nations and Nationalism, *Balkan Studies*, 2(2) 163-191.
- Shein, M. (1974) When is an ethnic group? Ecology and class structure in Northern Greece, *Ecology*, 14, 83-97.
- Smith, A. D. (2000) *Εθνική ταυτότητα*, μτφρ. Εύα Πέππα (Αθήνα, Οδυσσέας).
- Turczynski, E. (1971) Nationalism and Religion in Eastern Europe, *European Quarterly*, 5(4), 468-486.
- Vermeulen, H. (1984) Greek Cultural Dominance among the orthodox population of Macedonia during the last period of ottoman rule, in: A. Block & H. Driessen (eds), *Cultural Dominance in the Mediterranean Area*, 225-246.

Abstract

The main goal of this manuscript is the description of the rural population's attitude concerning the compulsory education of the period 1918-1937. The research has been focused in the prefecture of Florina, due to the fact that the area was inhabited by a high percentage of allophones who had to be incorporated to the Greek national identity through the Greek educational practices. The historical research method has been applied. Through the framework of this method the particularities of the educational environment in the region of Greek Macedonia and their consequences to the application of the compulsory education have been studied. More specifically, the research has focused on each particular village following the Official Reports of the Inspectors being constituted by the Greek State, in the same period. In the last part of the research an interpretation of the situation has been attempted, regarding the identities that have being configured in the Greek Macedonia before 1912, till the refugee's definitive settlement.

Η συμβολή των Μεταξικών Αναγνωστικών του Ο.Ε.Σ.Β. και των Αναγνωστικών της Π.Ε.Ε.Α. στη διαμόρφωση της «σχολικής ιστορικής γνώσης» (1939-1944): Μια ιστορικο-συγκριτική - κοινωνιολογική προσέγγιση

ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ
Λέκτορας Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η ανίχνευση του κατά πόσον και με ποιον τρόπο υπάρχει, προωθείται και εξειδικεύεται η ιστορικής υφής γνώση στο περιεχόμενο των Μεταξικών Αναγνωστικών του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων και των Αναγνωστικών της Π.Ε.Ε.Α. Κατά την ανάλυση και επεξεργασία του ερευνητικού υλικού μάς απασχόλησε η προσέγγιση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων: 1) Ποια είναι η σημασία που δίνεται από το περιεχόμενο των εξεταζόμενων Αναγνωστικών σχετικά με την προώθηση ιστορικής υφής γνώσεων; 2) Από ποιες περιόδους της ελληνικής ιστορίας αντλούνται ιστορικές γνώσεις και γιατί; 3) Παρατηρείται η γεωγραφική ή η μυθική απεικόνιση του ιστορικού χώρου; 4) Η εξέλιξη των ιστορικών πραγμάτων παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα ατομικής ή συλλογικής δράσης; 5) Επιχειρείται η αναπαράσταση του πολιτιστικού παρελθόντος; Κι αν ναι, σε ποιες ιστορικές περιόδους αυτή αναφέρεται;

1. Εισαγωγή

Ο Bernstein (1971, 1990, 1996) επισήμανε τον ιστορικό χαρακτήρα της σχολικής γνώσης, η οποία είναι κοινωνικά και ιδεολογικά εξαρτημένη, καθώς αντανακλά τις αρχές εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου που υφίστανται σε μια συγκεκριμένη κοινωνία. Επίσης, υποστήριξε ότι μπορούμε να προσεγγίσουμε την κατασκευή της σχολικής γνώσης σε διάφορα επίπεδα, δηλαδή αναλυτικό

πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια και διδασκαλία στην τάξη, καθώς αυτά αποτελούν διαφορετικές εκφράσεις της. Ακόμη, επισήμανε την ύπαρξη τριών βασικών στοιχείων της σχολικής γνώσης (system messages) σε κάθε επίπεδο ανάλυσης, δηλαδή περιεχόμενο, παιδαγωγική και αξιολόγηση, τα οποία και μπορούν ν' αποτελέσουν αντικείμενο ξεχωριστών ερευνητικών εργασιών (Lerman & Tsatsaroni, 1998).

Τα σχολικά εγχειρίδια εμπεριέχουν την επίσημη παιδαγωγική εκδοχή μιας συγκεκριμένης μορφής γνώσης (Stray, 1994) που τίθεται κωδικοποιημένη στο περιεχόμενό τους. Επίσης, αυτά εμφανίζονται ως αποθήκες εκείνης της γνώσης που θεωρείται ως «έγκυρη» και «αληθινή» (Myers, 1992). Η διαδικασία «κατασκευής» της γνώσης που θα περιληφθεί στα διδακτικά βιβλία συντελείται ως «επιλεκτική παράδοση», όπως την ονόμασε ο Williams (1961). Υποδήλωσε έτσι ότι από το σύνολο της διαθέσιμης γνώσης, το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί μια «επιλογή» που αντανακλά τις αξίες εκείνες που θεωρούνται ως σημαντικές από τις κυρίαρχες κοινωνικά και πολιτικά ομάδες. Πρόκειται για μια διαδικασία «αναπλαισίωσης», δηλαδή διαμόρφωσης της σχολικής γνώσης μέσα από μια κίνηση επιλογής, απλούστευσης, συμπίκνωσης και επεξεργασίας από το πρωτογενές πλαίσιο παραγωγής της γνώσης με τη δράση των επίσημων πολιτικών ή/και εκπαιδευτικών παραγόντων (Bernstein, 1971, 1990, 1996· Λάμινιας & Τσατσαρώνη, 1998-1999). Άλλωστε, τα σχολικά βιβλία αποτελούν έκφραση της ύλης του αναλυτικού προγράμματος των διαφόρων μαθημάτων, που προκύπτει ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών πεδίων δύναμης σε μια συγκεκριμένη κοινωνία (Apple, 1993). Επίσης, τα σχολικά εγχειρίδια ως μέσα κοινωνικοποίησης και ιδεολογικού διαλόγου εισάγουν τους μαθητές σε μια προϋπάρχουσα κουλτούρα, που θεωρείται ως κυρίαρχη και αντανακλά την κοινωνικοοικονομική τάξη και τις κοινωνικές σχέσεις που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των διαφόρων κοινωνικών ομάδων με την κυρίαρχη κοινωνικά και πολιτικά δύναμη (Crawford, 2000).

Εξάλλου, σύμφωνα με το εννοιολογικό σύστημα του Bernstein (1971, 1990, 1996), μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στο περιεχόμενο των Αναγνωστικών βιβλίων, που θα μελετήσουμε, υφίσταται ασθενής ταξινόμηση (T-) όσον αφορά τη σχέση τους με τα ανθρωπιστικής και κοινωνικής κατεύθυνσης μαθήματα. Κι αυτό, διότι στις σελίδες τους περιλαμβάνεται ύλη που αντιστοιχεί σε διάφορους τομείς γνώσης, όπως είναι η ιστορία και η γεωγραφία, με την

προϋπόθεση ότι τα συγκεκριμένα κείμενα, κατά την εξεταζόμενη ιστορική περίοδο, δεν εμπίπτουν στη διδασκόμενη ύλη των διαφόρων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος (προγράμματα ωρολόγια και αναλυτικά, χ.χ.). Πιο συγκεκριμένα, με την ίδρυση και λειτουργία του Ο.Ε.Σ.Β. (Α.Ν. 952/1937) εξασφαλίστηκε η ενίσχυση του κρατικού ελέγχου στην παραγωγή, διακίνηση και χρήση των διδακτικών βιβλίων (ισχυρή περιχάραξη – Π+), που εμφανίζονται ν' αποτελούν καίριο τομέα του εκπαιδευτικού συστήματος (Δημαράς, 1988, σ. ν'). Σημειωτέον ότι, κατά την προγενέστερη περίοδο, εγκρίνονταν περισσότερα του ενός Αναγνωστικά, τα οποία συγγράφονταν από ιδιώτες συγγραφείς με βάση τις προδιαγραφές συγκεκριμένων προκηρύξεων, ενώ εκδίδονταν, προωθούνταν και διακινούνταν από τους διάφορους εκδοτικούς οίκους. Τα Μεταξικά Αναγνωστικά εξακολούθησαν να συγγράφονται με βάση προκηρύξεις που εξέδιδε ο Υπουργός Παιδείας. Έτσι, στα 1938 εκδόθηκε η προκήρυξη για τη συγγραφή των νέων Αναγνωστικών (Περί προκηρύξεως προς συγγραφήν του Αναγνωστικού βιβλίου, 1938). Σε αυτήν τονιζόταν ότι βασικοί στόχοι των συγκεκριμένων βιβλίων ήταν η πραγματοποίηση της εθνικής διαπαιδαγώγησης και η συγκέντρωση κι εμπύχωση «όλων των καλλιεργούμενων από το δημοτικό σχολείο ενδιαφερόντων» (Τ-). Επίσης, σε όλη τη διάρκεια του Μεσοπολέμου, για τους εκπαιδευτικούς που δεν χρησιμοποιούσαν τα σχολικά εγχειρίδια σύμφωνα με τις επίσημες οδηγίες, προβλεπόταν η άσπηση βίας (Π+), που έφτανε μέχρι και το μέτρο της οριστικής απόλυσης (Λέφας, 1942). Κατά την περίοδο της Κατοχής, τα Μεταξικά Αναγνωστικά διατηρήθηκαν σε χρήση από τα σχολεία της κατεχόμενης Ελλάδας και εξακολούθησαν ν' ανατυπώνονται μέχρι και το σχολικό έτος 1947-1948 (Σακελλαρίου, 1984, σ. 27· Δημαράς, 1988, σσ. ν'-να').

Στην ελεύθερη Ελλάδα της Π.Ε.Ε.Α. έγινε μια συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια για την αναμόρφωση της εκπαίδευσης, γεγονός που οδήγησε και στην αντικατάσταση των υπαρχόντων Αναγνωστικών, επειδή το περιεχόμενό τους ήταν διαποτισμένο από «φασιστικό πνεύμα» (Σωτηρίου, 1966, σσ. 16-17). Μάλιστα, οι μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις από την πλευρά της Π.Ε.Ε.Α. αν και αποτελούν, σύμφωνα με τον Α. Καζαμία (1983), «μεμονωμένο ιστορικό γεγονός», μπορεί να χαρακτηριστούν ως το πλαίσιο της «άλλης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» που πραγματικά δεν έγινε. Δηλαδή στην ελεύθερη Ελλάδα έγινε προσπάθεια να διαμορφωθεί ένας διαφορετικός εκπαιδευτικός «λόγος», που αξίζει να προσεγγιστεί και να αναλυθεί από ιστορικο-συγκριτική και κοι-

νωνιολογική άποψη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς «λόγους» της προγενέστερης αλλά και της μεταγενέστερης ιστορικής περιόδου. Έτσι, όσον αφορά την περίπτωση των Αναγνωστικών, υπήρξε η έκδοση δύο εγχειριδίων (Ιμβριώτη & Παπαμαύρος, 1962· Σακελλαρίου, 1984, σσ. 105-124). Από το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας, με την επιμέλεια της Ρ. Ιμβριώτη και τη συνεργασία του διδακτικού προσωπικού, προέκυψε το Αναγνωστικό *Τα Αειτόπουλα* για τις Γ' και Δ' τάξεις. Και από το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο του Καρπενησίου με τη συνεργασία των Μ. Παπαμαύρου, Γ. Μυρσιώτη και Χ. Σακελλαρίου συντάχθηκε το Αναγνωστικό *Ελεύθερη Ελλάδα* για τις Ε' και Στ' τάξεις του δημοτικού σχολείου. Τα συγκεκριμένα Αναγνωστικά γράφτηκαν στη δημοτική γλώσσα, τυπώθηκαν και μοιράστηκαν δωρεάν σε όλα τα ελληνόπουλα της Ελεύθερης Ελλάδας. Με αυτά επιδιωκόταν η καλλιέργεια πνεύματος αγωνιστικότητας στις νεαρές ηλικίες. Το περιεχόμενό τους αναφερόταν στην τοπική ιστορική παράδοση και την αναπαράσταση της πραγματικότητας της εποχής της αντίστασης, είτε όπως αυτή βιώνόταν από τον αγωνιζόμενο και δοκιμαζόμενο λαό είτε μέσα από την αγωνιστικότητα των ανταρτών. Συνεπώς, στα Αναγνωστικά της Π.Ε.Ε.Α. επιχειρείται η είσοδος όψεων του «οριζόντιου λόγου», σύμφωνα με την ορολογία του Bernstein (1999), δηλαδή όψεων από το *reservoir* της κοινοτικής - καθημερινής γνώσης, η οποία εστιάζεται στην οικεία για τους μαθητές πραγματικότητα της κατοχής (Τ-, Π-).

Στην εργασία αυτή θα εστιάσουμε την ανάλυσή μας στα Αναγνωστικά βιβλία που εκδόθηκαν από τη δικτατορική κυβέρνηση του Ι. Μεταξά μέσω του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (Ο.Ε.Σ.Β.), και από την Π.Ε.Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε το κατά πόσον στο περιεχόμενό τους υπάρχουν ιστορικής υφής κείμενα, όπως και τον τρόπο με τον οποίο προωθείται και εξειδικεύεται η συγκεκριμένη ιστορική σχολική γνώση, που αντανάκλα, σε μεγάλο βαθμό, τη σε κάθε εποχή κυρίαρχη νοοτροπία και προβαλλόμενη πολιτική ιδεολογία. Μάλιστα, από τη μελέτη της σχετικής αρθρογραφίας στα εκπαιδευτικά περιοδικά της εποχής του Μεσοπολέμου και της Μεταξικής, ειδικότερα, περιόδου προκύπτει ότι τα Αναγνωστικά ήταν τα μόνα βιβλία που γνώριζαν οι μαθητές. Κι αυτό διότι στο μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής επικράτειας φαίνεται ότι οι δάσκαλοι υπαγόρευαν στους μαθητές τους την ύλη των διαφόρων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, την οποία οι τελευταίοι σημείωναν στα τετράδιά τους (βλ. ενδεικτικά: Ξιφαράς, 1936, *Κρίσεις και Σημειώσεις*, 1936).

2. Το ιστορικο-κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο του Μεσοπολέμου και της Κατοχής

Σύμφωνα με τον Giddens (1986, 1997), για την κοινωνιολογική ανάλυση είναι απαραίτητη η προσέγγιση της ιστορικής πραγματικότητας, διότι αυτή μάς βοηθά να αντιληφθούμε με ακρίβεια τις υφιστάμενες κοινωνικές συνιστώσες και αλλαγές. Μάλιστα, όπως παρατηρεί ο Young (1998), η επιλογή και η οργάνωση της σχολικής γνώσης, που εξειδικεύεται στα *curricula* και στα σχολικά εγχειρίδια των διαφόρων μαθημάτων, πρέπει να συσχετιστεί με την ευρύτερη κοινωνική δομή. Κι αυτό διότι οι συγκεκριμένες μορφές γνώσης αποτελούν κοινωνικοϊστορικές κατασκευές της εκάστοτε ιστορικής περιόδου. Έτσι, κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου αλλά και κατά την προγενέστερη ιστορική περίοδο, τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και τα Αναγνωστικά αποτέλεσαν εργαλεία εθνικής διαπαιδαγώγησης και μετάδοσης στους μαθητές των κυρίαρχων ιδεών και αξιών, γεγονός που ανιχνεύεται ακόμη και κατά τη διαδικασία θέσπισης των σχετικών για τα διδακτικά βιβλία νόμων (Βεντούρα, 1992· Κουλούρη, 1988α, 1988β· Koulouri, 1989· Venturas, 1990).

Σημαντικές και ιδιαίτερα διαφωτιστικές πτυχές της ιστορικής περιόδου στην οποία εντάσσονται τα Αναγνωστικά, που εξετάζουμε, είναι οι ακόλουθες:

- Η αντίθεση μεταξύ των Λαϊκών (βασιλόφρονες) και των Φιλελεύθερων, όσον αφορά τους κοινωνικούς στόχους και προσανατολισμούς, αμβλύθηκε εξαιτίας της οικονομικής ανάπτυξης και του μετασχηματισμού της ελληνικής κοινωνίας κυρίως μέσα από την αγροτική μεταρρύθμιση. Έτσι, στο τέλος οι δύο αυτές παρατάξεις κατέληξαν ν' αντιπροσωπεύουν τα συμφέροντα της αστικής τάξης. Και καθώς οι κοινωνικοί αγώνες εντεινόνταν, η γραμμή που χώριζε ιδεολογικά τους διάφορους πολιτικούς σχηματισμούς μετατέθηκε αριστερότερα (Vitti, 1984, σσ. 45-83).
- Κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου σημειώνεται μια σειρά πραξικοπημάτων που υποκινούνταν από τους πολιτικούς για την εξυπηρέτηση των πολιτικών τους στόχων. Έτσι, μετά την επιτυχία του κάθε πραξικοπήματος η εξουσία επέστρεφε στα χέρια των πολιτικών (Βερέμης, 1983). Αποτέλεσμα του στρατιωτικού κινήματος του 1935 είναι η κατάλυση της «Ελληνικής Δημοκρατίας» και η παλινόρθωση της «Βασιλείας», που ανοίγει το δρόμο στον Μεταξά (Βεργόπουλος, 1978, σσ. 155-157· Σβορώνος, 1987, σσ. 303-306).
- Η διεθνής οικονομική ύφεση της δεκαετίας του 1930, που επηρέασε και την Ελλάδα με κατάληξη τη χρεοκοπία του 1932, είχε ως αποτέλεσμα την επιτά-

χινση του ρυθμού ανάπτυξης της ελληνικής οικονομίας (Τσουνκαλάς, 1985, σ. 265· Κωστής, 1989). Σε αυτό συνέβαλε και ο κρατικός παρεμβατισμός με την υιοθέτηση μέτρων που προώθησαν την εκβιομηχάνιση της χώρας (παραγωγή αγαθών που να καλύπτουν τις εγχώριες ανάγκες). Έτσι, όμως, υπήρξε η συγκέντρωση πλούτου στα χέρια μιας μειονότητας αστών, ενώ η οικονομική κρίση έπληττε τις λαϊκές μάζες, προκαλώντας, με τη σειρά της, οξεία κοινωνική κρίση (Σβορώνος, 1983, σσ. 128-132· Ρήγος, 1988, σσ. 29-117· Mazower, 1988). Γι' αυτό και οι εργατικές διεκδικήσεις προσλάμβαναν έναν οξύ κι έντονα αγωνιστικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Κ. Βεργόπουλο (1984, σσ. 529-530), η δικτατορία του Μεταξά αποτέλεσε έκφραση της νέας κατανομής κοινωνικής ισχύος στη χώρα, στοχεύοντας στη διεύρυνση της κοινωνικής και οικονομικής βάσης της εξουσίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα επιχειρήματα του καθεστώτος της 4ης Αυγούστου, που αυτοπαρουσιάζεται ως εργατικό (Βεργόπουλος, 1978, σσ. 152-153).

- Η δικτατορία της 4ης Αυγούστου 1936 επιβλήθηκε έχοντας ως αιτίες - προσχήματα την κομμουνιστική διεύθυνση στα σχολεία (Δημαράς, 1988, σσ. 183-184) και τις εργατικές διεκδικήσεις και απεργίες (Βουρνάς, 1977, σσ. 396-481· Ανδρικόπουλος, 1987, σσ. 230-242). Άλλωστε, από τις αρχές της δεκαετίας του 1930 διατυπωνόταν από επίσημους εκπαιδευτικούς κύκλους η ανάγκη διαφύλαξης της εκπαίδευσης από τον «κομμουνισμό». Χαρακτηριστική είναι η εισήγηση του Χ. Λέφα (1933, 225-228) στον Υπουργό Παιδείας, στην οποία υποστήριξε ότι ο ίδιος διεξήγαγε έρευνα στα σχολεία και διαπίστωσε την είσοδο σε αυτά της ιδεολογίας του κομμουνισμού. Η προβολή των συγκεκριμένων απόψεων ενισχυόταν κι από την επιχειρηματολογία των φιλελεύθερων διανοούμενων εναντίον της Αριστεράς μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Νούτσος, 1990, σσ. 213-284· Φραγκουδάκη, 1990, σσ. 86-148).
- Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1930 προβλήθηκε έντονα από την πλευρά επίσημων εκπαιδευτικών κύκλων η επιχειρηματολογία για την ανάγκη προσήλωσης της εκπαίδευσης στα εθνικά ιδεώδη (παράδοση, προγονικός πολιτισμός, εθνική ιστορία), προκειμένου να επιτευχθεί ο εθνικός φρονηματισμός των μαθητών (Εξαρχόπουλος, 1934· ΟΛΜΕ, 1935· Ξιφάρης, 1936· Σπεταισιέρης, 1937). Το γεγονός αυτό συνδεόταν με τη γενικότερη συντηρητική στροφή στην εκπαίδευση κατά τα χρόνια εκείνα. Δεν είναι τυχαία, λοιπόν, η διαπίστωση του Χ. Θεοδωρίδη (1936) ότι η κρίση ήταν τέτοιας έκτασης, ώστε «οι εκπαιδευτικοί φοβούνται ή αποφεύγουν να δια-

τυπώσουν τις απόψεις τους με αποτέλεσμα πολλά περιοδικά να μαραζώνουν και να κλείνουν γιατί δε βρίσκουν αρθρογράφους». Συνεπώς, όταν επιβλήθηκε η Μεταξική δικτατορία, υπήρχε ήδη ένα συντηρητικό κλίμα τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία.

- Κατά την περίοδο της Μεταξικής δικτατορίας συμβαίνει η γενικότερη συντηρητική στροφή των διανοούμενων στο παρελθόν και τα φυλετικά ιδεώδη (Vitti, 1984, σσ. 351-358· Αγγελής, 2006). Αντίστοιχες ιδέες είχαν εκφραστεί και στον ευρωπαϊκό χώρο από φασιστικούς πνευματικούς κύκλους (Τζιόβας, 1989, σσ. 139-140). Το καθεστώς της 4ης Αυγούστου, με το αυταρχικό, σοβινιστικό και λαϊκιστικό του πνεύμα, επηρέασε τη γενικότερη πνευματική κίνηση της εποχής, που οδήγησε στη στροφή στην παράδοση αλλά και την ενασχόληση τόσο με την αρχαία Ελλάδα όσο και με το Βυζάντιο και την Ορθοδοξία (Γιανναράς, 1978· Γουναρίδης, 1994).
- Η δικτατορία του Μεταξά συνδέεται με το ιδεολόγημα του «κρατικού εθνικισμού», όπου δίνεται σαφής προτεραιότητα και υπεροχή στο «εθνικό Κράτος» έναντι του ατόμου. Εδώ το Κράτος προβάλλεται ως υπερχομματικό, υπερταξικό και συντεχνιακό, αποτελώντας μια κοινωνικοπολιτική, οικονομική και πνευματική οντότητα, που συνδέεται στενά με την ιδέα της εθνικής αυτάρκειας. Η έννοια του ατομικού δικαιώματος αντικαθίσταται από εκείνη του κοινωνικού καθήκοντος, που απορρέει από την υπερβατική αντίληψη του «έθνους». Στο ελληνικό έθνος θεωρείται ότι ανήκουν όλοι οι Έλληνες, ανεξάρτητα από τον τόπο και από το χρόνο της ζωής τους. Έτσι, οι συνταγματολόγοι της 4ης Αυγούστου, ευθυγραμμιζόμενοι με τη συγκεκριμένη αντίληψη, διέκριναν το έθνος αντί του λαού ως πηγή των εξουσιών (Αλιβιζάτος, 1983, σσ. 83-84· Κόκκινος, 1989).
- Μετά την κατάληψη της Ελλάδας από τις δυνάμεις του Άξονα, το σκηνικό διαμορφώνεται ως εξής: Κατοχή, δυστυχία και κακουχίες για το δοκιμαζόμενο λαό, διορισμένη ελληνική κυβέρνηση γερμανόφιλων και «δοσιλόγων», χρεοκοπία των παλαιών πολιτικών δυνάμεων, εθνική αντίσταση. Η τελευταία οργανώθηκε κυρίως από το ΚΚΕ, που πλησίασε το λαό αγγίζοντας τα πατριωτικά του αισθήματα και πετυχαίνοντας τη συσπείρωση ενός μεγάλου μέρους του στις αντιστασιακές οργανώσεις του ΕΑΜ και του ΕΛΑΣ (Βουρνάς, 1979· Κέδρος, 1981· Χόνδρος, 1984). Στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία το ΚΚΕ απέβαλε την προ του 1940 διεθνιστική και «κοσμοπολίτικη» τοποθέτησή του κι έγινε αντικειμενικός υποστηρικτής

της εθνικής ιδεολογίας (Φατούρος, 1983, σ. 140). Στα 1943-1944 η αντίσταση των ΕΑΜ και ΕΛΑΣ απλώθηκε στο μεγαλύτερο μέρος της ορεινής Ελλάδας απωθώντας τον κατακτητή κυρίως στα πεδινά και τις πόλεις. Έτσι, δημιουργήθηκε η «Ελεύθερη Ελλάδα» του βουνού. Το Μάρτιο του 1944 ιδρύθηκε στη Βίνιανη της Ενρυτανίας η Π.Ε.Ε.Α., καλύπτοντας την ανάγκη ύπαρξης ενός υπεύθυνου κεντρικού πολιτικού οργάνου, που να μπορεί «να συντονίζει τις προσπάθειες και τον αγώνα για την εθνική απολύτρωση και ν' αναλάβει την υπεύθυνη διοίκηση των ελευθέρων και ελευθερούμενων περιοχών της χώρας» (Ιδρυτική Πράξη, 1944). Σημαντικές προτεραιότητες της Π.Ε.Ε.Α. ήταν (*Η θέση και οι σκοποί μιας λαϊκής Παιδείας*, 1966, σ. 39): α) η ενίσχυση του πατριωτικού φρονήματος, που να εμπνέεται από τις ένδοξες στιγμές της ελληνικής ιστορίας και τις ηρωικές πτυχές της λαϊκής παράδοσης, και β) η προβολή μιας εξωστρεφούς συνείδησης, που θα στηρίζεται στο λαϊκό πολιτισμό, τη λαϊκή παράδοση, την ελληνική ιστορία και θα βασίζεται στην ιδέα της εθνικής αυτοδιάθεσης των λαών με βάση την αρχή της διεθνούς συνεργασίας. Η προσπάθεια αυτή, σύμφωνα με τον Α. Καζαμία (1983), αν και υπήρξε «*μεμονωμένο ιστορικό γεγονός*», μπορεί να χαρακτηριστεί ως το πλαίσιο της «*άλλης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*», που πραγματικά δεν έγινε.

3. Ερευνητικά Ερωτήματα – Μεθοδολογία

Στην εργασία αυτή θα μας απασχολήσει η απάντηση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- Ποια είναι η σημασία που δίνεται από το περιεχόμενο των εξεταζόμενων Αναγνωστικών σχετικά με την προώθηση ιστορικής υφής γνώσεων;
- Από ποιες περιόδους της ελληνικής ιστορίας αντλούνται ιστορικές γνώσεις και γιατί;
- Παρατηρείται η γεωγραφική ή η μυθική απεικόνιση του ιστορικού χώρου; Στην τελευταία περίπτωση ο χώρος ξεφεύγει από τις πραγματικές του διαστάσεις και εξιδανικεύεται αποκτώντας συμβολική σημασία και περιεχόμενο.
- Η εξέλιξη των ιστορικών πραγμάτων παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα ατομικής ή συλλογικής δράσης;
- Επιχειρείται η αναπαράσταση του πολιτιστικού παρελθόντος; Κι αν ναι, σε ποιες ιστορικές περιόδους αυτή αναφέρεται;

Οι πηγές της έρευνάς μας εντοπίζονται στο σύνολο των Αναγνωστικών που εκδόθηκαν κατά την εξεταζόμενη ιστορική περίοδο από τον Ο.Ε.Σ.Β. και την Π.Ε.Ε.Α. Πρόκειται για τα εξής εγχειρίδια:

Μεταξικά Αναγνωστικά (α-ΟΕΣΒ):

Δ. Δούκα & Δ. Δεληπέτρου (1939) *Τα παιδάκια. Αλφαβητάριο* (Εν Αθήναις, Ο.Ε.Σ.Β.) (Α.1).

Α. Ταμπακοπούλου & Θ. Δρακοπούλου (Μυρτιώτισσας) (1939) *Κρινολούλουδα. Αναγνωστικό Β' Δημοτικού* (Εν Αθήναις, Ο.Ε.Σ.Β.) (Α.2).

Π. Νιρβάνα & Δ. Ζήση (1939) *Ελληνόπουλα. Αναγνωστικό Γ' Δημοτικού* (Εν Αθήναις, Ο.Ε.Σ.Β.) (Α.3).

Γ. Μέγα (1939) *Αναγνωστικό Δ' Δημοτικού* (Εν Αθήναις, Ο.Ε.Σ.Β.) (Α.4).

Δ. Κοντογιάννη, Γ. Μέγα, Π. Νιρβάνα, & Δ. Ζήση (1939) *Αναγνωστικό Ε' Δημοτικού* (Εν Αθήναις, Ο.Ε.Σ.Β.) (Α.5).

Δ. Κοντογιάννη, Ν. Κοντόπουλου, Π. Νιρβάνα & Δ. Ζήση (1939) *Αναγνωστικό Στ' Δημοτικού* (Εν Αθήναις, Ο.Ε.Σ.Β.) (Α.6).

Αναγνωστικά Π.Ε.Ε.Α. (α-ΠΕΕΑ):

Τα Αειτόπουλα. Αναγνωστικό της Γ' και Δ' τάξης ('Εκδοση Ελευθέρας Ελλάδας, 1944 - Ανατύπωση από το Ελληνικά Θέματα: Κατοχή - Αντίσταση - Εμφύλιος, αρ. 17, Θεσσαλονίκη) (Π.3).

Μ. Παπαμαύρου (1944) *Ελεύθερη Ελλάδα. Αναγνωστικό Ε' και Στ' τάξης* ('Εκδοση Π.Ε.Ε.Α - Επανέκδοση Αθήνα 1983, εκδ. Σύγχρονη Εποχή) (Π.5).

Για την προσέγγιση των παραπάνω διδακτικών βιβλίων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική και η ποιοτική μέθοδος Ανάλυσης Περιεχομένου (Content Analysis). Ως μονάδα ανάλυσης λάβαμε το «θέμα», δηλαδή το μικρότερο τμήμα του περιεχομένου που αντιστοιχεί σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ανάλυσης. Ως μονάδα συμφραζομένων, που βοηθά στη διευκρίνιση του νοήματος κάθε θέματος, λάβαμε το «κείμενο» (Weber, 1990· Bardin, 1993). Για την εξουδετέρωση της παράσιτης μεταβλητής, που εισάγουν οι ιδιομορφίες του κάθε κειμένου, υπολογίσαμε μία μόνο φορά την παρουσία της ίδιας κατηγορίας ανάλυσης μέσα στο ίδιο κείμενο (Σακαλάκη, 1984, σ. 69).

Οι ακόλουθες κατηγορίες ανάλυσης του ερευνητικού μας υλικού προέκυψαν από τη συστηματική μελέτη του περιεχομένου των πηγών της έρευνας και για τη διαμόρφωσή τους έγινε προσπάθεια ώστε να εφαρμοστούν οι κανόνες της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού (Βάμβουκας, 1988· Bardin, 1993):

A. Χώρος

1. Σχέση με το χώρο – Ο χώρος ως συναισθηματική οντότητα.
2. Μετακίνηση στο χώρο
3. Τόπος και ιστορία

B. Χρόνος

1. Προϊστορία και Μύθος
2. Αρχαιοελληνικό Παρελθόν
3. Βυζάντιο
4. Τουρκοκρατία και Αγώνες για την Ανεξαρτησία
5. Νεότεροι χρόνοι – Σύγχρονη ιστορία

Γ. Ιστορική δράση (πρωταγωνιστές και ιστορική πραγματικότητα)

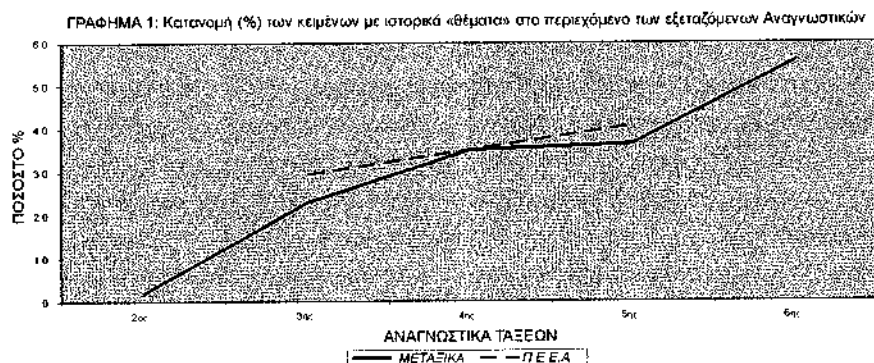
1. Ατομικότητα στην Ιστορία
2. Ομαδική Δράση

Δ. Θεός και Ιστορία

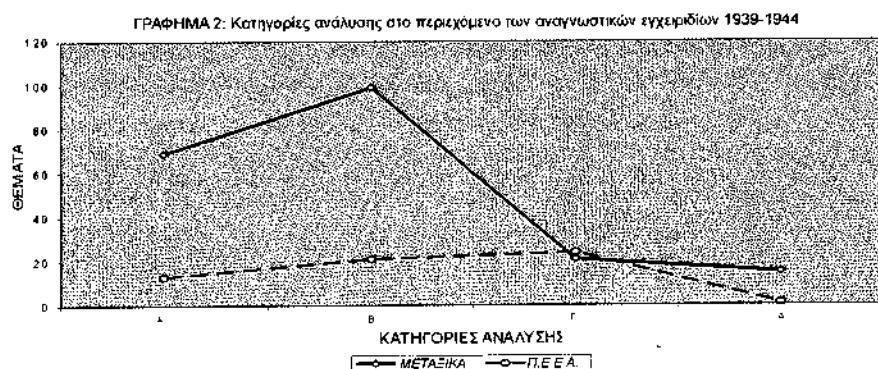
Για την κριτική σύνθεση και τη συγκριτική αξιολόγηση των ευρημάτων μας στις δύο εξεταζόμενες ιστορικές περιόδους (Μεταξική – Εθνικής Αντίστασης) χρησιμοποιήθηκε η συγκριτική μέθοδος (Schriewer, 1990). Η στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση του SPSS και για όλους τους στατιστικούς ελέγχους χρησιμοποιήθηκε το επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ (Παρασκευόπουλος, 1984).

4. Αποτελέσματα – Συζήτηση

Από την προσέγγιση του ερευνητικού μας υλικού προέκυψαν 265 μονάδες ανάλυσης, που κατανέμονται ως εξής: 204 θέματα στα α-ΟΕΣΒ (ποσοστό 76,98%) και 61 θέματα στα α-ΠΕΕΑ (23,02%). Στο Γράφημα 1 δίνεται η ποσοστιαία κατανομή των κειμένων με «ιστορικά θέματα» επί του συνόλου των κειμένων των εξεταζόμενων Αναγνωστικών. Από τη μελέτη των στοιχείων του συγκεκριμένου γραφήματος προκύπτουν: α) Στα Μεταξικά Αναγνωστικά η παρουσίαση ιστορικής υφής θεμάτων γίνεται ουσιαστικά από το Αναγνωστικό της Γ' τάξης και εξής, και β) στα Αναγνωστικά και των δύο περιόδων παρατηρείται μια αυξητική τάση όσον αφορά την προώθηση ιστορικών θεμάτων, η οποία και καλύπτει ένα σημαντικό μέρος του περιεχομένου των μεσαίων και μεγάλων τάξεων του Δημοτικού σχολείου.



Στο Γράφημα 2 γίνεται η κατανομή των «κατηγοριών ανάλυσης» στο περιεχόμενο των α-ΟΕΣΒ και α-ΠΕΕΑ Αναγνωστικών. Από την ποσοτική επεξεργασία των στοιχείων του γραφήματος αυτού συνάγονται τα εξής: α) το περιεχόμενο των α-ΟΕΣΒ διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό ($p=0,01$) όσον αφορά την προώθηση των διαφόρων ιστορικών κατηγοριών. Στις σελίδες τους ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην παρουσίαση του ιστορικού χρόνου και του ιστορικού χώρου, β) στα α-ΠΕΕΑ και χωρίς να υφίσταται αντίστοιχη διαφοροποίηση ($p=n.s.$), όπως στην περίπτωση των α-ΟΕΣΒ, προβάλλονται περισσότερο οι συντελεστές της ιστορικής εξέλιξης, με την προσέγγιση του ιστορικού χρόνου και του ιστορικού χώρου να ακολουθούν, και γ) τα Αναγνωστικά των δύο εξεταζόμενων περιόδων διαφοροποιούνται μεταξύ τους ($p=0,01$) όσον αφορά την ποσοτική παρουσίαση των διαφόρων κατηγοριών ανάλυσης στο περιεχόμενό τους. Πιο συγκεκριμένα, η εμφάνιση των κατηγοριών «χρόνος», «χώρος» και «Θεός και ιστορία» γίνεται σε πολύ μεγαλύτερο αριθμό συχνοτήτων στην περίπτωση των α-ΟΕΣΒ. Αντίθετα, τα α-ΠΕΕΑ υπερτερούν ελαφρώς των α-ΟΕΣΒ όσον αφορά την παρουσίαση της κατηγορίας «ιστορική δράση».

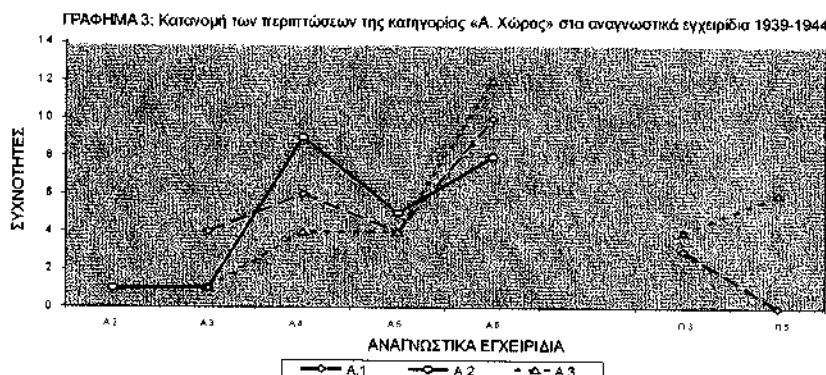


Στο Γράφημα 3 παρουσιάζεται η κατανομή των περιπτώσεων της κατηγορίας «Α. Χώρος» στο περιεχόμενο των εξεταζόμενων Αναγνωστικών. Από το γράφημα αυτό συνάγονται τα εξής: α) η εμφάνιση της συγκεκριμένης κατηγορίας στα α-ΟΕΣΒ γίνεται αρχικά στο Α.2 εγχειρίδιο μέσα από την υποκατηγορία «Α.2. Μετακίνηση στο χώρο», η οποία και κορυφώνεται στα Αναγνωστικά των Δ' και Στ' τάξεων. Η υποκατηγορία αυτή απουσιάζει από το περιεχόμενο των α-ΠΕΕΑ, β) η περίπτωση «Α.1. Σχέση με το χώρο» προβάλλεται μόνο από το περιεχόμενο Π.3 αναγνωστικού της ΠΕΕΑ, ενώ αναπτύσσεται, κυρίως, στις σελίδες των α-ΟΕΣΒ εγχειριδίων, και γ) η υποκατηγορία «Α.3. Τοπική ιστορία» προβάλλεται τόσο στο περιεχόμενο των α-ΠΕΕΑ όσο και σ' εκείνο των Α.4, Α.5 και Α.6 μεταξικών Αναγνωστικών.

Η ποιοτική ανάλυση των θεμάτων της κατηγορίας «Α. Χώρος» έδωσε τα εξής αποτελέσματα:

Α.1. Σχέση με το χώρο – Ο χώρος ως συναισθηματική οντότητα:

Στα α-ΟΕΣΒ Αναγνωστικά προβάλλεται η «φυσική ομορφιά» της Ελλάδας, που ασκεί έντονη γοητεία στον επισκέπτη προκαλώντας του σαγήνη και θαυμασμό (Α.5,70*). Πρόκειται για έναν παράγοντα που έδωσε αφορμή για πολεμικές αναμετρήσεις σε διάφορες ιστορικές περιόδους (Α.4,76).



Ο Έλληνας εμφανίζεται να έχει έναν έντονο συναισθηματικό δεσμό με τον τόπο του. Πιο συγκεκριμένα:

- Αγαπά υπερβολικά το χωριό στο οποίο ζει όντας γοητευμένος από τις φυσικές του ομορφιές (Α.3,59). Έτσι, ακόμα κι όταν επισκέπτεται άλλα ομορφότερα μέρη, ο νους του επιστρέφει στο δικό του τόπο, τον οποίο και

αναπολεί, καθώς συνδέεται μαζί του με προσωπικά βιώματα (Α.6,70).

Ο ξενιτεμένος Έλληνας αναπολεί τον τόπο του ακόμη κι όταν έχει επιτύχει οικονομικά και είναι πλούσιος (Α.6,61).

- Ως σεβαστή και πραγματοποιήσιμη εμφανίζεται η επιθυμία του ξενιτεμένου να ταφεί στη γενέτειρά του.
«*Συμφώνως προς την διαθήκην του, τα οστά του Ζάππα μετεκομίσθησαν εκ Βλαχίας και ετάφησαν εις την αυλήν του σχολείου του Λαμπόβου...*» (Α.6,61).
- Η επίσκεψη στον τόπο καταγωγής αποτελεί εσωτερική ανάγκη και υποχρέωση για τον Έλληνα που γεννήθηκε σε άλλο μέρος (Α.5,25).
- Στα Αναγνωστικά της Π.Ε.Ε.Α. εκθειάζεται, επίσης, η φυσική ομορφιά της ελληνικής γης, η οποία, όμως, αμαυρώνεται από τον κατακτητή και μετατρέπεται συχνά σε τόπο θυσίας (Π.3,10).

Α.2. Μετακίνηση στο χώρο:

Στο περιεχόμενο των α-ΟΕΣΒ η μετακίνηση στο χώρο για την αναζήτηση καλύτερης τύχης εμφανίζεται ως ένα διαχρονικής σημασίας χαρακτηριστικό του Ελληνισμού, του οποίου η εμβέλεια στην αρχαιότητα φανερώνεται μέσα από το θεσμό των αποικιών. Τέτοιες είναι οι περιπτώσεις της Μασσαλίας ως αποικίας των Φωκαέων (Α.5,46) και των ελληνικών πόλεων στην Κυρηναϊκή της Βορείου Αφρικής (Α.5,44). Οι αποικίες εμφανίζονται να διατηρούν στενούς δεσμούς με τη Μητρόπολη συμμετέχοντας ενεργά στις μεγάλες θρησκευτικές της γιορτές (Α.5,47).

Η μετανάστευση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων Ελλήνων (Α.6,9), που έχει ως αίτια: α) τη φτώχεια μεγάλου μέρους της ελληνικής επικράτειας, που καθιστά αδύνατη την επιβίωση των κατοίκων (Α.6,70), β) την αναζήτηση καλύτερης τύχης (Α.6,59), και γ) την άμεση επώλυση των οικονομικών προβλημάτων και αναγκών της ελληνικής οικογένειας (Α.5,25).

Η ανάπτυξη της ναυτιλίας στην αρχαιότητα είχε εμπορικούς σκοπούς (Α.5, 47). Στη σύγχρονη εποχή η ελληνική ναυτιλία εμφανίζεται να αξιοποιεί την «ένδοξη» ναυτική παράδοση και να φτάνει σε σημαντικά επιτεύγματα σε παγκόσμιο επίπεδο (Α.6,53).

Α.3. Τόπος και ιστορία:

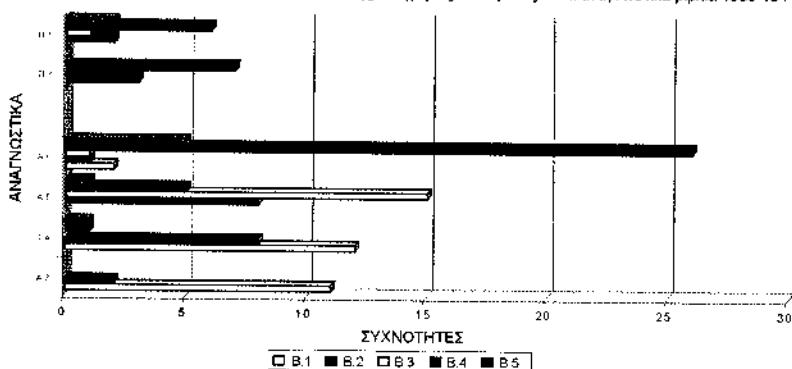
Στην ελληνική γη υπάρχουν σε μεγάλη έκταση ίχνη του παρελθόντος, που συμβάλλουν στην αφύπνιση συγκεκριμένων ιστορικών μνημών. Ακόμη και τα

τοπωνύμια συνδέονται με συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα (Α.6,53). Στα α-ΟΕΣΒ ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην παρουσίαση της πόλης των Αθηνών, όπου προσεγγίζονται: ο μύθος της ονομασίας της (Α.4,39 - Α.4,40) και η πολιτιστική της προσφορά μέσα από την ανάδειξη της Ακρόπολης και του Παρθενώνα (Α.4,41). Επίσης, αναφορές γίνονται και στην αρχαία Σπάρτη, που εμφανίζεται ως μια πόλη λιτή κι ανοχύρωτη στην κοιλάδα του Ευρώτα, γεγονός που αντανάκλα την ηρωική διάθεση και το λιτό και απέριττο του ελληνικού χαρακτήρα (Α.4,38).

Οι ιστορικές μνήμες ζωντανεύουν κατά την επίσκεψη σε συγκεκριμένες τοποθεσίες που συνδέονται στενά με σημαντικά γεγονότα του παρελθόντος. Για παράδειγμα, η μονή της Αγίας Λαύρας υπενθυμίζει την έκρηξη της Ελληνικής Επανάστασης (Α.6,72). Το Σούλι παραπέμπει στους ηρωικούς αγώνες των κατοίκων του κατά την εποχή της Τουρκοκρατίας (Α.5,14) και την ηρωική τους θυσία στο Κούγκι (Α.6,13) και το Ζάλογγο (Α.6,49). Ομοίως, τα Ψαρά αποτελούν τόπο θυσίας, υπενθυμίζοντας τη σφαγή των κατοίκων τους από τους Τούρκους (Α.6,17). Συνεπώς, στα α-ΟΕΣΒ κάθε τόπος παρουσιάζεται να έχει την ιστορία του, η οποία παραπέμπει συχνά σε ένδοξες ιστορικές μνήμες.

Στα α-ΠΕΕΑ το Σούλι εμφανίζεται ως τόπος «αδιάλειπτου» αγώνα των Ελλήνων ενάντια στους Τούρκους (Π.3,15). Ωστόσο, το ενδιαφέρον στρέφεται, κυρίως, σε μια συγχρονική προσέγγιση αναδεικνύοντας τόπους όπου συνέβησαν ηρωικά - θυσιαστικά γεγονότα κατά την περίοδο της Κατοχής. Τέτοια είναι η περίπτωση του Γοργοπόταμου (Π.5,7), της Καισαριανής (Π.3,11), της Καλλιθέας ως τόπου θυσίας των παλικαριών του ΕΛΑΣ (Π.3,16 - Π.5,37) και του Υμηττού ως τόπου θυσίας των αγωνιστών της ΕΠΟΝ (Π.5,41).

ΓΡΑΦΗΜΑ 4: Κατανομή των περιπτώσεων της κατηγορίας «Β. Χρόνος» στα αναγνωστικά βιβλία 1939-1944



Στο Γράφημα 4 δίνεται η κατανομή των περιπτώσεων της κατηγορίας «Β. Χρόνος» στο περιεχόμενο των εξεταζόμενων Αναγνωστικών. Από τη μελέτη των στοιχείων του γραφήματος αυτού προκύπτουν: α) Σημαντική διαφοροποίηση ($p=0,01$) υπάρχει τόσο μεταξύ των α-ΟΕΣΒ, εξεταζόμενων αυτοτελώς, όσο και μεταξύ των α-ΠΕΕΑ εγχειριδίων, όσον αφορά την παρουσίαση των περιπτώσεων της εξεταζόμενης κατηγορίας στις σελίδες τους. Μάλιστα, οι διάφορες ιστορικές περιόδους, που προσεγγίζονται, αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό στην ύλη του μαθήματος της Ιστορίας της συγκεκριμένης τάξης. β) Η ανάδειξη του μυθικού στοιχείου, που απουσιάζει από το περιεχόμενο των α-ΠΕΕΑ, γίνεται από τα Α.3 και Α.4 εγχειρίδια. γ) Όψεις του αρχαιοελληνικού παρελθόντος παρουσιάζονται σε όλα τα α-ΟΕΣΒ με έμφαση στα Α.4 και Α.5. Η συγκεκριμένη υποκατηγορία προωθείται και στο περιεχόμενο των α-ΠΕΕΑ. γ) Αναφορές στη Βυζαντινή ιστορική περίοδο γίνονται κυρίως στο περιεχόμενο του Α.5 και κατά δεύτερο λόγο του Α.6 Αναγνωστικού. Στα α-ΠΕΕΑ υπάρχει μια σύντομη αναφορά για το Βυζάντιο στις σελίδες του Π.5 Αναγνωστικού. δ) Η περίοδος της τουρκοκρατίας και του αγώνα για την ανεξαρτησία παρουσιάζεται τόσο στα α-ΠΕΕΑ όσο και στα α-ΟΕΣΒ (κυρίως στο Α.6). Και ε) Όψεις της νεότερης ελληνικής ιστορίας δίνονται στα α-ΟΕΣΒ των τριών μεγάλων τάξεων και κυρίως στο Α.6, όπως και στο Π.5 εγχειρίδιο της ΠΕΕΑ.

Από την ποιοτική ανάλυση του ερευνητικού υλικού, που αφορά την κατηγορία «Β. Χρόνος», προέκυψαν τα παρακάτω ευρήματα:

Β.1. Προϊστορία και Μύθος:

Η επιβίωση των μύθων της αρχαιότητας στη νεοελληνική συνείδηση εκφράζει την ανάγκη των Νεοελλήνων να ισχυροποιήσουν τη συνείδηση της εθνικής τους συνέχειας (Α.4,76). Γι' αυτό και η παρουσίαση των Ελλήνων ως έθνους από τους προϊστορικούς κιόλας χρόνους γίνεται μέσα από την παράθεση αυτοτελών ιστοριών μυθολογικού χαρακτήρα. Τέτοια είναι η περίπτωση του κειμένου για τον Φαέθοντα (Α.3,45). Επίσης, γίνεται αναφορά σε ηρωικά πρόσωπα της ελληνικής προϊστορίας, των οποίων παρουσιάζονται η δράση και τα προτερήματα. Πρόκειται για τις ηρωικές μορφές των Αχιλλέα (Α.3,63 – Α.3,65), Φιλοκτήτη (Α.6,8) και, σε μια σειρά κειμένων του Α.3, του Οδυσσέα. Στο περιεχόμενο των α-ΟΕΣΒ δίνεται η γεωγραφική και ιστορική συνέχεια του Ελληνισμού μέσα από τη σύνδεση των διαφόρων ελληνικών πόλεων ή τοποθεσιών με τη δράση αρχαίων θεών, ημίθεων και ηρώων (όπως λ.χ. του

αγώνα μεταξύ της Αθηνάς και του Ποσειδώνα για την ονομασία της Αθήνας - Α.4,39). Η ιστορική συνέχεια του Ελληνισμού προβάλλεται και μέσα από τη διατήρηση αρχαιοελληνικών μύθων, όπως είναι αυτός της γοργόνας, που υπάρχει στις διηγήσεις των ναυτικών (Α.4,46 - Α.4,47).

Β.2. Αρχαιοελληνικό Παρελθόν:

Το ιστορικό στοιχείο προβάλλεται μέσα από κείμενα που αναφέρονται σε ένδοξα ιστορικά γεγονότα, όπως είναι οι Περσικοί πόλεμοι (Α.4,38), αναδεικνύοντας το μεγαλείο της ελληνικής φυλής (Α.3,54). Η ιστορική συνέχεια του Ελληνισμού φανερώνεται και μέσα από την παρουσίαση της μορφής και της εξέλιξης των δύο πιο σημαντικών πόλεων της ελληνικής αρχαιότητας, της Αθηνάς και της Σπάρτης (Α.4,38). Η παρουσίασή τους στο περιεχόμενο των α-ΟΕΣΒ προωθεί την ανάδειξη του δυισμού όσον αφορά το πολιτισμικό και το στρατοκρατικό ιδεώδες. Και τα δύο μαζί φανερώνουν την ποικιλία και τις δυνατότητες του ελληνικού χαρακτήρα, που μπορεί να εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο (Α.4,42 - Α.4,38 - Α.4,74).

Η αφηγηματική αναπαράσταση των δραστηριοτήτων των αρχαίων Ελλήνων γίνεται με σκοπό τον τονισμό της εθνικής και πολιτισμικής ενότητας και συνέχειας της φυλής. Κι αυτό, διότι πολλές από τις συνήθειες και τις ενασχολήσεις των αρχαίων φαίνεται ότι διατηρούνται από τους σύγχρονους Έλληνες (Α.5,47). Ως τέτοιες προβάλλονται η καλλιέργεια της τέχνης (αγγειοπλαστική, γλυπτική) και η ενασχόληση με τη ναυτιλία (Α.4,39 - Α.5,47). Η πρώτη προσαρμόζεται, κυρίως, στην εξυπηρέτηση των αναγκών της θρησκευτικής λατρείας, όπως συμβαίνει με την περίπτωση του Παρθενώνα (Α.3,23). Η ναυτιλία, έπειτα, φανερώνει, από μια άλλη σκοπιά, το αναλλοίωτο του ελληνικού εθνικού χαρακτήρα σχετικά με τη μετακίνηση στο χώρο και τις χωρίς σύνορα δραστηριότητες του Ελληνισμού.

