

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΝΤΩΝΗΣ ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ

Εκκλησία, Πολιτεία και διάκριση των λειτουργιών
στο χώρο της Εκπαίδευσης στην Αυτόνομη Κρήτη (1898-1913)

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΦΩΤΙΑΔΗΣ, ΣΟΦΙΑ ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ

Οι γλωσσικές και παιδαγωγικές απόψεις του κύκλου του Ν. Καπετανίδη
στην εφημερίδα της Τραπεζούντας *Εποχή*

ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, ΠΕΡΣΕΦΟΝΗ ΣΙΜΕΝΗ

Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών
και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1913, 1929 και 1964

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΔΑΛΑΚΟΥΡΑ

Η εκπαίδευση των γυναικών στις Σέρρες (19ος αι. - 1914):
Ριζοσπαστικές τάσεις και χαρακτηριστικά

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΑΠΑΔΟΥΡΗΣ

Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση
στο λόγο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (1946-1967)

ΠΟΛΥ ΘΑΝΑΗΛΑΚΗ

“Αι σύσσιτοι κόραι” του Αρσακείου Παρθεναγωγείου: Διατροφή και αγωγή
των οικότροφων μαθητριών του σχολείου τον 19ο αιώνα

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΦΩΤΕΙΝΟΣ

Αναλυτικά προγράμματα: ερμηνείες και ερωτήματα

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ

Ο Κωνσταντίνος Δ. Γεωργούλης (1894-1968) και η γλωσσοεκπαιδευτική του πολιτεία

Γ. ΚΟΚΚΙΝΟΣ, Π. ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ, Π. ΣΙΜΕΝΗ - Τ. ΔΟΥΚΑΣ, ΧΡ. ΤΖΗΚΑΣ, Α. ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ

Βιβλιοκρισίες

ΤΕΥΧΟΣ 8 • ΑΝΟΙΞΗ - ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2009

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 8 • ΑΝΟΙΞΗ - ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2009
ISSN 1109-5806

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Σήφης Μπουζάκης
Αντώνιος Χουρδάκης
Αναστάσιος Κοντάκος
Γιώργος Κόκκινος
Παναγιώτης Κιμουρτζής

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Vitaly Bezrogov
Σοφία Βούρη
Παναγιώτης Κιμουρτζής
Γιώργος Κόκκινος
Αναστάσιος Κοντάκος
Dieter Lenzen
Σήφης Μπουζάκης
Νίκος Παπαδόσης
Δημήτρης Χαράλαμπος
Χαράλαμπος Χαρίτος
Αντώνιος Χουρδάκης

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΥΛΙΚΟΥ

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

Εκδόσεις ΑΤΡΑΠΟΣ

Α. Γαλατσίου 109, 111 46 Γαλάτσι
Τηλ. - Fax: 210 2913608

Στοιχειοθεσία: Ιωάννα Τσίκα
Εκτύπωση: Γεώργιος Μιλωνάς & ΣΙΑ Ο.Ε.

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 αυτοτελώς. Οι εργασίες υποβάλλονται σε τρία (3) αντίτυπα καθώς και σε διπλότυπο. Τα στοιχεία του συγγραφέα γράφονται σε ξεχωριστό φύλλο, για να διευκολύνεται η ανωνυμία του κατά την προώθηση της εργασίας στους κριτές. Το κείμενο της εργασίας πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη 150 περίπου λέξεων στα ελληνικά και αγγλικά, και η οποία θα πρέπει επίσης να υποβάλλεται σε ξεχωριστό φύλλο.

Το περιοδικό εφαρμόζει κατά την επιλογή των εργασιών το «σκληρό σύστημα κριτών». Αμέσως έπειτα από τη λήψη μιας εργασίας, η Επιστημονική Επιτροπή (Ε.Ε.) φροντίζει να αποσταλεί από ένα αντίτυπο σε τρεις κριτές. Παράλληλα, ενημερώνει σχετικά το συγγραφέα. Σε εύλογο χρονικό διάστημα, οι συγγραφείς θα παίρνουν μια πρώτη ενημέρωση. Σε περίπτωση κατά την οποία οι τρεις κριτές κρίνουν ομόφωνα για το δημοσιεύσιμο ή μη της εργασίας, η Ε.Ε. ακολουθεί υποχρεωτικά την απόφαση των κριτών. Διαφορετικά, σε περίπτωση μη ομοφωνίας, αποφασίζει η Ε.Ε. για το αν μια εργασία θα παραμεμφθεί για διόρθωση.