Στο περιεχόμενο των α-ΠΕΕΑ αναζητούνται πρότυπα αγωνιστικότητας για τη διατήρηση του ιδανικού της ελευθερίας από συγκεκριμένες περιόδους της ελληνικής ιστορίας. Έτσι, όσον αφορά την αρχαιότητα, το ενδιαφέρον εντοπίζεται στην προβολή του αγωνιστικού και θυσιαστικού ήθους των Σπαρτιατών (Π.5,39 - Π.3,22). Επίσης, ο Έλληνας που θυσιάζεται για την πατρίδα του αγωνιζόμενος εναντίον των κατακτητών θυμίζει τον αρχαίο Αθηναίο τυραννοκτόνο Αριστογείτονα (Π.3,51). Οι εφηβικές οργανώσεις των Επονιών αναζητούν τα πρότυπά τους στον «*αρχαίο έφηβο*» (Π.3,36). Ομοίως, οι

οργανώσεις των μικρότερων παιδιών (Αετόπουλα) αναζητούν παραδείγματα από τα παιδιά της αρχαίας Ελλάδας στην Αθήνα και τη Σπάρτη (Π.3,5).

Β.3. Βυζάντιο:

Στο περιεχόμενο των α-ΟΕΣΒ το Βυζάντιο προβάλλεται ως μια περίοδος της ελληνικής ιστορίας, γι' αυτό και οι Βυζαντινοί αποκαλούνται Έλληνες (Α.5,7). Τα συγκεκριμένα Αναγνωστικά εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις ηρωικές μορφές των Βασιλείου Β' Βουλγαροκτόνου και Κωνσταντίνου ΙΑ' Παλαιολόγου. Ο πρώτος κλείνει μια ένδοξη εποχή του Βυζαντίου (βυζαντινός ιμπεριαλισμός: Γλύκατζη-Αρβελέρ, 1988) και ο δεύτερος τον κύκλο ζωής της Αυτοκρατορίας (Α.5, 48 - Α.5,49 - Α.5,70). Ο θρησκευτικός χαρακτήρας του Βυζαντίου και ο στενός δεσμός μεταξύ Αυτοκρατορίας και Ορθοδοξίας φανερώνεται μέσα από: α) την προσκυνηματική επίσκεψη στην Αθήνα του Βασιλείου Β' (1018), όπου προβάλλεται η ιστορική συνέχεια του Ελληνισμού, όσον αφορά τη θρησκευτική συμπεριφορά μετά το τέλος νικηφόρων εθνικών αγώνων (επιβίωση αρχαίων συνηθειών της αφιέρωσης πολεμικών λαφύρων στο Θεό - Α.5,9), β) την άνθηση της χριστιανικής πολιτισμικής δημιουργίας και τέχνης στις περιπτώσεις του ναού της Αγίας Σοφίας Κωνσταντινουπόλεως και του Μισιρά, και γ) την Εκκλησία που εμφανίζεται να διαδραματίζει σοβαρό και υπεύθυνο εθνικό ρόλο σε δύσκολες - κρίσιμες ιστορικές στιγμές (πολιορκίες: Κυρήνης, Α.5,44 - Κωνσταντινούπολης από Αβάρους, Α.5,42 - Πάτρας από Σλάβους, Α.5,8).

Στις σελίδες των α-ΟΕΣΒ φανερώνεται η κοινωνική ευαισθησία του βυζαντινού κράτους, που εκδηλώνεται μέσα από τους θεσμούς της κοινωνικής πρόνοιας για την περίθαλψη των πτωχών και των αδυνάτων. Εδώ, σημαντικό ρόλο για τη διενέργεια του φιλανθρωπικού έργου εμφανίζονται να διαδραματίζουν οι Αυτοκράτειρες (Α.5,10 - Α.5,41).

Στα α-ΠΕΕΑ το Βυζάντιο θεωρείται ότι ανήκει στον κορμό της ελληνικής ιστορίας συνδέοντας την αρχαιότητα με τη σύγχρονη ιστορική περίοδο (Π.5,18) και σε αυτό αναγνωρίζεται η συνέχεια του ελληνικού έθνους μέσα από τους αγώνες του Ελληνισμού για τη διατήρηση του αγαθού της ελευθερίας (Π.5,42).

Β.4. Τουρκοκρατία - Αγώνες για την Ανεξαρτησία:

Στο περιεχόμενο των α-ΟΕΣΒ παρουσιάζεται η συντήρηση του αλυτρωτικού συναισθήματος των σκλαβωμένων Ελλήνων μέσα από την αξιοποίηση των λαϊκών παραδόσεων για το μαρμαρωμένο βασιλιά και των έργων των Ρήγα

Φεραίου και Αδαμάντιου Κοραή (Α.6,47). Επίσης, προσεγγίζεται η ελληνική επανάσταση μέσα από: τη δράση της οικογένειας των Υψηλάντηδων (Α.6,10), την περιγραφή της κήρυξής της στην Αγία Λαύρα (Α.6,72) και την προβολή της δράσης των εξής αγωνιστών: Κολοκοτρώνη (Α.6,14), Καραϊσκάκη (Α.6,6 - Α.6,19), Ανδρούτσου (Α.6,50), Μάρκου Μπότσαρη (Α.6,57), Ευάγγελου Ζάππα (Α.6,54), Μιαούλη (Α.6,31) και Κανάρη (Α.6,6 - Α.6,7 - Α.6,16). Η αξία της «ελευθερίας» που προκύπτει από το ηρωικό, αγωνιστικό και θυσιαστικό ήθος καλλιεργείται μέσα από τα κείμενα που αναφέρονται στους αγώνες των Σουλιωτών και των Μεσολογγιτών.

Στα α-ΠΕΕΑ παρατηρείται η επιμονή για άντληση συμβολισμών από τους αγώνες του 1821, καθώς επιχειρείται ο παραλληλισμός μεταξύ της Τουρκικής και της Γερμανικής Κατοχής, με την ανάδειξη κάποιων κοινών σημείων μεταξύ τους όπως είναι το «εθνοφθόρο» φαινόμενο της «διχόνοιας» (Π.3,33). Επίσης, ο αγώνας εναντίον των Γερμανών εμφανίζεται ως συνέχεια του αγώνα του 1821. Γι' αυτό και εμπνέεται από τις ηρωικές μορφές των αγωνιστών της περιόδου εκείνης και ιδιαίτερα των Σουλιωτών, που δίδαξαν τον τρόπο ηρωικής αντίστασης απέναντι στους κατακτητές (Π.3,5).

«Πάνω στα βουνά της Ελλάδας εξακολουθεί το 21. Έτσι αντιπαλεύει δράστηρια ο ελληνικός λαός. Κι οι μορφές των παλαιών αγωνιστών του Μπότσαρη, του Καραϊσκάκη και των άλλων είναι οι φωτεινοί οδηγητές τους.» (Π.3,31).

Ακόμη, υποστηρίζεται ότι τα έργα του Ρήγα έχουν διαχρονική αξία για τον αγώνα της λευτεριάς (Π.5,47). Επίσης, ο αγώνας των ανταρτών στα βουνά ομοιάζει με εκείνον των αρματολών (Π.3,15). Η Μπουμπουλίνα και η Φώτω Τζαβέλλα θεωρούνται πρότυπα αγωνιστικότητας για τις γυναίκες της αντίστασης (Π.5,35). Για τους αντάρτες κληρικούς παράδειγμα είναι οι αντίστοιχοι ήρωες του '21 Σαμουήλ, Παπαφλέσσας και Αθανάσιος Διάκος (Π.3,30). Αλλά και οι μελλοθάνατοι αγωνιστές της Εθνικής Αντίστασης, όταν πλησιάζει η ώρα της εκτέλεσής τους από τους Γερμανούς, εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους με το τραγούδι του χορού του Ζαλόγγου (Π.5,13).

Β.5. Νεότεροι χρόνοι – Σύγχρονη ιστορία:

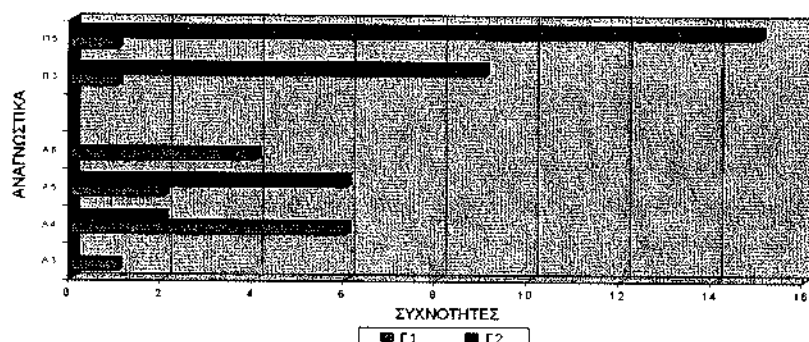
Τα κείμενα των α-ΟΕΣΒ, που αναφέρονται στη νεότερη ελληνική ιστορία, εστιάζονται σε ηρωικά περιστατικά των Βαλκανικών πολέμων. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται κάποιες επιχειρήσεις του ελληνικού στρατού μέσα

από τις οποίες αναδεικνύονται η αγωνιστική διάθεση, τα ανδραγαθήματα και ο ηρωισμός των στρατιωτών (Α.6,2 - Α.6,23). Η ηρωική συμπεριφορά δεν χαρακτηρίζει μόνο τους ενήλικες αλλά και τα παιδιά, που βοηθούν τον ελληνικό στρατό στην αποστολή του με αποτέλεσμα είτε να τραυματιστούν είτε να φονευθούν (Α.6,22 - Α.6,51 - Α.5,50). Στις νίκες των Βαλκανικών πολέμων προσδίδεται επικός χαρακτήρας και για τις συγκεκριμένες επιτυχίες αποδίδονται τιμές στο βασιλιά, που εμφανίζεται ως ο αρχηγός του στρατού. Έτσι, μέσα από τις επίσημες εκδηλώσεις θριάμβου, ο βασιλιάς φαίνεται ότι καρπώνεται τους αγώνες και τις θυσίες των Ελλήνων στρατιωτών, ενισχύοντας τα λαϊκά του ερείσματα και τη λαϊκή του αποδοχή. Χαρακτηριστική είναι η παρουσίαση από το Α.4 Αναγνωστικό της υποδοχής του βασιλιά Κωνσταντίνου στο Φάληρο, μετά τη νικηφόρα ναυμαχία των ελληνικών πληρωμάτων στο Αιγαίο εναντίον των Τούρκων, και του τρόπου εορτασμού της νίκης, που ακολουθεί το βυζαντινό τελετουργικό και τη βυζαντινή μεγαλοπρέπεια (Α.4,50).

Τέλος, στα α-ΠΕΕΑ το ενδιαφέρον εστιάζεται στην παρουσίαση συγχρονικών γεγονότων αντίστασης, που φανερώνουν τον ηρωισμό και το θυσιαστικό ήθος των αγωνιζόμενων Ελλήνων της Κατοχής (Π.5,18 - Π.5,39).

Στο Γράφημα 5 δίνεται η κατανομή στο περιεχόμενο των εξεταζόμενων Αναγνωστικών των περιπτώσεων της κατηγορίας «Γ. Ιστορική δράση». Από την προσέγγιση των στοιχείων του γραφήματος αυτού προκύπτουν τα ακόλουθα: α) υπάρχει διαφορετικός προσανατολισμός του περιεχομένου των εγχειριδίων των δύο ιστορικών περιόδων όσον αφορά την προώθηση των περιπτώσεων της συγκεκριμένης κατηγορίας. Πιο συγκεκριμένα, στα α-ΟΕΣΒ προβάλλεται κυρίως η ατομικότητα στην ιστορία σε αντίθεση με το περιεχόμενο των α-ΠΕΕΑ, όπου αναδεικνύεται ο ρόλος της συλλογικής δράσης για τη διαμόρφωση του ιστορικού γίνεσθαι, β) η συγκεκριμένη κατηγορία προωθείται κυρίως μέσα από το περιεχόμενο των α-ΠΕΕΑ στις σελίδες των οποίων (θεωρούμενων αυτοτελώς) γίνεται η προσέγγιση σε βαθμό στατιστικά σημαντικό ($p=0,01$) της υποκατηγορίας «Γ.2. Ομαδική δράση», γ) αντίστοιχη διαφοροποίηση υφίσταται και στο περιεχόμενο των α-ΟΕΣΒ ($p=0,01$), αλλά σε αυτά το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ανάδειξη της συμβολής της προσωπικότητας στην ιστορία. Μάλιστα, η προβολή των μορφών της εξεταζόμενης κατηγορίας στα α-ΟΕΣΒ γίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα Α.4 και Α.5 Αναγνωστικά.

ΓΡΑΦΗΜΑ 5: Κατανομή των περιπτώσεων της κατηγορίας «Γ. Δράση στην ιστορία» στα αναγνωστικά βιβλία 1939-1944



Η ποιοτική ανάλυση του ερευνητικού μας υλικού, όσον αφορά τις περιπτώσεις της κατηγορίας «Γ. Ιστορική δράση» έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα:

Γ.1. Ατομικότητα στην Ιστορία:

Στην αρχαία Ελλάδα, και ειδικότερα στη Σπάρτη, η μορφή του «εξέχοντος ατόμου» παρουσιάζεται να διαδραματίζει καθοδηγητικό ρόλο και ν' αποτελεί «καλό παράδειγμα» για τους συμπολίτες του.

«Όλοι τον καμάρωναν στη Σπάρτη για την ανδρεία του και τους καλούς του τρόπους στους μεγαλυτέρους του. Κι οι μητέρες έλεγαν στα παιδιά τους: - Να γίνετε σαν τον Αλκιδάμα» (Α.4,38).

Στην αρχαία Αθήνα η δράση των σημαντικών προσώπων καταλήγει σε έργα πολιτισμού που αντέχουν στο χρόνο και φανερώνουν το μεγαλείο του ελληνικού έθνους. Έτσι, τα αξιόλογα οικοδομήματα του 5ου αι. π.Χ. στην Ακρόπολη εμφανίζονται ως προϊόντα των ικανών κι ενδόξων ανδρών: Περικλή, Ικτίνου, Καλλικράτη και Φειδία (Α.4,41). Εξέχονσα είναι και η μορφή του Μ. Αλεξάνδρου, που εμφανίζεται ως ο «πορθητής των βασιλείων του αρχαίου κόσμου», ο οποίος και συνέβαλε με τις κατακτήσεις του στη διάδοση του ελληνικού πολιτισμού στην ευρύτερη περιοχή της Μεσογείου (Α.4,46).

Όσον αφορά τη Βυζαντινή περίοδο, τα κείμενα των α-ΟΕΣΒ επικεντρώνονται στους αυτοκράτορες Βασίλειο Β' και Κωνσταντίνο ΙΑ'. Ο πρώτος χαρακτηρίζεται ως ο «δαφνοστεφανωμένος βασιλιάς», που με τις ενέργειές του εμφανίζεται να διαμορφώνει τις ιστορικές εξελίξεις. Μάλιστα, με τη δύναμη της προσωπικότητάς του κατορθώνει να ξεπερνά εύκολα ακόμη και τις πιο μεγάλες εθνικές συμφορές σώζοντας τον Ελληνισμό από το σλαβικό κίνδυνο, που στα χρόνια εκείνα ενσαρκωνόταν από τους Βούλγαρους (Α.5,7 - Α.5,9).

Ο Κωνσταντίνος Παλαιολόγος, ύστερα, εκφράζει στο πρόσωπό του μια ηρωική και ταυτόχρονα τραγική φυσιογνωμία, διότι ανέλαβε τις τύχες της Αυτοκρατορίας γνωρίζοντας εκ των προτέρων την τραγική της κατάληξη (Α.5,70). Έτσι, κλείνει με ηρωικό τρόπο τον κύκλο ζωής του Βυζαντίου ως ο τελευταίος μαχητής της Πόλης (Α.5,48). Ωστόσο, η μορφή του και μετά από την άλωση παρέμεινε κυρίαρχη, διότι τροφοδότησε τους θρούλους και τις παραδόσεις των σκλαβωμένων Ελλήνων συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της αλυτρωτικής συνείδησης του ελληνικού έθνους (Α.5,49).

Ύστερα, στο πρόσωπο του βασιλιά Κωνσταντίνου προβάλλεται ο «νικητής των Βαλκανικών πολέμων», τον οποίο τιμούν κι ευγνωμονούν οι Έλληνες (Α.4,50). Ο βασιλιάς χρησιμοποιείται για τη δικαιολόγηση της επιβολής της δικτατορίας της 4ης Αυγούστου, καθώς παρουσιάζεται να αναλαμβάνει την ευθύνη και ν' αποθέτει τη διακυβέρνηση της χώρας στα χέρια ενός «Μάγου». Φυσικά, ο συγκεκριμένος Μάγος είναι ο Ι. Μεταξάς, που εμφανίζεται να τυχαίνει της λαϊκής αποδοχής ως κυβερνήτης της Ελλάδος (Α.4,77) και παρουσιάζεται ως ο μόνος που μπορούσε να αντιμετωπίσει τ' αρνητικά προβλήματα του ελληνικού χαρακτήρα επιβάλλοντας την εσωτερική ειρήνη και την κοινωνική δικαιοσύνη (Α.4,76).

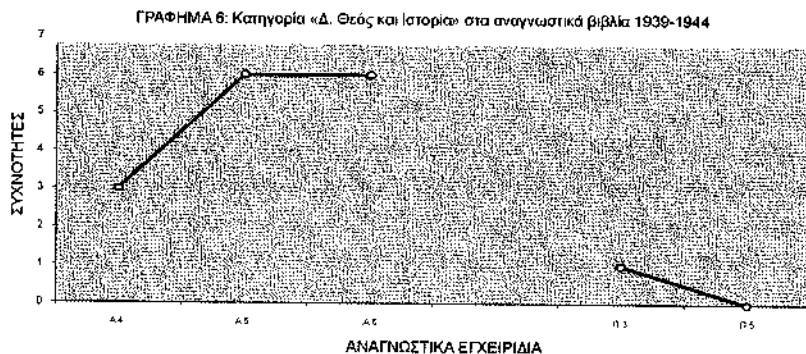
Στα Αναγνωστικά της α-ΠΕΕΑ ως αντιστασιακό παράδειγμα προς μίμηση προβάλλεται ο Άρης Βελουχιώτης (Π.5,42).

Γ.2. Ομαδική δράση:

Στα α-ΟΕΣΒ η απόφαση για την υπεράσπιση της πατρίδας με κάθε θυσία αποτελεί έκφραση της συλλογικής συνείδησης των Ελλήνων στις διάφορες περιόδους της ιστορίας τους. Εδώ ως τέτοια χαρακτηριστικά παραδείγματα προβάλλονται: η συμμετοχή όλων των κατοίκων της αρχαίας Σπάρτης για την απόκρουση του εισβολέα (Α.4,74), οι αντιδράσεις των Πατρινών κατά την πολιορκία τους από τους Σλάβους (Α.5,8), η άρνηση των κατοίκων της Πόλης να την παραδώσουν στους Τούρκους (Α.5,48), η προσπάθεια του Μεσολογγίου κατά την πολιορκία από τους Τούρκους και η ηρωική του έξοδος (Α.4,48 - Α.5,15).

Στα α-ΠΕΕΑ ο ίδιος ο λαός εμφανίζεται ως ο δημιουργός της ιστορίας του, διότι καθορίζει και προσανατολίζει τη δράση του για την επίτευξη του ιδανικού της ελευθερίας αντιμετωπίζοντας τους κατακτητές (Π.5,46). Η εθνική αντίσταση εκφράζει στο επίπεδο της πράξης την προϋπάρχουσα συλλογική συνειδητοποίηση (Π.5,36). Γιατί ο συλλογικός λαϊκός αντιστασιακός αγώνας άρχισε από

τη στιγμή της επίθεσης της Ιταλίας στην Ελλάδα στα 1940 (Π.5,1). Πρόκειται για έναν αγώνα που δεν διεξάγεται από εξωπραγματικούς ήρωες, αλλά από τον ίδιο τον απλό λαό, που με τον τρόπο αυτό εκφράζει τη βούλησή του να διεκδικήσει τη λευτεριά του (Π.3,13). Γι' αυτό και η «Ελεύθερη Ελλάδα» εμφανίζεται ως απόκτημα των αγώνων του ελληνικού λαού (Π.3,33), που δημιουργεί στις ελεύθερες περιοχές τους θεσμούς της κοινωνικής του οργάνωσης και διοίκησης (τοπική αυτοδιοίκηση, λαϊκή δικαιοσύνη, εθνική αλληλεγγύη) (Π.5,44 - Π.5,52).



Στο Γράφημα 6 παρουσιάζεται η κατανομή της κατηγορίας «Δ. Θεός και Ιστορία» στο περιεχόμενο των α-ΟΕΣΒ και α-ΠΕΕΑ εγχειριδίων. Από την προσέγγιση των στοιχείων του γραφήματος αυτού προκύπτει ότι η συγκεκριμένη κατηγορία εμφανίζεται στα α-ΟΕΣΒ Αναγνωστικά των τριών μεγάλων τάξεων και στο Π.3 Αναγνωστικό. Όσον αφορά τον τρόπο προώθησης της κατηγορίας αυτής στις σελίδες των εξεταζόμενων βιβλίων, σημειώνουμε ότι στα α-ΟΕΣΒ προβάλλεται η αντίληψη της επέμβασης του Θεού στην ανθρώπινη ιστορία, η οποία και εξειδικεύεται ως εξής:

- Οι Έλληνες στις δύσκολες εθνικές στιγμές εμφανίζονται να καταφεύγουν στο Θεό για βοήθεια. Και τούτο διότι είναι διαδεδομένη η πεποίθηση ότι ο Θεός τούς προστατεύει και τους βοηθά στην εκπλήρωση των θεμιτών επίγειων στόχων τους (Α.5,44).
- Η σωτηρία πολλών ελληνικών πόλεων από εθνικούς κινδύνους αποδίδεται επίσης στο Θεό. Εδώ προβάλλονται οι περιπτώσεις της σωτηρίας της Κωνσταντινούπολης από τους Αβάρους (625) και της Πάτρας από την πολιορκία των Σλάβων (807).
- Τέλος, ο Θεός εμφανίζεται να ρυθμίζει το ιστορικό πεπρωμένο, οδηγώντας το ελληνικό έθνος άλλοτε σε εθνικές περιπέτειες (άλωση της Πόλης

από τους Τούρκους) και άλλοτε σε εθνικές επιτυχίες (επανάσταση του 1821, υποβοήθηση των αγωνιστών στις μάχες εναντίον των Τούρκων κατακτητών, συμπαράσταση του Θεού στους αγώνες του ελληνικού στρατού κατά τους Βαλκανικούς πολέμους).

Στο Π.3 Αναγνωστικό εκφράζεται η ελπίδα για τη θεία βοήθεια με στόχο την επιτυχία του έργου της Π.Ε.Ε.Α.

«Δεόμαστε στο Θεό να ευοδώσει το έργο της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης, της ΠΕΕΑ» (Π.3,30).

5. Συμπερασματικές ερμηνευτικές διατυπώσεις

Σύμφωνα με τα όσα εξετάσαμε παραπάνω, καταλήγουμε στις ακόλουθες συμπερασματικές διαπιστώσεις:

- Ιστορικές γνώσεις παρέχονται στα Αναγνωστικά και των δύο εξεταζόμενων περιόδων. Οι γνώσεις αυτές εντοπίζονται κυρίως στα α-ΟΕΣΒ και ειδικότερα σε εκείνα των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού.
- Στα α-ΟΕΣΒ οι ιστορικές γνώσεις αναφέρονται σε όλες τις ιστορικές περιόδους, ενώ στα α-ΠΕΕΑ εντοπίζονται πρώιστα στην περίοδο της Τουρκοκρατίας και κατά δεύτερο λόγο στην αρχαιότητα.
- Ο τρόπος παράθεσης της ιστορικής ύλης είναι αποσπασματικός και το ιστορικό στοιχείο εντάσσεται στο εθνικό. Μέσα, λοιπόν, από τις παρεχόμενες ιστορικές γνώσεις επιχειρείται η τόνωση της εθνικής ιδεολογίας, που διαφοροποιείται σε καθεμιά από τις περιόδους της μελέτης μας (Μεταξική - ΠΕΕΑ), όσον αφορά τη στοχοθεσία της. Πιο συγκεκριμένα, στο μεγαλύτερο μέρος των σχετικών κειμένων των α-ΠΕΕΑ γίνεται η συγχρονική προσέγγιση της ιστορίας με την άντληση ιστορικών και ηρωικού χαρακτήρα γεγονότων από το παρόν. Εδώ, η κάθοδος στον ιστορικό χρόνο για την ανάδειξη όψεων της ελληνικής, κυρίως, αρχαιότητας και ελάχιστα του Βυζαντίου γίνεται για τη φανέρωση της ιστορικής συνέχειας του ελληνικού έθνους όσον αφορά το αγωνιστικό και ηρωικό φρόνημα των Ελλήνων. Όμως, με τον τρόπο αυτό το Βυζάντιο εμφανίζεται ως ο συνδετικός κρίκος μεταξύ του αρχαίου και του νέου Ελληνισμού. Πρόκειται για μια θέση που διαφοροποιείται από τις σχετικές κυρίαρχες ιδεολογικές απόψεις του Κ.Κ.Ε. της προπολεμικής και της αμέσως μετά τον πόλεμο περιόδου (Ελεφάντης, 1976· Σβορώνος, 1987, σσ. 357-370· Νούτσος, 1993). Συνεπώς, η ιδεολογική μετα-

τόπιση που συνέβη στα χρόνια της Κατοχής από τις δυνάμεις της Αριστεράς, προκειμένου αυτές να προσεγγίσουν τον ελληνικό πληθυσμό, ανιχνεύεται και στο περιεχόμενο των Αναγνωστικών της ΠΕΕΑ.

- Η παρουσίαση της ιστορικής συνέχειας του ελληνικού έθνους επιχειρείται, σε μεγαλύτερο βαθμό, μέσα από το περιεχόμενο των α-ΟΕΣΒ Αναγνωστικών σε σύγκριση με τα α-ΠΕΕΑ. Εδώ, η συνέχεια εκφράζει την αδιάκοπη πορεία του Ελληνισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Πρόκειται δηλαδή για μια συνέχεια: α) ηθών - εθίμων - βιοτικών ενασχολήσεων και συμπεριφορών (ναυτιλία, μετανάστευση), β) αγώνων για την προάσπιση του ιδανικού της «ελευθερίας», γ) παραγωγής σημαντικού πολιτισμού, που διακρίνεται για την παγκόσμια εμβέλειά του και το θρησκευτικό του χαρακτήρα (αντιπροσωπευτικά έργα: Ακρόπολη - Παρθενώνας, Αγία Σοφία - Μιστράς). Η πολιτιστική παραγωγή του ελληνικού έθνους συνεχίστηκε και κατά τη μετά την άλωση περίοδο μέσα από τα μνημεία του λόγου (θρύλοι, παραδόσεις, δημοτικά τραγούδια) και τα πνευματικά δημιουργήματα επώνυμων Ελλήνων διανοούμενων (Ρήγας, Κοραΐς).
- Από τα κείμενα των Αναγνωστικών που μελετήσαμε, προκύπτει η κατά κάποιον τρόπο μυθική απεικόνιση του «χώρου». Και τούτο διότι ο χώρος φαίνεται να εξιδανικεύεται και να συνδέεται με διάφορα εθνικής σημασίας γεγονότα του ιστορικού παρελθόντος ή του πρόσφατου ιστορικού παρόντος. Στο περιεχόμενο των Αναγνωστικών και των δύο ιστορικών περιόδων, και ιδιαίτερα των Μεταξικών, προωθείται ένας εδαφικός αισθητισμός, καθώς προβάλλεται η ωραιότητα της ελληνικής γης και ο στενός δεσμός του Έλληνα μαζί της. Πρόκειται για μια σχέση πνευματικού κυρίως χαρακτήρα, η οποία παρουσιάζεται να συνοδεύει τους Έλληνες όπου κι αν αυτοί βρίσκονται.
- Όψεις της θεολογίας της ιστορίας προωθούνται, σχεδόν αποκλειστικά, από το περιεχόμενο των α-ΟΕΣΒ μέσα από τις οποίες δημιουργείται η αίσθηση ότι ο Ελληνισμός βρίσκεται κάτω από τη θεία σκέπη και οι Έλληνες ανήκουν στους εκλεκτούς λαούς του Θεού.
- Το ιστορικό σκηνικό στα α-ΟΕΣΒ διαμορφώνεται κυρίως μέσα από τη δράση σημαντικών ιστορικών προσωπικοτήτων. Στα α-ΠΕΕΑ, αντίθετα, η συλλογική δράση εμφανίζεται ως ο αποκλειστικά καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση των ιστορικών πραγμάτων. Αυτή αποτελεί την έμπρακτη έκφραση των συνειδητοποιήσεων του λαού, που θεωρείται ως ο

καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση και την εξέλιξη των κοινωνικών και ιστορικών πραγμάτων. Αλλά και στο περιεχόμενο των α-ΟΕΣΒ και σε κάποιες συγκεκριμένες περιπτώσεις, που αναφέρονται σε εξαιρετικά κρίσιμες εθνικές στιγμές, προβάλλεται η δράση του λαού για την ανάληψη των συλλογικών του ευθυνών. Ωστόσο, στα συγκεκριμένα Αναγνωστικά η κυρίαρχη προσωπικότητα είναι εκείνη που οδηγεί την ιστορία και το ελληνικό έθνος στην μακραίωνη πορεία του. Έτσι, στη σύγχρονη ιστορική περίοδο προβάλλονται δύο πρόσωπα ως οι κινητήριοι παράγοντες της ιστορίας: ο βασιλιάς Κωνσταντίνος και ο Ι. Μεταξάς, που χαρακτηρίζεται ως «μάγος». Ο πρώτος εμφανίζεται να παραχωρεί και να αναθέτει την εξουσία στον δεύτερο. Πρόκειται για μια ενέργεια που νομιμοποιείται τόσο από το κύρος του θεσμού της βασιλείας, του οποίου οι ρίζες ανιχνεύονται στο Βυζάντιο, όσο και από τη λαϊκή αποδοχή του βασιλιά, που παρουσιάζεται ως ο νικητής των Βαλκανικών πολέμων.

Κλείνοντας την παρούσα ερευνητική εργασία, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε ως γενικό καταληκτικό συμπέρασμα ότι τα αναγνωστικά που προσεγγίσαμε, όσον αφορά την αναπλαισίωση της ιστορικής γνώσης στο περιεχόμενό τους, έχουν επηρεαστεί έντονα από τα ιστορικοκοινωνικά δεδομένα της εποχής τους, καθώς φαίνεται ότι μετατρέπονται σε εργαλεία για την προώθηση των κυρίαρχων πολιτικά ιδεολογικών απόψεων και αξιολογήσεων (Bernstein, 1990, 1996· Young, 1998).

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- * Όσον αφορά τα παραθέματα, που τοποθετούμε στην εργασία αυτή, προσδιορίζουμε την πηγή λήψης ως εξής: α) αναφέρουμε, αρχικά, το Αναγνωστικό εγχειρίδιο και β) τον αύξοντα αριθμό του κειμένου εντός του οποίου υπάρχει το σχετικό παράθεμα. Έτσι, το Α.4,76 δηλώνει το 76ο κατά σειρά κείμενο του μεταξικού αναγνωστικού της Δ' τάξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελής, Β. (2006) *Γιατί χαιρέται ο κόσμος και χαμογελάει πατέρα...* (Αθήνα, Βιβλίοραμα).
Αλιβιζάτος, Ν. (1983) *Έθνος κατά Λαού μετά το 1940*, στο: Δ.Γ. Τσαούσης (επιμ.),

- Ελληνισμός και Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της Νεοελληνικής Κοινωνίας*, 79-90 (Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας).
- Ανδρικούπουλος, Γ. (1987) *Η Δημοκρατία του Μεσοπολέμου 1922-1936* (Αθήνα, Φυτράκης).
- Βάμβουκας, Μ. (1988) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Βεντούρα, Λ. (1992) Η νομοθεσία περί διδακτικών βιβλίων. Μια εστία συγκρούσεων εκπαιδευτικού δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907-1937), *Μνήμων*, 14, 91-114.
- Βεργόπουλος, Κ. (1978) *Εθνισμός και οικονομική ανάπτυξη. Η Ελλάδα στο μεσοπόλεμο* (Αθήνα, Εξάντας).
- Βεργόπουλος, Κ. (1984) Η συγκρότηση της νέας αστικής τάξης, 1944-1952, στο: *Η Ελλάδα στη Δεκαετία 1940-1950. Ένα Έθνος σε Κρίση* (Αθήνα, Θεμέλιο) 529-559.
- Βερέμης, Θ. (1983) *Οι επεμβάσεις του στρατού στην ελληνική πολιτική 1916-1936* (Αθήνα, Οδυσσεύς).
- Βουρνάς, Τ. (1977) *Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Από την έλευση του Βενιζέλου στην Ελλάδα (1909) ως την έκρηξη του ελληνοϊταλικού πολέμου (1940)* (Αθήνα, Τολίδης).
- Βουρνάς, Τ. (1979) *Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Πόλεμος 1940-41 - Κατοχή - Εθνική Αντίσταση - Απελευθέρωση - Δεκέμβριος 1944 - Βάρκιζα* (Αθήνα, Τολίδης).
- Γιανναράς, Χ. (1978) *Η Νεοελληνική Ταυτότητα* (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Γλύκατζη-Αρβελέρ, Ε. (1988) *Η Πολιτική Ιδεολογία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας*, μτφρ. Τ. Δρακοπούλου (Αθήνα, Ψυχογιός).
- Γουναρίδης, Π. (1994) Το Βυζάντιο και η δικτατορία του Μεταξά, *Τα Ιστορικά*, 20, 150-157.
- Δημαράς, Α. (1988) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. Β' (Αθήνα, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη).
- Ελεφάντης, Α. (1976) *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης. ΚΚΕ και αστισμός στον μεσοπόλεμο* (Αθήνα, Ολκός).
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1934) Η Εθνική Αγωγή των ατόμων και η διεθνής συνεργασία των λαών, *Δελτίον Ομοσπονδίας Μέσης Εκπαιδεύσεως*, 96, 205-216.
- Η θέση και οι Σκοποί της Παιδείας (Σχέδιο μιας λαϊκής Παιδείας) (1966) *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, 37-75 (Αθήνα, Προοδευτική Παιδεία).
- Θεοδωρίδης, Χ. (1936) Κράτος και Παιδεία. Εκεί που φτάσαμε, *Παιδεία*, Α, 1, 32-37.
- Ιδρυτική Πράξη (1944), *Δελτίο Πράξεων και Αποφάσεων. Πράξεις και αποφάσεις της ΠΕΕΑ*, 1, 3-4.
- Ιμβριώτη, Ρ. & Παπαμαύρος, Μ. (1962) Δύο Αναγνωστικά της αντιστασιακής παιδείας, *Επιθεώρηση Τέχνης*, 87-88, 472-473.

- Καζαμιάς, Α. (1983) *Η Εκπαιδευτική Κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: Μια ιστορική συγκριτική θεώρηση, Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, τόμ. 58, 415-467.
- Κέδρος, Α. (1981) *Η Ελληνική Αντίσταση (1940-1944)*, μτφρ. Α. Μοσχοβάκης (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Κόκκινος, Γ. (1989) *Η φασίζουσα Ιδεολογία στην Ελλάδα. Η περίπτωση του περιοδικού «Νέον Κράτος» (1937-1941)* (Αθήνα, Παπαζήσης).
- Κουλούρη, Χ. (1988α) *Διδασκαλία της Ιστορίας και Εθνική Αγωγή (1830-1914), Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού. Η Διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση* (Αθήνα, Γρηγόρης) 7-17.
- Κουλούρη, Χ. (1988β) *Ιστορία και Γεωγραφία στα Ελληνικά Σχολεία (1834-1914). Γνωστικό Αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις. Ανθολογία κειμένων. Βιβλιογραφία σχολικών εγχειριδίων* (Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς).
- Κρίσεις και Σημειώσεις (1936), *Ερμής*, 622, 183.
- Κωστής, Κ. (1989) *Η ελληνική οικονομία στα χρόνια της κρίσης 1929-1932*, στο: Θ. Βερέμης & Γ. Γουλιμή (επιμ.), *Ελευθέριος Βενιζέλος. Κοινωνία - Οικονομία - Πολιτική στην εποχή του* (Αθήνα, Γνώση) 191-226.
- Λάμνιαν, Κ. & Τσατσαρώνη, Α. (1998-1999) *Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 103, 1998, 73-80 και 104, 1999, 70-77.
- Λέφας, Χ. (1933) *Ο κομμουνισμός εις την Εκπαίδευσιν, Δελτίον Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαιδεύσεως*, 77, 225-228.
- Λέφας, Χ. (1942) *Ιστορία της Εκπαιδεύσεως* (Εν Αθήναις, Ο.Ε.Σ.Β.).
- Νούτσος, Χ. (1990) *Ιστορία της Εκπαιδεύσεως και Ιδεολογία. Όψεις του μεσοπολέμου* (Αθήνα, Ο Πολίτης).
- Νούτσος, Π. (1993) *Η Σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, τ. Γ' (Αθήνα, Γνώση).
- Ξιφαράς, Π. (1936) *Εθνική Αγωγή, Δελτίον Λειτουργών Μέσης Εκπαιδεύσεως*, 9α, 259-269.
- ΟΛΜΕ (1935) *Παιδεία και Εθνικά Ιδεώδη, Δελτίον Λειτουργών Μέσης Εκπαιδεύσεως*, 2α, 3-4.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1984) *Στοιχεία Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής* (Αθήνα).
- Περί προκηρύξεως προς συγγραφὴν του Αναγνωστικού βιβλίου εκάστης των ἐξ τάξεων των σχολείων της Στοιχειώδους εκπαιδεύσεως (1938), *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 113 Παράρτημα, 1-4-1936.

- Προγράμματα Ωρολόγια και Αναλυτικά δι' όλους τους τύπους των Δημοτικών Σχολείων* (χ.χ.) (Αθήναι, Ι. Σιδέρη).
- Ρήγος, Α. (1988) *Η Β' Ελληνική Δημοκρατία 1924-1935. Κοινωνικές Διαστάσεις της Πολιτικής Σκηνής* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Σακαλάκη, Μ. (1984) *Κοινωνικές Ιεραρχίες και Σύστημα Αξιών. Ιδεολογικές δομές στο νεοελληνικό μυθιστόρημα 1900-1980* (Αθήνα, Κέδρος).
- Σακελλαρίου, Χ. (1984) *Η Παιδεία στην Αντίσταση* (Αθήνα, Φιλιππότης).
- Σβορώνος, Ν. (1983) *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, μτφρ. Αικ. Ασδραχά (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Σβορώνος, Ν. (1987) *Ανάλεκτα Νεοελληνικής Ιστορίας και Ιστοριογραφίας* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Σπετσιέρης, Γ. (1937) *Περί Εθνικής Αγωγής και Εθνικού φρονηματισμού των μαθητών. Γενικό Παιδαγωγικό Συνέδριο Δασκάλων Περιφερείας Πρεβέζης, Εκπαιδευτικά Χρονικά*, 50, 104-105.
- Σωτηρίου, Κ. (1966) *Η Παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση* (Αθήνα, Προοδευτική Παιδεία), 9-22.
- Τζιόβας, Δ. (1989) *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο* (Αθήνα, Οδυσσέας).
- Τσουκαλάς, Κ. (1985) *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Φατούρος, Α. (1983) *Κοινωνία και κράτος στις διεθνείς σχέσεις της Ελλάδας, στο: Δ.Γ. Τσαούσης (επιμ.), Ελληνισμός και Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και Βιοματικοί άξονες της Νεοελληνικής Κοινωνίας* (Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας), 121-141.
- Φραγκουδάκη, Α. (1990) *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο* (Αθήνα, Κέδρος).
- Χόνδρος, Ι.Λ. (1984) *Η Ελληνική Αντίσταση 1941-1944. Επανεκτίμηση, Η Ελλάδα στη Δεκαετία 1940-1950. Ένα Έθνος σε Κρίση* (Αθήνα, Θεμέλιο), 69-89.
- Apple, M. (1993) *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (London, Routledge).
- Bardin, L. (1993) *L'analyse de contenu* (Paris, P.U.F.).
- Bernstein, B. (1971) *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*, in: M.F.D. Young (ed.) *Knowledge and Control* (London, Collier-Macmillan).
- Bernstein, B. (1990) *Class, Codes and Control: the structuring of pedagogic discourse. Volume 4* (London, Routledge).

- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique* (London, Taylor & Francis).
- Bernstein, B. (1999) Vertical and Horizontal Discourse: an essay, *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Crawford, K. (2000) Researching the Ideological and Political Role of the History Textbook. Issues and Methods, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(1), 81-92.
- Giddens, A. (1986) *Sociology. A brief but critical introduction* (London, Macmillan).
- Giddens, A. (1997) *Sociology* (Cambridge, Polity Press).
- Koulouri, C. (1989) *Dimensions ideologiques de l' historicite en Grèce (1834-1914). Les manuels scolaires d' histoire et de geographie*. Thèse de Doctorat. Université de Paris I (Paris, Pantheon - Sorbonne).
- Lerman, S. & Tsatsaroni, A. (1998) Why children fail and what mathematics education studies can do about it: The role of sociology, in: P. Gates (ed.), *Proceedings of the First International Conference on Mathematics, Education and Society (MEAS1)* (University of Nottingham, Centre for the Study of Mathematics Education), 26-33.
- Mazower, M. (1988) Οικονομική πολιτική στην Ελλάδα 1932-1936, στο: Γ.Θ. Μαυρογορδάτος & Χ. Χατζηιωσήφ (επιμ.), *Βενιζελισμός και Αστικός Εκσυγχρονισμός*, (Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης), 171-181.
- Myers, G. (1992) Textbooks and the Sociology of Scientific Knowledge, *English for Specific Purposes*, 11, 3-17.
- Schriewer (1990) The Method of Comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts, in: J. Schriewer & B. Holmes (eds), *Theories and Methods in Comparative Education* (Frankfurt, Peter Lang), 25-83.
- Stray, C. (1994) Paradigms Regained: towards a historical sociology of textbook, *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 1-29.
- Venturas, E.K. (1990). *L' Histoire dans l' enseignement secondaire en Grèce entre les deux guerres: Permanences et Innovations*. Thèse de Doctorat. Université de Paris I (Paris, Pantheon - Sorbonne).
- Vitti, M. (1984) *Η Γενιά του Τριάντα. Ιδεολογία και Μορφή* (Αθήνα, Ερμής).
- Weber, R.P. (1990) *Basic Content Analysis* (Newbury Park, CA, Sage).
- Williams, R. (1961) *The Long Revolution* (London, Chatto & Windus).
- Young, M.F.D. (1998) *The Curriculum of the Future: From the "new sociology of education" to a critical theory of learning* (London, Falmer Press).

Abstract

In the present study an investigation is attempted as to whether historical knowledge exists and to what degree in the textbooks of the Metaxian period, that were published by the "Organization of textbooks' Publication" (*Organismos Ekdoseon Scholikon Biblion*), as well as in the textbooks of the Political Committee of National Liberation (*Politiki Epitropi Ethnikis Apeleutherosis - PEEA*). We tried to answer to the following questions: 1) What significance is attributed to the content of the textbooks under examination in regard to the promotion of historical knowledge? 2) Out of which periods of the Greek history historical knowledge is drawn and why? 3) Is there a geographic or a fabulous depiction of the historical space? 4) The evolution of the historical facts appears as an individual or a collective action? 5) Is there an effort for the representation of the cultural past? If yes, to which historical periods it refers?

Η κριτική των νεότερων ή σύγχρονων λογίων στο παιδαγωγικό έργο του Ευγένιου Βούλγαρη και οι φιλοσοφικές διαμάχες του κατά την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΗΣ
Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής

Περίληψη

Στοχοθεσία της εργασίας μας είναι η παρουσίαση της κριτικής των νεότερων λογίων στο παιδαγωγικό έργο του Ευγένιου Βούλγαρη, μιας εμβληματικής μορφής της εκπαίδευσης του Νεοελληνικού Διαφωτισμού. Ο Μοισιόδακας, παλαιός μαθητής του Βούλγαρη στην Αθωνιάδα, στρατευμένος στη μάχη της πολιτισμικής ανανέωσης, δεν συμπορεύεται με τις φιλοσοφικές και παιδευτικές ιδέες του δασκάλου, αλλά εμμένει εμφατικά στον αναπροσανατολισμό της προσφερόμενης παιδείας, προτάσσοντας τη διδασκαλία των φυσικο-μαθηματικών επιστημών. Ο νεαρός Ψαλίδας, ως φορέας της τρίτης γενιάς του διαφωτιστικού ρεύματος, επηρεασμένος από τον απόχθο της Γαλλικής Επανάστασης, ελέγχει τον Βούλγαρη τόσο για τις φιλοσοφικές αντιλήψεις όσο και για τις προσωπικές του επιλογές στο θέμα της ρωσικής προσδοκίας. Ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζουν δύο ακόμη επιστημονικές διενέξεις του Βούλγαρη: η πρώτη αφορά τη λύση του άλυτου Δηλίου προβλήματος από τον Μπαλάνο Βασιλόπουλο· η δεύτερη αναφέρεται στο φιλοσοφικό έργο του Χριστόδουλου Παμπλέκη, επίσης παλαιού μαθητή της Αθωνιάδας, του οποίου το έργο αφενός βρίσκει απήχηση και μιμητές στη Βιέννη όπου διδάσκει, αλλά αφετέρου καταδικάζεται από την Εκκλησία και στηλιτεύεται με έκδηλο αποτροπιασμό από τον εθνοδιδάσκαλο κληρικό.

Ι. Η κριτική του Μοισιόδακα

Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός ως κίνημα των ιδεών αλλά και «εποχή κριτικής» αποτελεί την απαρχή μιας τομής στην ιστορία της παιδείας του Ελληνι-

σμού. Ωστόσο, το κίνημα δεν εδραιώνεται χωρίς ιδεολογικές αντιπαραθέσεις. Το αίτημα για έναν ολικό επαναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνεπιφέρει και την άμεση απόρριψη ενός συστήματος ιδεών και αξιών και την αντικατάστασή του με ένα άλλο - νεωτερικό (T. Khun, 1970). Η αμφισβήτηση της ιδεολογίας της «κρατούσης υπολήψεως» και η πρόταση ή παραδοχή καινοφανών αντιλήψεων αποτελεί διακύβευμα που αντιμετωπίζεται από τον ασφυκτικό έλεγχο της επίσημης Εκκλησίας, αλλά και ηγεμονικών στρωμάτων, εξαιτίας της έλλειψης ορθολογισμού και την ποικιλία προλήψεων και δεισιδαιμονιών.

Μετά τα μέσα του 18ου αιώνα το παιδαγωγικό έργο του Βούλγαρη έχει ήδη διαγράφει μια γόνιμη και αναγνωρισμένη διαδρομή, διαμορφώνοντας έτσι και μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η συμβολή αυτή ουσιαστικά εγκαίνιασε τη γνωριμία με τους διαύλους επικοινωνίας της δυτικής διανόησης και έθεσε το θεμέλιο λίθο στο νέο οικοδόμημα της αναδυόμενης επιστημονικής σκέψης στον ελλαδικό χώρο. Ωστόσο, το πνευματικό κίνημα των λογίων εξελίσσεται και διατυπώνεται με πληρέστερη ενάργεια και κριτική, καθώς η έκφανση του φαινομένου βαίνει προς την κορύφωσή του. Τώρα η προβολή του διαφωτιστικού αιτήματος καθίσταται εντονότερη, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη φυσικομαθηματική παιδεία (Μοισιόδακας, 1780, σσ. 36). Ένας από τους πρώτους επικριτές του εκπαιδευτικού έργου του Κερκυραίου λογίου θεωρείται ο μαθητής του στην Αθωνιάδα Ακαδημία, Ιώσηπος Μοισιόδακας (Κιτρομηλίδης, 1985, σσ. 177).

Το κέντρο βάρους της κριτικής του Μοισιόδακα στο έργο του Βούλγαρη εστιάζεται σε τρεις άξονες: την άρνηση διδασκαλίας των διδακτικών εγχειριδίων της Λογικής και των Μαθηματικών του δασκάλου, την υιοθέτηση της απλής γλώσσας και την αναδιάταξη των προγραμμάτων διδασκαλίας (Νούτσος, 1996). Επισημαίνεται η ανάγκη πρόταξης της φυσικομαθηματικής παιδείας στα προγράμματα των ανώτερων σχολείων ως δύο βασικών στοιχείων που επενεργούν στην πολιτισμική αλλαγή. Το ζήτημα της μετεκένωσης της δυτικής γνώσης, κατά την άποψη του Μοισιόδακα, θα πρέπει να βασίζεται στη διδασκαλία των φυσικομαθηματικών επιστημών (Κιτρομηλίδης, 1985:179).

Ο Μοισιόδακας δεν ακολουθεί τη συνήθεια των λογίων της εποχής του που επέβαλε την έναρξη της ανώτερης παιδείας από τη διδασκαλία της φιλοσοφίας (Μοισιόδακας, 1780, σσ. 26) αλλά κάνει μια υπέρβαση τόσο στα καθιερωμένα εκπαιδευτικά σχήματα όσο και στο θέμα της γλώσσας, όπου εμφατι-

κά προκρίνει το ύφος το «απλούν», καθότι η «χρεία του γένους» τον ώθησε σ' αυτή την επιλογή. Η διαφοροποίηση στο γλωσσικό ζήτημα από τον Ευγένιο είναι και εδώ κατηγορηματικά αντίθετη. Ας θυμηθούμε την άποψη του Βούλγαρη για το ίδιο θέμα σε καθαρά αρχαιοελληνικό ύφος: «Τοις γαρ εν χυδαίω παρενυφασμένοις εγκομβούμενοι φιλοσοφικούς λεξιδίοις αυτού μονονουχί του της γνώσεως ύψους κεφαλή ψαύειν εοίκασι και φιλοσοφούντες, ανοηταίνουσι νεανικώς. Εκσυρικτέον άρα τα χυδαϊστί επαγγελόμενα βιβλιδάρια, της Ελλάδος φωνής ως οιδόν τε επιμελούμενος, ης άνευ, ουδέ των πάλαι πεφιλοσοφηκότων εστίν απόνασθαι» (Βούλγαρης, 1766, σσ. 49). Ανάλογη κριτική για το γλωσσικό ύφος του Ευγένιου ασκεί αργότερα και ο Δημήτριος Καταρτζής: «Ο Βούλγαρης "σε πολλά χρόνια μέσα" εκατάφερε, ύστερα από δύο δοκιμές, να γράψει μία Λογική, αρχαία ελληνικά: "άν εις αυτό το διάστημα ήθελε γράφει ρωμαίικα, σαν εύκολο που 'ναι πόσαις δεκαριαίς βιβλία δεν ήθελε κάμη;"» (Δημαράς, 1976, σσ. 215).

Οι απόψεις του Μοισιόδακα, όπως αυτές παρουσιάζονται μέσα από τον προσωπικό του λόγο (Πολυκανδριώτη, 1996, σσ. 398-399), θα μπορούσαν να εκληφθούν ως ανατροπή για το πνευματικό οικοδόμημα της εποχής του, αφού στρέφονταν ενάντια στην παρεχόμενη γνώση του παραδοσιακού αριστοτελισμού που κατ' αυτόν αποτελεί «μια αίρεση της Φιλοσοφίας, ήτις δοξάζει τας λοιπάς αιρέσεις της Φιλοσοφίας πάσας ως δυσσεβείς, ή το ελάχιστον, πάσας ως προαγωγούς δυσσεβείας» (Μοισιόδακας, 1780, σ. 5). Το γεγονός ότι ο Μοισιόδακας κάνει εκτενώς λόγο για το έργο του δασκάλου δείχνει ότι το θεωρούσε μείζονος σημασίας εξαιτίας της ευρύτητας της διάδοσής του. Ωστόσο, αναπτύσσοντας το θεωρητικό του λόγο εμμένει στην αναγκαιότητα μιας παιδείας που θεμελιώνεται στη νέα φιλοσοφία και επιστήμη. Η αντίληψη αυτή κυριαρχεί δυναμικά στην κριτική του, μέσω της οποίας προσπαθεί να νοηματοδοτήσει την «αληθή ευδαιμονία, την οποίαν ως άνθρωπος δύναται να απολαύσει επί της Γης» (Μοισιόδαξ, 1779, σ. 98) και, παράλληλα, να εκφράσει μια νέα εθνική συνείδηση με άμεση προοπτική την αναμόρφωση της παιδείας και την εθνική αναγέννηση.

Στον πρόλογο της απολογίας του ο Μοισιόδακας κάνει λόγο για τις αντιδράσεις που ανεφύησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του στη Σχολή του Ιασίου. Μια από τις αιτίες - «εγκλήματα» που τον ανάγκασαν να αποχωρήσει ήταν η μη παράδοση της Λογικής «του κλεινού Ευγενίου, διότι δεν ενόει αυτήν» (Μοισιόδακας, 1780, σ. 26). Ωστόσο, δεν προβαίνει σε άμεση κριτική

και αναίρεση της Λογικής μέσω αφοριστικού λόγου, αλλά τη χαρακτηρίζει ως «Λογιοκριτική». Εξηγώντας τις επιφυλάξεις του σημειώνει: «Λογιοκριτική είναι ρητέα και η Λογική του κλεινού Ευγενίου, το ελάχιστον κατά το πλείον-τερον μέρος αυτής. Εγώ νομίζω, πως πας τις συμπεραίνει ενταύθα, ότι τα τοι-αύτα συγγράμματα είναι μετιτέα αεί μετά την περαιώσιν των λοιπών επιστη-μών και ότι, οσάκις παραδίδονται προ των λοιπών επιστημών, η τάξις αντι-στρέφεται και η ωφέλεια επομένως πορίζεται παντελώς ολιγοστή» (Μοισιό-δακας, 1780, σ. 5).

Το προβάδισμα της φυσικομαθηματικής παιδείας προβάλλει ως αίτημα «του αληθινού φωτισμού των Ελλήνων» (Καραφύλλης, 1996), που θα απαλλά-ξει «την κατατρυχομένην χρυσήν ηλικίαν των νέων εν ταις απεραντολογίαις της Γραμματικής ή εν ταις ερεσχελίαις του Κορυδαλλέως» (Μοισιόδακας, 1780, σσ. 151-152). Το μήνυμα αυτό επικεντρώνει και όλη τη σχετική επιχει-ρηματολογία του ασυμβίβαστου Μοισιόδακα. Η πειραματική ανάγνωση της φύσης και η δυνατότητα της χρήσης των μαθηματικών αποτελούν ζητήματα πρώτης προτεραιότητας και επιβάλλεται να ανιχνευθούν οι δρόμοι της σύγ-χρονης επιστήμης, όπως αυτοί προσδιορίζονται σε αδρές γραμμές στις συντε-ταγμένες της σκέψης του. Αναφερόμενος στη διδασκαλία των θετικών επιστη-μών, ο Μοισιόδακας με πλήρη σαφήνεια υπερασπίζεται τις αντιλήψεις του απερίφραστα για το ζήτημα αυτό: «Έτεροι δύο αιτίαι με εκίνησαν να προσι-μιάσω την παράδοσιν τη Φιλοσοφίας από της Μαθηματικής. Η πρώτη αιτία είναι, διότι ενόμισα πως δυνάμει της Μαθηματικής και της Φυσικής απλώς δύναται να λάβη υπόληψιν καλήν παρά τοις ημετέροις. Η Μαθηματική, και κατ' εξοχήν η Φυσική, είναι επιστήμαι ενασχολούμεναι κυρίως περί τα αισθη-τά πράγματα υποκείμενα πάντα τη αισθήσει εκάστου, και επομένως ικαναί να ενστάξωσι περιεργίαν, φιλομάθειαν εν τω νω πάντων απλώς των ημετέρων» (Μοισιόδακας, 1780, σ. 30).

Μετά την ανίχνευση των επιλογών του μπορούμε τώρα να καταγράψουμε και τις ενστάσεις του για τη διδασκαλία της μαθηματικής παιδείας από τον Βούλγαρη, όπως τις διατυπώνει ο ίδιος: «Ομοίως δεν έκρινον να μετέλθω μήτε το Μαθηματικόν του κλεινού Ευγενίου, και ο λόγος είναι ο επιφερόμε-νος. Ο ανήρ ηθέλησε να προτιμήσῃ από πάντων των μαθηματικών συγγραμ-μάτων το μάλλον δυσκαταληπτότερον, και τούτο χαριζόμενος τοις σχολείοις, να μεταφέρει από του λατινικού εις το ελληνικόν ιδίωμα» (Μοισιόδακας, 1780, σ. 42). Παρ' όλα αυτά, ο ίδιος μετά την αναλυτική κριτική στα επιμέρους

περιεχόμενα του συγγράμματος αναγνωρίζει το μόχθο του δασκάλου και σημειώνει: «Ο μέγας Ευγένιος εκοπίασε πάντως μεταγλωττίζων τον ειρηνέον συγγραφέα, πλην εκοπίασε προς δόξαν μόνον του Σεγνερίου, ουχί όμως και προς όφελος του Γένους» (Μοισιόδακας, 1780, σ. 43).

Πέρα, όμως, από τα παραπάνω σημεία κριτικής, θα μπορούσε να ειπωθεί πως ο Μοισιόδακας στέκεται πάντοτε με τον προσήκοντα σεβασμό απέναντι στο δάσκαλο και τον υπερασπίζεται στις διάφορες κατηγορίες εναντίον του, αναγνωρίζοντας συνάμα και τη μεγάλη προσφορά του Βούλγαρη στο έθνος: «Ο Ευγένιος, η έμβιος βιβλιοθήκη της πολυμαθείας, ο εγγεγρακώς τη διδακτική επαγγελία, ο διατρίβων εν τη αλλοδαπή επ' αγαθώ, επί τιμή της Ελλάδος... όστις μακράν από πατρίδος, από φίλων, από παντός είδους γηροκομίας, αγωνίζεται υπέρ της ωφελείας του κοινού» (Μοισιόδακας, 1780, σ. 157). Ενδεχομένως, αυτός να είναι ένας από τους λόγους που ο Βούλγαρης απέφυγε να δώσει άμεση απάντηση στην κριτική του Μοισιόδακα, άλλωστε την εποχή αυτή καταγίνεται με άλλες ασχολίες. Θα το πράξει μόνο πολύ αργότερα με αφορμή την απάντηση στην κριτική του Ψαλίδα, όπου πάντοτε με τον δηκτικό τόνο που τον διακρίνει γράφει: «ότι δε και ημείς εν τη Λογική της Ελληνικής γλώσσης παραδηλούμεν την χρείαν, και την χρήσιν αυτής εν τω φιλοσοφείν διά τούτο, ώσπερ άλλοτε ο Μοισιόδαξ, ομοίως οδάξ και νυν ο Ψαλίδας ημών επελάβετο» (Βούλγαρης, 1797, σ. 23).

Από τη μελέτη της κριτικής στην Απολογία του Μοισιόδακα στο παιδαγωγικό έργο του Βούλγαρη προκύπτει το αίτημα της ανανέωσης του διαφωτιστικού προγράμματος με τη μεταλλαγή της διδακτικής νοοτροπίας, αλλά και δύο ουσιαστικών παραμέτρων της εκπαίδευσης: της γλώσσας και του περιεχομένου. Η συνύφανση των δύο αυτών βασικών συστατικών στοιχείων εκφράζει μια δυναμική που αποβλέπει στο «όφελος του Γένους» μέσω του αναπροσανατολισμού της προσφερόμενης παιδείας. Στην οπτική του Μοισιόδακα, «το ύφος το απλούν» και η «παράδοσις της Φιλοσοφίας από της Μαθηματικής» συνθέτουν τις προσδοκίες μιας ευρύτερης κοινωνικής και παιδευτικής αλλαγής με στόχο την απόκτηση της αυτοσυνειδησίας από την υπόδουλη ελληνική κοινωνία.

II. Η κριτική του Ψαλίδα

Η δεκαετία του 1790 θεωρείται η κατεξοχήν περίοδος της κορύφωσης του Ελληνικού Διαφωτισμού. Οι αλλαγές συντελούνται και διαρθρώνονται μέσα

σ' ένα κλίμα επανακαθορισμού πολιτικών και πνευματικών αναζητήσεων. Ωστόσο, πρέπει να λεχθεί ότι σε μεγάλο βαθμό η ανέλιξη αυτή επιτυγχάνεται, κατά κανόνα, με την εμφάνιση στο προσκήνιο νέων λογίων αλλά και μέσα από έντονες πνευματικές αντιπαράθεσεις. Δύο βασικοί παράγοντες λειτουργούν ως καταλύτης στην αλλαγή αυτή. Πρώτον, πρόκειται για τη δυναμική των ρευμάτων και μηνυμάτων της Γαλλικής Επανάστασης, που μεταφέρονται σε όλη την Ευρώπη, και, δεύτερον, τη λήξη του Β' Ρωσο-οθωμανικού πολέμου (1787-1792), με την υπογραφή της Συνθήκης του Ιασίου, σημείο καμπής για το όραμα της ρωσικής προσδοκίας. Ενταφιάζονται οριστικά οι ελπίδες της απολύτρωσης και της χρησιμολογίας, αφού δεν λαμβάνεται καμιά πρόνοια για τα ελληνικά δίκαια (Κοραΐς, 1803, Γ', σ. νη').

Η διεκυστίνδα των διεργασιών αυτών, γνωστή ως «η διαμάχη παλαιών και νεωτέρων»,¹ αντικατοπτρίζει τα ποικίλα πνευματικά φαινόμενα που μαρτυρούν και την πλήρη σύνθεση του Νεοελληνικού Διαφωτισμού. Στην αντιπαράθεση αυτή εμπλέκεται και ο γηραιός πια Βούλγαρης, ο οποίος, έχοντας αποποιηθεί κάθε αξίωμα στη ρωσική αυλή, έχει αποσυρθεί από την ενεργό δράση στην Πετρούπολη. Ο πολίος ιεράρχης, ως μαχητικός εκφραστής και «απολογητής της ρωσικής προσδοκίας», αποτελεί προφανή στόχο του Αθανάσιου Ψαλίδα, άλλοτε μαθητή του Ιεροδιδασκαλείου της Πολτάβα και παλαιότερα θιασώτη της ιδέας της ρωσικής παρέμβασης (Ψαλίδας, 1791· Γιαννακούλης, 2005, σ. 419).

Ο νεαρός λόγιος Αθανάσιος Ψαλίδας με το φυλλάδιό του, *Τα Καλοκινήματα, ήτοι εγχειρίδιον κατά φθόνου και κατά της Λογικής του Ευγενίου* (1795), παρουσιάζει μέσα σε λίγα χρόνια συγκλονιστική μεταστροφή στις φιλοσοφικές και πολιτικές του απόψεις σε σύγκριση με παλαιότερες θέσεις (Ψαλίδας, 1791), αναδεικνύοντας έτσι μια νέα δυναμική για την εποχή του, εναρμονισμένη με τον απόηχο του πνεύματος της Γαλλικής Επανάστασης (Ψαλίδας, 1792). Με αφορμή τις εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο εκφράζει μια συγκεκριμένη πολιτική διάσταση, η οποία αποβλέπει στην ενδυνάμωση της εθνικής συνείδησης. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται κατηγορηματικά ως διαμαρτυρία αποδοκιμασίας εναντίον της ρωσικής πολιτικής στο ελληνικό ζήτημα, αφού καταδικάζει όσους εξακολουθούν να πιστεύουν σ' αυτή, με βασικό, βεβαίως, πρωτεργάτη τον Βούλγαρη (Ψαλίδας, 1792, σ. 12· Βρανούσης, 1952, σ. 343).

Η αναθεώρηση των πολιτικών τοποθετήσεων του Ψαλίδα έχει την εξήγησή της – πρόκειται ουσιαστικά για εγκατάλειψη της ρωσόφιλης στάσης και

στροφή προς τις ιδέες του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, χαρακτηριστική ένδειξη των νέων πολιτικών και ιδεολογικών του θέσεων. Στην ουσία η μεταλλαγή αυτή λειτουργεί ως «μαχητική διακήρυξη του ιδεολογικού επαναπροσανατολισμού της ελληνικής πολιτικής σκέψης» (Κιτρομηλίδης, 1996, σ. 193). Ένα από τα σημαντικά σημεία της γενικότερης κριτικής της φιλοσοφίας έχει να κάνει με τη *Λογική* του Ευγένιου, η οποία έκλεινε σχεδόν τριάντα χρόνια ζωής και διδασκόταν στα περισσότερα ανώτερα σχολεία του Ελληνισμού. Οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι δεν υπάρχει άλλο όνομα στην ελληνική διάνοηση του διαφωτιστικού ρεύματος να έχει τόσο μεγάλη απήχηση και καθολική αποδοχή στον ελληνικό χώρο, κατά την επισήμανση του Κωνσταντίνου Κούμα: «Εις όλην την Ελλάδα υπερνίκησεν η φιλοσοφία του Ευγενίου. Οι εις την Αθωνιάδα σχολήν μαθητεύσαντες εδίδασκον την Λογικὴν χειρῶν γραφον. Η εις το σύγγραμμα τούτο εμφανιζομένη πολυμάθεια, ο σεμνοπρεπής και σοβαρός Ελληνισμός, η αντιπαράθεση των νεωτέρων θεωριών προς τας παλαιάς εκύρωσε γενικῶς τας γνώμας, και ἤρχισαν ὅλοι οἱ μαθηταὶ να μην ζητούν ἄλλην, εἰμὴ την Λογικὴν του Ευγενίου» (Κούμας, 1831, ΙΒ', σ. 566).

Ωστόσο, αγνοώντας θεμελιακά ηθικά ζητήματα και με υπερβάλλουσα πολεμική, ο Ψαλίδας θεωρεί τον Ευγένιο «ὄχι φιλοσοφούντα, ἀλλὰ φιλοσοφo-θεολογούντα, το οποίον εἶναι ἀτοπον και πόρρω της φιλοσοφίας και με φαίνεται, ὅτι αγνοεῖ το του φιλοσόφου, το ουδέν εν τω νω, ο μη πρότερον εν τη ἀληθείᾳ» (Ψαλίδας, 1795, σ. 11). Παράλληλα, με εγωιστική διάθεση ασκεί ἔλεγχο στο κεφάλαιο της *Λογικῆς* που αναφέρεται στην καταγωγή των ιδεών. Υιοθετώντας μια τέτοια κριτική στάση απέναντι στη φιλοσοφία του δασκάλου, αδυνατεί να διαπιστώσει την προσφορά του στη διαμόρφωση της «υγιούς φιλοσοφίας και της νέας επιστήμης». Αναμφισβήτητα, η διατύπωση των ιδεολογικών του τοποθετήσεων και η «η δριμύτητα του Ψαλίδα προσέδωκε στο κείμενό του, που αποσκοπούσε να λειτουργήσει ως φιλοσοφική και πολιτική κριτική, τη χροιά του προσωπικού λιβέλλου εναντίον ενός σεβάσμιου ηγέτη της ελληνικής πνευματικής αναγέννησης» (Κιτρομηλίδης, 1996, σ. 193). Θεωρεί τον «ευγενισμό» κυρίαρχη ιδεολογία και μορφοποιητική δύναμη που επιβάλλεται ως φαινόμενο καθολικής υποταγής μέσω της διδασκαλίας της *Λογικῆς*.

Ο Ψαλίδας, βιώνοντας τον κόσμο με καινούργιο και βαθύτερο τρόπο, προσπαθεί να προβάλει και να αναδιατυπώσει το πλαίσιο των σαφών ορίων μεταξύ φιλοσοφίας και θεολογίας. Επικεντρώνει την κριτική του στο σκέλος εκείνο της *Λογικῆς* που αφορά τις εξ Αποκαλύψεως ιδέες: «Προ του δε να τελειώσω

τον λόγον μου έκρινα εύλογον να προσθέσω μιαν διεξοδικήν αναίρεσιν εναντίον της υπό του Ευγενίου υποτιθεμένης τριπλής πηγής των ιδεών, όπου κάμνει ο Ανήρ εις την Λογικήν του, η οποία, ως ελπίζω, θέλει ιδή ογλίγωρα το φως κατά το σύστημα του περιφήμου Φέδερ και περιπτύστου ανά πάσαν την Ευρώπην Γερμανού Καντίου του περί το θεωρητικόν μέρος της φιλοσοφίας εποχήν ποιήσαντος ως άλλος Καρτέσιος και Λεϊβνίτιος» (Ψαλίδας, 1795, σσ. 17-21).

Απαριθμώντας ο Ψαλίδας τους λόγους για τους οποίους η Αποκάλυψη και η ψυχή δεν μπορούν να θεωρηθούν ως πηγές ιδεών, προβάλλει τα επιχειρήματά του και τολμά την υπέρβαση, υποστηρίζοντας ότι η Αποκάλυψη δεν έχει καμιά θέση στη Λογική αλλά στη θεολογία, δηλαδή η εναρμόνιση φιλοσοφίας και θεολογίας είναι ασυμβίβαστη και η διαχωριστική γραμμή μεταξύ των δύο πρέπει να είναι σαφής, ώστε να μην επιτρέπεται η αλληλεπικάλυψη: «Εντεύθεν λοιπόν δήλον γίνεται ότι η Αποκάλυψις εις την Λογικήν παντελώς τόπον δεν έχει, αλλ' εις την δογματικήν Θεολογίαν· επειδή διά να αποδειχθή, ότι είναι Αποκάλυψις, πρέπει πρώτον να αποδειχθή, ότι υπάρχει θεός, το οποίον εν τη Θεολογία πραγματεύεται, της οποίας όχι μόνον η Λογική προηγείται, αλλά και άλλα επιστήμια μετ' αυτήν, ως η Οντολογία, η Κοσμολογία, και η Ψυχολογία. Οράς ουν πώς ο Ευγένιος πολλά ταχέως επί της ψάμμου πλέει;» (Ψαλίδας, 1795, σσ. 17-21).

Είναι πρόδηλο ότι ο Ψαλίδας λειτουργεί με υπέρμετρο νεανικό ενθουσιασμό (Αγγέλου, 1988, σ. 21· Βρανούσης, 1952, σ. 343· Δημαράς, 1975, σ. 135· Κιτρομηλίδης, 1996, σ. 196) και είναι βαθιά επηρεασμένος από τη δίνη των πρόσφατων ιδεολογικών και πολιτικών εξελίξεων. Όμως, χρησιμοποιεί οξείς και προκλητικούς χαρακτηρισμούς, που σαφέστατα αδικούν το πρόσωπο του πρύτανη του Διαφωτισμού (Μοσχονάς, 1981, σ. ση'), όταν με αρκετό σαρκασμό καταλήγει: «Όθεν και η πρώτη και η δεύτερα πηγή των ιδεών, κατά τον Ευγένιον εις της Λογικής την Ατμοσφαίραν τόπον δεν έχουν, ωσάν όπου είναι πολλά λεπταί και ελαφραί, και η ατμοσφαίρα πολλά χονδρή και βαρεία, και ακολούθως η διαφορά του βάρους κάμνει, όπου το ελαφρότερον να υψούται και υψηλότερον· διό αι δύο αυτάι πηγαί πρέπει να απετάξουν διά την ελαφρότητά των έξω της ατμοσφαίρας της Λογικής ως εναέριοι μηχαναί» (Ψαλίδας, 1795, σ. 18).

Πέρα, όμως, από την επίθεση στις φιλοσοφικές απόψεις του σεβάσμιου λογίου, ο Ψαλίδας μέσα από το φιλιππικό του φυλλάδιο προφανώς διεκδικεί μια θέση ανάμεσα στους «νεωτέρους» στοχαστές. Και αυτό φαίνεται να το επιτυγχάνει πλήττοντας τον «ευγενισμό» (Ψαλίδας, 1795, σ. 25) που λειτουρ-

γεί ως εμβληματικό κίνημα ανάλογο του «κορυνδαλισμού» (Βούλγαρης, 1766, σ. 44· Μοισιόδακας, 1780, σ. 159). Σε αμιγώς ηθικό επίπεδο υπερβαίνει κατά πολύ τα εσκαμμένα, αμφισβητώντας ακόμη και τη φιλοπατρία του Βούλγαρη με αναφορές στο δημόσιο βίο και τις μέχρι τότε επιλογές του. Χρησιμοποιώντας μάλλον «αγοραίες κατηγορίες» για τη συνεργασία του με τη ρωσική αυλή ως χαρακτηριστικό αναζήτησης της προσωπικής του ευημερίας, τον μέμφεται ότι «καταφρονήσας την πατρίδα του και όλον το γένος επρόσφυγεν εις ξένα βάρβαρα γένη, τον πατριωτισμόν δεύτερον ποιούμενος της ηδονής και της γαστέρος» (Ψαλίδας, 1795, σ. 23).

Αναφερόμενος στο απόσπασμα της *Λογικής*, όπου ο Ευγένιος έγγραφε: «του γαρ σοφού πάσα μεν η Γη Πατρίς, πόλις δε ο Κόσμος» (Βούλγαρης, 1766, σ. 12), καταφέρεται εναντίον των πολιτικών του θέσεων με δηκτικούς χαρακτηρισμούς, προσδίδοντας σε αυτές εντελώς διαφορετικό λειτουργικό περιεχόμενο από εκείνο που καθόρισαν τις συνειδητές επιλογές και τη χρησιμότητα του δασκάλου: «ώστε οπού η πατρίς είναι όλη η Γη και πόλις η Ρωσία και συμπολίται αι άρχται φευ! Οίμοι εις τους ομογενείς μου όπου από παρόμοιον άνδρα προσδοκούν φωτισμόν και ωφέλειαν» (Ψαλίδας, 1795, σ. 23).

Όπως γίνεται κατανοητό, πρόκειται για διαφορετική αξιολόγηση κανόνων και θεσμών, αφού το περιεχόμενο των επιλογών και των κριτηρίων των δύο λογίων σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να ταυτιστεί. Ο Ψαλίδας καταλήγοντας ρίχνει το πάρθιο βέλος του: «Ότώς έλεγον οι σοφοί πρόγονοί μας; ... όχι βέβαια, όχι· επειδή αυτοί εμάχοντο υπέρ πατρίδος, προηρούντο θανείν υπέρ της πατρίδος και ζην κατά τα διάφορα περιστατικά και όχι φυγείν» (Ψαλίδας, 1795, σ. 23).

Ο Ευγένιος, όπως ήταν φυσικό, απάντησε στις βαριές κατηγορίες του Ψαλίδα με την *Επιστολή του προς Παγκράτιο* (Βούλγαρης, 1797), ενδεικτική της ψυχολογικής φόρτισης που γίνεται ακόμη πιο έντονη από τη διαφορά των απόψεων. Η επιχειρηματολογική του άμυνα εστιάζεται, κυρίως, όχι στις κατηγορίες που αφορούσαν το δημόσιο βίο του, αλλά στην υπεράσπιση του κύρους των φιλοσοφικών του απόψεων. Άλλωστε, φαίνεται να δίνει την τελευταία πνευματική μάχη της ζωής του για να υποστηρίξει το έργο του, με τη μεγάλη και πολύμορφη απήχηση στο κίνημα του Διαφωτισμού (Αγγέλου, 1988, σ. 20). Ενδεχομένως, οι οξείς χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιεί να μη συνάδουν απόλυτα με την αυθεντία του, αλλά η ιστορική του διαδρομή στις σχολές που δίδαξε μαρτυρεί τον ασυμβίβαστο, πείσμονα και δύστροπο χαρακτήρα που αναδύθηκε μέσα από έντονες αντιθέσεις, στοιχείο που δικαιολογεί και τη σφοδρότη-

τα της επίθεσης. Όμως, ο Ψαλίδας –αργότερα θα διωχθεί και αυτός για τις ιδέες του (Πολίτης, 1939, σ. 95)– ξεχνούσε ότι ο δρόμος του ριζοσπαστισμού που ακολουθούσε ο ίδιος είχε χαραχθεί πιο πριν από τον Ευγένιο με πάρα πολλές δυσκολίες και με αρκετή δύναμη και τόλμη για την εποχή του.

Ο Ευγένιος, εκφράζοντας την πλήρη αποδοκιμασία του, σημειώνει: «Τα Καλοκινήματα ώφειλεν επιγράψαι αληθέστερον Κακοκινήματα» (Βούλγαρης, 1797, σ. 3) και στωικτικά προσθέτει: «επιθυμείς δε παρ' εμού και τινα ανασκευήν των διαφόρων λήρων, ων κατ' εμού ο Ψαλίδας κατεψαλίδισε. Τι; την Αυγείου κόπρον ανασκαλεύσαι τε και καθάραι επιχειρήσομεν; ω! ...ο συρφετός αηδής! οχληρόν το έργον! ίσως και περιττόν. Εκείνω μεν, μη και πάλιν ανακοπρίση σοι [...] ο δε Ψαλίδας αυτός (επεί ούτω θέλει και βούλεται), χυδαιολογών φιλοσοφείτω και φιλοσοφών χυδαιολογείτω. Έτι και αλβανιστί, είτερ αυτώ και τούτο δόξει» (Βούλγαρης, 1797, σ. 24).

Σε φιλοσοφικό επίπεδο, για να δικαιολογήσει την Αποκάλυψη ως πηγή εννοιών, ο Ευγένιος με «σοφιστική διάθεση» υποστηρίζει: «Εν τη μείζονι των συλλογισμών προτάσεων υπόκειται η Αποκάλυψις ως οριστόν. Κατηγορείται δε ο ορισμός. Αποκάλυψις έστι φανέρωσις. Ερωτώμεν ουν· δίδοται τις Αποκάλυψις, όπερ ην το οριστόν, δίδοται τις τοιαύτη (Βούλγαρης, 1797, σ. 42). Χωρίς δε ιδιαίτερη δυσκολία και με καταπληκτική άνεση επιχειρημάτων, χρησιμοποιώντας τη συλλογιστική του Ψαλίδα, αποφαινεται με την εξής διατύπωση: [Και ο γιος των Ψαλιδικών συλλογισμών τοιούτος. «Αι ιδέαι της Αποκαλύψεως υπέρ λόγον εισίν» (Ψαλίδας, 1795, σσ. 16/18 [άρα εισί και τοιαύται ιδέαι] (Βούλγαρης, 1797, σ. 42).

Με αυτή την πράξη διαφωνίας και κριτικής που εστιάζεται στο πρόσωπο του Βούλγαρη, ο Ψαλίδας προσωποποιεί αλλά και προσπαθεί να επαναπροσδιορίσει τη ρητορική του Διαφωτισμού με την οριστική αποδέσμευση της επιστήμης από τη θεολογία, ενσωματώνοντας, βέβαια, και την πολιτική χροιά. Ταυτόχρονα, όπως γίνεται κατανοητό, η συλλογιστική του ακολουθεί το γενικότερο ρεύμα της ευρωπαϊκής σκέψης, όπως αυτό διαμορφώνεται στη δεκαετία του 1790 από μια γενιά λογίων που βιώνει την κορύφωση του Διαφωτισμού σε όλο του το φάσμα (Κονδύλης, 1998, σ. 62).

Παρ' όλα αυτά, η *Λογική* του Ευγένιου υπήρξε ένα εμβριθές έργο εκπαιδευτικής εμπειρίας, ανεξάρτητα από τις οποιεσδήποτε εγγενείς αντιφάσεις ή ελλείψεις, και αποτέλεσε το θεμέλιο της νέας φιλοσοφίας, αφού διδασκόταν περίπου για μισό αιώνα. Μέσα από το υπόστρωμα των ιδεών της *Λογικής* επι-

χειρείται ένας συγκεκριασμός των αντιθέσεων «των παλαιών και των νεωτέρων», το οποίο «συνδυάζει το συντηρητισμό με τον προοδευτισμό» (Δελλής, 1998, σ. 96) με μια εκλεκτική ισορροπία μεταξύ του δυτικού στοχασμού και της ελληνικής φιλοσοφίας.

III. Η διαμάχη Βούλγαρη - Παμπλέκη

Εντύπωση και έκπληξη προκαλεί η εμπλοκή αλλά και η σφοδρότητα της επίθεσης με την οποία αντιμετώπισε λίγα χρόνια νωρίτερα τον επίσης παλαιό μαθητή του στην Αθωνιάδα Χριστόδουλο Παμπλέκη (Βακαλόπουλος, Δ', 1973, σ. 334), όταν εκείνος είχε δημοσιεύσει το έργο του: *Περί Φιλοσόφου, Φιλοσοφίας, Φυσικών, Μεταφυσικών και Θείων Αρχών*, Βιέννη 1786.

Συμπλήμμα μεταφράσεων της Εγκυκλοπαίδειας (Νούτσος, 1981), το έργο του Παμπλέκη, μέσα από μια δειστική προσέγγιση, διακρίνει δύο είδη θεολογίας: την «υπερφυσική» και τη «φυσική» ή «φιλοσοφική θεολογία». Η πρώτη έχει ως πηγή των ιδεών την Αποκάλυψη, ενώ η δεύτερη εδράζεται στην πρόσληψη της γνώσης με βάση την εμπειρία μέσου των φυσικών φώτων του νου, τα οποία συνδράμουν «την απασών των επιστημών μελέτη» (Κονδύλης, 1998, σσ. 66-68) επισημαίνοντας ότι αντιπαραβολή κάθε φιλοσοφικής πρότασης «ην η φιλοσοφία λόγω δείκνυσιν» με τα «όσα διδάσκει η Αποκάλυψις» (Παμπλέκης, 1786, σ. 56). Σε περίπτωση συμφωνίας, η Αποκάλυψη θεωρείται κριτήριο αληθείας, ενώ, σε αντίθετη περίπτωση, είτε η φιλοσοφική άποψη προσπαθεί να τεκμηριώσει κάτι αστήρικτο και ανύπαρκτο είτε θα πρέπει να επαναδιατυπωθεί η ερμηνεία της Αποκάλυψης σύμφωνα με τις αρχές του φιλοσοφικού λόγου. «Άπασα σημασία, ην δυνατόν ταύτη (τη αποκάλυψει) διδόναι, τω κοινώ σημαυνομένω ή ταις των αληθειών αποδειγμέναις αντιβαίνουσα, η της αποκαλύψεως αληθής σημασία υπάρχειν ου δύναται» (Παμπλέκης, 1786, σ. 60).

Σύμφωνα με τις απόψεις του συντάκτη του έργου, απαιτείται η παράλληλη συνύπαρξη και συμφωνία –αν όχι η υπαγωγή– της Αποκάλυψης με τον ορθό λόγο. Εξάλλου, αποδεχόμενος ο Παμπλέκης την ύπαρξη της «εξ αποκαλύψεως και φυσικοθεολογικών ιδεών», θεωρεί ότι οι δεύτερες ανήκουν στη φιλοσοφία, αφού οι εξ αποκαλύψεως διαφέρουν, καθότι ως «μόνη απόδειξις (θεωρείται) η θεία μαρτυρία» (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούν να ελεγχθούν με τρόπο «έλλογο-φιλοσοφικό», δηλαδή με βάση ηθικά, κοσμολογικά και μεταφυσικά επιχειρήματα (Παμπλέκης, 1786, σ. 63· Κονδύλης, 1998,

σσ. 190-191). Άλλωστε, απηχούν σε μια ευρύτερη αντίληψη που υποστηρίζει το διαχωρισμό θεολογίας και επιστήμης, την οποία φαίνεται να ακολουθεί και ο Παμπλέκης (Νούτσος, 1981, σσ. 53-66). Το γεγονός αυτό είχε ως φυσική συνέπεια την καταδίκη του με αφορισμό ως άθεου από την Εκκλησία το 1793, με την κατηγορία του πανθεϊσμού και της δημιουργίας «ενός κύκλου οπαδών, στους οποίους δίδασχε ανατρεπτικές ιδέες» (Αγγέλου, 1975, σσ. 335-336).

Ο Ευγένιος με την επιστολή του προς «αναιρέσιν φληνάφου τινός και δυσεβούς» στις 12 Αυγούστου 1790 (Αινιάν, 1838, σσ. 5-13), η οποία φαίνεται ότι γράφτηκε έπειτα από προτροπή συντηρητικών κύκλων της ελληνικής παροικίας της Βιέννης, απορρίπτει ασυζητήτι τις νεωτερικές απόψεις του «ολιγαλφάβητου» Παμπλέκη. Επιπλέον, μη φειδόμενος καθόλου χαρακτηρισμών, τον αποκαλεί «θιασιώτη των καθ' ημάς λεγομένων (α) Λιβερτίνων τούτων και Θεϊτών (β), όστις κατά το μέτρον της δυνάμεώς του, και της αγχινοίας του, εκ των περιφερομένων αποτροπαίων τε και δυστήνων βιβλιαρίων, εν οίς διατρίβει, και εντρυφά, συλλέξας ένθεν κακείθεν και αναμαξάμενος τας τούτους αδολεσχίας, φιλοτιμείται να τα δημοσιεύσει, ως επινοήματα υψηλά και θαυμάσια εξαίρέτου σοφίας και γνώσεως» (Αινιάν, 1838, σσ. 5-6).

Οι αντιλήψεις του Παμπλέκη, σύμφωνα με τον Ευγένιο, αποτελούν συρραφή απόψεων διαφόρων συγγραφέων, οι οποίες είναι ασυμβίβαστες με το πνεύμα της θρησκείας και της Αποκάλυψης, και, επομένως, ουδεμία συζήτηση είναι δυνατή, αφού τα θέματα αυτά είναι δεδομένα και δεν επιδέχονται καμιάς αμφισβήτησης: «ουδεμία διάλεξις συγκροτείται μετ' εκείνων, οι οποίοι δεν ομολογούσι τας αρχάς, εξ ων επιφέρονται κατ' ορθόν λόγον τα συναγόμενα συμπεράσματα· αρχαί δε επί τοιούτων ζητημάτων είναι δύο, η μεν υπερφνεστέρα, και θειότερα, η εκ της Ιεράς Αποκαλύψεως, η δε θεία μεν και αυτή, αλλ' οπωσούν φυσικωτέρα, η εκ του λόγου του ορθού τε και επιστήμονος, και εκ του λογικού αυτού επί των απλουστέρων εννοιών, με το οποίον λογικόν εκόσμησε τον άνθρωπον ο Θεός» (Αινιάν, 1838, σ. 11).

Αναμφισβήτητα, από το περιεχόμενο της επιστολής αυτής παρατηρείται μια συντηρητική μεταστροφή στις απόψεις του ήδη εκλεγμένου Βούλγαρη ως μέλος της Βασιλικής Εταιρείας του Λονδίνου (Πέτρου, 2002, σσ. 181-182) σε σχέση με προηγούμενες θέσεις του, αφού καταδικάζονται απερίφραστα όλα τα «μεγάλα και εξακουστά επί δυσσεβείας ονόματα» (Αινιάν, 1838, σ. 7). Παράλληλα, διαπιστώνουμε ότι το κείμενο αποτελεί λιβελογράφημα διανθισμένο με εκφράσεις χαρακτηριστικής οξύτητας και εριστικότητας – φαινόμε-

νο όχι, όμως, ασυνήθιστο για την εποχή του. Το γεγονός αυτό μάς δυσκολεύει να κατανοήσουμε τα βαθύτερα αίτια της διένεξης αλλά και μια τέτοια έξαψη πολεμικής, καθώς και την εμπλοκή σ' αυτή μιας πνευματικής και ηθικής φυσιογνωμίας, όπως είναι ο Ευγένιος. Να υποθέσουμε ότι, με την οξυδέρκεια που τον διακρίνει, αυτός σπεύδει να προλάβει τις επερχόμενες εξελίξεις και τα «τοιαύτα βιβλία απορρίψει εις τούδαφος» (Βούλγαρης, 1801, σ. 21) ή απλώς η επιστολή λειτουργεί ως δικαία νέμεσις για τα όσα είχε υποστεί κατά τη διάρκεια της μαθητείας του Παμπλέκη στην Αθωνιάδα;

IV. Η διαμάχη των Μαθηματικών

Η διένεξη γύρω από το γνωστό από την αρχαιότητα Δήλιο πρόβλημα ανέκλυψε την περίοδο της σχολαρχίας του Βούλγαρη στην Αθωνιάδα (βλ. σημ. 1).

Την περίοδο αυτή (1754) ο Μπαλάνος Βασιλόπουλος (1700-1760), σχολάρχης της Σχολής Γκιούμα των Ιωαννίνων, «ανήρ εν πολλοίς δοκιμώτατος και εν τοις μαθηματικοίς αριστεύειν», κυκλοφόρησε, αρχικά σε χειρόγραφο, πραγματεία περί του Δήλιου προβλήματος: «Δύο ευθειών δοθεισών, δύο μέσους αναλόγους ευρεῖν κατά συνεχή γεωμετρικὴν αναλογίαν». Επισημαίνεται ότι ο Μπαλάνος υπήρξε συντηρητικός στις απόψεις του και ιδεολογικός αντίπαλος του Ευγένιου κατά τη διάρκεια της σχολαρχίας του (1742-1749) στη Μαρουτσαία Σχολή των Ιωαννίνων (Καλλιγιάς, 1850· Γιαννακούλης, 1992).

Το πρόβλημα που είχε απασχολήσει από την αρχαιότητα πάρα πολλούς μαθηματικούς διαπραγματεύεται το διπλασιασμό του κύβου ή τον τετραγωνισμό του κύκλου ή την τριχοτόμηση της οξείας γωνίας, δηλαδή να κατασκευαστεί το τμήμα χ ώστε $\chi^3 = 2a^3$ (Hunt-Lucas, 1981· Τεμπέλης, 1992, σ. 7). Ο ίδιος, πιστεύοντας ότι έχει καταλήξει σε αποδεκτή λύση, με υπέρμετρο ενθουσιασμό στέλνει τα πορίσματά του στις Ακαδημίες: Πετρουπόλεως, Βρετανίας, Ολλανδίας, Παρισιών, Βερολίνου, Χάλλης και Βονωνίας, καθώς και προσωπικά στο μαθηματικό Leonhard Euler, Διευθυντή της Ακαδημίας της Πετρουπόλεως. Απάντηση φαίνεται ότι έλαβε μόνο από την Ακαδημία της Πετρουπόλεως το 1759, με μοναδικό σχόλιο ότι «η αλγεβρική λύσις διὰ των εξισώσεων είναι παναπλουσιότη διὰ της τομής παραβολών συμπτυσσών κατά την κορυφήν των» (Καλλιγιάς, 1850).

Ωστόσο, η απόδειξη αυτή, σύμφωνα με τον Ευτόκιο (6ος αι. μ.Χ.), ανήκε στον Μέναιχμο (375 π.Χ) και βασιζόταν σε προγενέστερη απόδειξη του Αρχι-

μήδη (Τεμπέλης, 1992, σ. 7). Μάταια ο Νικηφόρος Θεοτόκης προσπαθεί να τον αποτρέψει από την έκδοση των συμπερασμάτων του, καθώς αντιλαμβάνεται ότι η λύση αυτή δεν ευσταθεί (Καλλιγιάς, 1850, σ. 498). Έτσι, το 1756-57 δύο μαθητές του, οι Νικόλαος Τζαριζούλης και Γεώργιος Ζεπελοβίτης εκτύπωσαν το έργο του στη Βενετία με τίτλο: *Μέθοδος Γεωμετρικώς χωρούσα περί Ευρέσεως των δύο μέσων συνεχώς εξής αναλόγων γραμμών, επινοηθείσα και φιλοπονηθείσα παρά Μπαλάνου Βασιλόπουλου*, Βενετία 1756 (Καράς, 1977, σ. 196).

Το βιβλίο απέστειλε στον Ευγένιο ο πρώην μαθητής του και διάδοχος στη Μαρουτσαία Σχολή, Τρύφωνας. Ο Ευγένιος αντέκρουσε ως παράλογη την προτεινόμενη λύση με επιστολή προς τον Τρύφωνα, της οποίας «αντίγραφα ποιήσας ικανά διέσπειρε παλλαχόσε, σφοδρά τη ρύμη ηνέχθη κατά του προβλήματος» (Μπαλάνος Δ.Σ., 1816, σ. 231). Στην επιστολή του καταφέρεται κατά του Μπαλάνου «με πλειότεραν του δεόντος πικρίαν και αυστηρότητα» (Αινιάν, 1838, σ. λα') και θεωρεί ότι η λύση στηρίζεται «επί σαθροτάτοις θεμελίοις». Μάλιστα, αναλογιζόμενος και τις παλιές διενέξεις με τον άλλοτε διώκτη του, σκωπικά δεν φείδεται χαρακτηρισμών και ύβρεων: «ου κότει μοι της Πυθαγόρου κλεινής βουθισής το έργον άξιον, τη δε του Αυγείου μάλλον βουστασίη κρίνεται άξιον» και ως «παραλογισμός γε εστί σαφής ο εκδοθής, και των πάνυ αφελών» (Μιχαλόπουλος, 1930, σ. 70).

Η επιστολή αυτή φαίνεται ότι δεν έφτασε ποτέ στα χέρια του Μπαλάνου ή, λόγω της εύθραυστης υγείας του, δεν του επιδόθηκε από τους μαθητές του. Τυχαία δημοσιοποιήθηκε ευρύτατα λίγο πριν από το θάνατο του Ευγένιου το 1806, όταν ο επιστάτης των εκδόσεων, Σταύρος Ιωάννου από τη Βιέννη, παρέλαβε από τους Ζωσιμάδες τα χειρόγραφα του Βούλγαρη για να τα εκδώσει (Οικονόμου, 1964, σ. 128). Τότε έκρινε σκόπιμο να αποστείλει την πρωτότυπη επιστολή στον Κοσμά Μπαλάνο, γιο του Μπαλάνου Βασιλόπουλου, ο οποίος, προκειμένου να υπερασπίσει την τιμή του πατέρα του, προσέβη στην επανέκδοση του έργου με τον τίτλο: *Αντιπελάργησις* (Μπαλάνος, 1930, σ. 231).

Ερμηνεύοντας τις διαμάχες της περιόδου αυτής και τοποθετώντας το πρόβλημα στη σωστή βάση του, εκτιμούμε ότι θα ήταν παρακινδυνευμένο, εάν υιοθετούσαμε την άποψη της απόλυτης στροφής προς το συντηρητισμό, για τη μεταστροφή του Ευγένιου απέναντι στους νεότερους (Αγγέλου, 1988, σ. 21). Ουσιαστικά, θα υποστηρίζαμε ότι η πολεμική αυτή, που εξελίχθηκε σε σύνθεση κατά την εξελικτική πορεία του Διαφωτισμού, δεν αναιρεί τη νεωτερικότητα του μεγάλου εθνοδιδασκάλου, όπως άδικα υποστηρίζεται. Το προβληματι-

κό σημείο της κριτικής της εποχής εστιάζεται περισσότερο σε ιδεολογικές προκαταλήψεις παρά σε τεκμηριωμένες εναλλακτικές προτάσεις και ο εγκλωβισμός στο δίπολο «αρχαίοι» και «νεώτεροι» έρχεται σε αντίφαση με την ουσία των δικών του προσεγγίσεων. Γιατί, παρά τις οξείες αντιπαραθέσεις, η συμβολή του συνεχίστηκε και μεταγγίστηκε με τις πολυάριθμες εκδόσεις των έργων του στα χρόνια που ακολούθησαν.

Ως εισηγητής της νεωτερικότητας στη διδασκαλία με την εισαγωγή της «υγιούς» φιλοσοφίας και των θετικών επιστημών, αποδείχτηκε ότι έχει επιφέρει σημαντική ρήξη με την παράδοση του σχολαστικισμού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η ρήξη αυτή ήταν αναγκαστικά πολεμική, όπως του Ψαλίδα. Ως εμπνευστής της καινοτομίας αυτής διατηρεί μια προσέγγιση συναίνεσης και ίσων αποστάσεων από τα δόγματα της θρησκείας, προκειμένου να εδραιώσει τις ιδέες του και να συμβάλει στην «απομάγευση του κόσμου» με τη χειραφέτηση της σκέψης και γενικότερα της παιδείας από την απόλυτη αυθεντία, γεγονός που θεωρείτο αδιανόητο στα προηγούμενα χρόνια. Εγκολπώνεται τους αρχαίους και τη «νέα επιστήμη» στο βαθμό που του επιτρέπει το ιερατικό του σχήμα για να εδραιώσει τις απόψεις του, παρά τον κίνδυνο που ενέχει το ενέργημα μιας τέτοιας στάσης να κατηγορηθεί για ασέβεια.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Για τον όρο «αρχαίοι και νεώτεροι» (=Ancients and Moderns), βλ. *The Blackwell Companion to the Enlightenment* (ed. John W. Volton), Oxford 1995, σ. 25. «Η διαμάχη: νεότεροι εναντίον των αρχαίων και το αντίθετο, που είναι επίσης γνωστή ως “η διαμάχη των βιβλίων” (=The Battle of the Books), ήταν προσπάθεια των διανοουμένων, κυρίως από τις αρχές του 17ου αιώνα και ειδικά στις γενεές μετά το 1660, να αναθεωρήσουν ή σε κάποιο βαθμό να νομιμοποιήσουν τις σχέσεις της δικής τους εποχής με τα επιτεύγματα των προγενεστέρων συγγραφέων και αποκλειστικά των αρχαίων Ελλήνων και Ρωμαίων». Πρβλ. και Ι. Δελλής, *Ο «Σκεπτικισμός» και η «Νέα Επιστήμη» στη Φιλοσοφία του J. Glanvill (1636-1680)* Αθήνα 1998 και ιδ. υποσημ., σσ. 100-105, όπου και αναλυτική βιβλιογραφία. Στον ελληνικό χώρο η διαμάχη αυτή εκδηλώνεται και επισημαίνεται, για πρώτη φορά, από τον Νικόλαο Μαυροκορδάτο (Κωνσταντινούπολη 1680 - Βουκουρέστι 1730) με το έργο του: *Φιλοθέον Πάρεργα*, γραμμένο το 1718 (εκδίδεται πολύ αργότερα στη Βιέννη το 1800). Δεύτερη έκδοση J. Bouchard, Αθήνα 1989. Βλ. (α' έκδοση) σ.

54 κ.ε., και (β' έκδοση) σ. 120, όπου τίθεται το ερώτημα π. θα έκανε ο Αριστοτέλης «εν τοις φυσικοίς, εν τε τοις περί τα ήθη, και τους χαρακτήρας», αν ξαναζούσε στις αρχές του 18ου αιώνα. Η απάντηση δίνεται από το Γραικό – του οποίου η επιλογή φαίνεται ότι δεν είναι τυχαία – θα αποδεχόταν την ήττα του και θα εξέφραζε τη σφοδρή επιθυμία να μαθητεύσει ως «μαθητής... τηλικούτων ανδρών».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγέλου, Α. (1975) Η εκπαίδευση - Η οργάνωση και οι φορείς, *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. ΙΑ', 306-359.
- _____ (1988) *Των Φώτων Α', Όψεις του Νεοελληνικού Διαφωτισμού*, Αθήνα.
- Αινιάν, Γ. (1838/1844) *Συλλογή ανεκδότων συγγραμμάτων του αιοδύμου Ευγενίου του Βουλγάρεως και τινών άλλων μετατυπωθέντων*, τ. 1-2 (Αθήνα).
- Βακαλόπουλος, Απ. (1973) *Ιστορία του Ελληνισμού, Τουρκοκρατία (1669-1812)*, τ. Δ' (Θεσσαλονίκη).
- Βούλγαρης, Ε. (1966) *Η Λογική εκ παλαιών τε και νεωτέρων συνερανοσθείσα* (Λευφία).
- _____ (1977) *Επιστολή του σοφωτάτου κυρίου Ευγενίου, αρχιεπισκόπου πρώην Σλαβωνίου και Χερσονόσος. Τεργεστίω εν τη τυπογραφία του Ιωάννου Μπατίστα Σπερανδίου «Τω σοσιωτάτω και λογιωτάτω εν ιεροδιακόνους Παγκρατίω»*. Βιβλιοθήκη της Βουλής.
- _____ (1801) *Αδολεσχία Φιλόθεος*, τ. 2 (Βιέννη).
- Βρανούσης, Λ. (1952) Αθανάσιος Ψαλλίδας, ο διδάσκαλος του Γένους (1767-1829), *Ηπειρωτική Εστία*, 1, Ιωάννινα, 327-470.
- Γεδεών, Μ. (1899) Δύο μνείαι υπέρ Ευγενίου του Βουλγάρεως, *Εκκλησιαστική Αλήθεια*, 19, 466-478.
- _____ (1976) *Η πνευματική κίνησις του Έθνους κατά τον ΙΗ' και ΙΘ' αιώνα*, Νεοελληνικά Μελετήματα (Αθήνα, Ερμής).
- Γιαννακούλης, Ν. (1992) Η Εκπαίδευση στα Γιάννινα το 18^ο αιώνα – Μαρουτσαία Σχολή, *Νέα Παιδεία*, 94-100.
- _____ (2004) *Το παιδαγωγικό έργο του Ευγενίου Βούλγαρη-Συμβολή στην παιδεία του Νεοελληνικού Διαφωτισμού*, Διδακτορική Διατριβή, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- _____ (2005) Τα πρώτα ελληνικά σχολεία στην Τσαρική Ρωσία επί Αικατερίνης Β', Πρακτικά 8^{ου} Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, τ. 1ος (Πάτρα), 413-425.

- Γοβδελάς, Δ. (1800) *Ο Εξωστρακισμός του ασεβούς Χριστοδούλου του Μονοφθάλμου του εξ Ακαρνανίας*, Βούδα.
- Δελλής, Ι. Γ. (1998) *Ο «Σκεπτικισμός» και η «Νέα επιστήμη» στη Φιλοσοφία του J. Glanvill (1636-1680)* (Αθήνα).
- _____ (1998/99) Η θεωρία περί Μεθόδου στη «Λογική» του Ε. Βούλγαρη, *Περίπλους*, 46-47, 88-101.
- Δημαράς, Κ.Θ. (1975) *Ιστορία της νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (Αθήνα).
- _____ (1976⁶) *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Νεοελληνικά Μελετήματα (Αθήνα, Ερμής).
- Henderson, G. P. (1970) *The Revival of the Greek Thought* (Cambridge, Mass). *Η αναβίωση του ελληνικού στοχασμού (1620-1830)*, μτφρ. Φ. Κ. Βώρος (Αθήνα 1977).
- Hunt, L. N. H., Jones, Philips S., Bedient, & Jack, D. (1981) *Οι ιστορικές Ρίζες των Στοιχειωδών Μαθηματικών*, μτφρ. Ά. Φερεντίνου-Νικολαιοπούλου (Αθήνα).
- Καλλιγιάς, Π. (1850) Βίος Ευγενίου του Βουλγάρεως, *Πανδώρα*, Α', 494-505, 517-526.
- Καράς, Γ. (1977) *Οι Φυσικές Επιστήμες στον Ελληνικό 18^ο αιώνα* (Αθήνα), 196.
- Καραφύλλης, Γρ. (1996) Η έννοια του φωτός και του φωτισμού στη φιλοσοφία του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Κοζάνης, 207-230.
- Khun, T.S. (1970) *The structure of Scientific Revolutions*, Chigago, University of Chicago Press.
- Κίσσαβος, Μ. (1958) Χριστόδουλος Ευσταθίου Ακαρνάν, *Αρχαία Εταιρείας Αιτωλοακαρνανικών Σπουδών*, Α', 220 κ.ε.
- Κιτρομηλίδης, Π. Μ. (1985) *Ιώσηπος Μοισιόδαξ. Οι συντεταγμένες της βαλκανικής σκέψης τον 18^ο αιώνα* (Αθήνα, ΜΙΕΤ).
- _____ (1996) *Νεοελληνικός Διαφωτισμός – Οι πολιτικές και κοινωνικές ιδέες*, (Αθήνα, ΜΙΕΤ).
- _____ (1991) Η πολιτική Σκέψη του Ευγενίου Βούλγαρη, *Πρακτικά Πανιωνίου Συνεδρίου*, Ε', 601-614.
- _____ (1981) Αγώνες για ιδεολογική ανανέωση στην παιδεία των Ιωαννίνων, *Αντί*, 14 (1981), 26-30.
- Κονδύλης, Π. (1998²) *Νεοελληνικός Διαφωτισμός, Οι φιλοσοφικές ιδέες* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Κοραΐς, Αδ. (1803) *Υπόμνημα περί της παρούσης καταστάσεως του πολιτισμού εν Ελλάδι*, Δ. Θερεϊνός, Αδαμάντιος Κοραΐς, τ. Γ'. (Τεργέστη 1890), μζ', πβ'.
- Κούμας, Κ. (1831) *Ιστορίαι των Ανθρωπίνων Πράξεων*, τ. ΙΒ' (Βιέννη).

- Κύρκος, Β. Α. (1980) «*Immanuel Kant και Αθανάσιος Ψαλίδας*», «*Προσεγγίσεις και επιδράσεις*», Αφιέρωμα στον Ε. Παπανούτσο τ. Α' (Αθήνα).
- Λάμπρου, Μιχ. (1994) Μια προσπάθεια διπλασιασμού του κύβου την εποχή της Τουρκοκρατίας και το κείμενο της Αντιπελάργησης, *Ευκλείδης Γ*, 11(40-41), 47-48.
- _____ (1997) Μια προσπάθεια διπλασιασμού του κύβου την εποχή της Τουρκοκρατίας και το κείμενο της Αντιπελάργησης, *Οι Επιστήμες στον Ελληνικό χώρο*, ΚΝΕ/ΕΙΕ (Τροχαλία 1977), 149-177.
- Μαυροκορδάτος, Ν. (1800) *Φιλοθέου Πάρεργα. Νυν πρώτον τυπωθέντα* (Βιέννη), 2η έκδοση, επιμέλεια Jacques Bouchard (Αθήνα - Μόντρεαλ, 1989).
- Μιχαλόπουλος, Φ. (1930) *Τα Γιάννενα και η Νεοελληνική Αναγέννηση* (Αθήνα).
- Μοισιόδαξ, Ι. (1780) *Απολογία* (Βιέννη), 2η έκδοση, επιμέλεια Α. Αγγέλου (Αθήνα, Νέα ελληνική Βιβλιοθήκη Ερμής, 1976).
- _____ (1779) *Πραγματεία περί παιδων αγωγής ή παιδαγωγία* (Βενετία).
- Μοσχονάς, Εμμ. Ι. (1981) *Η δημοτικιστική αντίθεση στην κοραϊκή «μέση οδό»* (Αθήνα).
- Μπαλάνος & Βασιλόπουλος (1816) *Αντιπελάργησις* (Βιέννη).
- Μπαλάνος, Δ. Σ. (1930) Οι Μπαλάνοι Διδάσκαλοι του Γένους, *Ηπειρωτικά Χρονικά*, 299-325.
- Μπενιέ, Ζ. Μ. (1999) *Ιστορία της Νεωτερικής και Σύγχρονης Φιλοσοφίας*, μτφρ. Κ. Παπαγιώργης (Αθήνα, Καστανιώτης), 245-251.
- Νούτσος, Παν. (1984) Η λειτουργία του νεωτερικού πνεύματος στη «Λογική» του Βούλγαρη, *Δωδώνη*, 13, 141-147.
- _____ (1981) *Νεοελληνική Φιλοσοφία, Οι ιδεολογικές διαστάσεις των Ευρωπαϊκών προσεγγίσεων* (Αθήνα, Κέδρος).
- Νούτσος, Χαρ. (1996) Η κριτική του Μοισιόδακα στον Ε. Βούλγαρη, *Δωδώνη-Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος ΦΨΠ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Μέρος Τρίτο τ. ΚΕ' (Ιωάννινα), 67-78.
- Οικονόμου, Ιωάννης Λαρισσαίος (1964) «Επιστολαί Διαφόρων 1759-1824», επιμ. Χφ κώδικα 1824 (Αθήνα), 128, επιμ. έκδοσης Γ. Αντωνιάδης, Μ.Μ. Παπαϊωάννου.
- Παμπλέκης, Χρ. (1786) *Περί φιλοσόφου, φιλοσοφίας, φυσικών, μεταφυσικών, πνευματικών και θείων αρχών* (Βιέννη).
- Παπαδόπουλος-Βρεττός, Α. (1854-1857) *Νεοελληνική Φιλολογία...*, 1, 2, Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Χρ. (1926) «Ιστορικά Σημειώματα», *Θεολογία*, 4, 5-20.
- Περσιάννης, Π. (2002) Η αμφισβήτηση της ηγεμονικής γνώσης και οι ελπίδες επιτυχίας της - Η περίπτωση Ιώσηπου Μοισιόδακα περί το τέλος του 18^{ου} αιώνα, *Πρα-*

- κτικά 2^ο Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, CD-ROM, ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Πατρών (Πάτρα), 2.
- Πέτρου, Γ. (2001) Ο Ευγένιος Βούλγαρης (1716-1806) και η Βασιλική Εταιρεία του Λονδίνου, *Νέυσις*, 10, 181-198.
- Πολίτης, Λ. (1939) Χειρόγραφα μοναστηρίων Αιγίου και Καλαβρύτων, *Ελληνικά*, ΙΑ', 95.
- Πολυκανδριώτη, Ρ. (1996) Ο προσωπικός λόγος στον Νεοελληνικό Διαφωτισμό, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Κοζάνης, ό.π., 378-402, ιδ. 398-399.
- Reble, Al. (1992) *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μτφρ. Θ. Δ. Χατζηστεφανίδης & Σ. Θ. Χατζηστεφανίδη (Αθήνα).
- Ρήγας Βελεσπινλής (2002) *Άπαντα τα Σωζόμενα-Φυσικής Απάνθισμα διά τους Αγχίνους και Φιλομαθείς Έλληνες*, τ. Β', εισαγωγή - επιμέλεια - σχόλια Κ. Θ. Πέτσιος (Αθήνα, Βουλή των Ελλήνων).
- _____ (1797) *Χάρτα της Ελλάδος*, Βιέννη 1797, φ. 12. ανατύπωση - επιμέλεια Δημ. Καραμπερόπουλος, Αθήνα, Επιστημονική Εταιρεία Μελέτης «Φερρών-Βελεσπίνου-Ρήγα», 1998.
- Σάθας, Κ. (1869) *Νεοελληνική Φιλολογία-Βιογραφία των εν τοις γράμμασι διαλαμπάντων Ελλήνων* (Αθήνα).
- Σμυρνάκης, Γερ. (1903) *Το Άγιον Όρος* (Αθήνα).
- Τεμπέλης, Κ. (1992) Το Δήλιο Πρόβλημα, *Ευκλείδης*, Β' 4, 6-7.
- Φωτόπουλος, Αθ. (1988-90) Έλεγχος του ψευδοταλανισμού της Ελλάδος. Ορθόδοξη απάντηση στη Δυτική πρόκληση περί τα τέλη του ΙΗ' αιώνα, *Μνημοσύνη*, 11, 302-351.
- Χαροκόπος, Αντ. Ν. (1982) Η συμβολή των Ελλήνων εις την φιλοσοφίαν κατά τον 18^ο αιώνα και μέχρι του έτους 1830 (Αθήνα).
- Ψαλίδας, Α. Π. (1795) *Η Αικατερίνη η Β' ήτοι Ιστορία σύντομος της εν τη οδοιπορία αυτής προς τους εν Νίξη και Ταυρία, Γραικούς υπ' αυτής διοίκησης ευνοίας* (Βιέννη).
- _____ (1791) *Αληθής Ευδαιμονία-Vera Felicitas*, ήτοι βάσις πάσης θρησκείας (Βιέννη).
- _____ (1795) *Καλοκινήματα*, ήτοι εγχειρίδιον κατά φθόνου και κατά της Λογικής του Ευγενίου (Βιέννη), 2η έκδοση, επιμ. Α. Αγγέλου (Τρόγκεν Ελβετίας, 1951).
- Ψημμένος, Ν. (1989) *Η Ελληνική Φιλοσοφία από το 1453-1821*, τ. Β' (Αθήνα), 34.

Abstract

The presence of Eugenios Voulgaris has contributed a lot to the development of philosophical regeneration of the Greek thought during the eighteenth century. His twenty-year teaching career in the higher institutions of Yiannina, Kozane, Mount Athos and Constantinople led Voulgaris to be considered as one of the most significant scholar figures of the early Greek Enlightenment.

His shifting from the predominant neo Aristotelian-Korydallean philosophical thought and the adoption of Platonic philosophy, and the teaching of Mathematics especially of the European rationalists such as Leibiniz and Wolff in the curricula of the schools he taught, marked the Greek education of that period.

Although Voulgaris played a major role in the reorientation of the intellectual and educational Greek life, his ideas met vocal critics such as his former student, Iossipos Moisiidakas and later Athanassios Psalidas an also significant scholar of the late Greek Enlightenment.

Η θεσμοθέτηση του Νηπιαγωγείου στην ελληνική εκπαίδευση: Συστηματικές προσπάθειες του εξωελλαδικού Ελληνισμού στις δεκαετίες 1870 και 1880

ΓΙΑΝΝΗΣ Σ. ΜΠΕΤΣΑΣ
Ειδικός Επιστήμονας Π.Τ.Ν. Φλώρινας

Περίληψη

Στο πλαίσιο της ελληνικής παιδείας, η πρώτη συστηματική προσπάθεια παροχής της προσχολικής αγωγής καταγράφεται στις δεκαετίες του 1870 και 1880, όταν οι ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής επικράτειας εισάγουν στη διάρθρωση της εκπαίδευσης το νηπιαγωγείο. Πρόκειται για μια μεθοδική και συστηματική προσπάθεια διάδοσης του θεσμού του νηπιαγωγείου, με κύρια χαρακτηριστικά τον προσδιορισμό της προσχολικής αγωγής σε βάση κοινοτική (“δημόσια”), το νεωτεριστικό παιδαγωγικό προσανατολισμό του εγχειρήματος και την υιοθέτηση του θεσμού από την εκκλησιαστική διοίκηση, το Οικουμενικό Πατριαρχείο. Επομένως, την ειδική εστίαση στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο προσδιορίζουν παράγοντες όπως η ευρεία ανάπτυξη του νηπιαγωγείου, η διάδοση του συστήματος του Friedrich Froebel και του νηπιακού κήπου, αλλά και η σύνδεση της προσχολικής αγωγής με την κοινωνική δυναμική και την αξιολογία της ελληνικής κοινότητας.

1. Νηπιαγωγεία και νηπιαγωγική στη δεκαετία του 1870 **1.1. Αριθμητικά δεδομένα**

Νηπιαγωγεία που λειτουργούν στο πλαίσιο της κοινοτικής ελληνικής εκπαίδευσης στο οθωμανικό κράτος καταγράφονται κυρίως στη δεκαετία του 1870, γεγονός που μπορεί να σχετιστεί με την πρώτη συστηματική προσπάθεια παροχής προσχολικής αγωγής στο πλαίσιο της ελληνικής παιδείας.

Από τα στατιστικά δεδομένα που παραθέτει ο Χασιώτης για τη λειτουργία ελληνικών νηπιαγωγείων το σχολικό έτος 1878-79 προκύπτει η ακόλουθη εικόνα (Chassiotis, 1881, σσ. 502-519):

	Νηπ/γεία	Νηπ/γού	Μαθητές
Ήπειρος	12	15	770
Θεσσαλία	4	4	130
Μακεδονία	41	43	2.400
Θράκη	20	23	1.388
Νησιωτικές περιοχές οθωμανικού κράτους	8	8	535
Μικρά Ασία	23	25	1.702
Ελληνικό Βασίλειο	0	0	0

Αξιοσημείωτη ανάπτυξη της ελληνικής προσχολικής αγωγής εντοπίζεται σε εκείνες τις περιοχές που δεν αποτελούν άμεσες γεωγραφικές προεκτάσεις του ελληνικού κράτους, ενώ στο ίδιο το ελληνικό βασίλειο καταγράφεται ανυπαρξία νηπιαγωγείων (Chassiotis, 1881, σ. 363). Η παραπλανητική απόδοση οφείλεται στην προσπάθεια του Χασιώτη μάλλον να καταγράψει το δίκτυο της «δημόσιας» ελληνικής εκπαίδευσης –σε αντιδιαστολή προς την ιδιωτική– παρά να υποβαθμίσει την εντός του ελληνικού κράτους πραγματικότητα. Πάντως, τα πράγματα δεν απέχουν ιδιαίτερα από τα στοιχεία της παραπάνω στατιστικής. Οι ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής επικράτειας προπορεύονται του ελληνικού βασιλείου στο χώρο της προσχολικής αγωγής (Χαρίτος, 1998, σ. 151), όπως και σε άλλες παραμέτρους της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Μπέτσας, 2005, σσ. 301-304).

Σποραδικές αναφορές αναδεικνύουν ότι και πριν από το 1870 λειτουργούν νηπιαγωγεία στις ελληνικές κοινότητες, χωρίς, ωστόσο, να μπορεί να γίνει λόγος για οργανωμένη παροχή προσχολικής αγωγής. Για την κοινότητα Θεσσαλονίκης αναφέρεται ότι το 1846 συστήνεται από τη σχολική εφορεία το «παιδαγωγικόν σχολείον», νηπιαγωγείο που στεγάζεται σε νεόδμητο κτίριο (Στοιγιόγλου, 1985, σ. 37). Στην Κρήτη λειτουργεί από το 1837 νηπιαγωγείο, που ιδρύουν και οργανώνουν μισιονάριοι της επισκοπικής ιεραποστολής (Θαναηλάκη, 2005, σ. 99). Στη δεκαετία του 1860 νηπιαγωγεία φέρονται να λειτουργούν στο Ηράκλειο, τη Σμύρνη, την Κωνσταντινούπολη, τη Βλάστη και στο Μελένικο (Χαρίτος, 1998, σ. 159). Επομένως, αν και προφανώς το ελληνικό νηπιαγωγείο στην οθωμανική επικράτεια δεν εγκαινιάζεται στα 1868

(Chassiotis, 1881, σ. 364), αποκτά, ωστόσο, από τότε ακριβώς μια νέα δυναμική, που θα οδηγήσει στην ένταξή του στο σχολικό δίκτυο και σταδιακά σε αναβάθμισή του, θεσμική και παιδαγωγική.

1.2. Η μερική υιοθέτηση του φρεβελιανού συστήματος

Στη δεκαετία του 1870 εμφανίζονται αλληπάλληλες συντονισμένες προσπάθειες να καταστεί το νηπιαγωγείο η βάση της δημοτικής εκπαίδευσης και να γενικευτεί ως θεσμός στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης στην οθωμανική επικράτεια. Οι προσπάθειες αυτές εκπορεύονται τόσο από φορείς που απαρτίζουν το οργανωτικό κέντρο της εκπαίδευσης, το Πατριαρχείο Κωνσταντινούπολης, όσο και από ομάδες που εμπλέκονται στη διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης, συνεχίζοντας ή και παραλλάσσοντας την παράδοση της συλλογικής δράσης στον οθωμανικό χώρο· συλλογική δράση που αναλαμβάνεται προκειμένου να επιτευχθούν πολιτικά και κοινωνικά αιτήματα αλλά και η εθνική συσπείρωση διαμέσου της μόρφωσης και της εκπαίδευσης. Μεταξύ των φορέων και των ομάδων αυτών, οι κεντρικοί Σύλλογοι της Κωνσταντινούπολης –Ηπειρωτικός, Θρακικός, Φιλολογικός– και η Πατριαρχική Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή (στο εξής Π.Κ.Ε.Ε.) επεξεργάζονται ολοκληρωμένα σχέδια για την παροχή προσχολικής αγωγής στα νήπια.

Για το σχέδιο που από κοινού διαμόρφωσαν οι κεντρικοί σύλλογοι της Κωνσταντινούπολης το 1872 έχουν γίνει αλλού εκτενείς αναφορές (Ορφανός, 1985· Χαρίτος, 1998· Ζιώγου, 1998). Στη βάση της λογικής που υπαγορεύεται από τους περιορισμούς στην έκταση αυτής της μελέτης θα επιχειρηθεί μόνο σύντομη σύνοψη και σχολιασμός.

Το πρόγραμμα που προτείνεται από την αρμόδια επιτροπή των συλλόγων για τα νηπιαγωγεία αποτελεί μέρος ενός γενικότερου προγράμματος, που προοριζόταν για τη λειτουργία των Ζωγράφειων και των Ζαρίφειων διδασκαλείων στο Κεστοράτι της Ηπείρου και τη Φιλιππούπολη. Ως προς την προσχολική αγωγή μελετούνται οι παράμετροι του κτιρίου και της αγωγής και προπαιδείωσης. Η νηπιαγωγική νοείται ως «φυσική και ηθική διάπλασις του παιδιού από των πρώτων αυτού εντυπώσεων και αντιλήψεων μικρά δε φροντίς καταβάλλεται και εις διδασκαλίαν των συνήθων προκαταρκτικών μαθημάτων και τούτων ως μέσων παιδευτικών» (Ζιώγου, 1998, σσ. 479-513). Η επιτροπή μελετά το αλληλοδιδασκτικό και το φρεβελιανό σύστημα και καταλήγει στην παραδοχή ότι «δεν αρκεί να μεταφέρει τις εξ Ευρώπης ό,τι δυνατόν, όπερ κατά γράμμα

να εφαρμόση, αλλά δέον να ρυθμίση ολόκληρον το των νηπιαγωγείων σύστημα και τον σκοπόν αυτών προς τας ημετέρας μάλιστα ανάγκας και έθιμα».

Η πρόταση της επιτροπής κατατείνει στη δημιουργία τριετούς νηπιαγωγείου που βασίζεται στο Φρεβελιανό σύστημα, περιλαμβάνει, ωστόσο, και πρώτες γνώσεις ανάγνωσης, γραφής και αρίθμησης στο τρίτο έτος, περιορίζοντας την επίδραση του γαλλικού μοντέλου σ' αυτό το σημείο. Το «Πρόγραμμα των μαθημάτων του Προτύπου Νηπιαγωγείου», που συνοδεύει την έκθεση της επιτροπής, αν και, όπως αναφέρθηκε, προσδιορίζεται με βάση φρεβελιανές αρχές, υποδεικνύει να χρησιμεύσουν ως οδηγοί τα υπάρχοντα βιβλία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας. Πρόκειται για μια αντίφαση, αφού νηπιαγωγεία που βασίζονται στο Φρεβελιανό σύστημα προορίζονται να λειτουργήσουν βάσει οδηγιών που προάγουν την αλληλοδιδασκτική μέθοδο (Χαρίτος, 1998, σσ. 94-98). Ωστόσο, η επιτροπή φαίνεται να ανταλλάσσεται το αντιφατικό του πράγματος. Η οδηγία για τη χρήση των βιβλίων της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας είναι προσωρινή –«επί του παρόντος»–, ενώ επισημαίνεται: «εν δε τω μέλλοντι προς πραγματικήν μεταφύτευσιν του είδους τούτου [...] έχομεν ανάγκην οδηγού του ημετέρου συστήματος μετά των παραρτημάτων αυτού και των διά τα νηπιαγωγεία προς χρήσιν των νηπιαγωγών βιβλίων» (Ζιώγου, 1998, σ. 504).

Την ανάγκη αυτή αναλαμβάνει να καλύψει ο Ιωάννης Αριστοκλής, πρόεδρος της επιτροπής των Συλλόγων του 1872 (*Εκκλησιαστική Αλήθεια*, 12/3/1899, σ. 76). Το 1876 ο Αριστοκλής εκδίδει το βιβλίο του *Νηπιαγωγική* εγκαινιάζοντας μια σειρά σχετικών βιβλίων που προτίθεται να τιτλοφορήσει *Κήπος Νηπιακός*. Στο βιβλίο αυτό ο Αριστοκλής επιχειρεί να προτείνει μία μέθοδο προσχολικής αγωγής στο πνεύμα που όρισε η επιτροπή: «έχων αείποτε υπ' όψιν τας τε ημετέρας εθνικάς ανάγκας και περιστάσεις, και τας εν Ευρώπη γινομένας εν τω αρχικώ τούτω της παιδεύσεως κλάδω σπουδαίας μεταρρυθμίσεις και βελτιώσεις» (Αριστοκλής, 1876, σ. κδ'). Συνεπώς στην παραπάνω αρχή, ο Αριστοκλής εισηγείται μια νηπιαγωγική μέθοδο που προσδιορίζεται καίρια από το Φρεβελιανό σύστημα –όπως άλλωστε γίνεται πρόδηλο στον τίτλο της σειράς– περιέχει, ωστόσο, και στοιχεία του γαλλικού αλληλοδιδασκτικού συστήματος, που εξυπηρετούν την εκμάθηση πρώτων στοιχείων της γλώσσας και της αρίθμησης. Ο Αριστοκλής διατηρεί τις βασικές αρχές του προγράμματος του 1872, ενώ επιχειρεί να θεμελιώσει τη νηπιαγωγική θεωρία στις αρχές της Λογικής και της Ψυχολογίας, επιστήμες για τις οποίες ο ίδιος θα συγγράψει σχετικά βιβλία που θα εκδώσει στα 1879. Στις τρεις νηπιακές

τάξεις τα νήπια ασκούνται στο παιδαγωγικό παιχνίδι, υιοθετείται η εποπτική («αντικειμενική») διδασκαλία, ενώ το πρόγραμμα περιλαμβάνει θρησκευτικά, διδακτικά παιχνίδια, φυσική ιστορία, αντικειμενική διδασκαλία, εργόχειρα, ιχνογραφία, γυμναστικά παιχνίδια, κηπουρική, αριθμητική και γραφή (Αριστοκλής, 1876, σσ. 69-72). Στο πρόγραμμα του Αριστοκλή δεν περιλαμβάνεται ανάγνωση, όπως αυτή «μηχανικώς το πρώτον ασκουμένης της ακοής και των φωνητικών οργάνων» προβλεπόταν στο πρόγραμμα του 1872.

1.3. Η θεσμική κατοχύρωση του νηπιαγωγείου

Το πρόγραμμα της επιτροπής του 1872 υιοθετείται τέσσερα χρόνια αργότερα, το 1876, από τα μέλη της Π.Κ.Ε.Ε., γεγονός που συνεπάγεται την υιοθέτηση του νηπιαγωγείου από την εκκλησιαστική αρχή και τη θεσμική κατοχύρωσή του. Στη συγκυρία του 1876 κεντρικό πρόσωπο της προσπάθειας να εισαχθεί το νηπιαγωγείο ως θεσμός της ελληνικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται και πάλι ο Αριστοκλής, μέλος της Π.Κ.Ε.Ε. την περίοδο εκείνη. Η αναζήτηση κατάλληλου συστήματος νηπιακής εκπαίδευσης κυριαρχεί στις εργασίες της Π.Κ.Ε.Ε. για το διάστημα μέχρι και τα τέλη του 1877. Η πρώτη εκτενής συζήτηση για το θέμα πραγματοποιείται μετά την υποβολή της «εκθέσεως περί νηπιαγωγείων» από ειδική επιτροπή που είχε συσταθεί. Στην έκθεση προτείνεται να αναθεωρηθεί προηγούμενη απόφαση της Π.Κ.Ε.Ε για έναρξη της εκπαίδευσης στο 7ο έτος και να υιοθετηθεί ως καταλληλότερο το 4ο έτος ηλικίας. Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται η σύσταση τριετών νηπιαγωγείων. Μάλιστα, η ειδική επιτροπή αιτιολογεί ως εξής την πρότασή της: «οι την Επιτροπήν εις τούτο πείσαντες λόγοι εισίν, εκτός του παραδείγματος των μεγάλων της Ευρώπης εθνών και εκτός των ευχαρίστων αποτελεσμάτων άπανα επέφεραν ήδη και παρ' ημίν τα ατελή και ευάριθμα ημέτερα νηπιαγωγεία, λίαν ευμεθόδως πεπυκνωμένοι εν τη νεωστί εκδοθείσῃ Νηπιαγωγικῇ του καθηγητοῦ της Φιλοσοφίας εν τη Μεγάλῃ του Γένους Σχολῇ Ι.Δ. Αριστοκλέους» (Π.Κ.Ε.Ε, 19/5/1876, σ. 116). Με αφορμή την πρόταση για τη νηπιαγωγική μέθοδο του Αριστοκλή, συγκαλείται «Γενική Συνέλευση» δημοδιδασκάλων και καθηγητών της Κωνσταντινούπολης. Η γενική ομοφωνία της Συνέλευσης για τη χρησιμότητα των νηπιαγωγείων στην εκπαίδευση οδηγεί, κατ' αρχάς, στην υιοθέτηση της τριετούς νηπιακής εκπαίδευσης στα ήδη λειτουργούντα παρθεναγωγεία. Σε επόμενο στάδιο η Π.Κ.Ε.Ε. αποφαινεται για την ανάγκη σύστασης νηπιαγωγείων στις κεντρικότερες συνοικίες της πρωτεύουσας ή και ενσωμα-

τωμένων στα παρθεναγωγεία νηπιαγωγικών τμημάτων, όπου δεν καθίσταται δυνατή η σύσταση νηπιαγωγείων (*Εκκλησιαστική Επιθεώρησης*, 1876, σ. 28).

Τον Οκτώβριο του 1876 εκδίδονται διαδοχικά από το Πατριαρχείο δύο σημαντικά κείμενα που φανερώνουν τη βούλησή του να υποστηρίξει τη διάδοση του νηπιαγωγείου και, μάλιστα, στη νεωτεριστική εκδοχή του. Η «Απόδειξις Πατριαρχική περί νηπιαγωγείων» τονίζει την ανάγκη σύστασης νηπιαγωγείων ή, τουλάχιστον, νηπιαγωγικών τμημάτων σε 17 κεντρικές συνοικίες της Κωνσταντινούπολης. Η απόφαση αυτή λαμβάνεται στη λογική «ότι η νηπιαγωγική παιδεύσεις βάσις εστί της δημοτικής παιδείσεως». Ειδικότερα δε: «οδηγούμενοι εκ των νηπιαγωγικών βιβλίων του ειρημένου καθηγητού Ι.Δ. Αριστοκλέους, των διδασκόντων και υποδεικνύντων τον τρόπον της ευχερούς συστάσεως νηπιαγωγείων, εν οίς τα τέχνα υμών προκαταρτιζόμενα καλώς εις τας θεμελιώδεις βάσεις της δημοτικής παιδείσεως, ευκολύνονται ουσιαδώς εις την επίδοσιν κρείττονος και τελειότερας σπουδής» (*Εκκλησιαστική Επιθεώρησης*, 1876, σσ. 116-118). Αργότερα εκδίδεται η «Πατριαρχική εγκύκλιος περί των νηπιαγωγικών συγγραμμάτων του κ. Ι.Δ. Αριστοκλέους» που αποστέλλεται στους Αρχιερείς του Οικουμενικού Θρόνου και συσπίνει τα τεύχη της “Νηπιαγωγικής Βιβλιοθήκης” του Αριστοκλή στους δασκάλους και νηπιαγωγούς της κάθε εκκλησιαστικής περιφέρειας (*Εκκλησιαστική Επιθεώρησης* 1876: 119-120).

Ό,τι περιγράφεται παραπάνω με όρους της εκκλησιαστικής διοίκησης ισοδυναμεί με τη θεσμική κατοχύρωση του νηπιαγωγείου στο αντίστοιχο συγκείμενο της κοσμικής εξουσίας. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για αποδοχή της σύγχρονης, τηρουμένων των αναλογιών, μορφής προσχολικής αγωγής, που αποδέχεται τη διττή λειτουργία του νηπιαγωγείου να εκπαιδεύσει και να κοινωνικοποιήσει (Wollons, 2000, σ. 5) και που πραγματοποιείται στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής επικράτειας παράλληλα με την Αμερική και χώρες της Δυτικής Ευρώπης (Βιγγόπουλος, 1982, σ. 638). Ωστόσο, όπως επιχειρείται να καταδειχθεί παρακάτω, πρόκειται για θεσμική κατοχύρωση που θα συναντήσει προσκόμματα και θα επικαθοριστεί ως προς τις παιδαγωγικές της διαστάσεις, αφενός, από τον ιδιαίτερο ρόλο που θα κληθεί να παίζει το νηπιαγωγείο και, αφετέρου, από το γενικότερο εκπαιδευτικό προσανατολισμό.

Υπάρχουν επαρκείς ενδείξεις ότι στη δεκαετία του 1870 διαγράφεται ένα πλαίσιο που ενθαρρύνει την ανάπτυξη ελληνικών νηπιαγωγείων στον οθωμανικό χώρο. Νηπιαγωγεία που λειτουργούν στο πλαίσιο διδασκαλείων, όπως το Ζωγράφειο στο Κεσοράτι, η Παλλάδα στο Πέραν (*Εκκλησιαστική Αλήθεια*,

16/6/1882, σ. 574) και το Ζάππειο (Αλεξίου, 2003, σ. 243), ακολουθούν τη φρεβελιανή μέθοδο και στοιχεία του γαλλικού συστήματος (Chassiotis, 1881, σ. 369). Φρεβελιανό νηπιαγωγείο λειτουργεί στα Ιωάννινα από το 1873 (Χασιώτης, 1874, σ. 114). Πλήθος νηπιαγωγείων φέρονται να λειτουργούν στις δεκαετίες αυτές στη Μακεδονία (Χαρίτος, 1998, σσ. 162-163) και στη Θράκη (Μπελιά, 1995, σ. 68), ενώ πρέπει να θεωρηθεί πιθανό ότι οποιοσδήποτε στατιστικές εκτιμήσεις της εποχής παρουσιάζουν μια εικόνα που υπολείπεται της πραγματικότητας, καθώς είναι ανέφικτο να συνυπολογίσουν και σημαντικό αριθμό νηπιαγωγικών τμημάτων που λειτουργούν στο πλαίσιο παρθεναγωγείων.

Στο πλαίσιο του ενδιαφέροντος για την καθιέρωση των νηπιαγωγείων εξελίσσεται δημόσια συζήτηση στον Τύπο της Κωνσταντινούπολης και στο Φιλολογικό Σύλλογο.

Μεταφέροντας σχετική τη συζήτηση που λαμβάνει χώρα στην Ελβετία ο *Ανατολικός Αστήρ* θέτει τα εξής ζητήματα: «είναι αναγκαία τα νηπιακά σχολεία; Ποία πρέπει να είναι η οργάνωσις αυτών; Ποίον το πρόγραμμά των; Πρέπει τα σχολεία ταύτα να αποτελώσι μέρος της κατωτέρας εκπαίδευσως; Πρέπει να περιβληθώσι χαρακτήρα δημόσιον ή ιδιωτικών;» (*Ανατολικός Αστήρ*, 22/10/1877, σ. 23). Τα νηπιαγωγεία σχετίζονται με τα δημοτικά συνδιδασκτικά σχολεία και θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος τους (*Ανατολικός Αστήρ*, 18/2/1878, σ. 308). Παρουσιάζεται μάλιστα εκτενώς και η νέα πραγματική ή συγκεκριμένη μέθοδος ανάγνωσης και γραφής του Froebel: «ο εις το σχολείον κατά πρώτον προσερχόμενος παις εξήλθεν ήδη εκ των κατά το σύστημα του άνω μνημονευθέντος Φροϊβέλου [...]. δεν γνωρίζει ακόμη τα γράμματα, αλλά τα είδεν ήδη και τα ήκουσε προφερόμενα, προφέρει καλώς, γνωρίζει να κρατή το κονδύλιον, να σύρη γραμμάς ευθείας και καμπύλας, να μιμήται τα κανονικά σχήματα, επί πάσι δε έχει πνεύμα ανεπτυγμένον και παρατηρητικόν» (*Ανατολικός Αστήρ*, 25/5/1878, σ. 540).

Στα 1879 ο Φιλολογικός Σύλλογος προκηρύσσει στο πλαίσιο του «Καραπάνειου Αγώνος» τη συγγραφή *Οδηγού των νηπιαγωγών*, *Συλλογής παιδιών* και *Αλφαβηταρίου* κατά το σύστημα Froebel, δεχόμενος, ωστόσο, και την ύπαρξη στοιχείων που εκπορεύονται από το μέχρι τότε διαδεδομένο αλληλοδιδασκικό σύστημα (Ορφανός, 1985, σσ. 69-73). Νικητής του διαγωνισμού αναδεικνύεται ο Γ. Χασιώτης, ο οποίος συγγράφει το *Νέο Οδηγό της πρώτης αγωγής προς χρήσιν των μητέρων και των νηπιαγωγών* και *Τα πρώτα μαθήματα της παιδικής ηλικίας* – συγγράμματα τα οποία δεν έχουν εντοπιστεί.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1870 φαίνεται να έχει δημιουργηθεί το υπό-στρωμα αποδοχής του νηπιαγωγείου, και μάλιστα στη νεωτεριστική του –φρεβελιανή– εκδοχή, στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής επικράτειας. Σε αυτή την εκτίμηση κατατείνουν παράγοντες που, περισσότερο ή λιγότερο, αναλυτικά αναφέρθηκαν παραπάνω:

- Εκπονούνται μελέτες που προάγουν το τριετές νηπιακό σχολείο στο πρότυπο των νηπιακών κήπων του Froebel, διατηρώντας ωστόσο και στοιχεία του γαλλικού συστήματος.
- Εκδίδονται σχετικές μονογραφίες για την εφαρμογή αυτού του συστήματος.
- Διδασκαλεία της περιοχής, από τα οποία αποφοιτούν οι πρώτες κατ' επάγγελμα νηπιαγωγοί, διδάσκουν τη νηπιαγωγική σύμφωνα με τη φρεβελιανή μέθοδο.
- Ιδρύονται συστηματικά νηπιαγωγεία ή νηπιαγωγικά τμήματα.
- Αναπτύσσεται σχετικός προβληματισμός στον Τύπο της εποχής.
- Υιοθετούνται και προωθούνται τα νηπιαγωγεία από την εκκλησιαστική διοίκηση, γεγονός που συνεπάγεται τη θεσμοθέτηση του νηπιαγωγείου με βάση τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Froebel.

Τα παραπάνω σημαντικά, ως προς την παιδαγωγική παράμετρο, για την εποχή πράγματα δεν εξελίσσονται σε κάποιο παιδαγωγικό κενό. Αντίθετα, συναρμολόζουν στο νεωτεριστικό εκπαιδευτικό προσανατολισμό που αναδεικνύει την περίοδο αυτή η ελληνική κοινότητα και ευρύτερα ορισμένα στρώματα της οθωμανικής κοινωνίας.

Το οθωμανικό κράτος στην ύστερη περίοδο κυριαρχίας του όρισε για την εκπαίδευση το στόχο να παρατείνει την ύπαρξη της οθωμανικής κοινωνίας υιοθετώντας δυτικά εκπαιδευτικά πρότυπα (Davison, 1963, σ. 6). Την επιδίωξη αυτή επικαθόρισαν τόσο η στρατιωτική και διπλωματική πίεση των Ευρωπαίων όσο και η δράση των μισιονάριων στο εσωτερικό του οθωμανικού κράτους (Fortna, 2002, σ. 12). Το κυρίαρχο ζήτημα σχετιζόταν με την εγκαθίδρυση ενός νέου πλαισίου, που θα τοποθετούσε την εκπαίδευση κάτω από την εποπτεία της κρατικής διοίκησης αντί των ηγεσιών των μιλέτ, όπως ίσχυε έως τότε (Kazamias, 1966, σ. 58). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις στο δεύτερο ήμισυ του 19ου αιώνα, για πρώτη φορά στην ιστορία του οθωμανικού κράτους, ορίζουν ένα κρατικό εκπαιδευτικό δίκτυο εναλλακτικό των παραδοσιακών κοινοτικών δικτύων. Έτσι, ο εκπαιδευτικός νόμος του 1869 προνοεί για τη συμμετοχή των θηλέων σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, διαχωρίζοντας την εκπαίδευση από την άμεση σφαίρα επιρροής του Κορανίου, και προσδιορίζει ένα νέο πλαίσιο

που θα επηρεάσει, για την περίπτωση που μας αφορά, τη σταδιακή ανάπτυξη των γυναικείων σπουδών και της γυναικείας επαγγελματικότητας (Dogramaci, 1990, σσ. 216-217). Γεγονότα όπως το μεταρρυθμιστικό κείμενο του Χάτι Χουμαγιούν (1856), ο εκπαιδευτικός νόμος του 1869 και το Σύνταγμα του 1876, αν και ασκούν σαφώς μικρότερη επιρροή στην εκπαίδευση σε σχέση με τις αρχικές προθέσεις των εμπνευστών τους, διαγράφουν ένα πλαίσιο πρωτοβουλιών που εξυπηρετεί νεωτεριστικούς εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς.

Όλα όσα αναφέρονται παραπάνω, προσδιορίζουν και την ψυχολογική πλευρά των πραγμάτων, το μέλημα της ελληνικής μεταπαρακλής αστικής τάξης, όπως εκδηλώνεται τη δεκαετία του 1870, να αναπτύξει ένα συμπαγές σχολικό δίκτυο (Τσουκαλάς, 1977, σ. 451), που συμπορεύεται με τις προτεραιότητές της και της εξασφαλίζει τη διαμεσολάβηση ανάμεσα στο οθωμανικό κράτος και τη Δυτική Ευρώπη στο ιδεολογικό και οικονομικό πεδίο.

Την περίοδο αυτή καταγράφεται η θεσμική συμμετοχή του λαϊκού στοιχείου στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, που ανταποκρίνεται σε μια καινοφανή αντίληψη συλλογικής δράσης: αφενός, στη δεοντολογία της φιλανθρωπίας για τους εκπροσώπους των ανώτερων τάξεων, που συντελούν στην άρση των αδιεξόδων των κατώτερων στρωμάτων, και, αφετέρου, στην ανάγκη να καταστεί η ελληνική κοινότητα μέσω της εκπαίδευσης περισσότερο συμπαγής και αποτελεσματική στους εθνικούς ανταγωνισμούς. Το λαϊκό στοιχείο συμμετέχει ενεργά στα συντεταγμένα όργανα διοίκησης της εκπαίδευσης και τις κοσμικές συσσωματώσεις (συλλόγους και αδελφότητες) και συμβάλλει αποφασιστικά στην εκπαιδευτική και πολιτισμική διαμόρφωση της κοινωνίας. Ως εκ τούτου, αναδεικνύει έναν νέο εκπαιδευτικό προσανατολισμό, που σχετίζεται με την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση το εξαετές δημοτικό σχολείο, την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, την επαναξιολόγηση του συστήματος έγκρισης σχολικών βιβλίων και επιλογής διδακτικού προσωπικού, και, βέβαια, την εξάπλωση του νηπιαγωγείου (Μπέτσας, 2005, σσ. 330-335).

2. Υπαναχωρήσεις και ασυνέχεια στη δεκαετία του 1880

2.1. Η εικόνα των λειτουργούντων νηπιαγωγείων στα 1882

Από τα στοιχεία που δημοσιεύονται στην *Εκκλησιαστική Αλήθεια* για το έτος 1882 φαίνεται ότι, με βάση τη μέθοδο που εφαρμόζουν, τα νηπιαγωγεία της Κων-

σταντινούπολης κατηγοριοποιούνται στις εξής 3 ομάδες: (i) τα νηπιαγωγεία που παραμένουν να εφαρμόζουν το αλληλοδιδασκτικό σύστημα «εις το νηπιαγωγείον, εν ω διδάσκονται, γραφή επί χάρτου, ανάγνωσις συνδεδεμένων, απλών προτάσεων, αριθμησις επί του πίνακος και από στήθους, αποστήθισις προσευχών και αφήγησις υπό του διδασκάλου μύθων ή και διηγημάτων ευλήπτων» (*Εκκλησιαστική Αλήθεια*, 14/7/1882, σ. 643) (Σχολή Μουχλίου) (ii) τα νηπιαγωγεία που στηρίζονται στο αλληλοδιδασκτικό σύστημα εφαρμόζοντας και κάποιες από τις φρεβελιανές μεθόδους: «εν τω νηπιαγωγείω διδάσκονται προσευχαί και άσματα παιδαγωγικά- ιερά ιστορία δι' εικόνων, ανάγνωσις, γραφή επί αβακίων, αριθμητική διά του αριθμητηρίου- ηθικά και ιστορικά διηγήματα δι' εικονογραφιών, φυσική ιστορία δι' εικόνων, πραγματογνώσις, ήτοι αντικειμενική διδασκαλία, ιχνογραφία γραμμική, τοπογραφία, παιδιαί διδασκαί, και παιδιαί γυμναστικάί» (*Εκκλησιαστική Αλήθεια*, 14/7/1882, σ. 642) (Παρθενοναγωγείο Πανάγιου Τάφου, Νηπιαγωγεία Βλάχας, Φωτηρά, Εγρικαπού, Μουχλίου) και (iii) τα νηπιαγωγεία που λειτουργούν με βάση το φρεβελιανό σύστημα εφαρμόζοντας, παράλληλα, την αλληλοδιδασκτική μέθοδο για την αριθμηση, τη γραφή και την ανάγνωση, όπως και τη θρησκευτική διδασκαλία: «εν μεν τω νηπιαγωγείω [της Παλλάδος] διά της εισαγωγής του περιωνύμου Φρεβελείου συστήματος τα νήπια κατά τε το αντιληπτικόν, το μνημονικόν και το διά γλώσσης κατέδειξαν ικανήν δεξιότητα και ευχέρειαν» (*Εκκλησιαστική Αλήθεια*, 16/6/1882, σ. 575-576) (Παλλάς, Ζάππειο).

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι ο θεσμός του νηπιαγωγείου εισάγεται στο εκπαιδευτικό δίκτυο της ελληνικής κοινότητας, παραμένει, ωστόσο, να λειτουργεί στο παραδοσιακό πλαίσιο. Η φρεβελιανή μέθοδος, εκτός εξαιρέσεων, δεν ενσωματώνεται στη μεθοδολογία της προσχολικής αγωγής, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί τόσο στην ανεπάρκεια των διδασκόντων όσο και, κυρίως, στην οικονομική ανέχεια. Ωστόσο, στις αρχές της δεκαετίας του 1880, η πραγματικότητα που διαγράφεται για τη νηπιακή εκπαίδευση στις κοινότητες της οθωμανικής επικράτειας έχει την ιδιαίτερη σημασία της. Σε ένα περιβάλλον που προσδιορίζεται από έντονη θρησκευτικότητα και οργανώνεται από εκκλησιαστική διοίκηση ενσωματώνεται ο θεσμός του νηπιαγωγείου, γεγονός που συνεπάγεται σημαντική ρήξη με τα παραδεδομένα. Η ανατροφή των παιδιών νηπιακής ηλικίας, που στις αρχές του 19ου αιώνα εμπίπτει αποκλειστικά στην ιδιωτική σφαίρα, όπως αυτή περιορίζεται στην οικογένεια και εκπροσωπείται από τη μητέρα, αναγνωρίζεται ως ζωτικής σημασίας δημόσια φροντίδα, κρίσιμη για την ανατροφή μιας

νέας γενιάς πολιτών. Παράλληλα, το νηπιαγωγείο, όπως θεσμοθετείται από τη δεκαετία του 1870, δρομολογεί σημαντικές εξελίξεις στη θέση των γυναικών, γιατί όχι μόνο παρέχει μια από τις πιο πρόωρες γυναικείες επαγγελματικές διεξόδους, αλλά και, δυνάμει, δημιουργεί τις προϋποθέσεις στις μητέρες των μικρών παιδιών να συμμετάσχουν σε δημόσιες δραστηριότητες.

2.2. Το νηπιαγωγείο στο πλαίσιο της παραδοσιακής αντίληψης για την παιδεία: «τα αρχαία κραττείτω»

Παραδόξως, η δυναμική που προσδιόρισε στη δεκαετία του 1870 το νηπιαγωγείο ανασχέθηκε στη συνέχεια. Η μετάβαση στα μέσα της δεκαετίας του 1880 επιφυλάσσει, από την πλευρά της εκκλησιαστικής διοίκησης, για το νεωτερικό νηπιαγωγείο εξελίξεις που εγγράφονται στο πλαίσιο της παραδοσιακής αντίληψης για την παιδεία: «τα αρχαία κραττείτω» (Γεδεών, 1884, σσ. 521-522). Η συντηρητική αναδίπλωση, που εκδηλώνεται καθολικά στον εκπαιδευτικό προσανατολισμό της ελληνικής κοινότητας την περίοδο αυτή (Μπέτσας, 2005, σ. 306), επικαθορίζει μια, εκ πρώτης όψεως, δυσεξήγητη ασυνέχεια στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Χαρακτηριστικές αυτής της ασυνέχειας είναι οι προτάσεις επιτροπής που καταρτίζεται στο πλαίσιο των εργασιών της Π.Κ.Ε.Ε.: «[...] 2) τα καλούμενα νηπιαγωγεία, ως παρ' ημών εν ταις πόλεσι λειτουργούσιν, άσκοπα, αν μη επιβλαβή είνε, 3) η ημετέρα κοινωνική κατάσταση δεν επιτρέπει την επί τω αυτώ αρρένων και θηλέων πέραν του εβδόμου της ηλικίας έτους εκπαιδευσιν, και 4) η εν τοις σχολείοις εκπαίδευσις πρέπει ν' άρχηται συμπληρωθέντος τουλάχιστον του έκτου της ηλικίας έτους» (Εκκλησιαστική Αλήθεια, 31/7/1887, σσ. 90-91). Η αφετηρία του ομοιόμορφου προγράμματος που προτείνεται στα 1887 είναι εντελώς διαφορετική από την αντίστοιχη του 1876. Τα νηπιαγωγεία κρίνονται άσκοπα, αν όχι επιβλαβή, για όλη την οθωμανική επικράτεια, ενώ η φοίτηση ορίζεται να αρχίζει μετά τη συμπλήρωση του δού έτους, έναντι των 4 ετών, που ορίζονταν στη συγκυρία του 1876. Πρόκειται για μεταστροφή στον εκπαιδευτικό προσανατολισμό του οργανωτικού κέντρου της ελληνικής κοινότητας, που συνυφαίνεται με την έξαρση του ελληνικού εθνικισμού εις βάρος της οικουμενικής αντίληψης του Πατριαρχείου Κωνσταντινούπολης, τη «διαβολή» από μερίδα της οθωμανικής διοίκησης για την εκχώρηση προνομιακών δικαιωμάτων του Πατριαρχείου στο ελληνικό κράτος και, συνακόλουθα, την επικράτηση αμυντικών αντανακλαστικών στο χώρο της εκκλησιαστικής διοίκησης.

3. Επιλογικά

Με το χρονικό των γεγονότων των δεκαετιών 1870-1880 ολοκληρώνεται η παρουσίαση ενός κύκλου συστηματικών προσπαθειών –του πρώτου στην ελληνική εκπαίδευση– για τη θεσμοθέτηση του νηπιαγωγείου στη φρεβελιανή, νεωτεριστική για την εποχή, εκδοχή του. Εφεξής, το νηπιαγωγείο ως θεσμός εισάγεται στο εκπαιδευτικό δίκτυο και ενσωματώνεται στη διάρθρωση της κοινοτικής εκπαίδευσης. Από το 1880 και έπειτα, ωστόσο, ο φορέας που προωθεί άτυπα την ίδρυση νηπιαγωγείων είναι το ελληνικό Υπουργείο των Εξωτερικών με τις κατά τόπους προξενικές του αρχές. Η εκκλησιαστική διοίκηση θα συνεχίσει να εγκρίνει την ίδρυση νηπιαγωγείων με μεταπτώσεις ως προς την αντίληψη για τη χρησιμότητα και το ρόλο τους.

Όσα παρουσιάζονται παραπάνω, συνιστούν την προσπάθεια θεσμοθέτησης του νηπιαγωγείου στην ελληνική εκπαίδευση, ζήτημα στο οποίο επικεντρώθηκε αυτή η μελέτη εις βάρος παραμέτρων στις οποίες υπήρχε αρχικά η πρόθεση να γίνει εκτενής αναφορά. Ως εκ τούτου, ζητήματα που απομένουν να συζητηθούν με βάση τα όσα έχουν εκτεθεί παραπάνω είναι, ανάμεσα σε άλλα, και τα εξής:

- Ποιο σκοπό εξυπηρέτησε η θεσμοθέτηση του νεωτεριστικού νηπιαγωγείου στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής επικράτειας τη δεκαετία του 1870; Διαφέρει η σκοποθεσία του νηπιαγωγείου από αντίστοιχες προσπάθειες σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα την ίδια περίοδο;
- Νομιμοποιούμεστε να κάνουμε λόγο για πλήρη υιοθέτηση ή εισαγωγή του φρεβελιανού συστήματος; Ειδικότερα, η φρεβελιανή αντίληψη για τα γλωσσικά και τα θρησκευτικά μαθήματα, που εντάσσεται στην παράδοση της «αρνητικής αγωγής» (Χατζηνικολάου, 2002, σ. 112) (Heiland, 2000, σσ. 86-89), γίνεται αποδεκτή στο ελληνικό νηπιαγωγείο και υπό ποιες προϋποθέσεις;
- Τέλος, η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη σύσταση νηπιαγωγείων από το ελληνικό Υπουργείο των Εξωτερικών χαρακτηρίζεται από διαφορετικές παραμέτρους σε ό,τι αφορά την αποστολή και τη μέθοδο του νηπιαγωγείου;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανατολικός Αστήρ, εφημερίς φιλολογική, εκκλησιαστική και της δημοσίας εκπαιδείσεως, Κωνσταντινούπολη: Τύποις Ανατολικού Αστέρος, περίοδος Β', Έτος ΙΖ' (1877-1878).

- Εκκλησιαστική Αλήθεια Κωνσταντινουπόλεως* (1881-1923), Πατριαρχικό Ίδρυμα Πατερικών Μελετών (Θεσσαλονίκη, 1992).
- Κώδικες Πρακτικών Συνεδριάσεων της εν Κωνσταντινουπόλει Πατριαρχικής Κεντρικής Εκπαιδευτικής Επιτροπής.*
- Αλεξίου, Β. (2003) Οι τύχες του Froebel στην ελληνική προσχολική αγωγή, *Μακεδόν*, 11, 233-252.
- Αριστοκλέους, Ι. (1876) *Νηπιαγωγική*, Εν Κωνσταντινουπόλει: Τύποις Βουτυρά και Σίας.
- Βιγγόπουλος, Η. (1982) Επίμετρο: Παιδεία και εκπαίδευση του νέου ελληνισμού, στο: Μ. Debesse & G. Mialaret (επιμ.), *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες*, τ. 2 (Αθήνα, Δύττυχο).
- Γεδεών, Μ. (1884) Αι εξετάσεις των παρ' ημίν σχολείων, *Εκκλησιαστική Αλήθεια*, 37-39, 521-577.
- Davison, H. R. (1963) *Reform in the Ottoman Empire 1856-1876* (Princeton - New Jersey, Princeton University Press).
- Dogramaci, E. (1990) Education of women in ottoman and Republican Turkey: a comparative perspective, in: H. Lowry & R. Hattox (eds), *Third Congress on the Social and Economic History of Turkey* (Istanbul, Isis Press), 213-226.
- Fortna, B. (2002) *Imperial Classroom: Islam, the State, and Education in the late Ottoman Empire* (Oxford, Oxford Un. Press).
- Heiland, H. (2000) Friedrich Froebel, στο: *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί: συμβολή στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (Αθήνα, Μεταίχμιο), 75-98.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1998) *Το Οικουμενικό Πατριαρχείο, η Οθωμανική Διοίκηση και η Εκπαίδευση του Γένους, Κείμενα-Πηγές 1830-1914* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Θαναηλάκη, Π. (2005) Η νηπιακή αγωγή στη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία και τα μισοσιοναρικά νηπιαγωγεία στην Ελλάδα το 19^ο αιώνα: Η δράση της νηπιαγωγού του Αρσακείου Ιφυγένειας Δημητριάδου (1867-1873), *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 5, Φθινόπωρο 2005, 93-123.
- Καλλίφρονος, Β.Δ. *Εκκλησιαστική Επιθεώρησις*, Εν Κωνσταντινουπόλει: Εκ του Πατριαρχικού Τυπογραφείου.
- Kazamias, A. (1966) *Education and the quest for modernity in Turkey* (London, George Allen & Unwin Ltd).
- Μπελιά, Ε. (1995) *Εκπαίδευση και αλυτρωτική πολιτική: η περίπτωση της Θράκης 1856-1912* (Θεσσαλονίκη, ΙΜΧΑ).

- Μπέτσας, Γ. (2005) *Θεσμικές και λειτουργικές όψεις της εκπαίδευσης των ελληνορθόδοξων κοινοτήτων στο οθωμανικό κράτος: από την έναρξη των μεταρρυθμίσεων έως την επανάσταση των Νεότουρκων* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Ορφανός, Β. (1985) Στοιχεία για τη διάδοση του συστήματος Froebel στα ελληνικά νηπιαγωγεία κατά το 19^ο αιώνα, *Συνάντηση*, 6, 68-78.
- Στοιγιόγλου, Γ. (1985) *Νέα στοιχεία για τα σχολεία της ελληνικής κοινότητας της Θεσσαλονίκης στην εποχή του μητροπολίτη Ιερώνυμου (1841-1853)* (Θεσσαλονίκη, Πουρνάρα).
- Τσουνκαλάς, Κ. (1977) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Wollons, R. (2000) Introduction on the International Diffusion, Politics, and Transformation of the Kindergarten, in: R. Wollons (ed.), *Kindergartens and Cultures The Global Diffusion of an Idea* (New Haven and London, Yale University Press), 1-15.
- Χαρίτος, Χ. (1998) *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του: συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής* (Αθήνα, Gutenberg).
- Χασιώτης, Γ. (1874) *Η παρ' ημίν δημοτική παιδεία από της αλώσεως μέχρι σήμερα* (Κωνσταντινούπολις, εκ του τυπογραφείου Α. Κορομηλιά).
- Chassiotis, G. (1881) *L' instruction publique chez les Grecs: depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu' à nos jours; avec statistique et quatre cartes figuratives pour l' année scolaire 1878-1879* (Paris, Ernest Leroux).
- Χατζηνικολάου-Μαρασλή, Β. (2002) Οι Παιδαγωγικές ιδέες και το έργο του Friedrich Wilhelm Froebel, *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 107-120.

Abstract

In the context of Greek education the first systematic effort to provide preschool education occurs in the decades 1870 and 1880, when Greek communities of Ottoman territory include the kindergarten in the structure of education. It is a matter of systematic efforts to spread kindergarten institution, with main characteristics: the determination of preschool education in a community ("public") base, the contemporary pedagogic orientation and the adoption of kindergarten by ecclesiastical administration, the Ecumenical Patriarchate. Consequently, the special focus on the particular space and time is determined by factors such as the wide growth of kindergarten, the spread of Froebelian system and infantile garden and, also, the connection of preschool education with social dynamics and values of the Greek community.

Το προφίλ των αποφοίτων της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης τη δεκαετία 1941-1951

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ
Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.-Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Στη δύσκολη για τον ελληνισμό δεκαετία του 1940, κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου, η Παιδαγωγική Ακαδημία Αλεξανδρούπολης λειτούργησε στην Αλεξανδρούπολη και τη Θεσσαλονίκη. Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η μελέτη της κοινωνικοοικονομικής και χωροταξικής προέλευσης των υποψήφιων δασκάλων, η αναλογία φύλου και η βαθμολογία των πτυχίων τους. Τα στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν για τα δεδομένα και την εξαγωγή των συμπερασμάτων αντλήθηκε από το αδημοσίευτο αρχείο της Ακαδημίας και, συγκεκριμένα, από τους τόμους στους οποίους αναγραφόταν η χορήγηση των πτυχίων στους σπουδαστές και τις σπουδάστριες. Προτίμηση και επιλογή των παιδαγωγικών σπουδών σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν, κυρίως, παιδιά οικογενειών που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα της χώρας. Κατά την περίοδο λειτουργίας της Ακαδημίας στη Θεσσαλονίκη, η πλειονότητα των αποφοίτων ήταν αστικής προέλευσης, ενώ μετά την επαναφορά της στην Αλεξανδρούπολη οι απόφοιτοι στη μεγαλύτερη πλειονότητά τους προερχόταν από αγροτικές και ημιαστικές περιοχές. Παρά την «εύνοια» του νόμου για το ανδρικό φύλο κατά την εισαγωγή στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, κατά την περίοδο 1941-51 περάτωσαν τις σπουδές τους περισσότερες γυναίκες, ενώ οι βαθμολογίες των πτυχίων των αποφοίτων της Ακαδημίας κυμαίνονταν σε υψηλά επίπεδα.

1. Εισαγωγικά

Με το νόμο 5802/25-9-1933 επήλθε η κατάργηση των Διδασκαλείων, τα οποία επί έναν περίπου αιώνα είχαν την ευθύνη για την κατάρτιση των δασκάλων, και στη θέση τους ιδρύθηκαν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Η επιστημονική

συγκρότηση του Προγράμματος Σπουδών των νέων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τα καθιστούσε ανώτερες επαγγελματικές σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ν. 5802/1933, αρθ. 1), αναβαθμίζοντας έτσι τις σπουδές των δασκάλων, και τα διαφοροποιούσε από τις ως τότε προσφερόμενες σπουδές των Διδασκαλείων (Μπουζάκης, 1996· Αντωνίου, 2002).

Τα κριτήρια εισαγωγής στις Π.Α. ήταν: Επιτυχείς εισαγωγικές εξετάσεις σε καθορισμένα μαθήματα, «κοσμοτάτη» διαγωγή, βαθμός Γυμνασίου ή Πρακτικού Λυκείου τουλάχιστον «καλώς» (πλήρες 6), πιστοποίηση αρμόδιου υγειονομικού επιθεωρητή ή σχολιάτρου για την υγεία και αριτιμέλεια των υποψηφίων, οι υποψήφιοι να μην υπερέβαιναν το 21ο έτος της ηλικίας τους (για την πρώτη διετία το 24ο έτος, αρθ.12) και ο αριθμός ανά φύλο «επ' ουδενί λόγω δύναται να υπερβή τους 40, εξ ων 15 δύναται να είναι θήλεις» (Ν. 5802/33, αρθ. 4) (Ανδρέου, 1996). Με τον Αναγκαστικό Νόμο 953/18-11-1937 για την εισαγωγή στις Π.Α. στο άρθρο 4 προστέθηκαν και τα κριτήρια του ύψους για τα αγόρια, με ελάχιστο όριο το 1,58 εκ. και για τα κορίτσια το 1,50 εκ., όπως και η προσκόμιση πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων, ενώ το ανώτατο ηλικιακό όριο προσδιορίστηκε στα 23 χρόνια. Επιπλέον, ορίστηκε η καταβολή 50 δρχ. ως εξέταστρον για κάθε υποψήφιο.

Μέσα στις έξι πρώτες Ακαδημίες που ιδρύθηκαν, συναντούμε και την Π.Α. της Αλεξανδρούπολης (Αντωνίου, 2002, 136) που ονομάστηκε «Ζαρίφειος» (Ζ.Π.Α.) προς τιμή της οικογένειας Ζαρίφη, η οποία υπήρξε εθνικός ευεργέτης της χώρας, κυρίως, όμως, εξαιτίας της συνεισφοράς του Γ. Ζαρίφη για την ίδρυσή της στην ακριτική πόλη της Θράκης. Η ονομασία της Ακαδημίας ήταν και μια έμπρακτη ενέργεια καλής θέλησης της ελληνικής πολιτείας προς την οικογένεια Ζαρίφη, με την οποία βρισκόταν σε δικαστική αντιπαράθεση εξαιτίας της παράλειψης συμφωνηθέντων όρων σύμβασης για την πυροπόληση του Ζαρίφειου Διδασκαλείου Φιλιππουπόλεως από τους Βουλγάρους το 1906 (Ράπτης, 1978, σ. 72).

Η Ζ.Π.Α. αποτέλεσε επί σειρά δεκαετιών (1933-1974) το μοναδικό ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα για την ευρύτερη περιοχή της Θράκης και της Ανατολικής Μακεδονίας, αφού το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, το οποίο καλύπτει σήμερα τη συγκεκριμένη γεωγραφική περιφέρεια της χώρας, ιδρύθηκε το 1973 με το Ν.Δ. 87 και λειτούργησε την επόμενη χρονιά. Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης για την κατάρτιση δασκάλων ιδρύθηκε το 1982 με το νόμο-πλαίσιο (1268) και λειτούργησε το 1986. Ωστόσο, θα πρέπει στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι η Ζ.Π.Α. ήταν η συνέχεια των Αρχιγένειων

Εκπαιδευτηρίων Επιβατών Ανατολικής Θράκης, τα οποία ιδρύθηκαν το 1857 από τον εθνικό ευεργέτη Σαράντη Αρχιγένη, και περιλάμβαναν Νηπιαγωγείο, Ορφανοτροφείο, Οικονομικό Γυμνάσιο Αρρένων και Ανώτερο Εκπαιδευτήριο Θηλέων. Από το Εκπαιδευτήριο Θηλέων αποφοίτησαν πλήθος διδασκαλισσών με σημαντική συμβολή για τον Ελληνισμό (Ράπτης, 1978, σ. 19). Μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή το 1922 ο τελευταίος διευθυντής των Αρχιγένειων Εκπαιδευτηρίων Θ. Κάστανος (Τσολάκης, 1995, σ. ΙΙΙ· Καραφύλλης, 2002, σ. 103) θα μεταφερθεί, με πολλές μαθήτριές του και το Αρχείο της Σχολής, στην Παλαιά Ορεσιάδα, όπου θα συγχωνευθούν τα Εκπαιδευτήρια Επιβατών με το Ζάππειο Ανώτερο Παρθενιαγωγείο Ανδριανουπόλεως. Μετά τη συνθήκη της Λοζάνης το 1923 και κατόπιν απόφασης της Γενικής Διοίκησης Θράκης από την Π. Ορεσιάδα θα μεταφερθούν στην Αλεξανδρούπολη για να λειτουργήσουν πλέον ως Διδασκαλείο Θράκης μέχρι και το 1933, χρονιά ίδρυσης της Ζ.Π.Α. (Ράπτης, 1978, σ. 23).

Με την εμπλοκή της χώρας στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, η Ζ.Π.Α. ανέστειλε τη λειτουργία της για ένα χρόνο (1940/41), ενώ το 1941 μεταφέρθηκε για λόγους ασφαλείας προσωρινά στη Θεσσαλονίκη, κυρίως εξαιτίας της παρουσίας των Βουλγάρων στην Αλεξανδρούπολη,¹ όπου και λειτούργησε, επί της οδού Κασσάνδρου 60, έως και το 1945, χρονιά κατά την οποία επέστρεψε στην Αλεξανδρούπολη και συνέχισε την απρόσκοπτη πλέον λειτουργία της μέχρι το οριστικό κλείσιμό της το 1990. Το αρχείο της περιόδου 1933-1941 έχει απολεσθεί για άγνωστους μέχρι στιγμής λόγους, ενώ το υπόλοιπο φυλάσσεται μέχρι και σήμερα στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ, αφού, βάσει το Προεδρικού Διατάγματος 320 του 1983, άρθρο 7, παρ. 1 και 2, η κινητή και ακίνητη περιουσία των Π.Α. μεταβιβάστηκε στα Παιδαγωγικά Τμήματα (Αντωνίου, 2002, σ. 313).

2. Σκοπός της μελέτης

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν χαρακτηριστικά των απόφοιτων σπουδαστών και σπουδαστριών της Ζαριφείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας κατά τη δεκαετία του 1940, όπως αυτά προκύπτουν από τη μελέτη του δημοσίευτου αρχείου της Ζ.Π.Α. και συγκεκριμένα από: α) το «Βιβλίο Σπουδής» με έτος έναρξης το 1941 μέχρι το έτος 1945, έναν τόμο και περιλαμβάνει την περίοδο λειτουργίας της Ζαριφείου στη Θεσσαλονίκη, και β) το «Βιβλίο Πιστοποιητικών Σπουδής» από το έτος 1946 έως και το 1951. Στους

προαναφερθέντες τόμους αναγράφονται οι απολυτήριοι τίτλοι και τα πιστοποιητικά σπουδών που χορηγούνται από τη Γραμματεία της Ζ.Π.Α. σε όλους όσους φοιτούν ή αποφοιτούν από αυτήν. Στα στοιχεία των σπουδαστών/τριών καταγράφονται το ονοματεπώνυμο, ο τόπος καταγωγής, η ηλικία, το όνομα και το επάγγελμα πατέρα, το είδος του πιστοποιητικού (Πτυχίο, Πιστοποιητικό ή Αποδεικτικό σπουδών), το έτος σπουδών, η χρονολογία έκδοσης του πιστοποιητικού, ο βαθμός προόδου, η διαγωγή και τυχόν παρατηρήσεις.

Κριτήριο επιλογής για τη διερεύνηση της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου 1941-51 ήταν η περίπτωση λειτουργίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας σε άλλη πόλη από την έδρα της² για τέσσερα χρόνια στη Θεσσαλονίκη λόγω της βουλγαρικής παρουσίας στη Θράκη και η μετεγκατάστασή της στην έδρα της την Αλεξανδρούπολη προκειμένου να εντοπιστούν ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις στις αναλογίες των υπό διερεύνηση αξόνων. Σίγουρα και οι δύσκολες συνθήκες της δεκαετίας του 1940 αποτέλεσαν ένα επιπλέον κριτήριο διερεύνησης.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Από τη Ζ.Π.Α. την περίοδο 1941-51 αποφοίτησαν συνολικά 718 σπουδαστές/τριες (Πίν. 1).

Πίνακας 1

ΕΤΟΣ	ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ
1941/42	40
1942/43	51
1943/44	89
1944/45	91
1945/46	18
1946/47	100
1947/48	60
1948/49	71
1949/50	97
1950/51	101
ΣΥΝΟΛΟ: 718	

Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται οι εξής άξονες: α) η κοινωνικοοικονομική προέλευση των απόφοιτων σπουδαστών/τριών της Ζ.Π.Α. κατά τη συγκεκριμένη περίοδο σύμφωνα με το επάγγελμα πατέρα που δήλωναν, β) η χωροταξική προ-

έλευσή τους (χωριά, ημιαστικό ή αστικό κέντρο), γ) η αναλογία φύλου, και δ) η βαθμολογική τους επίδοση στα πτυχία. Οι παραπάνω άξονες προέκυψαν από τη μελέτη των βιβλίων σπουδών που μας παρέχει το πολύ σημαντικό και αδημοσίευτο αρχείο της Ζ.Π.Α., αφού τα βιβλία αυτά αποτελούν τμήμα ελάχιστων πηγών που μας παρέχουν πληροφορίες για τους σπουδαστές και τις σπουδάστριές της.

Για τη μελέτη του πρώτου άξονα, της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, οι απόφοιτοι σπουδαστές ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες κοινωνικοοικονομικής στρωμάτωσης: σε χαμηλά, μεσαία και υψηλά επαγγέλματα, εφόσον το επάγγελμα του πατέρα προσδιόριζε συνήθως και την κοινωνική στρωμάτωση στην οποία ανήκαν οι σπουδαστές/τριες. Η κατηγοριοποίηση των επαγγελματιών βασίστηκε στη στατιστική ταξινόμηση των επαγγελμάτων κατά κλάδο της ΕΣΥΕ (ΕΣΥΕ, Απογραφή πληθυσμού 1951). Βασικό χαρακτηριστικό της εποχής ήταν το ότι ο γυναικείος πληθυσμός είχε, στην πλειονότητά του, ως κύρια απασχόληση το επάγγελμα της νοικοκυράς. Στα επαγγέλματα της πρώτης κατηγορίας συγκαταλέγονται αυτά του γεωργού/κτηνοτρόφου, του εργάτη, ελεύθερων επαγγελματιών που εργάζονταν σε αγροτικό κυρίως περιβάλλον, όπως αυτονόητα συγκαταλέγονται και τα παιδιά των ανάπηρων πολέμου και εκείνα που δήλωναν έλλειψη πατέρα (ορφανός/ή). Στη δεύτερη κατηγορία, αυτής των μεσαίων επαγγελμάτων, κατατάσσονται το επάγγελμα του δασκάλου, του ιδιωτικού και δημόσιου υπαλλήλου, και των ελεύθερων επαγγελματιών των ημιαστικών και αστικών περιοχών (λ.χ. έμπορος, παντοπώλης, κ.ά.). Τέλος, στην ανώτερη κοινωνικοοικονομική διαστρωμάτωση κατατάσσονται τα επαγγέλματα που απαιτούν για την άσκησή τους κυρίως πανεπιστημιακού επιπέδου μόρφωση (λ.χ. γιατρός, δικηγόρος, καθηγητής, κ.ά.).

Για το δεύτερο άξονα, της χωροταξικής προέλευσης, γίνεται καταγραφή της χωροταξικής προέλευσης των σπουδαστών/τριών με βάση την αγροτική (χωριά έως 2.000), την ημιαστική (2.000 έως 10.000) και την αστική προέλευσή τους (10.000 άνω και πρωτεύουσες νομών) (ΕΣΥΕ, 2006).

Για τη μελέτη του τρίτου άξονα, της αναλογίας φύλου, μελετάται η αναλογία μεταξύ των σπουδαστών και σπουδαστριών, τόσο κατά την περίοδο λειτουργίας της Ζ.Π.Α. στη Θεσσαλονίκη (1941-1945) όσο και κατά την περίοδο επαναλειτουργίας της στην Αλεξανδρούπολη από το 1945 έως και το 1951.

Στη μελέτη του τέταρτου άξονα, της βαθμολογίας των πτυχίων, διερευνάται η βαθμολογία πτυχίου των αποφοίτων της Ζ.Π.Α. σε σχέση με το φύλο, με την κοινωνικοοικονομική και τη χωροταξική τους προέλευση. Οι βαθμολογι-

κές επιδόσεις των σπουδαστών/τριών χωρίστηκαν στις τρεις κατηγορίες βαθμολόγησης («Καλώς», «Λίαν Καλώς» και «Άριστα»).

4. Αποτελέσματα

4.1. Κοινωνικοοικονομική προέλευση των σπουδαστών/τριών της Ζ.Π.Α.

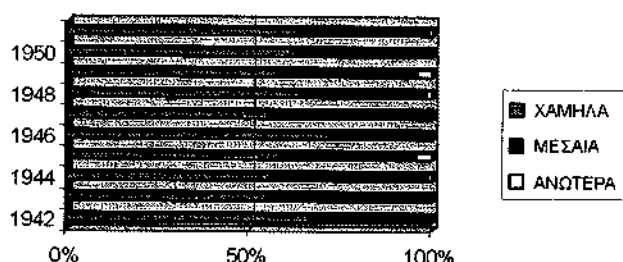
Από τα καταγεγραμμένα στοιχεία των σπουδαστών/τριών της Ζ.Π.Α. προκύπτουν σημαντικά στοιχεία για την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση (Πίν. 2). Έτσι, όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, διαφαίνονται καθαρά οι συνθήκες που επικρατούσαν στην κοινωνία της εποχής και οι επιπτώσεις των πολέμων και της Γερμανοβουλγαρικής Κατοχής.

Κατά την περίοδο 1941-1945, στην οποία η Ζαρίφειος είχε μεταφερθεί και λειτουργούσε στη Θεσσαλονίκη, καταγράφονται υψηλοί αριθμοί επαγγελματιών γονέων που κατατάσσονται στην πρώτη κατηγορία με ποσοστό 59,4%, ενώ και η μεσαία κατηγορία επαγγελματιών εμφανίζει 39,1%. Στα λεγόμενα «ανώτερα επαγγέλματα» παρατηρούμε να ανήκει μόνο το 1,5% των γονέων. Αξιοσημείωτο είναι το ότι, κατά τη συγκεκριμένη περίοδο λειτουργίας της Ζαρίφειου, το ποσοστό ορφανών σπουδαστών/τριών ανέρχεται στο 31%.

Κατά την περίοδο (1945-51) λειτουργίας της Ζαρίφειου στη φυσική της έδρα, την Αλεξανδρούπολη, παρατηρούνται ανάλογα ποσοστά, αφού από τους 447 συνολικά αποφοίτους κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, το 62% προέρχεται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, το 36% από τα μεσαία και μόνο το 2% εμφανίζεται να ανήκει στα υψηλά κοινωνικοοικονομικά επαγγέλματα.

Πίνακας 2

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ



Το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των σπουδαστών προέρχεται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας δείχνει την αναζήτηση διεξόδου από τις επαγγελματικές-οικονομικές δυσκολίες του πληθυσμού προς εξασφάλιση των χρεωδών προς επιβίωση αλλά και καλύτερης τύχης των παιδιών τους. Η αναζήτηση διεξόδου από τα παιδιά της κατηγορίας αυτής για ανοδική κοινωνική κινητικότητα κυρίως μέσω της μόρφωσης θα πρέπει να ερμηνευτεί όχι μόνον ως στοιχείο θετικής εκτίμησης της γνωστικής κατάρτισης του ατόμου αλλά ως μέσο ανοδικής εργασιακής εξέλιξης και προόδου.

Απεναντίας, ελάχιστα είναι τα ποσοστά σπουδαστών/τριών από γονείς που προέρχονται από τα υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Αυτό αποτελεί μια ένδειξη ότι τα παιδιά των στρωμάτων αυτών προσβλέπουν σε σπουδές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που διασφαλίζουν επαγγέλματα προηγμένης κοινωνικοοικονομικής καταξίωσης. Οι συνθήκες εργασίας της εποχής άλλωστε δεν ήταν και οι καλύτερες για το δάσκαλο, αφού έπρεπε να διαμένει υποχρεωτικά στον τόπο εργασίας του, δηλαδή ακόμη και σε απομακρυσμένα και δυσπρόσιτα χωριά με όποιες δυσκολίες αυτό συνεπάγεται (Πυργιωτάκης, 1992, σ. 81).

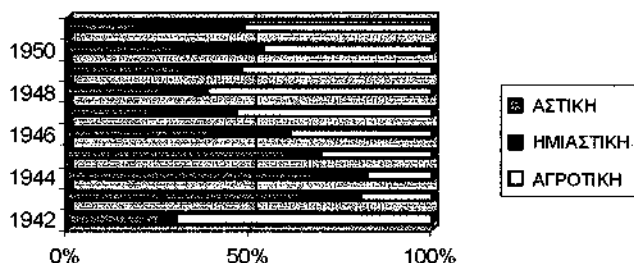
Το φαινόμενο της ύπαρξης μεγάλου ποσοστού ορφανών σπουδαστών/τριών αποτελεί γεγονός δυστυχώς κατανοητό για την ελληνική κοινωνία, αφού και κατά τη δεκαετία του 1920 αλλά και καθ' όλη τη δεκαετία του 1940 η χώρα δοκιμάστηκε τόσο από τη Μικρασιατική Καταστροφή και τις συνέπειές της όσο και από τον ελληνοϊταλικό πόλεμο, τη Γερμανική Κατοχή και τον Εμφύλιο. Επόμενο θα ήταν, λοιπόν, μετά από τέτοια γεγονότα που διήρκεσαν καθ' όλη τη δεκαετία, να έχει πληγεί το νεότερο και δυναμικότερο τμήμα του δυναμικού της χώρας, κυρίως του ανδρικού, εγκαταλείποντας οικογένειες με μικρά παιδιά. Ο υψηλός αριθμός ορφανών παιδιών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες οφείλεται, όπως είναι γνωστό, στη δυνατότητα, κατά την προβλεπόμενη νομοθεσία (Α.Ν. 5343/32, Ν. 1910/1944, Α.Ν. 799/1948, Α.Ν. 1324/1949), εγγραφής παιδιών θυμάτων πολέμου ή παιδιών και αδελφών αναπήρων σ' αυτές καθ' υπέρβαση του καθορισμένου αριθμού εισακτέων και σε ποσοστό που ορίζεται από την οικεία σχολή, χωρίς ποτέ να ξεπερνάει το 1/3 των εισακτέων της, υπό την προϋπόθεση, βέβαια, κατοχύρωσης της βάσης στα εξεταζόμενα μαθήματα (Αντωνίου, 2002, σ. 220).

4.2. Χωροταξική προέλευση των σπουδαστών/τριών της Ζ.Π.Α.

Όσον αφορά τη χωροταξική προέλευση των σπουδαστών και σπουδαστριών (Πίν. 3) για την περίοδο λειτουργίας της Ζ.Π.Α. στη Θεσσαλονίκη (1941/45),

το 54,5% είναι αστικής, το 11% ημιαστικής και το 34,5% αγροτικής προέλευσης. Για την περίοδο επαναλειτουργίας της Ακαδημίας (1945/51) στην Αλεξανδρούπολη παρατηρείται μείωση στο ήμισυ των αστικής προέλευσης σπουδαστών/τριών σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο (27%) και αύξηση των δύο άλλων κατηγοριών, της ημιαστικής σε 21,5% (σχεδόν διπλάσιο ποσοστό) και της αγροτικής σε 51,5%.

Πίνακας 3
ΧΩΡΟΤΑΞΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ



Το μεγάλο ποσοστό των αστικής προέλευσης σπουδαστών/τριών κατά την περίοδο 1941-45 οφείλεται στο γεγονός ότι η Ζαρίφειος λειτουργεί στη Θεσσαλονίκη, σε ένα αστικό δηλαδή περιβάλλον, με συνέπεια να γίνεται δυσπρόσιτη σε παιδιά αγροτικών πληθυσμών. Το ποσοστό παιδιών αγροτικής προέλευσης θα ήταν χαμηλότερο εάν κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας της σχολής δεν ήταν της τάξης του 70% επί του συνόλου των αποφοίτων του συγκεκριμένου έτους, γεγονός που πιθανότατα οφείλεται στο ότι πολλοί πρωτοετείς που ξεκίνησαν τις σπουδές τους στην Αλεξανδρούπολη, έπρεπε να τις συνεχίσουν στη Θεσσαλονίκη για να μπορέσουν να τις ολοκληρώσουν.

Με την επαναλειτουργία της Ζαρίφειου στην Αλεξανδρούπολη τα ποσοστά αποφοίτων αγροτικής και ημιαστικής προέλευσης αυξάνουν κατακόρυφα στο 73% συνολικά. Οι σπουδαστές/τριες αγροτικής προέλευσης καταλαμβάνουν την πρώτη θέση (51,5%), γεγονός που πρέπει να οφείλεται στο ότι τα παιδιά αγροτικών περιοχών προτιμούσαν τις σπουδές στις Π.Α. λόγω μιας εξοικείωσής τους μ' αυτές, επειδή αποτελούσαν τα μοναδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα επαγγελματικής εκπαίδευσης τριτοβάθμιου χαρακτήρα στην περιφέρειά τους (στην ελληνική επικράτεια υπήρχαν μόνο το Πανεπιστήμιο Αθηνών και Θεσ-

σαλονίκης), αφού αυτό εξασφάλιζε οικονομική επιβίωση, εξαιτίας του σύντομου χρόνου φοίτησης (2 χρόνια) και της άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης που εξασφάλιζαν (Βάμβουκας, 1982, σ. 104· Δημητριάδου, 1982, σ. 98· Αντωνίου, 1993, σ. 68· Καραφύλλης, 2002, σ. 114). Οι παιδαγωγικές σπουδές κατά την εποχή εκείνη φαίνεται να παρείχαν άλλωστε την καλύτερη ευκαιρία στα παιδιά της υπαίθρου για κοινωνική και οικονομική ανέλιξη.

4.3. Παρουσία των δύο φύλων στη Ζ.Π.Α.

Ως προς τη σχέση μεταξύ του αριθμού σπουδαστών και σπουδαστριών αποφοίτων της Ζ.Π.Α. (Πίν. 4), παρατηρούμε οι αριθμοί να είναι σαφώς υπέρ των κοριτσιών κατά την περίοδο που η Ζαρίφειος λειτούργησε στη Θεσσαλονίκη, αφού αποφοίτησαν 197 σπουδάστριες (70,1%) και 74 σπουδαστές (29,9%) αντίστοιχα. Μετά την επιστροφή της Ζαρίφειου στην έδρα της την Αλεξανδρούπολη το 1945, οι συσχετισμοί βλέπουμε να αλλάζουν και να εμφανίζεται μια ισορροπία μεταξύ των δύο φύλων (223 άνδρες - 224 γυναίκες απόφοιτοι). Η αναλογία φύλου ανά έτος ήταν η ακόλουθη:

Πίνακας 4

ΕΤΟΣ	ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ	ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
1941/42	21	19	40
1942/43	10	41	61
1943/44	19	70	89
1944/45	24	67	91
1945/46	13	5	18
1946/47	50	50	100
1947/48	26	34	60
1948/49	30	41	71
1949/50	47	50	97
1950/51	57	44	101
ΣΥΝΟΛΟ	297	421	718

Από το συνολικό αριθμό απόφοιτων σπουδαστών και σπουδαστριών της περιόδου 1941-51 διακρίνεται μια υπεροχή των σπουδαστριών σε ποσοστό 58,6% έναντι των σπουδαστών που κατέχουν το 41,4%. Για την περίοδο λει-

τουργίας της Ακαδημίας στη Θεσσαλονίκη υπερείχαν τα κορίτσια κυρίως λόγω της αστικής προέλευσης των φοιτησάντων στη Ζαρίφειο την περίοδο 1941-45 εξαιτίας του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και των πάσης φύσεως συνεπειών του. Και σε άλλη μελέτη (Ανδρέου Απ., 1998, σ. 64), εξάλλου, που αναφέρεται στον ίδιο γεωγραφικό χώρο, στην Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης για την περίοδο 1940-45, παρατηρούμε το ίδιο γεγονός, μια σαφή υπεροχή δηλαδή των σπουδαστριών έναντι των συσπουδαστών τους, πράγμα που αποδίδεται κυρίως στον πόλεμο και την Κατοχή, που επόμενο ήταν να επιφέρουν μια λευψανδρία στη χώρα. Ένας άλλος παράγοντας που θα πρέπει να διαδραμάτισε πρωταγωνιστικό ρόλο στη συνολική υπεροχή των γυναικών στη Ζ.Π.Α. είναι το ότι για την Ελληνίδα γυναίκα του 19ου αιώνα και των πρώτων δεκαετιών του 20ού αιώνα, το επάγγελμα της δασκάλας (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986· Αντωνίου, 1996) ήταν από τα ελάχιστα επαγγέλματα που θα μπορούσε να ασκήσει απρόσκοπτα εκτός της οικιακής ή της νοσηλευτικής «τέχνης»· επαγγέλματα που κατά τις αντιλήψεις της εποχής προσιδίαζαν στη γυναικεία φύση.

Η υπεροχή των σπουδαστριών στη Ζαρίφειο, αν και με τους σχετικούς νόμους για τη λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών προβλεπόταν η εισαγωγή σε αυτές των κοριτσιών κατά το 1/3 επί του συνόλου των εισακτέων (Ν. 5802/33), οφείλεται πιθανότατα στη θέσπιση νόμων (Α.Ν. 5343/32, Ν. 1910/1944, Α.Ν. 799/1948) που προέβλεπαν την καθ' υπέρβαση εισαγωγή παιδιών ειδικών κατηγοριών, όπως λ.χ. ορφανών, παιδιών θυμάτων πολέμου, προσφύγων, ή πολυτέκνων (Ανδρέου, 1998, σ. 44· Αντωνίου, 2002, σ. 220). Στις κατηγορίες αυτές εισακτέων δεν προβλεπόταν ποσόστωση για την εισαγωγή των δύο φύλων στις Ακαδημίες. Με δεδομένο, λοιπόν, τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες της εποχής, τη συμμετοχή επί παραδείγματι των ανδρών στις διάφορες πολεμικές επιχειρήσεις, η υπεροχή του γυναικείου φύλου καθίσταται κατανοητή. Άλλωστε, η παρούσα εργασία διερευνά τους απόφοιτους σπουδαστές και σπουδαστριες, γεγονός που σημαίνει ότι πιθανόν κάποιοι από τους εισακτέους άντρες να μην κατόρθωναν να φτάσουν στο πτυχίο, εξαιτίας διαφόρων συγκυριών.

Με την επαναλειτουργία της Ζαριφείου στην Αλεξανδρούπολη, μια επαρχιακή πόλη, και με πλειονότητα σπουδαστών/τριών αγροτικής προέλευσης, ήταν αναπόφευκτη μια άνοδος της παρουσίας των ανδρών στην Ακαδημία, μια που, όπως προαναφέρθηκε, η θέση της γυναίκας στον επαγγελματικό τομέα ήταν επισφαλής. Στη μείωση της παρουσίας των σπουδαστριών να προσθέσουμε και τις απόψεις κυρίως της ελληνικής περιφέρειας για τη θέση της γυναίκας.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας επιβεβαιώνει τα παραπάνω, αφού κατά την περίοδο που εξετάσαμε από το σύνολο των σπουδαστριών το μεγαλύτερο ποσοστό βλέπουμε να προέρχεται από οικογένειες μεσαίων και ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (71,6% και 81,8% αντίστοιχα), ενώ στα κατώτερα επαγγέλματα παρατηρούμε τα ποσοστά να μοιράζονται ισόποσα. Και στη μελέτη της χωροταξικής προέλευσης, όμως, οι σπουδάστριες βλέπουμε να προέρχονται από αστικές και ημιαστικές περιοχές (78,7% και 70,5% αντίστοιχα), ενώ, αντίθετα, από τις αγροτικές περιοχές εμφανίζεται να προέρχεται μόνο το 36,3%.

4.4. Βαθμολογική επίδοση των σπουδαστών της Ζ.Π.Α.

Όλοι οι απόφοιτοι της Ζαριφείου καθ' όλη τη δεκαετία (1941-51) αποφοιτούν τον Ιούλιο κάθε έτους, εκτός της χρονιάς 1944 κατά την οποία βλέπουμε τα πτυχία να απονέμονται το Σεπτέμβριο. Στο «Βιβλίο Σπουδών» αναφέρεται ο βαθμός πτυχίου των σπουδαστών/τριών της Ζαριφείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Με «Καλώς» χαρακτηρίζονται οι βαθμοί από 5 έως 6,99, με «Λίαν Καλώς» από 7 έως 8,99 και με «Άριστα» οι βαθμοί από 9 έως 10.

Και στις τρεις κατηγορίες βαθμολόγησης («Καλώς», «Λίαν Καλώς» και «Άριστα») παρατηρείται μια σχετική ισομέρεια μεταξύ των δύο φύλων με πολύ μικρές αποκλίσεις. Η βαθμολογία της πλειονότητας των σπουδαστών/τριών είναι «Λίαν Καλώς» σε ποσοστό 79,1% για τους άνδρες και 82,9% για τις γυναίκες. Παρόμοια ποσοστά εμφανίζονται και από τη μελέτη της σχέσης της βαθμολογίας και κοινωνικοοικονομικής και χωροταξικής μελέτης των σπουδαστών/τριών: παρατηρούνται δηλαδή υψηλά ποσοστά της κατηγορίας «Λίαν Καλώς» (περί το 80%), χωρίς καμία διαφοροποίησή τους σε σχέση προς την κοινωνική προέλευση των σπουδαστών/τριών, είτε αυτοί/ές προέρχονται από αγροτική, ημιαστική ή αστική περιοχή.

Από τη συνολική μελέτη των βαθμών πτυχίων που χορηγήθηκαν από τη Ζ.Π.Α. την περίοδο 1942-51 διαπιστώνεται ότι ο μέσος όρος του βαθμού επίδοσης στα μαθήματα που αποτελούσαν το βαθμό πτυχίου του/της σπουδαστή/τριας κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα. Σε αυτό συντελούν σίγουρα οι υψηλές βαθμολογίες ορισμένων μαθημάτων όπως η Γυμναστική, τα Εικαστικά και τα Θρησκευτικά, τα οποία φαίνεται ότι παρέχουν πάντοτε υψηλούς βαθμούς και συντελούν στην ανοδική διαμόρφωση υψηλής βαθμολογίας των πτυχίων, ώστε να εξηγείται και το φαινόμενο της περιορισμένης ύπαρξης βαθμών πτυ-

χίου κάτω από το βαθμό επτά (7). Στους υψηλούς βαθμούς συντελεί πιθανότατα και η διαδικασία εξαγωγής της βαθμολογίας, όπως αυτή καθορίζεται από Π.Δ. το 1935 «Περί τρόπου προαγωγής μαθητών Α΄ τάξεως Παιδαγωγικών Ακαδημιών», όπου στο άρθρο 3 αναγράφεται ότι «ο ετήσιος βαθμός εν εκάστω μαθήματι συνάγεται εκ δύο εξαμηνιαίων βαθμών, οίτινες αναγράφονται... εις τον Ειδικόν έλεγχον... οι εξαμηνιαίοι βαθμοί συνάγονται εκ του μέσου όρου του βαθμού των καθ' ημέραν εξετάσεων και εργασιών και του βαθμού μιας ειδικής εν τω μαθήματι δοκιμασίας» (Μπουζάκης, 1998, σ. 136). Πιθανότατα προς την κατεύθυνση αυτή συντελεί και το γεγονός ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες ήταν υποχρεωτική, ενώ πολλοί/ές σπουδαστές/τριες διέμεναν στα Οικοτροφεία των Ακαδημιών, στα οποία, ως γνωστόν, τηρούσαν αυστηρό πρόγραμμα μελέτης.

5. Γενικό συμπέρασμα

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη διερεύνηση των τεσσάρων αξόνων που επιλέχθηκαν, ταυτίζονται εν πολλοίς και με άλλες σχετικές έρευνες (Ζομπανάκης, 1935· Παλαιολόγος, 1939· Πυργιωτάκης, 1979, 1992· Βάμβουκας, 1982· Δημητριάδου, 1982· Αντωνίου, 1990, 2002· Pirgiotakis G., 1994· Μπουζάκης κ.ά., 1996, 1998· Κυρίδης, 1997· Σκούρα, 1997· Ανδρέου, 1998) που έχουν πραγματοποιηθεί και πραγματεύονται κυρίως τις σπουδές και την προέλευση τόσο των εν ενεργεία όσο και των μελλοντικών δασκάλων.

Από τη μελέτη των στοιχείων της παραπάνω έρευνας προκύπτει ότι, κατά την εποχή που διερευνήθηκε, προτίμηση και επιλογή των παιδαγωγικών σπουδών σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν κυρίως παιδιά οικογενειών που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα της χώρας. Τα αίτια αυτής της προτίμησης οφείλονται κατά πάσα πιθανότητα στη μικρή διάρκεια σπουδών, την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση και τη διασπορά των πολυπληθέστερων συγκριτικά με τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, Παιδαγωγικών Ακαδημιών σε όλη την ελληνική περιφέρεια. Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες άλλωστε αποτέλεσαν για δεκαετίες τη μοναδική δυνατότητα φοίτησης των παιδιών χαμηλών κοινωνικών στρωματώσεων της περιφέρειας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έως το 1964, η συμμετοχή των οποίων στα δύο κεντρικά πανεπιστήμια πρωτεύουσας και συμπρωτεύουσας ήταν ουσιαστικά «άπιαστο μακρινό όνειρο», κυρίως λόγω οικονομικής δυσκολίας να ανταποκριθούν στα έξοδα φοίτησης (Αντωνίου, 1993, σ. 68· Καραφύλ-

λης, 2002, σ. 114). Και η πρόσβαση, όμως, των παιδιών των κοινωνικών αυτών στρωμάτων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες δεν φαίνεται να ήταν ιδιαίτερα εύκολη λόγω του μεγάλου αριθμού των υποψηφίων, με αποτέλεσμα οι βάσεις εισαγωγής σε αυτές να βρίσκονται σχεδόν πάντοτε σε αρκετά υψηλά επίπεδα. Με σιγουριά μπορεί να λεχθεί, ωστόσο, ότι οι παιδαγωγικές σπουδές, καθ' όλη την περίοδο που διερευνήθηκε, αποτελούσαν έναν από τους ελάχιστους επιστημονικούς χώρους που επέτρεψαν μια σημαντικού μεγέθους κοινωνική ανοδική κινητικότητα στα παιδιά των χαμηλών κυρίως κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων.

Σημαντικό γεγονός αποτελεί και η υπεροχή του γυναικείου φύλου στους αποφοίτους της Ζ.Π.Α., παρά τους νόμους και τα διατάγματα που προέβλεπαν την εισαγωγή των ανδρών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες σε αναλογία 2/3 επί του συνολικού αριθμού εισακτέων. Οι κοινωνικές συνθήκες της εποχής και οι καθ' υπέρβαση εισαγωγές σπουδαστών/τριών φαίνεται πως «ευνόησαν» την αποφοίτηση περισσότερων γυναικών από τη Ζαρίφειο.

Καθ' όλη την περίοδο που διερευνήθηκε (1941-51), η βαθμολογική απόδοση των αποφοίτων σπουδαστών/τριών ήταν σχετικά υψηλή, κυρίως λόγω της παρουσίας μαθημάτων που από τη «φύση» τους αποφέρουν υψηλούς βαθμούς, της «παιδαγωγικής συμπεριφοράς» των διδασκόντων και η υποχρεωτική παρακολούθηση όλων των μαθημάτων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Οι Βούλγαροι είχαν υπό κατοχή, με την παραχώρηση των Γερμανών, την Ανατολική Μακεδονία και τη Θράκη, από το Στρυμόνα ποταμό, μέχρι και το χωριό Απαλός έξω από την Αλεξανδρούπολη. Το υπόλοιπο μέρος του νομού Έβρου ήταν υπό γερμανική διοίκηση, πιθανότατα λόγω αντίδρασης της Τουρκίας.
2. Την ίδια περίοδο λειτουργεί στη Θεσσαλονίκη και η Π.Α. Φλώρινας, ενώ περιπτώσεις μεταφοράς Π.Α. σε άλλες πόλεις εκτός της έδρας τους καταγράφονται και κατά την περίοδο της επτάχρονης Δικτατορίας με τις Π.Α. Αθηνών, Πειραιώς, Θεσσαλονίκης, Καρδίτσας και Ρόδου (Αντωνίου, 2002, σ. 137).

ΠΗΓΕΣ

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας, Απογραφή Πληθυσμού, 7-4-1951.
ΕΣΥΕ, Η Ελλάδα με αριθμούς, 2006.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρέου, Απ. (1996) *Θεσμικοί αποκλεισμοί, περιορισμοί και διαφοροποιήσεις στην κατάρτιση, επιμόρφωση, εργασιακή και υπηρεσιακή θέση της δασκάλας*, Πρακτικά του Συμποσίου για τις Διαφυλικές σχέσεις, Φιλοσοφική Σχολή Παν. Αθηνών (Αθήνα).
- Ανδρέου, Απ. (1998) *Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (1933-1990)* (Θεσσαλονίκη).
- Αντωνίου, Χρ. (1990) *Η Παιδαγωγική Ακαδημία Φλώρινας (1941-1987)* (Θεσσαλονίκη).
- Αντωνίου, Χρ. (1993) *Η εκπαίδευση των δασκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (1933-1987)*, Διδ. Διατρ. (Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.)
- Αντωνίου, Χρ. (1996) *Ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης των γυναικών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (1933-1987)*, *Νέα Παιδεία*, 77.
- Αντωνίου, Χρ. (2002) *Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000)* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Βάμβουκας, Μ. (1982) *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος* (Ηράκλειο).
- Δημητριάδου, Κ. (1982) *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του: μια εμπειρική έρευνα* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1998) *Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986) *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.
- Ζομπανάκης, Γ. (1935) *Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες στη Γερμανία και στην Ελλάδα* (Αθήνα, Δημητράκος).
- Καραφύλλης, Α. (2002) *Νεοελληνική Εκπαίδευση, δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών* (Αθήνα, Κριτική).
- Κάτοικας, Χρ. & Καβαδίας, Γ. (1994) *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση: η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994)* (Αθήνα, Gutenberg).
- Κυρίδης, Αρ. (1997) *Τα κοινωνικά και τα δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (1996) *Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκालισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα, Τ. Α', Η περίοδος των Διδασκαλείων (1834-1933)* (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ., & Ανθόπουλος, Κ. (1998) *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκालισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, Τ. Β', Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (1933-1990)* (Αθήνα, Gutenberg).
- Ξωχέλλης, Π. (1984) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).

- Παλαιολόγος, Γ. (1939) *Ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία* (Αθήνα, Δημητράκος).
- Pirgiotakis, G. (1994) *Sozialgeschichte der Lehrerausbildung in Griechenland am Beispiel der «Maraslion» - Lehrerausbildungsanstalt* (Frankfurt, Peter Lang).
- Pirgiotakis, J. (1979) (Diss.) *Zum Selbstverständnis des griechischen Volksschullehrers: sozialgeschichtliche Entwicklung des Lehrerstandes in Griechenland und die gegenwärtige Situation* (Frankfurt a.M., Peter Lang).
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992) *Έλληνες δάσκαλοι, εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας* (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Ράπτης, Ν. (1978) *Το Διδασκαλείο και η Ζαρίφειος Παιδαγωγική Ακαδημία Αλεξανδρουπόλεως* (Αλεξανδρούπολη).
- Σκούρα, Λ. (1997) *Εκπαιδευτική πολιτική στην κατάρτιση των δασκάλων κατά τον 20^ο αιώνα, Φιλοσοφία-θεσμοί, Διδ. Διατρ.* (Αθήνα, Ε.Κ.Π.Α.).
- Τσολάκης, Χ. (1995) *Χωρίς τίτλο, Πρόλογος στην επανατύπωση: Θ. Κάστανου, Το Σχολείο Εργασίας στη θεωρία και στην πράξη* (Θεσσαλονίκη, Κώδικας).

Abstract

During the Greek civil war, in the 40's, Teacher's Training College of Alexandroupolis was open in both Alexandroupolis and Thessaloniki. This article aims to study the social, financial and the land-planning origin of future teachers, the sex proportion and their degrees' grades. The facts used for data and conclusions were drawn from the unpublished Academy Archive, especially the volumes with the registered students' degrees. Educational studies are preferred by lower class children. When the Academy was open in Thessaloniki, the majority of graduates were bourgeois whereas the Alexandroupolis' graduates were mainly from rural and semi-urban areas. Although male admission in Teacher's Training College was favoured by the law, the majority of graduates were women and their grades rated in high standards.

Η Εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα μετά την Ενσωμάτωση 1947-1950

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΚΟΝΤΑΚΟΣ
Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου
ΣΤΑΥΡΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ
Υποψήφιος διδάκτορας Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Η προσωπική αλλά και θεσμική στάση και η αντίσταση των Δωδεκανησίων κατά τη διαδοχική επικυριαρχία Ιταλών και Γερμανών, αλλά και κατά τη μετέπειτα παθητική διαχείριση των εκπαιδευτικών θεμάτων από τους Άγγλους, δημιούργησαν ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την ταχύτατη και ουσιαστική προσαρμογή στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα της ελεύθερης Ελλάδας. Στη βάση των θεσμικών και υλικών υποδομών των Δωδεκανήσων και του ενθουσιασμού των πολιτών με μια σειρά από προκηρύξεις και αποφάσεις, αποτέλεσμα σαφούς πολιτικής βούλησης, οικοδομήθηκε σχέση εμπιστοσύνης και αναπτύχθηκε η απαιτούμενη δυναμική, με αποτέλεσμα σε σύντομο χρονικό διάστημα να υπερκεραστούν τα αρχικά εμπόδια. Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται, μέσα από την ανάλυση πρωτογενούς ιστορικού υλικού, η σκιαγράφηση των ιστοριοεκπαιδευτικών χαρακτηριστικών κατά την κρίσιμη «μεταενσωματική» περίοδο των Δωδεκανήσων 1947-1950.

Εισαγωγή

Η δεκαετία 1940-1950 αποτελεί μια εξαιρετικά κρίσιμη περίοδο στην ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Στη δεκαετία αυτή η χώρα δοκιμάστηκε από το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, την Κατοχή και την αντίσταση στους κατακτητές, τον Εμφύλιο πόλεμο, για να αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά από τα γεγονότα της περιόδου αυτής. Την ίδια περίοδο επιτυγχάνεται η εδαφική ολοκλήρωση του σύγχρονου Ελληνικού κράτους με την ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου στην Ελλάδα. Τα Δωδεκάνησα ενώνονται με την Ελλάδα και οι Δωδεκανήσιοι είναι και επίσημα πλέον πολίτες του Ελληνικού Κράτους.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η κατάσταση που επικρατούσε στα νησιά αναφορικά με το χώρο της παιδείας, τα πρώτα χρόνια μετά την ενσωμάτωσή τους (1947-1950).

Υπάρχουν πολλές και σημαντικές ιδιαιτερότητες στα Δωδεκάνησα στον τομέα της παιδείας, ιδιαιτερότητες που σχετίζονται και με την ίδια την ιστορία των νησιών. Για το λόγο αυτό, αρχικά γίνεται αναφορά στην κατάσταση που επικρατούσε στην παιδεία πριν από την ενσωμάτωση (1937-1947). Στόχος είναι να αναδειχθεί η συσχέτιση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων με την εναλλαγή των κατακτητών και με τους διαφορετικούς στόχους που έθετε ο καθένας από αυτούς. Στο κύριο μέρος της εργασίας επιχειρείται μια εμπειριστατωμένη αναφορά στα θέματα της παιδείας αμέσως μετά την ενσωμάτωση, τις δυσκολίες που υπήρξαν και πώς αυτές τελικά ξεπεράστηκαν.

Θεωρούμε υποχρέωσή μας να ευχαριστήσουμε τον κ. Αντώνη Αγγελή, διευθυντή της Δημόσιας Βιβλιοθήκης Ρόδου, για την πρόσβαση που μας παρείχε στο αρχειακό υλικό της Βιβλιοθήκης και συγκεκριμένα στα Φύλλα Εφημερίδων Στρατιωτικής Διοίκησης Δωδεκανήσου, τον κ. Σταύρο Κουρεμένο, προϊστάμενο των Γενικών Αρχείων του Κράτους - παράρτημα Δωδεκανήσου, για τη δυνατότητα πρόσβασης στα ιταλικά αρχεία και έγγραφα της περιόδου, τον κ. Δημήτρη Τσοπανάκη, ιδιοκτήτη της εφημερίδας *Ροδιακή*, για τη διάθεση του αρχείου της εφημερίδας του και συγκεκριμένα της περιόδου 1947-1948.

Τέλος, ευχαριστούμε θερμά τον κ. Ιωάννη Καλιοντζή, τελευταίο διευθυντή της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου, ο οποίος μας απέστειλε σημαντικότερο υλικό από το προσωπικό του αρχείο (έγγραφα, πρωτόκολλα, συνεντεύξεις).

Χωρίς τη βοήθεια όλων των προαναφερόμενων, το ερευνητικό μέρος της εργασίας και η τεκμηρίωση των στοιχείων θα ήταν πολύ φτωχά.

Η εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα την περίοδο 1937-1947

Η περίοδος αυτή είναι πολυτάραχη, γιατί αποτελεί μία δεκαετία συνεχών αλλαγών. Θα μπορούσε να χωριστεί στις εξής υποπεριόδους:

- Α) Την περίοδο 1937-1943, χρόνια κατά τα οποία τα νησιά βρίσκονται υπό Ιταλική Κατοχή.
- Β) Την περίοδο 1943-1945, κατά την οποία οι Γερμανοί είναι κυρίαρχοι των νησιών, και τέλος

Γ) Την περίοδο 1945-1947, χρονική διάρκεια της Αγγλικής κυριαρχίας, η μεταβατική, όπως αποδείχτηκε, περίοδος, πριν πραγματοποιηθεί η ενσωμάτωση.

Από την απλή παράθεση και μόνο των υποπεριοδών αυτών αντιλαμβάνεται ο καθένας τις αλλαγές τις οποίες προαναφέραμε. Μέσα σε διάστημα δέκα χρόνων, τρεις διαφορετικοί λαοί άσκησαν εξουσία στα νησιά και εφάρμοσαν πολιτική με εντελώς διαφορετικά κίνητρα ο καθένας. Μολονότι το χρονικό διάστημα είναι πολύ σύντομο, ωστόσο, επειδή αμέσως μετά ακολουθεί η ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου, είναι εύκολο, πιστεύουμε, να γίνει κατανοητό ότι οι όποιες πολιτικές επιλέχθηκαν και εφαρμόστηκαν εκείνα τα χρόνια είχαν σημαντικές επιπτώσεις και επιδράσεις και στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησε η Ελλάδα, αμέσως μετά την ενσωμάτωση, στοιχείο που κάνει ακόμα πιο επιτακτική και αναγκαία την ανάλυση αυτής της περιόδου.

Ι. Η Ιταλική περίοδος

Η πρώτη υποπερίοδος είναι το χρονικό διάστημα από τον Ιανουάριο του 1937 έως και το Σεπτέμβριο του 1943.

Στις 2 Δεκεμβρίου 1936 γίνεται αντικατάσταση του Διοικητή Mario Lago από τον Cesare Maria de Vecchi. Χαρακτηριστικό είναι ότι ο Lago βρισκόταν στη θέση του διοικητή των νησιών για δεκατρία συναπτά έτη, από το 1923 έως το 1936. Χαρακτηριζόταν ως ήπιος και ικανός πολιτικός και τις όποιες αλλαγές ήθελε να προωθήσει τις έκανε με σταθερό και σίγουρο ρυθμό. Ο De Vecchi υπήρξε ένας από τους τέσσερις τετράρχες του φασισμού και ήταν κυβερνήτης στη Σομαλία επί πέντε χρόνια. Κατόπιν, έγινε πρώτος πρεσβευτής της Ιταλίας στο Βατικανό. Ο De Vecchi ήταν αυτός που έδωσε στις 15-8-1940 την εντολή για τον τορπιλισμό του αντιτορπιλικού «Έλλη» στην Τήνο και πριν έρθει στα Δωδεκάνησα ως κυβερνήτης, είχε διατελέσει Υπουργός Παιδείας της Ιταλίας από τις 25-1-1935 μέχρι και τις 15-11-1936.¹

Οι αλλαγές που είχε επιχειρήσει στην Ιταλία απέτυχαν παταγωδώς, αναστάτωσαν το εκπαιδευτικό σύστημα και, όπως σημειώνει ο Τσιρπανλής,² οδήγησαν σε πλήρη διάλυση το εκπαιδευτικό σύστημα. Ερχόμενος στη Ρόδο, έθεσε και πάλι ως μία από τις πρώτες του προτεραιότητες την παιδεία και βρήκε την ευκαιρία να εφαρμόσει τις παιδαγωγικές του θεωρίες και να επιβάλει την εξυγίανση των σχολείων.

Ο De Vecchi δεν θεώρησε επαρκή το σχολικό κανονισμό του 1926, του προκατόχου του Mario Lago, για τη διάδοση και την επικράτηση της ιταλικής γλώσσας και του πολιτισμού. Εξέδωσε, λοιπόν, στις 21 Ιουλίου 1937 το κυβερνητικό διάταγμα με αριθμό 149, στο οποίο επιβάλλεται «χωρίς εξαίρεση», η εξομοίωση των κοινοτικών (ελληνικών) σχολείων με τα ιταλικά. Η «lingua locale», η ελληνική, γίνεται προαιρετικό μάθημα και συνεχίζει να διδάσκεται, χωρίς βιβλία όμως, ως την τρίτη τάξη του πενταετούς δημοτικού σχολείου.³ Με το διάταγμα αυτό επέβαλε το Scuola di Stato (κρατικό σχολείο) ως μοναδικό είδος αναγνωρισμένου σχολείου στα Δωδεκάνησα. Τέτοιου τύπου σχολείο μπορούσε να ήταν το Scuola Regia (βασιλικό σχολείο), του οποίου η λειτουργία εξαρτιόταν άμεσα από την κυβέρνηση, και η Municipale Rateggiato (κοινοτικό σχολείο), του οποίου τη λειτουργία και τη συντήρηση αναλάμβανε ο δήμος ή η κοινότητα. Η φοίτηση και στους δύο τύπους σχολείων ήταν δωρεάν και υποχρεωτική. Σε περίπτωση περαιτέρω σπουδών, η φοίτηση στις μέσες σχολές ήταν επί πληρωμή, εκτός αν ο μαθητής είχε βαθμό οκτώ και άνω. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα κρατικά σχολεία ακολουθούσαν τα προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας και τα ωράρια της μητροπολιτικής Ιταλίας.

Το διάταγμα εκδόθηκε τον Ιούλιο του 1937 και, όπως είναι ευνόητο, η σχολική χρονιά 1937-1938 ήταν μία μεταβατική χρονιά, η οποία, όμως, είχε συνέπειες για τους Έλληνες μαθητές της Δωδεκανήσου, εφόσον υποχρεώθηκαν να επαναλάβουν την τάξη τους στα ιταλικά πλέον σχολεία.

Ο Παπαχριστοδούλου⁴ καταθέτει τις προσωπικές του εμπειρίες αναφέροντας ότι: «οι δημοδιδασκάλοι σ' ένα μεγάλο μέρος τους απολύθηκαν σαν ανεπιθύμητοι και λίγοι έμειναν, απ' αυτούς που είχαν τελειώσει το Ιταλικό Διδασκαλείο Ρόδου, όχι όλοι βέβαια, και υποχρεώθηκαν να διδάσκουν ιταλικά με τους Ιταλούς συναδέλφους τους, που είχαν κατακλύσει τα ελληνικά σχολεία, νεοφερμένοι από την Ιταλία. Η ελληνική γλώσσα έμεινε στο περιθώριο, γιατί οι μεν Ιταλοί δεν ήξεραν, ούτε είχαν διάθεση να τη διδάξουν, οι δε Έλληνες φοβούνταν να μην τους καταγγείλουν οι συνάδελφοί τους».

Συνέπεια του διατάγματος τη σχολική χρονιά 1937-1938 ήταν η μετατροπή των κοινοτικών σχολείων (ελληνικών και μουσουλμανικών) σε κρατικά ιταλικά σχολεία ή το κλείσιμο. Η Αστική Σχολή και η Αμαράντειος Σχολή μετατράπηκαν σε ιταλικά σχολεία. Το Καζούλλειον Παρθεναγωγείον και το Βενετόκλειον Γυμνάσιον έκλεισαν. Μεγάλα σχολεία των άλλων νησιών, όπως το γυμνάσιο

της Καλύμνου, το γυμνάσιο Σύμης και το γυμνάσιο Κω, μετατράπηκαν σε κατώτερα ιταλικά γυμνάσια μόνο με τις τρεις πρώτες τάξεις του γυμνασίου.

Την περίοδο αυτή έχουμε την εισαγωγή νέων μαθημάτων, όπως του μαθήματος «Cultura fascista». Το μάθημα αυτό ήταν ήδη υποχρεωτικό στα σχολεία της Ιταλίας από το 1933 και διδασκόταν από τον καθηγητή των Ιταλικών και της Ιστορίας. Με νομοθετικό διάταγμα οριζόταν ως υποχρεωτική και η προστρατιωτική εκπαίδευση στα σχολεία.^{4α}

Απ' όλα όσα έχουμε αναφέρει, ο στόχος του De Vecchi καθίσταται προφανής και ξεκάθαρος: ο εξιταλισμός των νησιών με κάθε τρόπο. Ο De Vecchi κατάφερε με τα μέτρα που έλαβε να θέσει την ελληνική εκπαίδευση των Δωδεκανησίων στο περιθώριο. Πώς αντέδρασαν, όμως, οι Έλληνες; Δέχτηκαν αδιαμαρτύρητα την τακτική του κυβερνήτη; Ποια ήταν η στάση τους γενικότερα;

Σπουδαίο ρόλο όλα τα χρόνια της Ιταλικής Κατοχής έπαιξε το ελληνικό προξενείο. Αυτό συμβουλευόταν σε κάθε επέμβαση των Ιταλικών αρχών οι κοινοτικοί άρχοντες, οι εκπαιδευτικοί, ο κάθε πολίτης που καταδιωκόταν για διάφορα ζητήματα, αλλά «κυρίως για εθνική δράση».⁵ Το προξενείο ήταν αυτό που έβρισκε και τους πόρους για να λειτουργήσουν τα κοινοτικά σχολεία. Ο De Vecchi, όπως και ο Lago, πληροφορήθηκαν αυτή την τακτική του προξενείου και σταδιακά αποχαρκτηρίστηκαν τα σχολεία από κοινοτικά σε επιχορηγούμενα και λειτουργούσαν υπό την επίβλεψη των Ιταλών.

Το ελληνικό προξενείο απέτρεψε τη μαζική φυγή των Ελλήνων δασκάλων, κυρίως για την Αίγυπτο, όταν εκείνοι υποχρεώθηκαν να μιλούν και να διδάσκουν στα ιταλικά. Έτσι, αρκετοί Δωδεκανήσιοι δάσκαλοι παρέμειναν, έστω και αν αναγκάστηκαν εν μέρει να συμβιβαστούν, θυμίζοντας με την παρουσία τους την εθνική καταγωγή τους.

Όμως, σημαντικότερος φορέας αντίδρασης, και κυρίως στην εκπαιδευτική πολιτική των Ιταλών, ήταν η Εκκλησία, όπως εν τω μεταξύ αναγνωρίζεται από όλους τους ιστορικούς και μελετητές της περιόδου. Η Εκκλησία, και συγκεκριμένα η Μητρόπολη Ρόδου, προβλέποντας την εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων και τις επιδιώξεις του κατακτητή να καταργήσει τα ελληνικά σχολεία, είχε θέσει σε λειτουργία τα κατηχητικά σχολεία. Η λειτουργία των κατηχητικών σχολείων άρχισε με άδεια της Ιταλικής Διοίκησης και πρώτος κατηχητής - ιεροκήρυκας υπήρξε ο θεολόγος Εμμανουήλ Μπακίρης. Ο Μπακίρης αρχικά περιόδευε σε ναούς της πόλης και των χωριών, και μάλιστα πληροφο-

ρούμαστε ότι το θρησκευτικό μάθημα διδασκόταν από βιβλία που είχαν εκδώσει οι μητροπόλεις ήδη από το 1932. Το έτος 1936 ανέλαβε κατηχητής - ιεροκήρυκας ο Αρχιδιάκονος της Ιεράς Μητρόπολης Ρόδου, Απόστολος Παπαϊωάννου. Το 1937, και έπειτα από το κλείσιμο των σχολείων της Ρόδου, δημιουργείται μια νέα κατάσταση. Όπως σημειώνουν όλοι οι μελετητές, εδώ τελειώνει η πρώτη περίοδος των κατηχητικών σχολείων. Μέχρι τότε, τα κατηχητικά σχολεία λειτουργούσαν τα απογεύματα των Κυριακών όταν ο ιεροκήρυκας - κατηχητής συγκέντρωνε τα παιδιά και δίδασκε ιστορίες από την Αγία Γραφή. Αργότερα έκανε κήρυγμα στους ενήλικους που συγκεντρώνονταν στο ναό. Τα θέματα των κηρυγμάτων αντλούνταν από την παράδοση της Εκκλησίας και του γένους.⁶

Τα κατηχητικά γίνονται τώρα τα σχολεία της Δωδεκανήσου. Όλοι οι ερευνητές παραλληλίζουν τα κατηχητικά σχολεία με το κρυφό σχολείο της Τουρκοκρατίας.⁷ Ο παπάς και ο θεολόγος - ιεροκήρυκας καλούνται να αντικαταστήσουν το δάσκαλο και μέσω της διδασκαλίας των θρησκευτικών να διατηρήσουν ζωντανό το θρησκευτικό συναίσθημα και να διασώσουν την ελληνική γλώσσα. Όμως, οι δυσκολίες είχαν οξυνθεί και ο De Vecchi είχε δώσει τη συγκατάθεσή του να διδάσκονται τα παιδιά της Ρόδου και των άλλων νησιών το θρησκευτικό μάθημα, αλλά μόνο στις εκκλησίες και μόνο κάθε Κυριακή, με τη διευρυμένη μορφή του κατηχητικού. Η άδεια είχε δοθεί με τον όρο ότι το μάθημα θα γινόταν μέσα στην εκκλησία και θα χρησιμοποιούνταν ως δάσκαλοι μόνο κληρικοί. Ο μητροπολίτης Απόστολος από την πλευρά του πίεσε και πέτυχε να θεωρούνται κληρικοί και οι θεολόγοι. Ο De Vecchi το δέχτηκε και ζήτησε προκαταρκτικά τα ονόματα των θεολόγων. Τα θρησκευτικά βιβλία χρησιμοποιούνταν και ως αναγνωστικά.⁸

Με τη μέθοδο αυτή λειτούργησαν 6 κατηχητικά σχολεία στην πόλη της Ρόδου και άλλα 40 στα χωριά. Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε τα δύο πρώτα χρόνια περιλάμβανε 9 ώρες την εβδομάδα Ελληνικά, 3 Θρησκευτικά, 3 Ιστορία και 3 Αριθμητική.⁹ Προβλεπόταν, επίσης, η ύπαρξη πενταετούς φοίτησης και τριών τμημάτων. Η διάρκεια της φοίτησης ήταν διετής. Το διδακτικό προσωπικό αποτελούσαν οι παυθέντες δάσκαλοι από το καθεστώς. Ως ημέρες διδασκαλίας ορίστηκαν τα απογεύματα Πέμπτης, Σαββάτου και Κυριακής.¹⁰

Η επιτυχία των κατηχητικών σχολείων ήταν πολύ μεγάλη την περίοδο 1937-1943. Η ελληνική γλώσσα, έστω και μ' αυτό τον τρόπο, δεν σταμάτησε να διδάσκεται και τα κατηχητικά σχολεία διατήρησαν ζωντανή την ελληνική

εθνική ταυτότητα των Δωδεκανησίων και μάλιστα μέσα σε εντελώς αντίξοες συνθήκες. Χαρακτηριστικό της επιτυχίας των κατηχητικών σχολείων είναι το γεγονός ότι με τη λήξη του σχολικού έτους 1941-1942 οι περιφερειακοί Ιταλοί διευθυντές των σχολείων της Δωδεκανήσου συγκεντρώθηκαν και συνεδρίασαν στο Γεννάδι, όπου εισηγήθηκαν στη Διοίκηση να απελάσει τους θεολόγους, γιατί κατέστρεφαν το έργο των κρατικών σχολείων.¹¹

II. Η Γερμανική περίοδος

Στις 11 Σεπτεμβρίου 1943 άρχισε η γερμανική περίοδος, που ολοκληρώθηκε στις 9 Μαΐου 1945, μια σύντομη χρονικά περίοδος διάρκειας είκοσι μόλις μηνών. Στις 11 Σεπτεμβρίου 1943 ο Inigo Campioni, ο τελευταίος Ιταλός κυβερνήτης, υπέγραψε την παράδοση του ιταλικού στρατού της Ρόδου στο Γερμανό στρατηγό Kleeman, ως επακόλουθο της συνθηκολόγησης της Ιταλίας τρεις μέρες πριν, στις 8 Σεπτεμβρίου 1943. Πρέπει να συνυπολογίσουμε ότι το χρονικό αυτό διάστημα ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος βρίσκεται στην πιο αποφασιστική και κρίσιμη καμπή του και σίγουρα οι Γερμανοί δεν είχαν ως προτεραιότητά τους, τη δεδομένη τουλάχιστον χρονική στιγμή, την κατάσταση της παιδείας στα Δωδεκάνησα. Η επικράτηση των Γερμανών συμπίπτει με την τρίτη και τελευταία φάση των κατηχητικών. Οι Γερμανοί απασχολούνταν μόνον με τα ζητήματα του πολέμου και δεν φαίνεται να είχαν στους άμεσους τουλάχιστον στόχους τους προγράμματα αφελληνισμού του πληθυσμού, δεδομένου ότι έδωσαν την άδεια να λειτουργήσουν ελεύθερα τα κατηχητικά ως ημερήσια σχολεία και εφαρμόζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας.¹² Με την απόφαση αυτή, το σχολικό διάταγμα του 1937 είχε ουσιαστικά καταργηθεί, αν και οι Γερμανοί, για λόγους πολιτικής σκοπιμότητας, διατήρησαν το προϋπάρχον πολιτικό καθεστώς, επομένως και το διάταγμα του De Vecchi.^{12α}

Μολονότι οι Ιταλοί εξακολούθησαν να κυριαρχούν τόσο σε πολιτικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά θέματα, την Κυριακή 4 Οκτωβρίου 1943 διαβάστηκε σε όλες τις εκκλησίες εγκύκλιος του μητροπολίτη Ρόδου, με την οποία ανακοίνωνε ότι στο εξής θα λειτουργούσαν καθημερινά κατηχητικά σε όλα τα χωριά, καλούσε τον κόσμο να τα πλαισιώσει και τους γονείς να στείλουν τα παιδιά τους.¹³

Οι Ιταλοί αντιλήφθηκαν ότι ο χαρακτηρισμός «κατηχητικά» ήταν ένας μανδύας που κάλυπτε τη λειτουργία ελληνικών δημοτικών σχολείων και γι'

αυτό τα απαγόρευσαν. Στη διαμάχη που επακολούθησε μεταξύ των ιταλικών αρχών και του μητροπολίτη το ρόλο του κριτή έπαιξαν οι Γερμανοί.

Από όλα αυτά τα γεγονότα είναι ευνόητο να δημιουργηθούν πολύ καλές σχέσεις μεταξύ Ιεράς Μητρόπολης Ρόδου και Γερμανικής Διοίκησης. Το αποτέλεσμα ήταν οι Γερμανοί να επιτρέψουν τη λειτουργία των καθημερινών κατηχητικών υπό την εποπτεία της Ιεράς Μητροπόλεως Ρόδου για το έτος 1943-1944, με τον όρο ότι οι ώρες λειτουργίας των κατηχητικών δεν θα συνέπιπταν με τις ώρες λειτουργίας των «κυβερνητικών σχολείων», τα οποία λειτουργούσαν υπό την ιταλική εποπτεία.

Χαρακτηριστικό της γερμανικής πολιτικής είναι ότι στις 11 Δεκεμβρίου του 1943 το γερμανικό ραδιόφωνο μετέδωσε ότι «ύστερα από τριάντα χρόνια ιταλικού ζυγού η Δωδεκάνησος απέκτησε την ελευθερία της και εισήγαγε την ελληνική γλώσσα εις την εκπαίδευσιν».¹⁴

Ο μητροπολίτης ανέθεσε στις εκκλησιαστικές επιτροπές όλων των χωριών και των νησιών την οργάνωση και τη λειτουργία των «καθημερινών κατηχητικών» σχολείων, τα οποία λειτουργούσαν στους νάρθηκες και τα κελιά των εκκλησιών τις μεσημβρινές ώρες, όταν τέλειωναν τα μαθήματα των «κυβερνητικών σχολείων». Στα κατηχητικά σχολεία τηρούνταν βιβλία προόδου και απουσιολόγια. Σε πολλά μικρά χωριά ή νησιά, όπου οι Ιταλοί δάσκαλοι δεν ήθελαν να υπηρετήσουν, δεν λειτουργούσαν κυβερνητικά σχολεία. Στα χωριά αυτά τα κατηχητικά λειτουργούσαν τις πρωινές ώρες στα σχολικά κτίρια με πλήρες πρόγραμμα δημοτικού σχολείου.

Κατηχητές, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, επιτρεπόταν να είναι μόνο ιερείς ή λαϊκοί, πτυχιούχοι της Θεολογίας. Όμως, μόνο αυτοί δεν επαρκούσαν και γι' αυτό οι εκκλησιαστικές επιτροπές διόρισαν μεγάλο αριθμό δασκάλων, ως βοηθούς των επίσημων κατηχητών.

Η συντήρηση των κατηχητικών και η αμοιβή των δασκάλων ήταν ένα μεγάλο πρόβλημα, τη στιγμή μάλιστα που η μητρόπολη Ρόδου δεν είχε τη δυνατότητα να αναλάβει όλες τις δαπάνες τόσων σχολείων. Ενίσχυση από την Ελλάδα δεν υπήρχε.

Έτσι, οι Δωδεκανήσιοι ανέλαβαν οι ίδιοι την κάλυψη της αμοιβής του δασκάλου. Το οικονομικό βάρος της λειτουργίας των κατηχητικών το έφεραν οι γονείς και οι κοινότητες.

Οι Ιταλοί το σχολικό έτος 1944-45 αξίωσαν να μη γίνονται δεκτά στα «κατηχητικά» παιδιά που δεν φοιτούσαν συγχρόνως και στα «κυβερνητικά

σχολεία». Οι απαιτήσεις των Ιταλών απευθύνονταν προς τις γερμανικές αρχές, οι οποίες ασχολούνταν με άλλα ζητήματα και δεν είχαν κανένα λόγο να ενδιαφερθούν για τον εξιταλισμό ή όχι των Ελλήνων. Τα «κατηχητικά» και τα «κυβερνητικά» σχολεία λειτούργησαν παράλληλα τα σχολικά έτη 1943-44 και 1944-45, ενώ, προς το τέλος της γερμανοκρατίας, τα «κυβερνητικά» σχολεία λειτουργούσαν στοιχειωδώς ή δεν λειτουργούσαν καθόλου, λόγω έλλειψης μαθητών και τη θέση τους είχαν πάρει τα πρωινά σχολεία που συνέχιζαν να έχουν το χαρακτηρισμό «κατηχητικά».

III. Η Αγγλική περίοδος

Η τρίτη περίοδος, της Αγγλικής Κατοχής, ξεκινά στις 9 Μαΐου 1945 και ολοκληρώνεται στις 31 Μαρτίου 1947. Είναι μια επίσης σύντομη περίοδος, διάρκειας 22 μηνών, και, όπως έχει αποδειχθεί ιστορικά, ήταν πραγματικά μια μεταβατική περίοδος.

Η διетία αυτή στοίχισε πολλά στον Ελληνισμό, γιατί ήταν μια περίοδος αβεβαιότητας που κανένας δεν ήξερε πόσο θα κρατήσει. Οι Άγγλοι κράτησαν τις καίριες θέσεις, εγκατέστησαν αγγλική αστυνομία με Κύπριους χωροφύλακες και μια φρουρά από Ινδούς. Η πολιτική, δικαστική και διοικητική μηχανή έμεινε όπως ήταν. Οι περισσότεροι υπάλληλοι ήταν Ιταλοί, ενώ μόνο ελάχιστοι ντόπιοι Έλληνες είχαν προσληφθεί. Ο Παπαχριστοδούλου αναφέρει μάλιστα ότι: «τις καλύτερες θέσεις και επιχειρήσεις είχαν οι Ιταλοί, οι οποίοι έμεναν ανενόχλητοι και είχαν και την εύνοια των αρχών και αν έμενε πολύ η κατοχή ή αν μετατρεπόταν σ' αυτονομία με την προστασία της Αγγλίας, όπως ψιθυριζόταν, οι Έλληνες θα καταντούσαν μια μειοψηφία ή έστω πλειοψηφία παραγκωνισμένη από τους Άγγλους, τους Ιταλούς, τους Μαλτέζους, οι οποίοι θα κρατούσαν τα καλά πόστα».¹⁵

Το Μάιο του 1945 οι σχέσεις των Δωδεκανησίων επικεντρώνονταν στο πώς θα ήταν δυνατό να αντικατασταθεί από το επόμενο σχολικό έτος 1945-1946, το σύστημα των κρυφών σχολείων, των κατηχητικών από ένα ελεύθερο εκπαιδευτικό σύστημα. Για να πραγματοποιηθεί ο στόχος αυτός, υπήρχαν πολλές δυσκολίες από τις οποίες η μεγαλύτερη ήταν ο έλεγχος της παιδείας από τους Βρετανούς, οι ελλείψεις στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, στην οργάνωση και στη διοίκηση.

Η παιδεία περιήλθε στις κοινότητες όπως είχαν εφαρμόσει και οι Ιταλοί, και όχι στη Μητρόπολη. Ακολούθησε παν-ροδιακή συνέλευση που εξέλεξε

την «Εξαμελής Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή της νήσου Ρόδου». Το ίδιο έγινε και στα χωριά και στα νησιά, και άρχισε η κανονική λειτουργία των γυμνασίων και των δημοτικών σε όλη τη Δωδεκάνησο.

Το Σεπτέμβριο του 1945 λειτουργούσε στη Ρόδο βρετανικό γραφείο εκπαίδευσης με προϊστάμενο τον Γκίλμπερτ Μάρρεν και ένα δεύτερο γραφείο με προϊστάμενο τον Λαγκάνη. Την περίοδο αυτή αρχίζουν τα προβλήματα ανάμεσα στα γραφεία εκπαίδευσης και τη μητρόπολη. Ο μητροπολίτης Απόστολος, έχοντας συνηθίσει να έχει υπό την αιγίδα του την εκπαίδευση, έφερε αντιρρήσεις μέχρι να αποδεχτεί την απόδοση της εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς. Το σχολικό έτος 1945-1946 τα καθηκτικά συνεχίζουν τη λειτουργία τους, αλλά τώρα πια με την καθαρά θρησκευτική αποστολή τους και μόνο τις Κυριακές και τις γιορτές.

Ένα μείζον πρόβλημα ήταν η στελέχωση των σχολείων. Οι Έλληνες δάσκαλοι, οι οποίοι την περίοδο της Ιταλοκρατίας και της Γερμανοκρατίας είχαν υπηρετήσει στα ιταλικά κυβερνητικά σχολεία, κρίθηκαν ανεπιθύμητοι και αποπέμφθηκαν από την εκπαίδευση. Το αντίθετο συνέβη με τους δασκάλους που ήλθαν από τις εκκλησιαστικές επιτροπές στα «καθημερινά καθηκτικά» από το 1943 και μετά. Αυτοί διορίζονταν κατά προτεραιότητα στο διορισμό και, κυρίως, αυτοί στελέχωσαν τα σχολεία. Ποια ήταν, όμως, τα κριτήρια για το διορισμό κάποιου ως δασκάλου; Σε πρώτη φάση διορίστηκαν όσοι είχαν τελειώσει το διδασκαλείο και μετά οι δάσκαλοι απόφοιτοι εξατάξιου ή πεντατάξιου γυμνασίου. Επειδή, όμως, υπήρχε έλλειψη δασκάλων αυτής της κατηγορίας, διορίζονταν ακόμα και άτομα που είχαν τελειώσει μερικές τάξεις του γυμνασίου. Υπήρχαν, όμως, και περιπτώσεις που επιλέχθηκαν άτομα που είχαν ως μοναδικό τυπικό προσόν το απολυτήριο του δημοτικού σχολείου και ήταν οι «υποδιδάσκαλοι».¹⁶ Ως αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών, ειδικά Δωδεκανησίων, επαναπατρίστηκε τα αμέσως επόμενα χρόνια.

Είναι φανερό το πρόβλημα της χαμηλής και ανεπαρκούς επιστημονικής κατάρτισης που είχαν οι δάσκαλοι, για αυτόν ακριβώς το λόγο οργανώθηκε το καλοκαίρι του 1946 και λειτούργησε το «Φροντιστήριο Μετεκπαιδύσεως Δημοδιδασκάλων». Το φροντιστήριο λειτούργησε στο κτίριο της Αμαραντείου Σχολής και το παρακολούθησαν δάσκαλοι που είχαν κατώτερους τίτλους σπουδών, όπως το απολυτήριο του δημοτικού. Διδάσκονταν πέντε μαθήματα: Ειδική Διδακτική, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Γεωπονία, Φυσική Αγωγή και

Υγιεινή. Βλέπουμε μέσα σε δύο χρόνια πόσο μεγάλες αλλαγές συντελέστηκαν. Ενώ το έτος 1944-1945 είχαμε «κρυφά σχολεία» (κατηχητικά) την αμέσως επόμενη χρονιά χορηγούνται ήδη τίτλοι μετεκπαίδευσης Ελλήνων δασκάλων.

Η εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα την περίοδο 1947-1950

Η περίοδος 1947-1950, μια περίοδος μόλις τριών ετών, είναι, για πολλούς λόγους, μια ξεχωριστή και μοναδική κυριολεκτικά ιστορική περίοδος για τα Δωδεκάνησα. Τα Δωδεκάνησα ενώνονται με την Ελλάδα. Στο προηγούμενο διάστημα αρκετοί κατακτητές «πέρασαν» από τα νησιά, όμως ο στόχος των Ελλήνων της Δωδεκανήσου παρέμενε ο ίδιος: η ενσωμάτωση με την υπόλοιπη Ελλάδα. Ο πόθος αυτός γίνεται πραγματικότητα την περίοδο αυτή.

Το χρονικό αυτό διάστημα στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει αναταραχή και αυτό είναι φυσιολογικό γιατί συντελούνται μεγάλες αλλαγές. Οι Άγγλοι, τελευταίοι κάτοχοι των νησιών, αναχωρούν οριστικά και η παιδεία είναι πλέον υπόθεση του Ελληνικού Κράτους. Ενός Ελληνικού Κράτους που την περίοδο εκείνη σπαράζεται από τον Εμφύλιο πόλεμο που προκάλεσε ανυπολόγιστες καταστροφές σε όλους τους τομείς (κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό).

Στο κεφάλαιο αυτό, μετά από μια σύντομη αναφορά στο ιστορικό πλαίσιο αυτής της τριετίας, θα παραθέσουμε τα σημαντικότερα γεγονότα της περιόδου και κάποια από αυτά θα τα αναλύσουμε διεξοδικότερα.

Η δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου αφορά αποκλειστικά σε εκπαιδευτικά ζητήματα και είναι βασισμένη στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε στα Γενικά Αρχεία του Κράτους (παράρτημα Δωδεκανήσου), στη Δημόσια Βιβλιοθήκη της Ρόδου, στο αρχείο της εφημερίδας *Ροδιακή* και στην *Εφημερίδα Στρατιωτικής Διοίκησης Δωδεκανήσου*. Εδώ παρουσιάζονται και οι σχετικές και πιο σημαντικές αποφάσεις του Στρατιωτικού διοικητή την περίοδο 1947-1948.

Στην τρίτη ενότητα γίνεται αναφορά σε μια πιο ολοκληρωμένη και γενική εικόνα της εκπαίδευσης στο δωδεκανησιακό χώρο. Αυτό επιδιώκεται μέσω της έκθεσης του Γενικού Επιθεωρητού Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου. Πρέπει να αναφέρουμε εδώ ότι ο γενικός Επιθεωρητής αποτιμά στην αναφορά του, το έτος 1948-1949, τη δεύτερη ουσιαστική χρονιά μετά την απελευθέρωση και το δεύτερο σχολικό έτος, όπου τα σχολεία της Δωδεκανήσου ανήκουν πλέον στο ελληνικό Υπουργείο Παιδείας.

Η τέταρτη ενότητα του κεφαλαίου έχει το χαρακτήρα της συνολικότερης αποτίμησης της περιόδου. Έπειτα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας θα αναφερθούμε στα προβλήματα της εκπαίδευσης στα Δωδεκάνησα, στις λύσεις που εφαρμόστηκαν, στις ιδιαιτερότητες που υπήρχαν και πώς ξεπεράστηκαν και σε τι κατάσταση βρισκόταν η παιδεία το 1950, την τρίτη δηλαδή χρονιά μετά την ενσωμάτωση.

Η τελευταία ενότητα του κεφαλαίου αναφέρεται στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου. Πρόκειται για το πρώτο, ανώτερο, εκπαιδευτικό ίδρυμα στα Δωδεκάνησα και διαδραμάτισε σημαντικότερο ρόλο, για αρκετές δεκαετίες, στα εκπαιδευτικά ζητήματα της περιοχής.

Ι. Η ενσωμάτωση και τα σημαντικότερα γεγονότα της τριετίας 1947-1950

Πριν από την επίσημη και καθιερωμένη ημερομηνία της ενσωμάτωσης, την 7η Μαρτίου του 1948, είχαν προηγηθεί και άλλες ημερομηνίες που συνδέονται με γεγονότα και αποφάσεις που είχαν ως οριστική τους κατάληξη την ημερομηνία αυτή. Υπήρχε ένα σημαντικό παρασκήνιο στη διεθνή πολιτική σκηνή που κατέληξε στο πολυπόθητο για τους Δωδεκανήσιους αποτέλεσμα.

Στις 27 Ιουνίου 1946 το Συμβούλιο των τεσσάρων Υπουργών Εξωτερικών πήρε απόφαση να παραχωρηθεί αποστρατικοποιημένη η Δωδεκάνησος στην Ελλάδα. Το Σχέδιο εγκρίθηκε στη διάσκεψη της ειρήνης στο Παρίσι, κυρώθηκε από τις τέσσερις δυνάμεις στη Νέα Υόρκη και έπειτα από 90 μέρες θα γινόταν η προσάρτηση στην Ελλάδα.¹⁷ Βέβαια, η προσάρτηση των νησιών δεν έγινε στους επόμενους τρεις μήνες αλλά αρκετούς μήνες αργότερα. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι αγγλικές αρχές κατοχής έδωσαν την άδεια να υψωθεί η ελληνική σημαία στο Δημαρχείο της Ρόδου από τις 16 Ιουλίου 1946.

Στις 16 Οκτωβρίου η «Επιτροπή Εξουσιοδοτήσεων» της Ελληνικής Βουλής επικύρωσε τη συνθήκη ειρήνης με την Ιταλία, που είχε προηγουμένως επικυρωθεί από τις Μεγάλες Δυνάμεις.¹⁸ Στις 2 Φεβρουαρίου 1947 υπογράφηκε η συνθήκη ειρήνης μεταξύ της Ιταλίας και των Συμμάχων. Το 14ο άρθρο της συνθήκης αυτής αναφέρει: «Η Ιταλία εκχωρεί εις την Ελλάδα εν πλήρει κυριαρχία τας νήσους της Δωδεκανήσου, Αστυπάλαιαν, Ρόδον, Χάλκη, Κάρπαθον, Κάσον, Τήλον, Νίσυρον, Κάλυμνον, Λέρον, Πάτμον, Σύμην, Κω και Καστελλόριζον ως και τις παρακείμενας νησίδας».¹⁹ Για να πραγματοποιηθεί η οριστική

ένταξη, έπρεπε να μελετηθούν η αναπροσαρμογή της νομοθεσίας, η αλλαγή του νομίσματος και η παιδεία. Στις 31 Μαρτίου 1947 αρχίζει η δεύτερη φάση παράδοσης της εξουσίας από τους Άγγλους στην Ελληνική Στρατιωτική Διοίκηση. Από τις 29 Μαρτίου είχε φτάσει στη Ρόδο ο αντιναύαρχος Περικλής Ιωαννίδης. Στις 30 Μαρτίου αποβιβάστηκαν στη Ρόδο 400 χωροφύλακες για να αναλάβουν την τήρηση της τάξης. Το μεσημέρι της 31ης Μαρτίου ο ναύαρχος Ιωαννίδης παραλαμβάνει τη Στρατιωτική Διοίκηση της Δωδεκανήσου και έστειλε τηλεγράφημα στο βασιλιά και στην κυβέρνηση ότι ανέλαβε την εξουσία.

Στις 18 Ιουνίου 1947 δημοσιεύεται στην *Εφημερίδα της Στρατιωτικής Διοικήσεως Δωδεκανήσου* η διαίρεση του νομού Δωδεκανήσου σε τέσσερις επαρχίες, Ρόδου, Καλύμνου, Καρπάθου και Κω,²⁰ ενώ στις 9 Ιανουαρίου 1948 δημοσιεύεται στην *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* ο Νόμος 518/48 «περί προσαρτήσεως της Δωδεκανήσου εις την Ελλάδα», ο οποίος αναφέρει ότι τα νησιά και οι παρακείμενες νησίδες είναι προσαρτημένες στο Ελληνικό κράτος από την 28η Οκτωβρίου 1947.

Η τρίτη φάση περιλαμβάνει τις γιορτές για την επίσημη προσαρτηση και την απελευθέρωση της Δωδεκανήσου. Η ελληνική κυβέρνηση καθόρισε την 7η Μαρτίου να γίνει η τυπική ενσωμάτωση με την Ελλάδα, με την παρουσία των βασιλέων και των κυβερνητικών μελών. Ο βασιλιάς Παύλος, η βασίλισσα Φρειδερίκη, συνοδευόμενοι από υπουργούς, τον αρχηγό του στόλου και άλλους επισήμους, έφτασαν στη Ρόδο με το αντιτορπιλικό «Θεμιστοκλής» και η αποβίβασή τους έγινε μπροστά στον Ευαγγελισμό. Πραγματοποιήθηκε η τελετή ενσωμάτωσης και ο βασιλιάς απηύθυνε διάγγελμα στο λαό. Η περίοδος της στρατιωτικής διοίκησης έληξε στις 5 Μαΐου 1948, όταν ορκίστηκε Γενικός Διευθυντής Δωδεκανήσου, ο καταγόμενος από την Κάσο παλαίμαχος Δωδεκανήσιος αγωνιστής, ο Νικόλαος Μαυρής.²¹ Η λειτουργία των ελληνικών νόμων αρχίζει να εμφανίζεται με μια σειρά προκηρύξεων σύμφωνα με τις τοπικές συνθήκες.

II. Προκηρύξεις και αποφάσεις της Στρατιωτικής Διοίκησης Δωδεκανήσου

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται και αναλύεται το υλικό που είχαμε στη διάθεσή μας και αναφέρεται σε εκπαιδευτικά ζητήματα της περιοχής. Υπάρχει αρχείο με τις αποφάσεις του στρατιωτικού διοικητή, ένα μέρος του οποίου

βρίσκεται στη Δημόσια Βιβλιοθήκη Ρόδου και ένα μέρος στην υπηρεσία των αρχείων του κράτους στο παράρτημα Δωδεκανήσου. Μελετήσαμε και παραθέτουμε τις σχετικές με το θέμα μας προκηρύξεις του διοικητή. Η πρώτη, χρονολογικά, προκήρυξη είναι η 51η, η οποία δημοσιεύτηκε στις 31 Ιουλίου 1947 στην *Εφημερίδα της Στρατιωτικής Διοικήσεως Δωδεκανήσου* και έχει τίτλο «Περί επεκτάσεως του νόμου 5019 (1931) εις τα σχολεία της μέσης και δημοτικής εκπαιδεύσεως της Δωδεκανήσου και καταργήσεως των μέχρι την 31 Μαρτίου 1947 διαχειριζόμενων τα της εκπαιδεύσεως σχολικών εφορειών»²² (Παράρτημα 1).

Όπως αναφέρεται στο πρώτο άρθρο της προκήρυξης, «αι διατάξεις του νόμου 5019 (1931) περί ιδρύσεως σχολικών ταμείων και σχολικών εφορειών επεκτείνονται εις τα σχολεία της Δωδεκανήσου». Γίνεται κατανοητό ότι επρόκειτο για έναν νόμο που ίσχυε στην υπόλοιπη Ελλάδα από το 1931 και μετά από δεκαέξι χρόνια αρχίζει να εφαρμόζεται και στα Δωδεκάνησα. Στο άρθρο, στη δεύτερη παράγραφο, αναφέρεται ότι οι σχολικές επιτροπές θα διορίζονται, θα εγκρίνονται και θα ελέγχονται από το στρατιωτικό διοικητή ή από επιτροπή που θα έχει διοριστεί από εκείνον. Σχετικά με τις δαπάνες των σχολικών εφορειών, εάν η δαπάνη είναι από 50.000 δραχ. έως 1.000.000 δραχ. εγκρίνεται από τον Επιθεωρητή της μέσης ή δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ για ποσό άνω του 1.000.000, εγκρίνεται από το στρατιωτικό διοικητή²³ (Παράρτημα 1). Η θητεία των επιτροπών λήγει στις 31 Αυγούστου 1949 και η υποχρεωτική ετήσια εισφορά των μαθητών των σχολείων της μέσης εκπαίδευσης θα καθοριστεί με απόφαση του στρατιωτικού διοικητή. Στο δεύτερο άρθρο της προκήρυξης καταργούνται όλες οι σχολικές εφορείες που υπήρχαν και ήταν στην αρμοδιότητα των μητροπόλεων, των δήμων, των κοινοτήτων. Στην τρίτη παράγραφο του ίδιου άρθρου πληροφορούμαστε ότι σε διάστημα ενός μηνός θα πρέπει όλες οι σχολικές εφορείες να υποβάλουν λεπτομερή κατάσταση της κινητής τους περιουσίας (ρευστό χρήμα, χρεώγραφα, έπιπλα κ.λπ.)²⁴ (Παράρτημα 2).

Τέλος, στην παράγραφο 4 του ίδιου άρθρου υποχρεώνονται όλες οι σχολικές εφορείες να παραδώσουν τα αρχεία τους στους γενικούς επιθεωρητές της εκπαίδευσης Δωδεκανήσου.

Η προκήρυξη 52 αναφέρεται στα «περί καθορισμού του μισθού των επιστατών κ.λπ. των σχολείων της μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης, της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου και των δημοτικών σχολείων». Διαβάζοντας

κάποιος την προκήρυξη πληροφορείται ότι ο σχετικός νόμος ισχύει στην υπόλοιπη Ελλάδα από το έτος 1913. Ο νόμος αναφέρει τη διαβάθμιση των επιστητών, των παιδονόμων, των υπηρετών και των καθαριστριών και ο μισθός ορίζεται σε «100.000 δραχ. εάν γνωρίζουν ανάγνωσιν και γραφήν, των δε λοιπών εκ δραχμών 90.000 δραχ.»²⁵ (Παράρτημα 2).

Η επόμενη προκήρυξη που αναφέρεται σε εκπαιδευτικά θέματα είναι η 54η και έχει τίτλο «Περί απαλλαγής από των εκπαιδευτικών τελών των μαθητών των σχολείων της μέσης και της δημοτικής εκπαίδευσεως και καθορισμού της υποχρεωτικής εισφοράς αυτών υπέρ των σχολικών ταμείων»²⁶ (Παράρτημα 3). Στο πρώτο άρθρο αναφέρεται ότι: «οι μαθηταί των πάσης φύσεως σχολείων της μέσης εκπαίδευσεως, οι σπουδασταί και οι μετεκπαιδευόμενοι λειτουργοί της δημοτικής εκπαίδευσεως, οι σπουδασταί της Πατμιάδας Εκκλησιαστικής Σχολής και οι μαθηταί της ΣΤ΄ τάξεως των δημοτικών σχολείων απαλλάσσονται κατά το προσεχές σχολικόν έτος 1947/1948 των εκπαιδευτικών τελών, των τίτλων σπουδών και των τελών εκπαιδευτικής πρόνοιας». Στο δεύτερο άρθρο πληροφορούμαστε το ύψος των εισφορών το οποίο είναι: «οι μαθητές πάσης φύσεως σχολείων μέσης εκπαίδευσεως και των σπουδαστών της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και της Πατμιάδος εκκλησιαστικής σχολής εκ δραχμ. 15.000, των δε μετεκπαιδευομένων εν τη Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου λειτουργών της δημοτικής εκπαίδευσεως εις δραχμάς 30.000, εισπράττεται δε εις τρεις ίσας δόσεις κατά Σεπτέμβριον, Ιανουάριον και Απρίλιον»²⁷ (Παράρτημα 3).

«Οι μαθηταί των πάσης φύσεως σχολείων της μέσης εκπαίδευσεως και οι σπουδασταί της Παιδαγωγικής Σχολής καταβάλλουν υποχρεωτικώς υπέρ του σχολικού ταμείου του σχολείου, εν τω οποίω φοιτούν, κατά το σχολικόν έτος 1948-1949 δραχμάς 5000 δι' έκαστον εκδιδόμενον απολυτήριον, δραχμάς δε 3.000 δι' έκαστον εκδιδόμενον ενδεικτικόν και αποδεικτικόν σπουδών», αναφέρεται στη δεύτερη παράγραφο του 2ου άρθρου. Στην πέμπτη παράγραφο του ίδιου άρθρου αναφέρεται ότι «οι μαθηταί των δημοτικών σχολείων καταβάλλουν υποχρεωτικώς δι' έκαστον εκδιδομένον ενδεικτικόν ή αποδεικτικόν σπουδών οι της α' και β' τάξεως δραχ. 500, οι της γ', δ' και ε' τάξεως δραχμ. 1.000, δι' έκαστον δε εκδιδόμενον απολυτήριον οι της Στ' τάξεως δραχ. 2.000»²⁸ (Παράρτημα 3). Στο τρίτο άρθρο και στην πρώτη παράγραφο αναφέρεται ότι «δύνανται να απαλλαγούν κατ' απόφασιν του συλλόγου των διδασκόντων εν εκάστω σχολείω οι μαθηταί των πάσης φύσεως σχολείων της μέσης εκπαίδευ-

σεως και οι σπουδασταί της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου και της Πατμιάδος εκκλησιαστικής σχολής εν αναλογία μέχρις 20% επί του σχολικού αριθμού των μαθητών εκάστης τάξεως»²⁹ (Παράρτημα 4). Προτιμώνται οι μαθητές οι οποίοι έχουν βαθμό προαγωγής δεκατέσσερα και άνω καθώς και όσα παιδιά οι γονείς τους υπέστησαν ζημιά οποιουδήποτε είδους κατά την «πρόσφατον εθνικήν περιπέτειαν». Ακόμη, απαλλάσσονται «σε ποσοστό 10% μαθηταί των δημοτικών σχολείων αποδεδειγμένως άποροι, επιμελείς και χρηστοί το ήθος».

Η προκήρυξη 58 της 28ης Αυγούστου 1947 έχει τίτλο «Περί διαβαθμίσεως και προσανξήσεως του μισθού των μέχρι την 31 Μαρτίου 1947 εν τη υπηρεσία των σχολικών εφορειών λειτουργών της μέσης εκπαίδευσέως». Πρόκειται για μια αρκετά σημαντική προκήρυξη η οποία αναφέρει τα εξής: «Οι λειτουργοί της μέσης εκπαίδευσέως οι διατελέσαντες μέχρι της 31 Μαρτίου 1947 εν τη υπηρεσία των μητροπόλεων, των δήμων, των κοινοτήτων, των δημογεροντιών της κεντρικής εκπαιδευτικής επιτροπής Ρόδου και των πάσης φύσεως σχολικών εφορειών και διατηρηθέντες υφ' υμών εις τας θέσεις της καθ' ης και οι διορισθέντες μετά την 1 Απριλίου 1947 και οι διορισθησόμενοι εφεξής υφ' υμών διαβαθμίζονται από 1^η Σεπτεμβρίου 1947 ως ακολούθως»³⁰ (Παράρτημα 4).

Αναφέρει κατόπιν τις εξής παρακάτω διαβαθμίσεις: Όσοι ήταν γυμνασιάρχες στα σχολεία της μητροπόλεως των δήμων και των δημογεροντιών, έχουν το βαθμό του διευθυντή β' τάξης, όσοι είναι πτυχιούχοι ελληνικού ή ξένου Πανεπιστημίου ή της Θεολογικής Σχολής της Χάλκης, διαβαθμίζονται ως εξής: όσοι έχουν 2 χρόνια προϋπηρεσία, έχουν βαθμό και μισθό γραμματέα α' τάξης. Όσοι έχουν υπηρεσία μέχρι 7 χρόνια, παίρνουν το βαθμό και το μισθό του εισηγητή. Όσοι έχουν μέχρι 12 χρόνια υπηρεσία, παίρνουν μισθό και βαθμό τμηματάρχη β' τάξης και όσοι έχουν 13 χρόνια και παραπάνω παίρνουν βαθμό και μισθό τμηματάρχη α' τάξης. Όσοι έχουν απολυτήριο ελληνικού Γυμνασίου, εάν έχουν υπηρεσία μέχρι 12 χρόνια, διορίζονται ως δάσκαλοι με βαθμό και μισθό ακολούθου, εάν έχουν υπηρεσία μέχρι 22 έτη, με μισθό και βαθμό γραμματέα β' τάξης και όσοι έχουν από 23 χρόνια και άνω με βαθμό και μισθό γραμματέα α' τάξης³¹ (Παράρτημα 5). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η παράγραφος 3 του άρθρου 2 η οποία αναφέρει: «Ο χρόνος της αργίας των ελληνικών σχολείων κατά τα έτη 1937-1943 ένεκα της απαγορεύσεως της λειτουργίας των υπό των ιταλικών αρχών υπολογίζεται διά την διαβάθμισιν των λειτουργών της μέσης εκπαίδευσέως εις τρία πλήρη έτη, εφ' όσον οι λειτουργοί της μέσης εκπαίδευσέως διετέλουν εις την υπηρεσίαν των μητροπόλεων, των δήμων των

κοινοτήτων και των πάσης φύσεως σχολικών εφορειών κατά την απαγόρευση της λειτουργίας των ελληνικών σχολείων υπό των ιταλικών αρχών». Ιδιαίτερη σημασία έχει και στο άρθρο 3 η τρίτη παράγραφος, στην οποία αναφέρεται ότι: «ο χρόνος αργίας των ελληνικών σχολείων ένεκα της απαγορεύσεως των ιταλικών αρχών κατά τα έτη 1937-1943 υπολογίζεται εις το άρτιον διά την κατά το εδ. 1 του παρόντος άρθρου προσαύξησιν του μισθού λόγω πολυετούς υπηρεσίας»³² (Παράρτημα 6). Στη συνέχεια αναφέρονται τα πιστοποιητικά που πρέπει να προσκομίσουν οι ενδιαφερόμενοι για να αναγνωριστεί η προϋπηρεσία τους.

Η επόμενη προκήρυξη που αναλύσαμε είναι η προκήρυξη 68 «περί ιδρύσεως εποπτικών συμβουλίων της μέσης και δημοτικής εκπαίδευσεως εν Δωδεκανήσω και του τρόπου της συνθέσεως αυτών». Ο στρατιωτικός διοικητής Δωδεκανήσου αντιναύαρχος Περικλής Ιωαννίδης αποφασίζει την «ίδρυση εποπτικού συμβουλίου της μέσης εκπαίδευσης παρά τω γενικώ επιθεωρητή της εκπαίδευσεως και ανά εν Εποπτικόν Συμβούλιον της δημοτικής εκπαίδευσεως παρά τω επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων Ρόδου και Κω»³³ (Παράρτημα 7).

Η σύνθεση των εποπτικών συμβουλίων αναφέρεται στο δεύτερο άρθρο, στην πρώτη του παράγραφο και πληροφορούμαστε ότι «το εποπτικόν συμβούλιον μέσης εκπαίδευσης αποτελείται από το γενικό επιθεωρητή της εκπαίδευσης, έναν εφέτη του Εφετείου Ρόδου και ένα διευθυντή σχολείου μέσης εκπαίδευσης». Τα εποπτικά συμβούλια της δημοτικής εκπαίδευσης Ρόδου και Κω, από τον επιθεωρητή της δημοτικής εκπαίδευσης, από έναν Πρωτοδίκη της Ρόδου και της Κω και από ένα διευθυντή σχολείου μέσης εκπαίδευσης Ρόδου και Κω. Στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνεται η Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου³⁴ (Παράρτημα 8).

Η προκήρυξη 73 αναφέρεται «περί της δικαιοδοσίας των εποπτικών συμβουλίων της μέσης και της στοιχειώδους εκπαίδευσεως της Δωδεκανήσου» και το κυριότερο σημείο της είναι ότι τα «εποπτικά συμβούλια της μέσης και της δημοτικής εκπαίδευσεως καθώς και ο γενικός επιθεωρητής της εκπαίδευσεως και οι επιθεωρηταί της δημοτικής εκπαίδευσεως της Δωδεκανήσου έχουν την δικαιοδοσίαν την ανήκουσαν εις τα εποπτικά συμβούλια της μέσης και της δημοτικής εκπαίδευσεως και τους γενικούς επιθεωρητάς της εκπαίδευσεως και τους επιθεωρητάς της δημοτικής εκπαίδευσεως κατά την ελληνικήν νομοθεσίαν»³⁵ (Παράρτημα 9). Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα είναι η προκή-

ρυσή 75, η οποία έχει τίτλο «Περί του τρόπου λειτουργίας των σχολείων, εις α φοιτούν μουσουλμανόπαιδες». Στο πρώτο άρθρο της προκήρυξης αναφέρεται ότι οι ισχύουσες «διά τα ελληνικά σχολεία διατάξεις περί ιδρύσεως, καταργήσεως, συγχωνεύσεως, διαιρέσεως, προαγωγής και υποβιβασμού δημοτικών σχολείων, περί των ωρών διδασκαλίας, περί εγγραφών, εξετάσεων, περί υποχρεωτικής φοιτήσεως κ.λπ. εφαρμόζονται επί του παρόντος και εις τα δημοτικά σχολεία της Δωδεκανήσου, εις α φοιτούν μουσουλμανόπαιδες»³⁶ (Παράρτημα 10). Στη δεύτερη παράγραφο του ίδιου άρθρου πληροφορούμαστε ότι τα μουσουλμανικά σχολεία έχουν τις ίδιες αργίες με τα υπόλοιπα σχολεία και, επιπλέον, τις μεγάλες μωαμεθανικές γιορτές. Έχουμε πολύ σημαντικές πληροφορίες για το πώς διορίζονται οι δάσκαλοι στα σχολεία αυτά. Συγκεκριμένα στο δεύτερο άρθρο αναφέρεται ότι: «Μουσουλμάνοι διδάσκαλοι διορίζονται εις τα σχολεία εις α φοιτούν μουσουλμανόπαιδες, δι' αποφάσεώς μου κατά πρότασιν του οικείου Μουφτή ή του αναπληρωτού του, οι έχοντες τουλάχιστον ενδεικτικόν τάξεως τινός τουρκικού γυμνασίου και την δωδεκανησιακήν υπηκοότητα». Αναφέρεται ακόμη ότι κατά το πρώτο στάδιο εφαρμογής μπορούν να διοριστούν ακόμα και αυτοί που δεν έχουν τελειώσει κάποια τάξη του τουρκικού Γυμνασίου, αν έχουν κάποια χρόνια προϋπηρεσίας.

Στη δεύτερη παράγραφο πληροφορούμαστε για τους μισθούς των μουσουλμάνων δασκάλων. Αναφέρεται ότι όσοι έχουν απολυτήριο τουρκικού Δημοτικού σχολείου ή ενδεικτικό πρώτης τάξης τουρκικού Γυμνασίου αμείβονται με 100.000 δρχ. το μήνα, όσοι έχουν ενδεικτικό δευτέρας τάξης τουρκικού Γυμνασίου με 120.000 δρχ. το μήνα και, τέλος, όσοι έχουν απολυτήριο τουρκικού Γυμνασίου ή Διδασκαλείου με 150.000 δρχ. το μήνα³⁷ (Παράρτημα 10). Μπορούν να παίρνουν οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι ένα επίδομα 20% επί του βασιικού μηνιαίου μισθού.

Στην τρίτη παράγραφο αναφέρεται «ότι οι μουσουλμάνοι διδάσκαλοι διδάσκουν υποχρεωτικώς καθ' εβδομάδα όσας ώρας και οι Έλληνες διδάσκαλοι, διέπονται δε ως προς την μετάθεσιν, την απόλυσιν, τας ποινάς κ.λπ., υπό των αυτών διατάξεων, υπό των οποίων και οι Έλληνες διδάσκαλοι».

Τέλος, στο τρίτο άρθρο αναφέρεται ότι από το επόμενο σχολικό έτος θα διδάσκονται υποχρεωτικά στα σχολεία στα οποία φοιτούν μουσουλμάνοι, εκτός από την τουρκική και μαθήματα στην ελληνική γλώσσα από Έλληνες δασκάλους. Στις 19 Σεπτεμβρίου 1947 ο αντιναύαρχος ανακοινώνει την υπ' αριθμό 35133 απόφαση, η οποία αφορά τις μεταθέσεις δασκάλων. Στην από-

φαση³⁸ (Παράρτημα 11) αναφέρονται αναλυτικά τα ονόματα των δασκάλων οι οποίοι μετατίθενται. Είναι δάσκαλοι οι οποίοι υπηρετούν στην περιφέρεια της Κω και γι' αυτό οι μεταθέσεις αναφέρονται σε Κω, Κάλυμνο, Λέρο, Πάτμο, Νίσυρο. Συνολικά, 34 δάσκαλοι μετατίθενται και 16 παίρνουν απόσπαση. Με την απόφαση 35.132, 19 Σεπτεμβρίου 1947, πληροφορούμεθα πώς διαιρούνται και διαβαθμίζονται τα σχολεία της περιφέρειας Κω ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών. Η απόφαση³⁹ (Παράρτημα 12) παρουσιάζει αναλυτικά την οργάνωσή του σχολείου (π.χ. εξαθέσιο, διθέσιο κ.λπ.) και αναφέρεται σε όλα τα νησιά του βόρειου συγκροτήματος της Δωδεκανήσου.

Επίσης, σημαντική είναι και η απόφαση με αριθμό πρωτοκόλου 36.894 στις 7 Οκτωβρίου 1947 με τίτλο «Περί αποκτήσεως τίτλου σπουδών Ελληνικών σχολείων Δημοτικής Εκπαιδεύσεως». Αναφέρεται στις ειδικές συνθήκες που υπήρχαν στην περιοχή και στο γεγονός ότι από το 1937 έκλεισαν τα σχολεία και γι' αυτό ο στρατιωτικός διοικητής αποφασίζει: «Πάντες οι ενδιαφερόμενοι διά την απόκτησιν τίτλων σπουδών Ελληνικών σχολείων Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, υπερβάντες δε την κανονικήν δια το σχολείον ηλικία ή φοιτήσαντες εις Ιταλικά σχολεία δύνανται εντός του Οκτωβρίου να υποστώσι κατατακτήρια εξέτασιν εις τα Ελληνικά σχολεία Δωδεκανήσου βάσει τίτλου ή υπευθύνου δηλώσεως των περί της μέχρι νυν μαθητικής των καταστάσεως ενώπιον πενταμελούς επιτροπής κατατακτηρίων εξετάσεων, καταρτιζομένης υπό του Γενικού Επιθεωρητού της Εκπαιδεύσεως υπό την προεδρίαν του, εις ον υποβάλλονται και οι αιτήσεις των υποψηφίων»⁴⁰ (Παράρτημα 13).

Η προκήρυξη 101 σχετίζεται με κάποιες τροποποιήσεις των διατάξεων των προηγούμενων προκηρύξεων 57 και 58, οι οποίες ήταν σχετικές με τη διαβάθμιση των λειτουργιών της μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης. Αποτελεί μια προκήρυξη διοικητικού χαρακτήρα και είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι 30 εκπαιδευτικοί και από τις δύο περιφέρειες μπορούν να προαχθούν στο βαθμό του τμηματάρχου α', αρκεί να έχουν 20 χρόνια προϋπηρεσίας και να προταθούν από το Γενικό Επιθεωρητή⁴¹ (Παράρτημα 14). Αναφέρει ακόμα η προκήρυξη μερικές περιπτώσεις διαφορετικής διαβάθμισης εκπαιδευτικών για ειδικούς λόγους.

Η επόμενη απόφαση του στρατιωτικού διοικητή σχετίζεται με διορισμούς δασκάλων και σε διορισμούς καθαριστριών και κλητήρων σε σχολεία της περιοχής. Σημειώνεται ότι ο μισθός της καθαρίστριας είναι 150.000 δραχμές

μηνιαίως⁴² (Παράρτημα 15). Ακόμη, αναφέρονται μερικές περιπτώσεις δασκάλων οι οποίοι μετατάσσονται, γιατί από λάθος τοποθετήθηκαν σε άλλη κατηγορία από αυτή που ανήκουν κανονικά. Η τελευταία προκήρυξη είναι η 106 με τίτλο «Περί απαγορεύσεως διορισμού εκπαιδευτικών εν γένει μη εχόντων προσόντα Ελληνικής Νομοθεσίας και περί συμπληρώσεως της υπ' αριθμ. 57/1947 προκηρύξεως»⁴³ (Παράρτημα 16). Στο άρθρο 1 αναφέρεται ότι απαγορεύεται ο διορισμός λειτουργών μέσης και στοιχειώδους εκπαίδευσης μη εχόντων τα απαιτούμενα προσόντα. Στο 2ο άρθρο, όμως, σημειώνεται ότι «επιτρέπεται κατ' εξαίρεσιν μέχρι τέλους Δεκεμβρίου 1947 η πρόσληψη 20 λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης υπηρετησάντων εν Δωδεκανήσω υπό τους κατωτέρω όρους και προϋποθέσεις». Στη δεύτερη παράγραφο του ίδιου άρθρου αναφέρεται ότι «των ανωτέρω ο διορισμός γίνεται μόνο εφ' όσον η απομάκρυνσις των προ της 31ης Μαρτίου 194 δεν οφείλεται εις ασυμβίβαστον προς το επάγγελμα του διδασκάλου διαγωγὴν συνισταμένη εις εθνικὴν ἀναξιοσύνην ἢ ἐλλείψιν ἠθικῆς ικανότητος ἢ εις επαγγελματικὴν ἀνεπάρκειαν». Παρατηρούμε ότι υπάρχει ένα πνεῦμα πρόνοιας και δικαιοσύνης για τους δασκάλους που εκδιώχθηκαν για εθνικούς λόγους την περίοδο των κατακτητῶν και κυρίως της Ιταλοκρατίας.

Στη συνέχεια της ενότητας θα ασχοληθούμε με δημοσιεύματα της εφημερίδας *Ροδιακή* της περιόδου 30-3-1948 έως 31-12-1948. Η εφημερίδα *Ροδιακή* είναι μια από τις παλαιότερες επαρχιακές εφημερίδες και κυκλοφορούσε στη Ρόδο την εποχή της Ιταλοκρατίας, μέχρι που απαγορεύτηκε η κυκλοφορία της από τους Ιταλούς. Επανακυκλοφόρησε στις 30 Μαρτίου 1948 και αναλύσαμε όλα τα φύλλα της πρώτης χρονιάς επανακυκλοφορίας, από τα οποία βρήκαμε 44 δημοσιεύματα που είναι σχετικά με την εκπαίδευση. Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τρία δημοσιεύματα που αναφέρονται γενικά στην εκπαίδευση.

Το πρώτο δημοσίευμα είναι στις 26 Ιουλίου 1948 και έχει τίτλο: «Παιδαγωγικόν Φροντιστήριον»⁴⁴ (Παράρτημα 17). Αναφέρει το δημοσίευμα ότι ήδη λειτουργεί στους χώρους της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Παιδαγωγικόν Φροντιστήριον. Καλούνται, λοιπόν, οι υπερήλικες δάσκαλοι της Ρόδου αλλά και των άλλων νησιών, οι οποίοι έχουν ηλικία μεταξύ 40-50 ετών, να το παρακολουθήσουν. Αναφέρεται ότι διδάσκουν σ' αυτό οι καθηγητές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ότι το φροντιστήριο θα λειτουργήσει μέχρι τέλος Αυγού-

στου. Το δεύτερο δημοσίευμα είναι αρκετά σημαντικό. Έχει τίτλο «Εξετάσεις υπερηλίκων μαθητών» και δημοσιεύτηκε στις 4 Οκτωβρίου 1948. Αναφέρει ότι, λόγω του ότι οι Δωδεκανήσιοι είχαν ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας των σχολείων της περιοχής τους τα έτη 1937-1943, με αποτέλεσμα άλλοι να διακόψουν τη φοίτηση και άλλοι να κατέχουν τίτλους μη αναγνωρισμένους από το ελληνικό κράτος, επιτρέπεται σε όσους είχαν υπερβεί το όριο ηλικίας και θέλουν να αποκτήσουν τίτλους σπουδών ελληνικού σχολείου να δώσουν εξετάσεις μέχρι τέλος Δεκεμβρίου 1948. Αυτοί θα πρέπει να υποβάλουν αίτηση, επισυνάπτοντας τον τίτλο σπουδών που έχουν, μια υπεύθυνη δήλωση σχετικά με τη μαθητική τους κατάσταση και να πληρώσουν 30.000 δραχ. για εξέταση⁴⁵ (Παράρτημα 18).

Το τελευταίο δημοσίευμα είναι στις 30-12-1948 και έχει τίτλο: «Διανομή Δεμάτων εις τους μαθητάς των σχολείων». Το άρθρο αναφέρει ότι με την ευκαιρία της γιορτής της Πρωτοχρονιάς, η Γενική Διοίκηση θα μοιράσει στους μαθητές πρωτοχρονιάτικα γλυκά, γραφική ύλη, τετράδια, μολυβδοκόνδυλα, πένες. Το άρθρο τελειώνει σημειώνοντας ότι και οι πέντε έπαρχοι Δωδεκανήσου θα παραθέσουν γεύμα την παραμονή της Πρωτοχρονιάς και θα καλέσουν τους αριστούχους μαθητές, άριστους και στις επιδόσεις και στο ήθος, έναν από κάθε σχολείο⁴⁶ (Παράρτημα 19).

Αξίζει να αναφέρουμε απλώς τους τίτλους μερικών δημοσιευμάτων σχετικά με την εκπαίδευση το έτος 1948. Υπήρχαν άρθρα με τίτλο όπως: Γεωργικόν Σχολείον Καλαμώνας Ρόδου (5/6/48), Γυμναστικάς επιδείξεις (19/6/48), Βενετόκλειον Γυμνάσιον (21/6/48), Η συνέλευσις του διδασκαλικού συλλόγου (17/7/48), Ο υπουργός παιδείας εις την Ρόδον (9/8/48), Εκδρομαί μαθητών (25/11/48), Νυκτερινή Σχολή Εμπορίου και ξένων γλωσσών (7/12/48).

III. Τα σχολεία της Δωδεκανήσου το σχολικό έτος 1948-1949

Σ' αυτή την ενότητα μας απασχολεί η κατάσταση στην εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα το σχολικό έτος 1948-1949. Είχαμε την τύχη να έχουμε στη διάθεση για ανάλυση την ετήσια έκθεση (απολογητικού χαρακτήρα) που έκανε ο τότε Γενικός Επιθεωρητής Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου Δημήτριος Τσιλέρας. Ο Τσιλέρας ήταν ο πρώτος Γενικός Επιθεωρητής μετά την ενσωμάτωση και είχε στη δικαιοδοσία του όλα τα σχολεία του νομού Δωδεκανήσου, τόσο της μέσης όσο

και της δημοτικής εκπαίδευσης. Παρέμεινε στη θέση επί μια διετία και στο τέλος της θητείας συνέγραψε ένα βιβλίο-απολογισμό για την κατάσταση της παιδείας στα Δωδεκάνησα όσο και για το έργο του, τις εμπειρίες και τις προτάσεις του για το τι πρέπει να γίνει προκειμένου να βελτιωθεί η δωδεκανησιακή παιδεία. Είχαμε τη δυνατότητα να μελετήσουμε αναλυτικά το υλικό του βιβλίου. Το σημαντικότερο υλικό του βιβλίου είναι οι πίνακες που περιέχει και που αναφέρουν συνολικά τα σχολεία τα οποία λειτουργούσαν το σχολικό έτος 1948-1949 στη Δωδεκάνησο, την οργανικότητά τους και, φυσικά, τον αριθμό των μαθητών. Ο Τσιλήρας κατανέμει τα σχολεία σε μέση και δημοτική εκπαίδευση. Τα δημοτικά σχολεία τα κατανέμει ανά περιφέρειες, στην περιφέρεια της Κω και στη περιφέρεια της Ρόδου. Στην περιφέρεια της Κω έχουμε τα σχολεία της Κω, της Νισύρου, της Καλύμνου, της Ψερίμου, της Τελένδου, της Λέρου, της Πάτμου, των Λειψών, του Γαϊδουρονησίου, των Αρκιών και της Αστυπάλαιας. Συνολικά έχουμε τα σχολεία 11 νησιών. Στο σύνολό τους έχουμε 55 δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων 21 στην Κω, 4 στη Νίσυρο, 13 στην Κάλυμνο, 1 σε Ψέριμο, Τέλενδο, Γαϊδουρονήσι και Αρkiούς, 7 στη Λέρο, 3 στην Πάτμο και 2 στην Αστυπάλαια (Πίνακας 1).

Συνολικά, υπηρετούσαν στα σχολεία αυτά 219 δάσκαλοι (Πίνακες 1 και 2). Υπήρχαν αρκετά, σχεδόν τα μισά, εξατάξια σχολεία, 23 στον αριθμό. Υπήρχαν και 3 μουσουλμανικά σχολεία στο νησί της Κω. Ένα (1) από αυτά βρισκόταν στην πόλη της Κω, 1 στην περιοχή Κερμετέ και 1 στο Πυλί. Στα σχολεία αυτά υπηρετούσαν 10 δάσκαλοι και φοιτούσαν 225 μαθητές. Το σύνολο των μαθητών που φοιτούσαν στα σχολεία της περιφέρειας Κω ήταν 8.141. Τα πιο μεγάλα σε πληθυσμό σχολεία είναι το Α' Δημοτικό σχολείο Κεφάλου με 342 μαθητές. Πρόκειται για ένα εξατάξιο σχολείο και βλέπουμε ότι αντιστοιχούσαν 57 μαθητές σε κάθε δάσκαλο. Μεγάλα σχολεία, επίσης, ήταν το Α' Πυλίου Κω με 320 μαθητές, το Γ' Καλύμνου με 308 μαθητές, το Γ' Κω με 300 μαθητές, το Α' Λακείου Λέρου με 301 μαθητές και το Α' Αστυπάλαιας με 334 μαθητές. Η τελευταία παρατήρηση αφορά τους μαθητές που έχουν μερικά νησιά της άγονης γραμμής της Δωδεκανήσου. Βλέπουμε, για παράδειγμα, την Ψέριμο με 67 μαθητές, ενώ το σχολικό έτος 2003-2004 το σχολείο της Ψερίμου είχε 2 μαθητές. Το Γαϊδουρονήσι είχε 41 μαθητές, ενώ σήμερα δεν έχει ούτε 15 μόνιμους κατοίκους. Το ίδιο ισχύει για τους Αρkiούς, που τότε είχαν 17 μαθητές, ενώ τώρα το σχολείο έχει μόνο 1 μαθητή και την προηγούμενη πενταετία ήταν κλειστό λόγω έλλειψης μαθητών.

Στην προσχολική αγωγή έχουμε μόλις 9 συνολικά νηπιαγωγεία και μόνο σε τρία νησιά, της Κω, της Καλύμνου και της Λέρου. Από αυτά το 1 είναι μουσουλμανικό με 20 μαθητές και το σύνολο των νηπίων είναι 393. Είναι όλα μονοτάξια με μεγάλα τμήματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το Α΄ Νηπιαγωγείο Καλύμνου με 71 μαθητές.

Η περιφέρεια της Ρόδου (Πίνακες 3, 4 και 5) αποτελείται από τη Ρόδο, τη Χάλκη, την Τήλο, την Κάρπαθο, την Κάσο, τη Σύμη και το Καστελόριζο. Η περιφέρεια έχει 98 Δημοτικά σχολεία και σ' αυτά υπηρετούσαν 325 δάσκαλοι. Τα περισσότερα σχολεία βρίσκονται στη Ρόδο (62), 6 σχολεία έχει η Σύμη, 3 η Τήλος, 2 η Χάλκη, 11 η Κάρπαθος, 4 η Κάσος και 1 το Καστελόριζο.

Στην περιφέρεια αυτή ανήκουν 9 μουσουλμανικά σχολεία με 14 δασκάλους και 442 μαθητές. Το μεγαλύτερο μουσουλμανικό σχολείο ήταν της Ρόδου, το οποίο ήταν εξατάξιο και φοιτούσαν σ' αυτό 251 μαθητές. Όλα τα υπόλοιπα μουσουλμανικά σχολεία είναι μονοτάξια και βρίσκονται στη Ρόδο «μοιρασμένα» σ' ολόκληρη την περιφέρεια του νησιού, από την Ιξιά και τα Σγούρου μέχρι την Κατταβιά.

Σ' όλα τα σχολεία της περιφέρειας αυτής υπηρετούσαν 408 δάσκαλοι και οι μαθητές ήταν συνολικά 11.063. Υπήρχαν πολλά εξατάξια και πεντατάξια σχολεία και τα μεγαλύτερα από αυτά ήταν το 1ο Δ.Σ. Πόλεως Ρόδου με 325 μαθητές, το 2ο Δ.Σ. Πόλεως Ρόδου με 272 μαθητές, το 1ο Αρχαγγέλου με 254 μαθητές, το Δ.Σ. Κρεμαστής με 246 μαθητές, το 1ο Δ.Σ. Τριαντών με 220 μαθητές. Χαρακτηριστικό είναι ότι και πολύ μικρά χωριά εκείνης της εποχής έχουν σχολείο, και μάλιστα με αρκετούς μαθητές. Τέτοιες περιπτώσεις αποτελούν τα Προφύλια, μονοτάξιο με 25 μαθητές, η Αρνίθα με 17 μαθητές κ.ά. Από τις πιο χαρακτηριστικές περιπτώσεις μείωσης σχολικού πληθυσμού αποτελεί η περίπτωση της Μονολίθου, όπου λειτουργούσε τριτάξιο σχολείο με 70 μαθητές, ενώ σήμερα έχει κλείσει εδώ και χρόνια, η Απολακκιά με τριτάξιο δημοτικό και 89 μαθητές, ενώ σήμερα δεν υπάρχει σχολείο, αλλά και οι μόνιμοι κάτοικοι του χωριού δεν είναι πάνω από 60. Το μεγαλύτερο σχολείο της περιφέρειας είναι αυτό της Κατταβιάς με 104 μαθητές και 1 μόνο δάσκαλο (Πίνακας 5).

Στην περιφέρεια αυτή υπάρχουν μόλις 6 νηπιαγωγεία και η σχέση Νηπιαγωγείων/Δημοτικών σχολείων είναι χειρότερη από την περιφέρεια της Κω. Έχουμε 2 διτάξια νηπιαγωγεία και 4 μονοτάξια. Ένα (1) από τα νηπιαγωγεία είναι μουσουλμανικό και έχει δυναμικό 35 μαθητές (Πίνακας 6).

Στην Έκθεσή του ο Τσιλήρας αναφέρει ότι στην περιφέρεια λειτουργούν 10 νυχτερινά σχολεία, των οποίων οι δαπάνες πληρώνονται από τον προϋπολογισμό της Γενικής Διοίκησης (η μετατροπή της Στρατιωτικής σε Γενική Διοίκηση). Ο Τσιλήρας μάς δίνει στοιχεία και για τη μέση εκπαίδευση, μιας και προΐστατο και στα σχολεία αυτής της βαθμίδας. Τη σχολική χρονιά 1948-1949 λειτουργούσαν 8 πλήρη Γυμνάσια. Το Βενετόκλειο Γυμνάσιο (Ρόδος), το Καζούλειο Γυμνάσιο Θηλέων (Ρόδος), το Ιπποκράτειο Γυμνάσιο (Κω), το Νικηφόρειο Γυμνάσιο Αρρένων (Κάλυμνος), το Γυμνάσιο Σύμης, το Γυμνάσιο Λέρου και το Γυμνάσιο Καρπάθου. Ακόμα, υπήρχε το Γυμνάσιο Γενναδίου με δύο τάξεις. Τη χρονιά εκείνη υπήρχαν οι εμπορικές σχολές Ρόδου και Καλύμνου (Πίνακας 6), η Πατριμιάς Εκκλησιαστική Σχολή (τετρατάξια), η Αστική Γεωργική Σχολή Ρόδου, η Οικοκυρική Σχολή Ρόδου και η Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου. Οι περισσότεροι μαθητές φοιτούσαν στο Βενετόκλειο Γυμνάσιο, στη Ρόδο, που είχε 600 μαθητές, και αμέσως μετά ήταν το Ιπποκράτειο Γυμνάσιο στην Κω με 305 μαθητές. Συνολικά φοιτούσαν 2.417 μαθητές. Λειτουργούσαν ακόμα 10 νυχτερινά σχολεία, τα οποία βρίσκονταν στη Ρόδο, την Κω, την Κάσο και την Κάλυμνο. Άλλα ήταν αρρένων και δύο ήταν θηλέων, ενώ ένα από τα νυχτερινά σχολεία, η Τεχνική Σχολή «Νηρέας», ήταν ιδιωτικό. Ο Τσιλήρας αναφέρει στην Έκθεσή του ότι πρέπει οι περιφέρειες να γίνουν τρεις και όχι δύο που είναι τώρα, οι δάσκαλοι θα πρέπει να επιμορφωθούν, μας «και οι πλείστοι αυτών δεν είναι προσοντούχοι», και θα πρέπει να γίνονται συχνά σεμινάρια και συνέδρια για την επιμόρφωση των δασκάλων. Θα πρέπει να γίνει πιο σωστή και δίκαιη κατανομή των σχολείων, επειδή τα σχολεία της περιφέρειας Ρόδου είναι διπλάσια της περιφέρειας της Κω.

IV. Προβλήματα – Δυσκολίες – Ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης στα Δωδεκάνησα

Σ' αυτή την τέταρτη ενότητα του κεφαλαίου αναφέρονται τα προβλήματα, διοικητικά, οργανωτικά, στελέχωσης ή και κατάρτισης προσωπικού, που κλήθηκε να αντιμετωπίσει η Στρατιωτική και αργότερα η Γενική Διοίκηση Δωδεκανήσου. Σχετικά με τα εκπαιδευτικά θέματα έχουμε το Νόμο 518/9.1.1948, ο οποίος δεν προβλέπει καμιά αλλαγή ή καινοτομία σε σχέση με το τι συνέβαινε στην υπόλοιπη Ελλάδα.⁴⁷ Την ίδια άποψη έχει και ο Βεργωτής, ο οποίος αναφέρει ότι «η άφιξη του βασιλιά στις 7 Μαρτίου 1948 δεν έφερε

κάτι το καινούργιο ούτε προώθησε τίποτα. Ο χαρακτήρας της επίσκεψης ήταν εντελώς τυπικός».⁴⁸

Ας δούμε συνοπτικά ποια ήταν τα κυριότερα προβλήματα που κλήθηκε να αντιμετωπίσει η Στρατιωτική Διοίκηση. Το πρόβλημα της εκπαίδευσης σίγουρα αποτελούσε μια από τις πρώτες προτεραιότητες του ναύαρχου Ιωαννίδη. Το πρώτο που έπρεπε να αντιμετωπίσει ήταν ο αναλφαριθμητισμός, όπου επρόκειτο για ένα γενικό πρόβλημα. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο ιδρύθηκαν παντού νυχτερινά δημοτικά σχολεία. Μόνο στην πόλη της Ρόδου ιδρύθηκαν 32 νυχτερινά δημοτικά σχολεία. Υπολογίζεται ότι σε όλα τα νυχτερινά σχολεία της Δωδεκανήσου φοίτησαν συνολικά 3.000 άνδρες και γυναίκες, όπου έμαθαν ανάγνωση και γραφή.⁴⁹ Η στελέχωση, ο εξοπλισμός και η λειτουργία αυτών των σχολείων, σε συνδυασμό με τα αντίστοιχα πρωινά που αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα, επιτέλεσαν ένα τεράστιο έργο.

Το δεύτερο πρόβλημα ήταν της στελέχωσης των δημοτικών σχολείων με κατάλληλο διδακτικό προσωπικό. Υπήρχαν μερικά δεδομένα που η Στρατιωτική Διοίκηση έπρεπε να λάβει υπόψη της. Τα δεδομένα αυτά ήταν ότι οι δάσκαλοι που υπηρετούσαν μέχρι τις 31 Μαρτίου 1947 κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα, από άποψη προσόντων. Άλλοι δάσκαλοι είχαν απολυτήριο διδασκαλείου, αλλά υπήρχαν και άλλοι που είχαν απολυτήριο Δημοτικού σχολείου. Υπήρχε, λοιπόν, μεγάλη ανομοιογένεια και ανομοιομορφία στο εκπαιδευτικό σώμα. Μερικοί δάσκαλοι ήταν ανεπαρκείς. Στα Γυμνάσια δίδασκαν τραπεζικοί υπάλληλοι ή και ιδιώτες. Έπρεπε, λοιπόν, η πολιτεία ή να απολύσει αυτούς τους εκπαιδευτικούς ή να φροντίσει με σεμινάρια να βελτιώσει το μορφωτικό τους επίπεδο. Μετά την απελευθέρωση μπορούσαν να διοριστούν στα σχολεία της Δωδεκανήσου δάσκαλοι από την υπόλοιπη Ελλάδα, απόφοιτοι ελληνικών διδασκαλείων, ώστε να αντικαταστήσουν δασκάλους που διέθεταν μόνο απολυτήριο Δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με το Νόμο 615/1945, υπηρετούσαν ως δάσκαλοι οι έχοντες τουλάχιστον απολυτήριο Γυμνασίου.⁵⁰ Όμως, δεν θα ήταν καθόλου δίκαιο για τους Δωδεκανήσιους δασκάλους, που είχαν υπηρετήσει στα δύσκολα χρόνια των κατακτητών και οι περισσότεροι είχαν υποστεί διώξεις, να απολυθούν. Θα έπρεπε να παραμείνουν, βελτιώνοντας, όμως, το επίπεδο των γνώσεών τους.

Οι δάσκαλοι που ήδη υπηρετούσαν κατατάχθηκαν ανάλογα με τα προσόντα τους σε τέσσερις κατηγορίες. Στην πρώτη, όσοι διέθεταν απολυτήριο ελληνικού Διδασκαλείου ή Παιδαγωγικής Ακαδημίας, στη δεύτερη, όσοι διέ-

θεταν απολυτήριο εξατάξιου ή πεντατάξιου Γυμνασίου, στην τρίτη, όσοι είχαν τελειώσει μερικές τάξεις Γυμνασίου και, τέλος, στην τέταρτη, όσοι είχαν απολυτήριο Δημοτικού σχολείου. Το 1948 υπηρετούσαν σ' όλα τα Δωδεκάνησα 381 δάσκαλοι. Από αυτούς 62 ανήκαν στην πρώτη κατηγορία, οι 198 στη δεύτερη, οι 95 στην τρίτη και οι απόφοιτοι Δημοτικού σχολείου ήταν 26. Όπως σημειώνει ο Καλιοντζής, δεν μπορούμε να έχουμε πλήρη και σαφή εικόνα της κατάστασης, γιατί συνεχώς επιστρέφουν οι δάσκαλοι που είχαν εξοριστεί.⁵¹ Στις τέσσερις αυτές κατηγορίες υπήρχαν και βαθμολογικές αλλά και μισθολογικές διαφορές. Όσοι δάσκαλοι δεν είχαν απολυτήριο Διδασκαλείου ή Παιδαγωγικής Ακαδημίας χαρακτηρίζονταν «έκτακτοι» και δεν δικαιούνταν ορισμένα επιδόματα. Στην τοποθέτησή τους λαμβανόταν υπόψη σε ποια κατηγορία ανήκε ο καθένας, ώστε να μη συγκεντρωθούν δάσκαλοι της ίδιας μόνο κατηγορίας σ' ένα σχολείο. Οι δάσκαλοι της πρώτης κατηγορίας που αποτελούσαν το 16% του συνόλου των δασκάλων δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα. Οι δάσκαλοι που είχαν απολυτήριο Γυμνασίου και αποτελούσαν το 52% του συνόλου παρακολούθησαν τη μετεκπαίδευση στην Ακαδημία για να καταταγούν στην πρώτη κατηγορία. Οι δάσκαλοι της τρίτης κατηγορίας, που αποτελούσαν το 25%, μπορούσαν, ανάλογα με τον αριθμό των τάξεων του γυμνασίου που είχαν τελειώσει, να φοιτήσουν σε κάποιο νυχτερινό Γυμνάσιο και μετά να παρακολουθήσουν τη μετεκπαίδευση. Μπορούσαν επίσης να μην κάνουν και τίποτα και να ακολουθήσουν την υπηρεσιακή εξέλιξη της τέταρτης κατηγορίας. Όπως αναφέρει ο Καλιοντζής,⁵² από τους 95 δασκάλους αυτής της κατηγορίας οι 23 τέλειωσαν το Γυμνάσιο και μετεκπαιδεύτηκαν στην Ακαδημία. Οι δάσκαλοι της τέταρτης κατηγορίας έτυχαν τέτοιας διαβάθμισης, ώστε όσοι ήταν νέοι και δεν είχαν υψηλό μισθολογικό επίδομα από τα χρόνια υπηρεσίας, δεν τους συνέφερε να παραμείνουν στην υπηρεσία και τελικά υπέβαλαν παραιτήσεις. Υπήρχαν, όμως, και περιπτώσεις, κυρίως γυναικών που τα χρόνια εκείνα ήταν δύσκολο να βρουν κάποια άλλη απασχόληση, που παρέμεναν στην εκπαίδευση, αλλά σε χαμηλή μισθολογική και γενικά υπηρεσιακή κατάσταση.⁵³

Θα αναφερθούμε στο θεσμό της μετεκπαίδευσης. Η επιλογή των μετεκπαιδευομένων γινόταν από τα εποπτικά συμβούλια Ρόδου και Κω μέσα στον Αύγουστο. Κάθε έτος έπρεπε να μετεκπαιδεύονται 30 δάσκαλοι με όριο ηλικίας των μετεκπαιδευομένων τα 40 χρόνια. Χαρακτηριστικό είναι, όπως θα δούμε και στην επόμενη ενότητα, ότι οι οκτώ παράγραφοι από τις δεκατρείς

της ιδρυτικής προκήρυξης της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου είναι αφιερωμένες στη μονοετή μετεκπαίδευση.⁵⁴ Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι πρωταρχικός ρόλος της Ακαδημίας ήταν να μετεκπαιδεύσει τους ήδη διορισμένους δασκάλους, οι οποίοι για διάφορους λόγους δεν είχαν παρακολουθήσει παιδαγωγικές σπουδές. Το τμήμα της μετεκπαίδευσης λειτούργησε από το Σεπτέμβριο του 1947 ως τον Αύγουστο του 1953 και το ακαδημαϊκό έτος 1956-57. Το ακαδημαϊκό έτος 1948-1949 στο τμήμα μετεκπαίδευσης διδάχθηκαν 12 μαθήματα, μερικά από τα οποία ήταν: Παιδαγωγικά, Διδακτική, Ψυχολογία, Ελληνική Ιστορία, Φυσική, Υγιεινή, Ωδική και Χειροτεχνία.

Συνολικά, στα έτη λειτουργίας της μετεκπαίδευσης μετεκπαιδεύτηκαν 191 δάσκαλοι, από τους οποίους 136 ήταν άνδρες και 55 γυναίκες. Οι λιγότεροι ήταν το ακαδημαϊκό έτος 1956-57, μόλις 13, και οι περισσότεροι τη χρονιά 1952-53, 38 μετεκπαιδευόμενοι. Την πρώτη χρονιά λειτουργίας της μετεκπαίδευσης φοίτησαν 26 δάσκαλοι, 22 άνδρες και 4 γυναίκες.⁵⁵ Ο θεσμός της μετεκπαίδευσης πρόσφερε μεγάλες υπηρεσίες στην περιοχή της Δωδεκανήσου τόσο στον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό τομέα όσο και στον ανθρώπινο, γιατί εξομάλυνε τις ανισότητες που υπήρχαν στον κλάδο των δασκάλων λόγω της ιδιαιτερότητας της Δωδεκανήσου και της εκπαιδευτικής πολιτικής που είχαν ακολουθήσει οι κατακτητές των νησιών.

V. Η Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου – Η ίδρυση και τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της

Η τελευταία ενότητα του κεφαλαίου είναι αφιερωμένη στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου (Π.Α.Ρ.), η οποία υπήρξε το μοναδικό ίδρυμα ανώτερου επιπέδου της Δωδεκανήσου για 40 σχεδόν χρόνια από το 1947 έως το 1987, όπου ιδρύονται τα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου. Ας δούμε, όμως, τα της ιδρύσεως της Π.Α.Ρ. Στις 21 Ιουλίου 1946 δημοσιεύεται στην εφημερίδα της Στρατιωτικής Διοίκησης Δωδεκανήσου η προκήρυξη 50, η οποία έχει τίτλο «Περί ιδρύσεως παιδαγωγικής Ακαδημίας εν Ρόδω». Στην εισαγωγή της προκήρυξης, ο ναύαρχος Ιωαννίδης αναφέρει ότι «έχοντας υπ' όψει την ανάγκη της μορφώσεως των Δωδεκανησίων δημοδιδασκάλων και της μετεκπαιδεύσεως των διατηρηθέντων εν τη υπηρεσία λειτουργών της δημοτικής εκπαιδεύσεως των εχόντων προσόντα απολυτήριου ελληνικού Γυμνασίου και τας διατάξεις του νόμου ΔΡΛΔ' του έτους 1913 αποφασίζει

την ίδρυσιν Παιδαγωγικής Ακαδημίας εν Ρόδω». Η προκήρυξη αποτελείται από 3 άρθρα. Στο 1ο άρθρο αναφέρεται ότι η Παιδαγωγική Ακαδημία θα είναι «μεικτή» και ότι προσαρτώνται σ' αυτή δυο πρότυπα Δημοτικά σχολεία, το ένα εξατάξιον με 30 μαθητές σε κάθε τάξη και το άλλο σχολείο μονοτάξιο με συνολικά 40 μαθητές. Το 2ο άρθρο της προκήρυξης αναφέρεται όλο στη μετεκπαίδευση και έχει 7 παραγράφους. Στην πρώτη παράγραφο καθορίζει τον αριθμό των μετεκπαιδευομένων σε 30 και την ηλικία τους, κάτω των 40 ετών. Στη συνέχεια, αναφέρει ότι μέσα στο πρώτο δεκαήμερο του Ιουλίου θα πρέπει να έχει γίνει η επιλογή των δασκάλων που θα μετεκπαιδευτούν. Στην τρίτη παράγραφο του ίδιου άρθρου τονίζεται ότι μέχρι τις 25 Αυγούστου οι μετεκπαιδευόμενοι θα πρέπει να βρίσκονται στη Ρόδο. Στην επόμενη παράγραφο αναφέρεται ότι οι «μετεκπαιδευόμενοι λειτουργοί διαρκούσης της μετεκπαιδύσεως θεωρούνται ως εν εκπαιδευτική αδεία και λαμβάνουν πλήρεις τας αποδοχάς της θέσεώς των».⁵⁶ Παρακάτω πληροφορούμαστε ότι η μετεκπαίδευση διαρκεί ένα πλήρες σχολικό έτος και θα γίνεται με ειδικό πρόγραμμα από το αρμόδιο εκπαιδευτικό συμβούλιο. Οι διατάξεις που ισχύουν για τις παιδαγωγικές ακαδημίες ισχύουν και για τους μετεκπαιδευόμενους. Τέλος, όσοι μετεκπαιδευόμενοι ολοκληρώσουν με επιτυχία τη μετεκπαίδευση, θα λαμβάνουν «πτυχίον ισοδύναμο προς το υπό των παιδαγωγικών ακαδημιών του Κράτους παρεχόμενον, οι δε κατέχοντες αυτό εξομοιούνται κατά τα προσόντα προς τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών του Κράτους».

Το 3ο άρθρο έχει τέσσερις διατάξεις και η μια αφορά τη μετεκπαίδευση. Στην πρώτη παράγραφο αναφέρεται ότι «κατ' εξαίρεσιν κατά το προσεχές σχολικόν έτος θα γίνουν δεκτοί εν τη Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου τεσσαράκοντα σπουδασταί αμφοτέρων των φύλων ηλικίας κάτω των τριάκοντα ετών, Δωδεκανήσιοι εγκατεστημένοι επί τόπου από πενταετίας καθώς και τέκνα υπαλλήλων της διοικήσεως, υγιείς και αρτιμελείς».⁵⁷

Στη δεύτερη παράγραφο πληροφορούμαστε ότι οι σπουδαστές θα είναι μισοί άνδρες και μισές γυναίκες. Η ηλικία και η καταγωγή των υποψήφιων σπουδαστών θα πιστοποιείται από την αρμόδια δημοτική ή κοινοτική αρχή. Η υγεία και η σημαντική αρτιμέλεια αυτών θα πιστοποιείται από τους αρμόδιους σχολιάτρους. Η τελευταία παράγραφος είναι σχετική με τη μετεκπαίδευση και αναφέρει ότι ο αριθμός των μετεκπαιδευομένων θα οριστεί μετά από δέκα ημέρες από τη δημοσίευση της προκήρυξης.

Την ίδια μέρα, με την υπογραφή της προκήρυξης της ίδρυσης της Π.Α.Ρ., ο ναύαρχος Ιωαννίδης έστειλε τηλεγράφημα στη Νίσυρο στον εξάιρετο και γνωστό δάσκαλο Ιωάννη Κουτσούρη, με το οποίο τον μετέθεσε στη Ρόδο και τον καλούσε να τον επισκεφτεί. Ο Ιωαννίδης εκτιμούσε πολύ τον Κουτσούρη και με την υπ' αριθμόν 2.762/20-8-47 απόφασή του διόρισε τον Κουτσούρη πρώτο διευθυντή της Π.Α.Ρ. Μέχρι την 21η Οκτωβρίου 1947 ήταν διευθυντής του ιδρύματος και εκείνη την ημέρα παρέδωσε τη διεύθυνση στον Α. Ισηγόνη. Στο λίγο διάστημα που παρέμεινε διευθυντής του ιδρύματος συνέστησε τα πρώτα βιβλία αρχείου, ίδρυσε το εξατάξιο πρότυπο Δημοτικό σχολείο και φρόντισε για την έκδοση της προκήρυξης υπ' αριθμόν 88/3-10-1947 της Στρατιωτικής Διοίκησης Δωδεκανήσου, σύμφωνα με την οποία οι απολυτηριούχοι δωδεκανησιακών Γυμνασίων είχαν δικαίωμα να εγγραφούν στη σχολή χωρίς εισιτήριες εξετάσεις. Ο Κουτσούρης δίδασκε στην Ακαδημία μέχρι το έτος 1952. Στην τριετία 1947-1950 τρεις ήταν οι διευθυντές της Ακαδημίας. Ο Ιωάννης Κουτσούρης για 2 μήνες, ο Νικόλαος Ιωαννίδης για 1 μήνα και ο Αντώνιος Ισηγόνης για 28 μήνες.

Συμπεράσματα και κριτική

Η παιδεία, εκτός από κοινωνικό θεσμό, αποτελεί ένα μηχανισμό άσκησης πολιτικής εξουσίας και μάλιστα αποτελεσματικής. Αυτό ακριβώς διαπιστώσαμε και εμείς στην εργασία μας. Η περίπτωση της ιστορίας της εκπαίδευσης στα Δωδεκάνησα είναι αντιπροσωπευτικότερη. Στα χρόνια που εξετάσαμε (1937-1950) καθίσταται προφανές το συμπέρασμα αυτό. Όλοι χρησιμοποιούν την παιδεία για να επιτύχουν πολιτικούς σκοπούς και να σημειώσουν οφέλη πρωτίστως πολιτικά. Οι Ιταλοί αρχικά με την άφιξη του De Vecchi και μετά από 25 χρόνια κυριαρχίας στο νησί, βλέποντας ότι ο στόχος τους, ο εξιταλισμός των νησιών, δεν έχει επιτευχθεί, χτυπούν καίρια και απροκάλυπτα την παιδεία. Κλείνουν τα σχολεία και απαγορεύουν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Ερχόμενοι οι Γερμανοί, ακολουθούν παραπλήσια πολιτική με τους Ιταλούς «πλήττοντας» την παιδεία, ενώ ιδιαίτερα αμφιλεγόμενη ήταν και η στάση των Άγγλων. Οι Άγγλοι, οι οποίοι ήταν, υποτίθεται, οι μεσολαβητές και εκείνοι που θα πραγματοποιούσαν την οριστική μεταβίβαση των νησιών στους Έλληνες, συνέχισαν σε μεγάλο βαθμό την ιταλική πρακτική, προέβησαν σε ελάχιστες αλλαγές και συνεργάστηκαν πολύ καλά με τους Ιταλούς που είχαν

παραμένει και ήταν ισχυροί παράγοντες. Η αντίδραση των Ελλήνων ήταν άμεση και εκδηλώθηκε με τα «κατηχητικά» ή «κοινοτικά» σχολεία. Κατάφεραν, έστω και με τον τρόπο αυτό, να «διδάσκεται» η ελληνική γλώσσα. Στην επόμενη τριετία παρουσιάσαμε τις προσπάθειες των Ελλήνων να αλλάξουν πρακτική και πολιτική στην παιδεία, και να καταφέρουν αυτό που ήθελαν, την ενίσχυση της ελληνικότητας των Δωδεκανησίων.

Όλοι, λοιπόν, μέσω της παιδείας, προσπαθούσαν να κερδίσουν την «είνoια» των κατοίκων των νησιών και με την προπαγάνδα μέσα από το σχολείο διευκολυνόταν ο στόχος τους. Οι Έλληνες, βέβαια, αντέδρασαν. Αρχικά όμως δεν αντέδρασαν επίσημα, ως ελληνικό κράτος. Όλοι οι μελετητές και ιστορικοί της περιοχής αναγνωρίζουν το ρόλο του ελληνικού Προξενείου της Ρόδου, όμως στα δύσκολα χρόνια εκείνης της δεκαετίας ο ρόλος του, δυστυχώς, δεν είναι τόσο καθοριστικός. Σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος της Εκκλησίας και των Κοινοτήτων. Με δικούς τους πόρους, χωρίς βοήθεια από την ελληνική πολιτεία, οργανώνουν και συντηρούν τα «κατηχητικά» ή «κοινοτικά» σχολεία, τα οποία έσπασαν το «εμπάργκο» των κατακτητών.

Στην περίοδο πάλι της ενσωμάτωσης, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, οι δυσκολίες και οι ιδιαιτερότητες ήταν αρκετές, όμως ξεπεράστηκαν σχετικά εύκολα. Με μια σειρά από προκηρύξεις και αποφάσεις, αποτέλεσμα σαφούς πολιτικής βούλησης, και σε σύντομο χρονικό διάστημα η κατάσταση βελτιώνεται σημαντικά και η εκπαίδευση στα Δωδεκάνησα αρχίζει να μην υπολείπεται σε τίποτα από αυτήν της υπόλοιπης Ελλάδας.

Αυτό δεν θα συνέβαινε σε καμιά περίπτωση, εάν δεν υπήρχε η «υποδομή» των κατηχητικών σχολείων. Με ευελιξία αντιμετωπίζονται οι ιδιαιτερότητες. Κατηγοριοποιήσεις δασκάλων; Η απάντηση με προκήρυξη - διαβάθμισή τους. Έλλειψη διδακτικού προσωπικού; Η ίδρυση και άμεση λειτουργία της Π.Α.Ρ., η λύση στο πρόβλημα. Αυτά είναι μερικά παραδείγματα για το πώς αντιμετώπισε η Ελλάδα το πρόβλημα της παιδείας στην περιοχή.

Δεν πρέπει να θεωρηθεί από κάποιους ότι δεν υπήρχαν σημαντικά προβλήματα στην παιδεία. Και μόνο η απλή παράθεση αριθμών πείθει για το αντίθετο. Επτά (7) χρόνια κλειστά ελληνικά σχολεία και σχεδόν 10 χρόνια απαγορευμένη η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Ο μεγαλύτερος όμως εχθρός στα σχέδια των κατακτητών στάθηκε η ίδια η πραγματικότητα, το γεγονός δηλαδή ότι οι κάτοικοι των νησιών ήταν Έλληνες, και αυτή η πραγματικότητα δεν μπορούσε να αλλάξει μέσα σε λίγα χρόνια με τη βοήθεια της

βίας και της προπαγάνδας. Όσο για την πολιτική της Ελλάδας, μετά την ενσωμάτωση, οι κινήσεις του Υπουργείου Παιδείας και των διοικήτων της περιοχής ήταν οι απλές, λογικές κινήσεις, οι οποίες, επειδή ακριβώς υπήρχε η βασική υποδομή, χωρίς να συνοδεύονται από ιδιαίτερους πόρους και σημαντικά κονδύλια για την παιδεία, έφεραν το ζητούμενο αποτέλεσμα, την εξομάλυνση των διαφορών στον τομέα της παιδείας της Δωδεκανήσου με την υπόλοιπη Ελλάδα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Φ. Κλαδάκη – Αδ. Τιμόθεος Φρέρης, *Από την εκπαιδευτική Ιστορία της Ρόδου 1889-1989*, έκδοση Δήμου Ροδίων, Σύρος, 2002, σελίδα 133.
2. Ζ. Τσιρπανλή: *Ιταλοκρατία στα Δωδεκάνησα 1912-1943*, έκδοση ΥΠΠΟ-ΤΑΠΑ, Αθήνα, 1998, σελίδα 163.
3. Ι. Καλιοντζή: *Η παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου 1947-1991*, Αθήνα, 1995, σελίδα 13.
4. Χ. Παπαχριστοδούλου: *Ιστορία της Ρόδου, από τους προϊστορικούς χρόνους έως την ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου 1948*, Αθήνα, 1994, σελίδα 572.
- 4α. Στο πλαίσιο αυτής της εκπαίδευσης, μεταξύ άλλων, οι μαθητές ήταν υποχρεωμένοι να χαιρετούν με ύψωση του δεξιού χεριού, όπως είχε επιβληθεί στα σχολεία της Ιταλίας από το 1926.
5. Χ. Παπαχριστοδούλου: ό.π. σελίδα 566.
6. Εμ. Παπαϊωάννου: *Η εκκλησία της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατία. Το αυτοκέφαλο, Ρόδος και Νεότερα Κείμενα*, Ρόδος, 1997, σελίδα 183.
7. Φ. Κλαδάκη: ό.π. σελίδα 315, Ε. Παπαϊωάννου: ό.π. σελίδα 192, 196, Τσιρπανλή: ό.π. σελίδα 165, Ι. Καλιοντζή: ό.π. σελίδα 23, Χ. Παπαχριστοδούλου: ό.π. σελίδα 532, Γ. Βεργωτή, ό.π. σελίδα 286.
8. Γ. Βεργωτή: *Η εκπαίδευση στο κοινό της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατίαν*, Έκδοση Δ.Ι.ΚΕ.Μ.ΜΕ., Ρόδος, 1997, σελίδα 295.
9. Ε. Παπαϊωάννου: ό.π. σελίδα 288-290.
10. Γ. Βεργωτή: ό.π. σελίδα 295.
11. Γ. Βεργωτή: ό.π. σελίδα 300.
12. Φ. Κλαδάκη & Αδ. Τ. Φέρης: ό.π. σελίδα 317.
- 12α. Στις 14 Δεκεμβρίου 1943 ιδρύθηκε στη Ρόδο και λειτούργησε μέσα στον μητροπολιτικό ναό των Εισοδίων Ανώτερο Κατηχητικό, με γυμνασιακά μαθήματα.

13. Ι. Καλιοντζή: ό.π. σελίδα 14.
14. Ι. Καλιοντζή: ό.π. σελίδα 15.
15. Χ. Παπαχριστοδούλου: ό.π. σελίδα 588.
16. Γ. Βεργωτή: ό.π. σελίδα 285.
17. Εφημερίδα της Στρατιωτικής Διοικήσεως Δωδεκανήσου – Προκήρυξεις αριθμ. 51 Σελίδα 193, 31 Ιουλίου 1947.
18. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Προκήρυξεις αριθμ. 51 Σελίδα 193, 31-7-1947.
19. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Προκήρυξεις αριθμ. 52 Σελίδα 194, 31-7-1947.
20. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Προκήρυξεις αριθμ. 52 Σελίδα 194, 31-7-1947.
21. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Προκήρυξεις αριθμ. 54 Σελίδα 195, 28-7-1947.
22. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Προκήρυξεις αριθμ. 54, άρθρον 2, Σελίδα 195.
23. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Προκήρυξεις αριθμ. 54, άρθρον 3, Σελίδα 196.
24. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Προκήρυξεις αριθμ. 58, άρθρον 1, Σελίδα 207/8-8-1947.
25. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Προκήρυξεις αριθμ. 58, άρθρον 1, Σελίδα 208.
26. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Προκήρυξεις αριθμ. 58, άρθρον 3, Σελίδα 209.
27. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Προκήρυξεις αριθμ. 68, άρθρον 1, Σελίδα 237, 11/8/1947.
28. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Προκήρυξεις αριθμ. 68, άρθρον 3, Σελίδα 238.
29. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Προκήρυξεις αριθμ. 73, άρθρον 1, Σελίδα 261, 28-8-1947.
30. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Προκήρυξεις αριθμ. 75, άρθρον 1, Σελίδα 262, 28-8-1947.
31. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Προκήρυξεις αριθμ. 75, άρθρον 2, Σελίδα 262.
32. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Απόφαση 35.133 Σελίδα 311, 19-9-1947.
33. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Απόφαση 35.132 Σελίδα 312, 19-9-1947.
34. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Απόφαση 36.984 Σελίδα 317, 7-10-1947.
35. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Προκήρυξεις αριθμ. 101 Σελίδα 341, 4-11-1947.
36. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Απόφαση 12.175 Σελίδα 344-345, 10-11-1947.
37. Εφημερίδα της Σ.Δ.Δ. - Προκήρυξεις αριθμ. 106 Σελίδα 356, 17-11-1947.
38. Εφημερίδα *Ροδιακή*, 26-7-1948, Σελίδα 2.
39. Εφημερίδα *Ροδιακή*, 4-10-1948, Σελίδα 2.
40. Εφημερίδα *Ροδιακή*, 30-12-1948, Σελίδα 1.
41. Χ. Παπαχριστοδούλου: *Ιστορία της Ρόδου, από τους προϊστορικούς χρόνους έως την ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου 1948*, Β' έκδοση, Αθήνα, 1994, σελίδα 592.
42. Δ. Παπαϊωάννου: *Το χρονικόν της Ιταλοκρατίας της Ρόδου*, Αθήνα, 1973, σελίδα 123.
43. Χ. Παπαχριστοδούλου: ό.π. σελίδα 592.

44. Φ.Κ. Κυπριώτη: *Δωδεκανησιακή εθνική αντίσταση στα χρόνια της ιταλογερμανο-αγγλοκρατίας 1912-1948*, Ρόδος, 1988, σελίδα 245.
45. Φ. Κλαδάκη & Αδ. Τιμόθεος Φρέρης: *Από την εκπαιδευτική ιστορία της Ρόδου 1889-1989*, έκδοση Δήμου Ροδίων, Σύρος, 2002, σελίδα 293.
46. Φ. Κυπριώτη: ό.π. σελίδα 197.
47. Ι. Καλιοντζή: *Η Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου 1947-1991*, Αθήνα, 1995, σελίδα 31.
48. Γ. Βεργωτή: *Η εκπαίδευσις στο κοινό της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατία*, εκδόσεις Δ.Ι.ΚΕ.Μ.ΜΕ., Ρόδος, 1997, σελίδα 334.
49. Ι. Καλιοντζή: ό.π., σελίδα 33.
50. Φ. Κλαδάκη & Αδ. Τιμόθεος Φρέρης: ό.π. σελίδα 258.
51. Ι. Καλιοντζή: ό.π. σελίδα 37.
52. Ι. Καλιοντζή: ό.π. σελίδα 38.
53. Γ. Βεργωτή: ό.π. σελίδα 312.
54. Προκήρυξη 50, Σ.Δ. Δωδεκανήσου, 21 Ιουλίου 1947.
55. Ι. Καλιοντζή: ό.π. σελίδα 77.
56. Προκήρυξη 50, Σ.Δ. Δωδεκανήσου, 21 Ιουλίου 1947 (εισαγωγή).
57. Προκήρυξη 50, Σ.Δ. Δωδεκανήσου, 21/7/1947, άρθρο 1.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Απόστολος Τρύφωνος (Μητροπολίτης Ρόδου) (1947) *Απομνημονεύματα*, τόμ. 1 και 2, (Αθήνα).
- Βεργωτής, Γ. (1972) *Η εκπαίδευσις εις την νήσον Ρόδον* (Αθήνα).
- Βεργωτής, Γ. (1997) *Η εκπαίδευσις στο κοινό της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατίαν* (Ρόδος, Έκδοση Δ.Ι.ΚΕ.Μ.ΜΕ.).
- Καλιοντζής, Ιω. (1995) *Η Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου 1947-1991*, τόμ. Α' (Αθήνα).
- Κασαπίδης, Ν. (1997) *Πληροφορίες για τα πρώτα χρόνια 1912-1922 της Ιταλοκρατίας* (Αθήνα, Φάρος).
- Κλαδάκη-Βρατσάνου, Ελ. (1999) Κατηχητικά: τα κρυφά σχολεία στην Ιταλοκρατία, Ανακοίνωση στο συμπόσιο με θέμα: «Εκπαίδευση και Παιδεία στη Σύμη» (Σύμη).
- Κλαδάκη, Φ. & Φρέρης, Αδ. Τιμ. (2002) *Από την εκπαιδευτική Ιστορία της Ρόδου 1889-1989* (Σύρος, έκδοση Δήμου Ροδίων).
- Κυπριώτης, Κ. (1988) *Δωδεκανησιακή Εθνική Αντίσταση στα χρόνια της Ιταλογερμανο-αγγλοκρατίας 1912-1948* (Ρόδος).

- Μπακίρης, Εμμ. (1985) *Τα γράμματα στ' Αφάντου στα χρόνια της σκλαβιάς* (Ρόδος).
- Μπακίρης, Εμμ. (1988) *Η εκκλησία της Ρόδου στα χρόνια της Ιταλικής κατοχής 1912-1945* (Αθήνα).
- Νικολάου, Ν. (1998) *Οδοιπορικό, η ιστορία της Ρόδου μέσα από την ονοματολογία των δρόμων της* (Ρόδος).
- Παπαϊωάννου, Μ. (1992) *Cesare Maria De Vecchi Memorie, Ρόδος και Νεώτερα Κείμενα* (Ρόδος).
- Παπαϊωάννου, Δ. (1973) *Το χρονικό της Ιταλοκρατίας της Ρόδου* (Αθήνα).
- Παπαϊωάννου, Εμμ. (1997) *Η εκκλησία της Ρόδου κατά την Ιταλοκρατία. Το αυτοκέφαλο, Ρόδος και Νεώτερα Κείμενα* (Ρόδος).
- Παπαχριστοδούλου, Χρ. (1994) *Ιστορία της Ρόδου από τους προϊστορικούς χρόνους έως την ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου 1948, Δήμος Ρόδου και Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου* (Αθήνα).
- Τσιλίκας, Δ. (1949) *Η εκπαίδευσις εν Δωδεκανήσω, μετά την απελευθέρωσίν της* (Ρόδος).
- Τσιριανλής, Ζ. (1998) *Ιταλοκρατία στα Δωδεκάνησα 1912-1943* (Ρόδος, έκδοση ΥΠΠΟ - ΤΑΠΑ - Δήμος Ρόδου).

Abstract

The Dodekanesians' individual and institutional attitudes and resistance against the successive Italian and German occupation, as well as against the passive handling of educational matters by the British, created a prosperous ground for the rapid and essential adaptation of the Dodekanesian educational system to the dominant educational system in Independent Greece. Based on the existing Dodekanesian institutions and infrastructure and on the civilians' enthusiasm, a trustful relationship was built which led to an immediate resolution of initial hindrances. The current study aims at analyzing the educational and historical characteristics of the crucial historical period between 1947 and 1950 by examining original historical documents of the time.

Ιστορικό Αρχείο Πανεπιστημίου Αθηνών:

Θεσμός ανοικτών οριζόντων

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ Γ. ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ
Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σημείωση της Συντακτικής Επιτροπής

Το κείμενο που ακολουθεί αποτελεί εισήγηση στην Ημερίδα: «Ελληνικά Πανεπιστήμια: η Οργάνωση των Αρχείων τους» (Ιστορικό Αρχείο Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα: 4 Δεκεμβρίου 2004). Στο κείμενό του ο ομιλητής, Διευθυντής τότε του Ιστορικού Αρχείου, σήμερα Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αιγαίου, προσπάθησε να δείξει: αφενός την πολύπλευρη δραστηριότητα που ανέπτυξε το πρώτο πανεπιστημιακό Ιστορικό Αρχείο στη χώρα μας κατά την περίοδο 1991-2003· αφετέρου την ανάγκη τα αρχεία και μουσεία των πανεπιστημίων που θα ιδρύονται στο μέλλον, κατά το παράδειγμα που έδωσε το Πανεπιστήμιο Αθηνών στην πρώτη δωδεκαετία της λειτουργίας του, να μην εγκλωβίζονται σε δραστηριότητες αποκλειστικώς αρχειονομικού τύπου, αλλά να αναπτύσσουν παράπλευρες, ερευνητικές και μάλιστα διεθνείς, επιστημονικές δραστηριότητες. Θεωρήσαμε την ομιλία αυτή επίκαιρη, καθώς η σχετική δραστηριότητα ενισχύεται τόσο σε επίπεδο προθέσεων-συζητήσεων όσο και σε επίπεδο υλοποίησης (σύντομα θα εγκαινιαστεί το Μουσείο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, απολύτως προσανατολισμένο σε πολυσύνθετη επιστημονική βάση). Γι' αυτό τη φιλοξενούμε στο περιοδικό μας, το οποίο εντονότατα θέλει να δει τα πανεπιστημιακά αρχεία στην Ελλάδα να αυξάνονται και να λειτουργούν δραστήρια και πολυεπίπεδα, προς όφελος της εκπαιδευτικής μας ιστορίας, έρευνας και πολιτικής.

Κύριε Αντιπρύτανη, Κύριοι Κοσμήτορες,
Αγαπητές Καθηγήτριες και Καθηγητές,
Κυρίες και Κύριοι

Καταρχήν να σας καλωσορίσω,
και να σας ευχαριστήσω και εγώ με τη σειρά μου εκ μέρους του ερευνητικού

και του διοικητικού προσωπικού του Ιστορικού Αρχείου που βρίσκεστε σήμερα εδώ. Το έργο που θα σας περιγράψω στη συνέχεια, το έργο δηλαδή του Ιστορικού Αρχείου, έχει βασιστεί στην εκτελεσμένη του μορφή, ακριβώς σε αυτά τα πρόσωπα. Και ελπίζω ότι δεν θα με παρεξηγήσετε εάν τους απευθύνω άμεσα και ενώπιόν σας μία θερμότερη ευχαριστία.

Θα αναλάβω τώρα να σας εξηγήσω το ιστορικό της συγκρότησης του Αρχείου και τη σημερινή του κατάσταση. Θα πω λίγα για ορισμένες πτυχές του έργου, καθώς προσβλέπουμε περισσότερο στις δικές σας ερωτήσεις κατόπιν, και στην πιο θερμή διαδικασία της συζήτησης.

Αρχικώς, λοιπόν, θα ήθελα να αναφερθώ σύντομα στις προσπάθειες που έγιναν για τη σύσταση Αρχείου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών από την ίδρυσή του, έως ότου το εγχείρημα τελεσφόρησε –ελπίζω οριστικώς και αμετακλήτως– το 1991.

Θα αρχίσω με την πρόθεση που επέδειξε ο πρώτος Πρύτανης Κωνσταντίνος Σχινάς, ώστε να προχωρήσει η θεσμική λειτουργία του Πανεπιστημίου πάνω σε μία οργανωμένη βάση. Ήδη, λοιπόν, από το 1837 ο Κ.Δ. Σχινάς επιζητούσε την τακτοποιημένη λειτουργία του θεσμού με την παράλληλη δημιουργία αρχείου. Προφανώς, ως ιστορικός ο ίδιος, απέβλεπε να δημιουργήσει «κύματα μνήμης» που θα αξιοποιούνταν από τους μεταγενέστερους Έλληνες· βεβαίως, θεωρούσε ότι το υλικό αυτό θα συμπύκνωνε τη μία και μοναδική επιστημονική αλήθεια, ότι θα καταδείκνυε την εργώδη προσπάθεια που σήμαινε η θεσμική οργάνωση της επιστημονικής ζωής. Όμως, ανεξάρτητα από το γιατί το ήθελε, είχε οξυμένη διοικητική συνείδηση και ήθελε να οργανωθεί αρχείο.

Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον για την ιστορία του Πανεπιστημίου και για τη συγκέντρωση τεκμηρίων από τη λειτουργία του υπάγεται σε αυτό που καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία για τα πανεπιστήμια ως «joubille syndrom». Πρόκειται για την τάση που επέδειξαν τα πανεπιστήμια να αναπτύσσουν ενδιαφέρον για το παρελθόν τους, όταν πλησίαζε κάποια εορτάσιμη χρονολογία. Πράγματι, στην Ελλάδα έχουμε κατ' αυτές τις στιγμές πύκνωση του ενδιαφέροντος, χωρίς, όμως, τελεσφόρες διαχρονικά ενέργειες.

Διάθεση και απογοήτευση, λοιπόν, συμπυκνώνονται ταυτοχρόνως στα παρακάτω παραθέματα που θα σας διαβάσω.

1864: «Το Πανεπιστήμιον άρα, κύριοι, έξοχον προϊόν της ελευθερίας, στερούμενον ιστορίας, αρνείται αυτό εαυτό, αρνείται την γένεσίν του και τον σκοπόν του».

[Φρεαρίτης, Κ., *Λόγος και ευθύναι του Πρυτάνεως*, Αθήνα 1864, σ. 34]

1889: «το Πανεπιστήμιον πλην των πρωτανικών λόγων και των πρακτικών της Σύγκλητου ουδεμίαν άλλην συνδρομήν εδυνήθη να παράσχη ένεκα της μίρω κατορθωθείσης τακτοποιήσεως του αρχείου αυτού».

[Παναζίδης, Ι., *Χρονικόν της πρώτης πενηκονταετίας του Ελληνικού Πανεπιστημίου*, Αθήνα, 1889, σ. γ']

1916: «Τα σημειώματα του παρόντος βιογραφικού Απανθίσματος [...] τυγχάνουσιν ελλιπή διά το δυσεύρετον στοιχείων ασφαλών προς εξακριβώσιν των κατ' αυτούς».

[Δημητριάδης, Δ.Α., *Απάνθισμα Βιογραφικόν των από της συστάσεως του Ελληνικού Πανεπιστημίου εκλιπόντων τον βίον καθηγητών αυτού. 1837-1916*, Αθήνα 1916, σ. ζ']

Ιδιαίτερη είναι η προσπάθεια που κάνει ο ανθρωπολόγος Ι. Κούμαρης. Μετά τον εορτασμό της εκατονταετίας από την ίδρυση του Πανεπιστημίου το 1937, οπότε με γενική κινητοποίηση των υπηρεσιών του Πανεπιστημίου συγκεντρώθηκε υλικό από την ιστορία του, δημιουργείται το ερώτημα τι θα απογίνει το υλικό αυτό. Δεν ενδιαφέρει όλους το ερώτημα. Όμως, την εκτεταμένη αδιαφορία έρχεται να επικαλύψει ο πόλεμος και να της δώσει δικαιολογητική βάση. Ωστόσο, ο Κούμαρης εξακολουθεί να αγωνιά και μετά τον πόλεμο. Με δική του εισήγηση, η Σύγκλητος αποφασίζει το 1945 τη δημιουργία Μουσείου του Πανεπιστημίου. Με το θάνατο του Κούμαρη (δεν νομίζω ότι θα ξαφνιάσω κάποιον) το υλικό διασπάται και το Μουσείο καταργείται.

Και ερχόμαστε στον εορτασμό των 150 χρόνων από την ίδρυση του Πανεπιστημίου. Για τα θέματα αυτά, θα έπρεπε να είναι εδώ και να μας μιλήσει ο Επίτιμος Πρόεδρος του Αρχείου, ο Καθηγητής Γιώργος Δερτιλής. Θα είχαμε έτσι την ευκαιρία, για άλλη μία φορά, όσοι πιστεύουμε ότι είναι υψηλό και πολύπλευρο το έργο που συντελέστηκε κάτω από την καθοδήγησή του επί 12 χρόνια, να του εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας.

Από την πλευρά μου, θα προσπαθήσω, έστω και με ελλείψεις, να περιγράψω το σχέδιό του, σχέδιο διορατικό και εξαιρετικά απαιτητικό.

Πρώτα θα αναφέρω τα τρία καταστατικά στοιχεία αυτού του σχεδίου.

Το πρώτο ήταν ότι η επιστημονική ζωή της χώρας χρειάζεται να προαχθεί, αλλά για να συμβεί αυτό δεν είναι απαραίτητο να διανύσουμε αργά και βασανιστικά όλα τα στάδια που διένυσε η διεθνής επιστήμη. Αντιθέτως, χρειάζεται –αλίμονο– να δουλεύουμε στο ίδιο επιστημονικό επίπεδο με τους ξένους ερευνητές και, ταυτοχρόνως, να καλύπτουμε το χαμένο έδαφος σε ερευνητι-

κές υποδομές. Δεν πρόκειται φυσικά για νέο πρόβλημα, ούτε φυσικά για επιστημονικό –αποκλειστικώς– ζήτημα. Θυμίζω απλώς το αντίστοιχό του για την ελληνική οικονομία, στις δεκαετίες 1970-1980, όταν περίσσευε ο επικριτικός λόγος για τις οικονομικές συνθήκες· λόγος ο οποίος, όμως, αρθρωνόταν με σταυρωμένα τα χέρια. Είναι η εποχή που μαζίικά επικρίνονταν οι ελληνικές οικονομικές δομές, γιατί δεν επέτρεπαν στη χώρα να αναβιβαστεί στην σφαίρα των αναπτυγμένων χωρών (να γίνει δηλαδή μία μικρή ΗΠΑ), επειδή δεν μπορούσε να εκβιομηχανιστεί και να φτάσει στο παραγωγικό - αναπτυξιακό επίπεδο αυτών των θαυμαζόμενων χωρών. Είναι η εποχή που ελάχιστοι αντιλαμβάνονταν ότι το να ανέβεις στο αναπτυξιακό τρένο σήμαινε ότι έπρεπε να το συναντήσεις και να το πάρεις από τον επόμενο σταθμό και όχι να τρέχεις από πίσω του για να το προλάβεις. Ωστε, επανέρχομαι, το πρώτο στοιχείο του σχεδίου ήταν διεθνούς επιπέδου επιστημονικό αποτέλεσμα, το οποίο κατά την παραγωγή του θα συμπαρέσυρε και όλα τα λειτουργικά προβλήματα, πολλά από τα οποία και θα έλυνε.

Το δεύτερο στοιχείο του σχεδίου ήταν η οργάνωση μιας ερευνητικής μονάδας, η οποία θα μπορούσε να καλύπτει τις αυξανόμενες οικονομικές ανάγκες της από ίδια έσοδα. Για την επιλογή αυτή του 1990, δεν θα πω τίποτε περισσότερο, γιατί, το πόσο διορατική υπήρξε, αποδεικνύεται σήμερα· απλά και μόνο από το διεθνή διάλογο για την κατάσταση των πανεπιστημίων και της έρευνας, από τις διεθνείς εκπαιδευτικές και ερευνητικές πολιτικές.

Το τρίτο στοιχείο ήταν το πολύπλευρο έργο. Κάθε επιστημονικό ίδρυμα χρειάζεται γερές και πολλές κολόνες στα θεμέλιά του για να αναπτυχθεί. Χρειάζεται να δημιουργεί ερευνητικές υποδομές (θα αρκεστώ σε ένα παράδειγμα: χρειάζεται βιβλιοθήκη, όχι, όμως, μόνο με γεμάτα ράφια, αλλά με ράφια ενημερωμένα στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία)· χρειάζεται νέους χώρους· χρειάζεται λύσεις για τη δόμηση και την αναδόμηση των χώρων· χρειάζεται παρακολούθηση των νέων δυνατοτήτων που δίνει η τεχνολογία· χρειάζεται ζώσα επαφή με τη διεθνή επιστήμη· χρειάζεται να φέρει κοντά στη λειτουργία του ανθρώπινο δυναμικό, τόσο ερευνητικό και σπουδαστικό όσο και για να μαθητεύσει, να εργαστεί, να επισκεφθεί απλώς τους χώρους και να διαδώσει το μήνυμα για το έργο που συντελείται εκεί. «Παρά το όνομά του, δεν πρέπει να παραμένει ούτε μόνο “ιστορικό”, ούτε απλώς και μόνο ένα «Αρχείο». Αυτό ήταν το μήνυμα-σύνθημα, την υλοποίηση του οποίου μοιραστήκαμε με τον Γιώργο Δερτιλή.

Σύντομο χρονικό της ίδρυσης

Το Ιστορικό Αρχείο του Πανεπιστημίου Αθηνών δημιουργήθηκε το 1991 και με απόφαση την οποία έλαβε το Πρυτανικό Συμβούλιο χαρακτηρίστηκε ερευνητική και διοικητική υπηρεσία του Πανεπιστημίου. Οι προσπάθειες όμως είχαν αρχίσει αρκετά νωρίτερα: διερευνητικές επί μία πενταετία (από το 1986), εντάθηκαν κατά την τελευταία διετία πριν από την ίδρυσή του.

Το Αρχείο του Πανεπιστημίου έως το 1991 βρισκόταν κατεσπαρμένο σε πολλά κτίρια. Σε τόσα κτίρια, σε όσα αντιστοίχως είχε διασπαρεί το Πανεπιστήμιο κατά τη σταδιακή γιγάντωσή του, ιδίως μετά το Μεσοπόλεμο.

Επομένως, ένα πρώτο έργο ήταν ο εντοπισμός του αρχειακού υλικού. Και επειδή το υλικό ήταν τεράστιο, αποφασίσαμε να το συγκεντρώσουμε μεθοδικά. Πώς; Ανασυνθέσαμε τα επάλληλα οργανογράμματα του θεσμού. Και με βάση αυτά προχωρήσαμε στην αναζήτηση του υλικού των παλαιότερων Τμημάτων και Διοικητικών Υπηρεσιών του Πανεπιστημίου. Βρεθήκαμε μπροστά σε μία δυσάρεστη έκπληξη. Το αρχειακό υλικό ήταν εντελώς αταξινόμητο. Έγγραφα του 19ου αιώνα συνυπήρχαν, χωρίς θεματολογική συνάφεια, με φακέλους πολύ πρόσφατων δεκαετιών. Προσπαθήσαμε και τελικώς καταφέραμε να αποκαταστήσουμε συνέχειες στο υλικό αυτό. Αλλά σε αρκετές περιπτώσεις δεν έλειψαν οι δυσάρεστες διαπιστώσεις, ότι το υλικό είχε εσωτερικά κενά.

Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις, ήδη από το 1986, ο Καθηγητής Δερτιλής είχε κάνει τις ακόλουθες διαπιστώσεις, τις οποίες ανακοίνωσε στις πανεπιστημιακές αρχές:

- το Πανεπιστήμιο δεν τηρούσε γενικό αρχείο, όπως όφειλε βάσει του νόμου
- αρχείο προσπαθούσαν να τηρήσουν οι υπηρεσίες του, καθεμία ξεχωριστά, αλλά οι προσπάθειές τους ήταν ενίοτε ατελείς και τις περισσότερες φορές απογοητευτικές
- μεγάλο μέρος του αρχειακού υλικού καταστρεφόταν συνειδητά
- το υλικό αποθηκευόταν σε ακατάλληλους χώρους, εν μέρει κατεστραμμένο και εν συνόλω αταξινόμητο: ολότελα ασυγκρότητο, συνήθως σε ογκώδεις στοίβες από λυτά έγγραφα
- η κατάσταση του αρχείου δημιουργούσε σοβαρότατες διοικητικές δυσλειτουργίες: δεν μπορούσαν να παρασχεθούν στοιχεία σε καθηγητές, πτυχιούχους, διοικητικό προσωπικό
- η επιστημονική κοινότητα είχε αρχίσει να σχηματίζει αλγεινή εικόνα για

την αρχειακή κατάσταση στο Πανεπιστήμιο, εξαιτίας της αδυναμίας του να ανταποκριθεί σε ερευνητικά ερωτήματα

- η όλη ακαταστασία προσέθετε και σημαντικό οικονομικό βάρος· χώροι που θα μπορούσαν να διατεθούν σε άλλες χρήσεις, καταλαμβάνονταν από μάζες χαρτιών.

Οι διαπιστώσεις δεν αρκούσαν. Για να επέλθει λύση σε 150 χρόνων ακινησία, χρειαζόταν κατάρσωση σχεδίου. Και μάλιστα σχεδίου οικονομικώς φειδωλού, διότι οι χρηματοδοτικές δυνατότητες από την πλευρά του Πανεπιστημίου ήταν πολύ περιορισμένες και τα ερευνητικά προγράμματα δεν είχαν παρουσιάσει τότε την κατοπινή τους άνθηση.

Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι ο σχεδιασμός του έργου ήταν πολυσύνθετος, υψηλών επιδιώξεων και μακρόπνοος, για να διασφαλίζεται η επιβίωση και η συνέχισή του. Επίσης, ότι ο σχεδιασμός έγινε με πρόβλεψη να υπάρχει μεν η οικονομική υποστήριξη του Πανεπιστημίου ως προς τα ανελαστικά λειτουργικά έξοδα, αλλά να μπορεί το έργο:

- αφενός να έχει σημαντικούς πόρους από χορηγικές χρηματοδοτήσεις και από επιβλέψεις ερευνητικών προγραμμάτων
- αφετέρου να συνεισφέρει κίνηση χρήματος και αναλογούνται ποσοστά στο Πανεπιστήμιο διά του Ειδικού Λογαριασμού.

Με το σχεδιασμό αυτό θεραπεύονταν απολύτως τα αιωνόβια προβλήματα που διαπιστώθηκαν ως προς το αρχειακό υλικό. Και, συγχρόνως, επιτυγχάνονταν ένα ευρύτερο επιστημονικό όφελος για το Πανεπιστήμιο: δημιουργούνταν μια ερευνητική μονάδα για τη μελέτη της νεοελληνικής ιστορίας, με επίκεντρο την εξέταση ενός κεντρικού θεσμού της ελληνικής κοινωνίας, όπως ασφαλώς είναι το Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Άξονες λειτουργίας

Με βάση την ευρύτερη αυτή επιδίωξη, διαμορφώθηκαν οι άξονες λειτουργίας του Ιστορικού Αρχείου (αναμειγνύω άξονες· δεν τους ιεραρχώ):

- Α. συγκέντρωση και ταξινόμηση του αρχείου, 1837-1970
- Β. δημιουργία ευρείας ερευνητικής υποδομής για τη μελέτη της ιστορίας του Πανεπιστημίου
- Γ. ειδικές έρευνες για τη νεότερη και σύγχρονη ιστορία της εκπαίδευσης και των επιστημών
- Δ. γενικά ερευνητικά προγράμματα για τη νεότερη ελληνική και ευρωπαϊκή ιστορία

Ε. συνεργασίες με ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και ιδρύματα, σε συναφή επιστημονικά έργα

ΣΤ. οργάνωση αρχείων άλλων πανεπιστημίων, οργανισμών και επιχειρήσεων

Ζ. προκήρυξη υποτροφιών

Η. διοργάνωση σεμιναρίων.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να αναφερθώ στην πρώτη διετία του έργου, διότι στο στάδιο αυτό, εάν κρίνω από τις συνεννοήσεις που είχαμε και κατά το παρελθόν, βρίσκονται όλα τα υπόλοιπα ελληνικά πανεπιστήμια με εξαίρεση βεβαίως το Γεωπονικό, που οργανώθηκε πληρέστατα χάρη σε ένα παλαιό μέλος της Διοικούσας Επιτροπής του Αρχείου μας, τον ακαδημαϊκό Κ. Κριμπά.

Η πρώτη διετία (1991-1992) αφιερώθηκε: α) στην εξεύρεση του κατάλληλου ενιαίου χώρου, ο οποίος θα αποτελούσε την έδρα του Αρχείου και β) στην απογραφή του αρχειακού υλικού.

α) Το Πανεπιστήμιο διέθεσε ένα κληροδοτήμά του, από το οποίο αφενός εισέπραττε χαμηλότατο μίσθιο, αφετέρου ήταν ήδη καταταλαιπωρημένο από τις συνεχόμενες εκμισθώσεις (υπήρξε ΩΡΛ κλινική, έδρα ξενοδοχειακής επιχείρησης κ.ά.). Το κτίριο επισκευάστηκε με πολύ χαμηλό προϋπολογισμό και –με απόλυτο σεβασμό στον αρχιτεκτονικό χαρακτήρα του– διαμορφώθηκε καταλλήλως προς τη νέα χρήση του. Την ίδια εποχή συγκεντρώθηκε ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός με ελάχιστο κόστος: αναζητήθηκαν ημικατεστραμμένα έπιπλα, ράφια, ερμάρια, που απόκειντο σε αποθήκες άχρηστου υλικού του Πανεπιστημίου και στον Ο.Δ.Δ.Υ. Επισκευάστηκαν, στην πλειονότητά τους από το ίδιο το Ιστορικό Αρχείο, και το αποτέλεσμα υπήρξε αισθητικώς υψηλό (πανθομολογουμένως) και οικονομικώς συμφερότατο (υποδεέστερος εξοπλισμός θα κόστιζε σε σημερινή αξία περισσότερο από 120.000€).

β) Συγχρόνως, γίνονταν επισκέψεις σε όλους τους χώρους που φυλασσόταν αρχειακό υλικό και ακολουθούσε επιτόπια οργάνωση και πρώτη πρόχειρη καταγραφή του. Σημειώνεται ότι και αυτή η εργασία πριν από την έναρξη της απαίτησε πολλές συνεννοήσεις με τις πρωτανικές αρχές έως ότου εκδοθούν οι έγγραφες εντολές με τις οποίες, εφοδιασμένο το Αρχείο, μπορούσε να ανοίγει τις απρόσιτες πόρτες των αποθηκών.

Αποτελέσματα

Από το 1992, οπότε παραδόθηκε σε χρήση το κτίριο, το Ιστορικό Αρχείο, στεγασμένο πλέον, εργάστηκε προς όλους τους προσχεδιασμένους άξονες λει-

τουργίας. Τα αποτελέσματα που έχει επιτύχει κατά το δωδεκαετή βίο του είναι πολλά και είναι δύσκολο να απογραφούν αναδρομικώς με πληρότητα. Ωστόσο υπάρχουν:

- τα Πρακτικά Συνεδριάσεων της Διοικούσας Επιτροπής, τα οποία βρίσκονται στη διάθεσή σας στο Αρχείο του Αρχείου και στα οποία εμπεριέχονται οι περιγραφές όσων εργασιών εκτελούνταν στα μεσοδιαστήματα από τη μία συνεδρίαση έως την επόμενη
- οι Εκθέσεις Προόδου που έχουν υποβληθεί προς τον Ειδικό Λογαριασμό Κ.Ε.Π.Α.
- το Σημειωματάριο, το ενημερωτικό φυλλάδιο που εξέδιδε το Ιστορικό Αρχείο από το 1998 έως το 2003, στο οποίο καταγράφονται παλαιές και νεότερες επιτεύξεις στόχων.

Τα κύρια αποτελέσματα του Ιστορικού Αρχείου αφενός περιγράφονται στο υλικό που σας έχει διανεμηθεί, αφετέρου απόκεινται γύρω μας, στους χώρους του Αρχείου. Γι' αυτό θα περιοριστώ στην πιο συμπυκνωμένη δυνατή καταγραφή τους.

Α. Συγκέντρωση και ταξινόμηση του αρχείου, 1837-1970

Για τα αρχεία των υπηρεσιών του Πανεπιστημίου τηρείται κανόνας τριακονταετίας: αυτό σημαίνει ότι το Αρχείο ξεκίνησε το 1991 να συγκεντρώνει αρχειακό υλικό έως το 1961 και σταδιακά να ενσωματώνει το υλικό των χρόνων που προστίθεντο βάσει του ανωτέρω χρονολογικού κανόνα.

Έχουν ήδη ταξινομηθεί και καταλογογραφηθεί τα αρχεία των εξής υπηρεσιών:

Γραμματεία Συγκλήτου (Πρακτικά Συνεδριάσεων και αρχείο λυτών εγγράφων)

Πρωτόκολλο (άνω των 500.000 λυτών εγγράφων)

Διεύθυνση των Σχολών

Εθιμοτυπίας

Γραμματεία Θεολογικής Σχολής

Γραμματεία Νομικής Σχολής

Γραμματεία Ιατρικής Σχολής

Γραμματεία Φιλοσοφικής Σχολής

Γραμματεία Φυσικομαθηματικής Σχολής.

Τα αρχεία αυτά είναι επισκέψιμα στους χώρους του Ιστορικού Αρχείου και στους επί τούτω διαμορφωμένους χώρους, στα υπόγεια του κεντρικού κτι-

ρίου. Είναι οργανωμένα σε σειρές δεμένων βιβλίων και σε σειρές φακέλων με λυτά έγγραφα. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώθηκε το υλικό προσπάθησε να ανταποκριθεί σε δύο κριτήρια: ιστορικό –να διατηρήσει τη δομή που υποθέτουμε ότι είχε το αρχείο κατά την παραγωγή του· πρακτικό– να μπορεί να δώσει εύκολες και άμεσες απαντήσεις στα επιτακτικότερα και συνηθέστερα ερευνητικά και διοικητικά αιτήματα.

Μετά την εξασφάλιση χορηγίας 13,5 εκ. δρχ. από το Ίδρυμα Στ. Νιάρχος, συγχρηματοδοτείται το έργο για την Ψηφιοποίηση του Ιστορικού Αρχείου· με εντατική εργασία ενός έτους έγιναν η έρευνα αγοράς και ο σχεδιασμός που ανταποκρίνεται στις ειδικές ανάγκες του υλικού· το έργο ξεκίνησε το Μάιο του 2000.

Β. Δημιουργία ευρείας ερευνητικής υποδομής για τη μελέτη της ιστορίας του Πανεπιστημίου

Στα 170 χρόνια της ζωής του, το Πανεπιστήμιο Αθηνών έχει παραγάγει ένα μεγάλο αριθμό δημοσιευμάτων (ενδεικτικώς: Επετηρίδες, Επίσημοι Λόγοι, Επιστημονικές Επετηρίδες, Κρίσεις επιστημονικών διαγωνισμάτων, Οδηγοί Σπουδών, Προγράμματα Μαθημάτων, Επετειακές Εκδόσεις)· για να δοθεί μία ποσοτική αίσθηση, αναφέρεται ότι άνω των 500 τίτλων εκδόθηκαν στο 19ο και υπερπολλαπλάσια εκδόθηκαν στον 20ό αιώνα. Έως τη δημιουργία του Ιστορικού Αρχείου, το Πανεπιστήμιο δεν διέθετε τα δημοσιεύματα αυτά. Αυτό σημαίνει ότι δεν είχε καν στην κατοχή του ούτε τα μισά από αυτά. Οι ερευνητές, εκπληκτοι και απογοητευμένοι από το Πανεπιστήμιο, αποτείνονταν στις δύο βιβλιοθήκες που μπορούσαν να τους τα παράσχουν (Γεννάδειος: με σχετική πληρότητα, Εθνική Βιβλιοθήκη: με πολλά κενά). Το Ιστορικό Αρχείο προσπάθησε να καλύψει την ουσσιωδέστατη αυτή έλλειψη και το έχει κατορθώσει σε ποσοστό άνω του 75%.

Ακόμη χειρότερη ήταν η κατάσταση ως προς τα δημοσιεύματα που δεν εκδόθηκαν από το ίδιο το Πανεπιστήμιο, αλλά αναφέρονται σε αυτό, για τα διδακτικά συγγράμματα, για τα εναρκτήρια μαθήματα των καθηγητών και για τις διδακτορικές διατριβές που υποστηρίχθηκαν στις διάφορες σχολές.

Τα προσωπικά αρχεία των καθηγητών του Πανεπιστημίου έχουν ανακηρυχθεί πολύτιμο (από άποψη συναισθηματική και ερευνητική ταυτοχρόνως) υλικό· γίνεται κάθε δυνατή προσπάθεια να εντοπίζονται τα λανθάνοντα και να αιτούνται τα γνωστά, με τελική επιδίωξη να προστίθενται στον πανεπιστη-

μιακό πλούτο. Ήδη έχουν προσκτηθεί δέκα πολύ μεγάλα αρχεία αυτής της κατηγορίας· έχουν εντοπιστεί πολλά ακόμη, για τα οποία οι μεν συνεννοήσεις έχουν γίνει, οι δε εργασίες έχουν προγραμματιστεί.

Εκτός από το έντυπο υλικό συλλέγεται και οργανώνεται φωτογραφικό, ηχητικό και κινηματογραφικό υλικό που αναφέρεται στο Πανεπιστήμιο.

Στους χώρους του Αρχείου φιλοξενείται ένα μέρος της συλλογής προσωπογραφιών των καθηγητών του Πανεπιστημίου. Για τους πίνακες αυτούς, οι οποίοι διασώθηκαν από την κατάσταση κακοαποθήκευσης και προϋσας καταστροφής, έγινε σημαντική ερευνητική εργασία: εικονιζόμενοι και ζωγράφοι είχαν καταστεί άγνωστοι. Σημειώνεται ότι, όταν το Πανεπιστήμιο προσπάθησε με ειδικό πρόγραμμα να απογράψει την καλλιτεχνική του περιουσία, από το Ιστορικό Αρχείο πήρε έτοιμο αποτέλεσμα. Τέλος, οι πίνακες αναρτήθηκαν με ειδικό σύστημα και ιδιαίτερη φροντίδα.

Χάριν της διάσωσης του υλικού, αλλά και χάριν οικονομίας, έχει δημιουργηθεί στους χώρους του Ιστορικού Αρχείου ένα μικρό εργαστήριο συντήρησης εγγράφων και βιβλιοδεσίας. Το εργαστήριο αυτό έχει κοστίσει στα έξι χρόνια λειτουργίας του στο Πανεπιστήμιο περίπου 500 χιλ. δρχ. (250 χιλ. δρχ. πάγιος εξοπλισμός + 250 χιλ. δρχ. υλικά). Το έργο που έχει παραγάγει υπολογίζεται ότι υπερβαίνει τα 10 εκ. δρχ. σε αγοραίες τιμές. Η εργασία δεν έχει κοστίσει, διότι οι απασχολούμενοι εξασφαλίζονται από κοινοτικά προγράμματα και προγράμματα πρακτικής εξάσκησης των σπουδαστών τεχνολογικών ιδρυμάτων.

Γ. Ειδικές έρευνες: Νεότερη και σύγχρονη ιστορία της εκπαίδευσης και των επιστημών

Από το πληροφοριακό υλικό που συγκεντρώνεται, παράγονται βάσεις δεδομένων· δηλαδή γίνονται από το ολιγοπρόσωπο δυναμικό του Αρχείου ερευνητικές επεξεργασίες υλικού, που αντιστοιχούν σε εξειδικευμένη και επιμελή εργασία πολλών μελετητών (δύο παραδείγματα: νομοθεσία Πανεπιστημίου Αθηνών· συγγραφικό έργο των καθηγητών του 19ου αιώνα).

Επίσης, ειδικά ερευνητικά έργα που βασίζονται στο υλικό του Ιστορικού Αρχείου διεξάγουν (χωρίς αμοιβή) διδάσκοντες και υποψήφιοι διδάκτορες. Μέχρι στιγμής, οι θεματικές κατευθύνσεις τους είναι:

- ιστορία και σύγχρονη συγκρότηση της εκπαίδευσης
- ιστορία και συγκρότηση των επιστημών
- βιογραφική - κοινωνιολογική ανάλυση του καθηγητικού σώματος

- επίδραση του Πανεπιστημίου στη διαμόρφωση των εθνικών και αλτρωτικών ιδεολογιών
- αποτύπωση των αντιλήψεων για την εκπαίδευση και τις επιστήμες στη λογοτεχνία
- ανάπτυξη της Οικονομικής Επιστήμης και της διδασκαλίας της
- δημιουργία ηγετικών τάξεων
- συγκρότηση και στελέχωση επιχειρήσεων.

Δ. Γενικά ερευνητικά προγράμματα για τη νεότερη ελληνική και ευρωπαϊκή ιστορία

Το Ι.Α. έχει αναλάβει την επίβλεψη των εξής μεγάλων ερευνητικών προγραμμάτων της Εθνικής Τραπεζής:

- Τεχνικοοικονομική μελέτη και οργάνωση των ερευνητικών προγραμμάτων της Τραπεζής (ολοκληρώθηκε).
- Ερευνητικό πρόγραμμα «Οικονομική Ιστορία της Νεώτερης Ελλάδας. Ποσοτικά στοιχεία και στατιστικές σειρές, 1830-1940» (6 έργα, ολοκληρώθηκαν τα 5).
- Ερευνητικό πρόγραμμα «Ιστορία της Εθνικής Τράπεζας» (ολοκληρώνεται το έτος 2000).
- Ερευνητικό πρόγραμμα «Οικονομική Ιστορία της Νεώτερης Ελλάδας» (ολοκληρώνεται το έτος 2000).
- Ο συνολικός προϋπολογισμός των ανωτέρω προγραμμάτων είναι μεγαλύτερος των 200 εκ. δρχ.

Ε. Συνεργασίες με ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και ιδρύματα

Το Ιστορικό Αρχείο έχει δημιουργήσει ένα διεθνές δίκτυο συνεργασιών το οποίο προσπαθεί συνεχώς να διευρύνει. Εδώ αναφέρονται μόνον οι μόνιμες σχέσεις και από τις μόνιμες εκείνες που έχουν δώσει τα σημαντικότερα αποτελέσματα:

École des Hautes Études en Sciences Sociales (Παρίσι)

Ίδρυμα Schlumberger (Γαλλία, Ελβετία)

CRE - Confederation des Recteurs Europeens (Γενεύη)

ΣΤ. Οργάνωση αρχείων άλλων πανεπιστημίων, οργανισμών και επιχειρήσεων

Το Ιστορικό Αρχείο έχει οργανώσει ειδικό τμήμα που προσφέρει στην αγορά, έναντι αμοιβής, ειδικευμένες αρχειονομικές υπηρεσίες, από συμβουλευτικές

γνωμοδοτήσεις έως και πλήρη οργάνωση και ταξινόμηση ολόκληρων αρχείων. Το τμήμα αυτό έχει μέχρι στιγμής αναλάβει τα εξής έργα:

ΕΛΛΑΪΣ Α.Ε.: Οργάνωση και ταξινόμηση Ιστορικού Αρχείου και μικρού «Μουσείου»

ΠΑΠΑΣΤΡΑΤΟΣ Α.Β.Ε.Σ.: Οργάνωση και Ταξινόμηση Ιστορικού Αρχείου Βιομηχανία Μπισκότων & Ειδών Διατροφής Ε.Ι. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

Α.Ε.: Οργάνωση και ταξινόμηση Ιστορικού Αρχείου

Δημοτικό Νοσοκομείο «ΕΛΠΙΣ»: Οργάνωση και Ταξινόμηση Ιστορικού Αρχείου

Τοιμεντοβιομηχανία ΤΙΤΑΝ: Οργάνωση και Ταξινόμηση Ιστορικού Αρχείου Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Οργανωτική γνωμοδότηση για την ταξινόμηση του Ιστορικού Αρχείου του Πανεπιστημίου

Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Συμβουλευτικές υπηρεσίες για την οργάνωση του Αρχείου του.

Τα παραπάνω έργα, πέραν των αξιόλογων επιστημονικών αποτελεσμάτων τους, συμβάλλουν επίσης: στη διασύνδεση του Πανεπιστημίου με τις επιχειρήσεις και στην ενίσχυση του κοινωνικού ρόλου του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ζ. Προκήρυξη υποτροφιών

Εφόσον το Ιστορικό Αρχείο αναθέτει έρευνες και προσπαθεί να παραγάγει πολύπλευρο ερευνητικό αποτέλεσμα, ενισχύει ορισμένες επιλεγμένες προσπάθειες. Έτσι, έχει ήδη εξασφαλίσει περίπου 7 εκ. δρχ. για ερευνητικές ενισχύσεις, υποτροφίες και βραβεία (χορηγοί: Ίδρυμα Schlumberger, Τεχνική Εταιρεία Βόλου, Γ.Γ.Ε.Τ.).

Η. Διοργάνωση σεμιναρίων

Το Ιστορικό Αρχείο έχει δημιουργήσει στο χώρο του μία αίθουσα εκδηλώσεων που μπορεί να φιλοξενήσει ακροατήριο 75 ατόμων. Στην αίθουσα δόθηκε το όνομα του Κ.Θ. Δημαρά, τιμής ένεκεν προς ένα μεγάλο ιστορικό και δάσκαλο, και με σκοπό να τονιστεί η διαρκής προσπάθεια που καταβάλλει το Ιστορικό Αρχείο ώστε να αναβαθμιστεί η ιστορική έρευνα.

Στην αίθουσα αυτή έχουν ήδη διδάξει σημαντικοί Έλληνες και ξένοι επιστήμονες με σεμινάρια, κύκλους διαλέξεων, μικρά συνέδρια και ειδικές εκδηλώσεις. Ενδεικτικοί τίτλοι δείχνουν την ποιότητα και το σύγχρονο επιστημονικό χαρακτήρα των εκδηλώσεων αυτών:

Ελληνική Ιστορία και Κοινωνική Θεωρία

Φύλο και Ιστορία

Θεωρία της ιστορίας - Ιστορία της ιστοριογραφίας

Αντικειμενικότητα και ιστορία

Απροσδιοριστία και αιτιότητα στην ιστορία

Η παρουσία της ιστορίας στα δημοτικά τραγούδια.

Για το μέλλον των πανεπιστημιακών αρχείων: Δύο κεντρικά ζητήματα
Κλείνοντας την ομιλία αυτή, θα ήθελα να διατηρηθούν δύο πράγματα στην σκέψη σας. Καθώς δεν είμαι αρχειονόμος, για αμφότερα θεωρώ ότι μπορούν να ορθωθούν αντιρρήσεις από επαγγελματίες που μελετούν τα σχετικά θέματα. Όμως, για το πρώτο έχω αυτό που λέμε «ιδίαν αντίληψη», δηλαδή βαθιά στερεωμένη, βιωματική εμπειρία. Για το δεύτερο έχω απλώς λόγο ως ερευνητής που χρησιμοποιεί για τη δουλειά του αρχεία, γνωρίζει την κατάστασή τους και –θεωρώ– δικαιούται, τουλάχιστον, να προτείνει.

Το πρώτο πράγμα, λοιπόν, που νομίζω ότι πρέπει να συγκρατήσετε είναι ότι θεωρείται απολύτως απαραίτητη η κινητοποίηση όλων των πανεπιστημίων. Προκειμένου να συγκροτηθούν αρχεία όμως –και αυτό είναι νομίζω εξίσου σημαντικό–, τα αρχεία αυτά δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να ιδρυθούν ως διοικητικές μονάδες αλλά ως ερευνητικές. Μόνον έτσι θα δημιουργηθεί επιστημονικό αποτέλεσμα γρήγορα και εδώ νομίζω ότι θα συμφωνήσουμε όλοι, η χώρα έχει μεγαλύτερη ανάγκη από επιστημονικό αποτέλεσμα και μικρότερη από θεσμικές και διοικητικές εξειδικεύσεις. Με άλλα λόγια, το επιστημονικό αποτέλεσμα θα δικαιώσει τη σύσταση ενός πανεπιστημιακού αρχείου. Το αντίθετο, ένα αρχείο που θα περιμένει τους φιλόπονους ερευνητές έτοιμο για εκμετάλλευση, θα επιτύχει πολύ μικρότερα αποτελέσματα.

Έρχομαι στη δεύτερη σημείωση που θα ήλπιζα να συγκρατήσετε. Εάν στην Ελλάδα δεν έχουμε οργανωμένα αρχεία, αυτό δεν οφείλεται μόνον στην κακή σχέση του Έλληνα με το παρελθόν και στην επιλεκτική, ιδεολογικοποιημένη μνήμη που προτιμά να διατηρεί. Νομίζω ότι οφείλεται στην κακή οργάνωση της διοίκησης στο παρόν. Δεν νομίζω δηλαδή ότι έχουμε ένα ειλικρινές ενδιαφέρον για την πολιτιστική μας κληρονομιά και αυτό οφείλεται στο ότι δεν δείχνουμε ειλικρινές ενδιαφέρον για τη θεσμική μας δράση. Αυτό που εμείς ως ερευνητές θα απολαμβάναμε να το βρούμε έτοιμο, δεν φροντίζουμε να το δημιουργήσουμε. Ας μη ζηλεύουμε τόσο τους επερχόμενους ερευνητές που δεν θα χαλάσουν

κάμποσα μανικέτια στην προσπάθειά τους να ανακαλύψουν την ιστορική αλήθεια, έχουμε και άλλους τρόπους να τους βάλουμε προσκόμματα. Επομένως, για το θέμα των πανεπιστημιακών αρχείων που ιδίως μας αφορά, θα ήθελα να προτείνω στο μέλλον να συσταθούν με κύριο άξονα δράσης τους τη δημιουργία συνθηκών για την οργάνωση του τρέχοντος υλικού. Μία τέτοια επιλογή θα έκλεινε καταρχήν τον πάτο του βαρελιού, που ζητάει αδηφάγα ξεστά ευρώ. Για την οργάνωση δε του υλικού των 175 χρόνων κρατικού βίου, νομίζω ότι γρήγορα οι τεχνολογικές εξελίξεις, με χαμηλότερα κόστη, θα μας επιτρέψουν να τα καλύψουμε. Άλλωστε, κάθε έτος που περνάει σωρεύει υλικό που αντιστοιχεί σε πολλά έτη του παρελθόντος. Κατ' αυτή την έννοια, ο Ρενάν έχει ήδη επαληθευθεί ως προς αυτό που ισχυρίστηκε ήδη το μακρινό 1848: «Αν το σκεφτούμε καλά, θα δούμε ότι είναι απόλυτα αναγκαίο να αντιμετωπίσουμε στο μέλλον μία μεγάλη μεταρρύθμιση της επιστημονικής εργασίας. Πράγματι, το υλικό της μάθησης αυξάνεται συνεχώς με τόσο ταχύ ρυθμό, είτε με τις νέες ανακαλύψεις είτε με το πέρασμα των αιώνων, ώστε θα καταλήξει να ξεπεράσει πολύ τη δυνατότητα των ερευνητών». Αυτό που ο Ρενάν δεν έλαβε υπόψη του είναι ότι εμείς δεν πάψαμε έως τώρα να θέλουμε το μικρότερο δυνατό χώρο για να αποθηκεύουμε την τεράστια αυτή πληροφορία· ακόμη και εάν δεν την ακουμπήσει κανένας μανικέτι, κανένας κέρσορας. Ποιος θα προλάβει να προσαρμοστεί; Εμείς ή η τεχνολογία; Κι αν κάναμε κάτι αμφοτέρους;

Αξιότιμες Κυρίες Καθηγήτριες και Αξιότιμοι Κύριοι Καθηγητές μας,

Το Αρχείο έχει ανάγκη από Φίλους.

Έχει ανάγκη από τη συμπαράστασή τους, από την καλή τους γνώμη· έχει ανάγκη από τη συστράτευσή τους για την απόκτηση των αρχείων των παλαιότερων Καθηγητών μας.

Για όλους εμάς, ακόμη και εάν δεν σας πείσαμε να αντιπαλέψετε με τις αντιξοότητες και να δημιουργήσετε Αρχείο είτε στο πανεπιστήμιο είτε το ίδρυμά σας, είστε αυτονόητα φίλοι του Ιστορικού Αρχείου του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Σας ευχαριστώ πολύ.

I Διδακτορική Διατριβή: Παρουσίαση

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΕΡΓΟ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Α. ΚΟΝΤΟΜΗΤΡΟΣ

Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής

Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα (διδακτορική διατριβή)

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Παρουσίαση: Χαράλαμπος Γ. Χαρίτος, Καθηγητής

Στις 5 Μαΐου 2006 ενώπιον της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής ο κ. Γεώργιος Κοντομήτρος υποστήριξε τη διδακτορική του διατριβή με τίτλο «Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα» και του απονεμήθηκε με το βαθμό «Άριστα» διδακτορικό δίπλωμα από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η διατριβή εκπονήθηκε υπό την επίβλεψη του γράφοντος.

Η διδακτορική διατριβή του κ. Κοντομήτρου, σε κομψή έκδοση, διαρθρώνεται σε δύο εκτεταμένα μέρη που συμπληρώνονται με τον Πρόλογο, την Εισαγωγή, βιβλιογραφικό πίνακα, ευρετήριο ονομάτων προσώπων και πίνακα περιεχομένων (650 σελίδες).

Το Α' μέρος αφορά την εμφάνιση της κίνησης της γερμανικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, με βάση την πλούσια βιβλιογραφία και το αρχειακό υλικό, που αναζήτησε και έλαβε υπόψη του ο συγγραφέας, εντοπίζονται οι προϋποθέσεις της εμφάνισής της στη Γερμανία, εξετάζονται αναλυτικά οι συνιστώσες της και σκιαγραφείται η απήχηση των πρακτικών εφαρμογών της στην Παιδαγωγική Επιστήμη.

Στο Β' μέρος ανιχνεύονται οι επιδράσεις της γερμανικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, αναλύονται οι ιδεολογικές τάσεις που κατέστησαν στις αρχές του 20ού αιώνα ευεπίφορη τη γενικότερη γερμανική πνευματική επίδραση στην Ελλάδα, και στη συνέχεια παρουσιάζονται ο τρόπος με τον οποίο Έλληνες παιδαγωγοί, που σπούδασαν Παιδαγωγι-

κή στη Γερμανία, προσέλαβαν τα μηνύματα των διαφόρων τάσεων της γερμανικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής. Επίσης, παρουσιάζονται αναλυτικά οι συνθήκες κάτω από τις οποίες οι Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί προσπάθησαν να εφαρμόσουν στην ελληνική πραγματικότητα κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές αντιλήψεις.

Η διδακτορική διατριβή του κ. Κοντομήτρου πρόκειται να δημοσιευτεί από τις Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Βιβλιοκρισίες

Σ. Βούρη, Οικοτροφεία και υποτροφίες στη Μακεδονία (1903-1913). Τεκμήρια ιστορίας. Αθήνα 2005. Εκδόσεις Gutenberg

Παρουσίαση: Σ. ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ
Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δυτικής Μακεδονίας

Το τελευταίο βιβλίο της Καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Σοφίας Βούρη αποτελεί την κορύφωση μιας συστηματικής και μακροχρόνιας προσπάθειας της ακαταπόνητης ερευνήτριας να φέρει στο φως, μέσα από τη μελέτη του πρωτογενούς αρχειακού υλικού, την εκπαιδευτική ιστορία του μακεδονικού χώρου και να φωτίσει πτυχές της, που ήταν απροσπέλαστες για πολλά χρόνια στους ερευνητές. Όλοι εμείς, λοιπόν, που σεμνυνόμαστε να θεωρούμαστε μαθητές της, αποκομίσουμε σημαντικά κέρδη από τη συγκεκριμένη δουλειά της.

Η πρωτοπορία της παρούσας έρευνας έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι εστιάζει σε μια πολύ λίγο γνωστή οπτική της εκπαιδευτικής πολιτικής του Ελληνικού Κράτους στη Μακεδονία: στην πολιτική για τα οικοτροφεία και τις υποτροφίες της περιόδου 1903-1913.

Η διαπραγμάτευση του θέματος γίνεται σε δύο άξονες: ο πρώτος αναφέρεται στην πολιτική του Κράτους και ο δεύτερος στη διαδικασία αποστολής υπότροφων μαθητών από τους κοινοτικούς και λοιπούς φορείς της Μακεδονίας με σκοπό τη δημιουργία εθνικών εργατών. Ακολουθεί ένα πλούσιο σε πηγές *Παράρτημα* με υλικό χρήσιμο για το μελλοντικό ερευνητή.

Η μελέτη αυτή αποκτά ξεχωριστό ενδιαφέρον σε μια περίοδο που λαμβάνουν χώρα ο ένοπλος Μακεδονικός Αγώνας, από τη μια, και οι Βαλκανικοί πόλεμοι από την άλλη. Μέσα σε αυτό το ταραγμένο συγκείμενο η διαπραγμάτευση του ζητήματος των οικοτροφείων και των υποτροφιών φωτίζει μέσα από μια πολυπρισματική προσέγγιση τις διαστάσεις του εθνικισμού, αλλά και τις αντιπαραθέσεις στα πλαίσια των εθνογενετικών διαδικασιών, που ήταν κυρίαρχες σε όλο το χώρο της Βαλκανικής. Όπως άλλωστε παραδέχεται η ερευνήτρια, οι διαδικασίες που αποτυπώνονται στο πόνημα μπορούν να απο-

τελέσουν αντικείμενο της ιστορικής έρευνας για τον ευρύτερο χώρο της Βαλκανικής, αφού ακολουθήθηκαν με ορισμένες ιδιαιτερότητες και από τα άλλα κράτη των Βαλκανίων.

Ειδικότερα, στα πλαίσια της έρευνας υιοθετείται η προσέγγιση της γεωγραφικής διασποράς των οικοτροφείων ως το 1913 και περιγράφονται αναλυτικά τόσο τα ίδια τα ιδρύματα, που στήθηκαν στα βιλαέτια Μοναστηρίου και Θεσσαλονίκης, όσο και το μαθητικό δυναμικό τους.

Στη συνέχεια μελετάται η κατάρτιση των δασκάλων και των διδασκαλιστών στη Μακεδονία και γίνονται αναφορές στις απόψεις των Επιθεωρητών για την απλοποίηση της γλωσσικής διδασκαλίας στα σχολεία της Μακεδονίας.

Στο δεύτερο μέρος καταγράφεται και αναλύεται η διαδικασία αποστολής υποτρόφων από το χώρο της Μακεδονίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα του Ελληνικού Κράτους, με σκοπό τη στράτευσή τους στην εθνική ιδέα. Με διεσδυτικές επισημάνσεις η συγγραφέας τονίζει τη σημασία αυτής της διαδικασίας για τη σύμπτυξη των συνειδήσεων των τοπικών κοινωνιών. Παράλληλα, η έρευνα των αρχείων της προσφέρει έναν πραγματικό πλούτο δεδομένων. Η διερεύνηση επεκτείνεται στο Εθνικό Οικοτροφείο Αθηνών, στο Λύκειο Ιωάννου Δέλλιου, στο εκπαιδευτήριο του Λεωνίδα Βλάχου στην Κέρκυρα και, τέλος, στη Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων.

Μέσα από το βιβλίο προκύπτει με άρτια επιστημονική μεθοδολογία η αποτύπωση των διαδικασιών διαμόρφωσης των τοπικών ελίτ στον ευρύτερο χώρο της Μακεδονίας.

Ως συγγραφέας ενός βιβλίου που εκδόθηκε αργότερα με ανάλογο προσανατολισμό και το οποίο καλύπτει την αμέσως επόμενη περίοδο, επιθυμώ να εκφράσω τον πρόποντα έπαινο στη συνάδελφο που άνοιξε με τη σκέψη της το δρόμο προς τη διερεύνηση αυτών των φαινομένων στη Μακεδονία, αποκαθιστώντας, παράλληλα, μια αδικία: τη μη αναγραφή στη βιβλιογραφία του δικού μου βιβλίου του συγκεκριμένου πονήματος, εξαιτίας μιας αδικαιολόγητης παραδρομής, *συντελεσθείσης εν τω τυπογραφικώ δοκιμίω*.

Συγχαίρω, λοιπόν, τη συγγραφέα και εύχομαι ολόψυχα και εις άλλα με υγεία.

**Γ. Κόκκινου, Συμβολικοί πόλεμοι για την ιστορία και την κουλτούρα.
Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της
Αμερικής, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006**

Παρουσίαση: Σ. ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ
Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δυτικής Μακεδονίας
Α. ΑΝΔΡΕΟΥ
Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Δυτικής Μακεδονίας

Το νέο εγχείρημα του Γ. Κόκκινου αποτελεί μια ακόμα κατάθεση σκέψης στο ευρύτερο πεδίο της επιστημολογίας της ιστορίας και της διδακτικής της, πεδία στα οποία ο ερευνητής έχει συνεισφέρει αποτελεσματικά, διευρύνοντας παράλληλα το σύγχρονο προβληματισμό.

Το βιβλίο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο αναπτύσσεται ο θεωρητικός προβληματισμός γύρω από τις έννοιες της ταυτότητας και της πολυπολιτισμικότητας και καταγράφεται η επίδραση του ιστοριογραφικού μεταμοντερνισμού στις ποικίλες εκδοχές του στην αντίληψη της έννοιας της ετερότητας. Στο τέλος του θεωρητικού μέρους επιχειρείται η τυπολογική ταξινόμηση των τρόπων με τους οποίους τα αντιμαχόμενα θεωρητικο-ιδεολογικά επιτελεία όπως οι νεοσυντηρητικοί, οι φιλελεύθεροι, οι νεομαρξιστές και η αμερικανική Αριστερά επεξεργάζονται το μεταμοντερνισμό και την πολυπολιτισμικότητα.

Στο δεύτερο μέρος εξετάζεται το παράδειγμα των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής και συγκεκριμένα οι ιδιομορφίες της κοινωνικής συγκρότησης και οι τρόποι με τους οποίους το ρεύμα του νεοσυντηρητισμού επιχειρεί να αντιμετωπίσει τις εθνοπολιτισμικές ταυτότητες και τις μειονότητες. Εξετάζονται ακόμα οι νοηματοδοτήσεις και οι χρήσεις του ιστορικού παρελθόντος από τις εθνοπολιτισμικές ομάδες, χρήσεις που κατακερματίζουν την αμερικανική εθνική συνείδηση, η χρήση του δημόσιου λόγου ως μέσου πολεμικής σε ζητήματα ιστορίας και κουλτούρας, και οι εφαρμογές των μορφών αμφισβήτησης που προαναφέρθηκαν σε ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στις ΗΠΑ.

Αυτό που αναδύεται από την επιστημονική προσέγγιση του Γ. Κόκκινου είναι η διάγνωση πως πορευόμαστε προς ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον

που θα πραγματώσει ίσως τη δημιουργία μιας οικουμενικής και μεταεθνικής συνείδησης.

Αναφορικά τώρα με τις επιμέρους πτυχές του έργου, πρέπει να επισημανθεί ότι αυτό διερευνά τους τρόπους με τους οποίους συγκροτείται η ιστορική συνείδηση των λαών και η εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα ή η συλλογική ιστορική μνήμη και εξετάζει το ρόλο που διαδραματίζει προς την κατεύθυνση αυτή η σχολική ιστορία και η διδακτική της, η οποία διαμορφώνει το ιστορικό αφήγημα της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας και επικαθορίζει τη σχέση της με το παρελθόν.

Παράλληλα, εμβαθύνει στους παράγοντες που επιδρούν και διαμορφώνουν το δημόσιο λόγο για την ιστορία, ερμηνεύοντας το ρόλο των ποικίλων εκφάνσεων της ιστορίας ως επιστήμης, το ρόλο των πολιτικών ιδεολογιών, των ομάδων πίεσης ή συμφερόντων, των μέσων μαζικής ενημέρωσης και του τύπου.

Μεταφέροντας τους προβληματισμούς αυτούς στην αμερικανική πραγματικότητα καταλήγει ότι η αποτύπωση ποικίλων αναγνώσεων της ιστορίας στο δημόσιο λόγο επιδρά καθοριστικά στη διδακτική της ιστορίας, αφού και οι συνθήκες ευνοούν κάτι τέτοιο. Οι παράμετροι που επιδρούν καθοριστικά και διαμορφώνουν τις συνθήκες που προαναφέρθηκαν είναι η παγκοσμιοποίηση, η αποδυνάμωση των ενοποιητικών ιστορικών μύθων, ο εκδημοκρατισμός της ιστορικής κουλτούρας, η διαχείριση της εκπαιδευτικής πολιτικής από πολλούς φορείς.

Εκείνο που καθιστά ιδιαίτερα χρήσιμο για τη σημερινή συγκυρία το βιβλίο του κ. Κόκκινου είναι η από μέρους του θεωρητική προσέγγιση των πολιτικών διαχειρίσις της ετερότητας, αφού η σύγχρονη αντιμετώπιση στο ευρωπαϊκό αλλά και στο αμερικανικό κοινωνικό γίγνεσθαι του συγκεκριμένου προβλήματος εμπνέει ιδιαίτερη ανησυχία για το μέλλον.

Ειδικά για το ελληνικό επιστημολογικό μοντέλο ανάγνωσης της ιστορίας έχουν ξεχωριστή σημασία οι επισημάνσεις του συγγραφέα για την υπέρβαση της εργαλειακής χρήσης της ιστορίας, πρακτική στην οποία ελλοχεύουν σκοπιμότητες και επενδύονται προσδοκίες ή φιλοδοξίες για μια πολιτική ή οικονομική ποδηγέτηση των μαζών.

Επομένως, μέσα σε αυτό το πρίσμα θεωρημένα αποκτούν για όλους ενδιαφέρον οι λανθάνουσες αντιπαραθέσεις για την αποσιώπηση τραυματικών ή επίμαχων ιστορικών γεγονότων, ή οι διενέξεις για την ανασυγκρότηση του πλαισίου αναφοράς της μαθησιακής διαδικασίας. Γιατί, αναμφίβολα,

στο αξιακό σύμπαν που ξεδιπλώνει ο συγγραφέας δικαιώνονται οι επιλογές της Νέας Ιστορίας.

Κλείνοντας, θέλουμε να επισημάνουμε ότι οι κατευθύνσεις για τον ιστορικό, όπως αυτές προκύπτουν από το έργο του κ. Κόκκινου, μπορούν να υποστασιοποιηθούν στο σεβασμό της ιστορικής αλήθειας, στην πρόκριση του ορθού έναντι του αγαθού και στον αναστοχαστικό έλεγχο του έργου το οποίο αυτός παρήγαγε, έτσι ώστε με αυτό να διευκολύνεται η διαπολιτισμική προσέγγιση και η κατανόηση των λαών.

Ειδήσεις

Η Ελληνική Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης (ΕΛΕΙΕ) επεκτείνει τη δράση της. Νέος της στόχος είναι η διοργάνωση Ημερίδων. Τα θέματα των Ημερίδων αναδεικνύονται από την επιστημονική και την εκπαιδευτική επικαιρότητα· εξετάζονται όμως με βάση τον καταστατικό στόχο της Εταιρείας, που είναι η μελέτη των εκπαιδευτικών φαινομένων στο ιστορικό τους βάθος.

Έως τώρα επίκεντρο λειτουργίας της ΕΛΕΙΕ ήταν η έκδοση του περιοδικού της. Ακόμη, η ΕΛΕΙΕ συνδιοργάνωσε μεγάλα Συνέδρια και συμμετείχε σε διεθνή και ελληνικά Συνέδρια και Ημερίδες που διοργάνωσαν άλλοι φορείς, εκπροσωπούμενη σε αυτά από τον Πρόεδρό της και άλλα επίλεκτα μέλη της.

Όμως, καθώς η Εταιρεία «μεγαλώνει» (σε έτη λειτουργίας, σε αριθμό μελών, σε συγγραφική-επιστημονική παρουσία των μελών της), θέτει νέους στόχους. Η διοργάνωση Ημερίδων σε τακτική βάση θα αποτελέσει για τα επόμενα έτη βασική δραστηριότητα της Εταιρείας. Η αρχή έγινε και ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένη. Το Φεβρουάριο, στο Αμφιθέατρο «Αντώνης Τρότσκι» του Πνευματικού Κέντρου Δήμου Αθηναίων, οργανώθηκε η 1η Ημερίδα της ΕΛΕΙΕ με θέμα «Νέα μεθοδολογικά εργαλεία στις Κοινωνικές Επιστήμες. Η εφαρμογή τους στην Ιστορία της Εκπαίδευσης». Σε δύο κύκλους ομιλιών εκλεκτοί προσκεκλημένοι (μέλη οι περισσότεροι της ΕΛΕΙΕ, αλλά και σημαντικοί «φίλοι» επιστήμονες) παρουσίασαν τις εισηγήσεις τους, ανέπτυξαν τις θέσεις τους και συζήτησαν περιεκτικά. Η συμμετοχή στην 1η αυτή Ημερίδα ήταν ενθαρρυντική: την παρακολούθησε ένα κοινό 100 περίπου ατόμων (πολλοί από τους οποίους ήταν μεταπτυχιακοί φοιτητές, ανήκαν δηλαδή σε μία επιστημονική ομάδα προς την οποία η ΕΛΕΙΕ θέλει να δείχνει ιδιαίτερη μέριμνα).

Η ΕΛΕΙΕ έχει τη χαρά και την τιμή να φιλοξενεί στο παρόν τεύχος αρκετές από τις εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν στην 1η Ημερίδα (ξαναδουλεμένες - επανηξημένες). Πρόκειται για κείμενα που περιλαμβάνουν σημαντικά επιστημονικά ερωτήματα και φθάνουν σε μεγάλο ερμηνευτικό βάθος.

Η 2η Ημερίδα προετοιμάζεται. Το θέμα της έχει επιλεγεί: «Μεταπτυχιακές Σπουδές: η Ιστορία της Εκπαίδευσης». Σύντομα θα ανακοινωθεί η ημερομηνία της και ο τόπος που θα τη φιλοξενήσει. Όμως, καλό προπομπό της αποτελεί η παράθεση του πυκνού Προγράμματος της 1ης Ημερίδας. Ανατυπώνεται εδώ, με την πεποίθηση ότι η νέα δραστηριότητα της Εταιρείας θα υποστηριχθεί και θα στεριώσει, όπως και όσες προηγήθηκαν. Άλλωστε, όλοι ξέρουμε ότι το επιστημονικό αντικείμενο της Εταιρείας μας, η Ιστορία της Εκπαίδευσης, «θέλει δουλειά πολλή».

ISSN 1109-5806



0771109580007