Σε περίπτωση κατά την οποία οι κριτές ή η Ε.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 στην Ε.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 Ε.Ε. του περιοδικού ή ο εκδότης, αφού οι τελευταίοι δεν επεμβαίνουν στο κείμενο.

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

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΠΕΥΘΕΡΕΙΕΣ

Συνιστάται στους συγγραφείς του περιοδικού να αποφεύγουν τις υποσημειώσεις, χρησιμοποιώντας το αγγλοσαξονικό σύστημα παραπομπών (σε παρένθεση ο συγγραφέας, ακολουθεί κώμα, 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

ΑΝΤΩΝΗΣ ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ	5	Εκκλησία, Πολιτεία και διάκριση των λειτουργιών στο χώρο της Εκπαίδευσης στην Αυτόνομη Κρήτη (1898-1913)
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΦΩΤΙΑΔΗΣ ΣΟΦΙΑ ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ	51	Οι γλωσσικές και παιδαγωγικές απόψεις του κύκλου του Ν. Καπετανίδη στην εφημερίδα της Τραπεζούντας <i>Εποχή</i>
ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ ΠΕΡΣΕΦΟΝΗ ΣΙΜΕΝΗ	73	Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1913, 1929 και 1964
ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΔΑΛΑΚΟΥΡΑ	93	Η εκπαίδευση των γυναικών στις Σέρρες (19ος αι. - 1914): Ριζοσπαστικές τάσεις και χαρακτηριστικά
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΑΠΑΔΟΥΡΗΣ	112	Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο λόγο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (1946-1967)
ΠΟΛΥ ΘΑΝΑΗΛΑΚΗ	142	«Αι σύσσιτοι κόραι» του Αρσακείου Παρθενωγαγωγείου: Διατροφή και αγωγή των οικοτροφικών μαθητριών του σχολείου τον 19ο αιώνα

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΦΩΤΕΙΝΟΣ	174	Αναλυτικά προγράμματα: ερμηνείες και ερωτήματα - Μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των μεθοδολογικών παραδοχών μέσα από την εξέταση της ιστορίας των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης (γενικής και τεχνικής) εκπαίδευσης στην Ελλάδα (κατά το διάστημα 1950-1977)
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ	223	Ο Κωνσταντίνος Δ. Γεωργούλης (1894-1968) και η γλωσσο-εκπαιδευτική του πολιτεία
ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ	250	
ΕΡΓΑΣΙΕΣ (ΒΙΒΛΙΑ, ΔΙΑΤΡΙΒΕΣ Κ.ΛΠ.) ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 2000-2008	295	

Εκκλησία, Πολιτεία και διάκριση των λειτουργιών στο χώρο της εκπαίδευσης στην Αυτόνομη Κρήτη (1898-1913)

ΑΝΤ. Γ. ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ

Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Η σύγκληση του πρώτου Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου στα Χανιά, στις 24-29 Ιουλίου 1900, έδωσε την ευκαιρία σε εκπροσώπους της κυβέρνησης, του κλήρου και διευθυντών σχολείων να συζητηθεί μια ενδιαφέρουσα πτυχή της εκπαίδευσης στην Κρήτη την περίοδο της Αυτονομίας της (1898-1913): η διάκριση των λειτουργιών (και των πρακτικών τους) μεταξύ Εκκλησίας και Πολιτείας ως προς την εποπτεία της εκπαίδευσης. Στην παρούσα μελέτη, παρουσιάζονται και αναλύονται αντιπαραθέσεις πολιτικές, κοινωνικές, ιδεολογικές και θρησκευτικές που φαίνεται να έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην οργάνωση της δημόσιας εκπαίδευσης στο ξεκίνημα του 20ού αιώνα. Κύριες πηγές μας αποτέλεσαν τα Πρακτικά του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, δημοσιευμένα στα 1901, και τα αδημοσίευτα Πρακτικά του Ηγεμονικού Συμβουλίου του έτους 1899.

Εισαγωγικές επισημάνσεις

Σε μια μακροϊστορική προσέγγιση της Ιστορίας της εκπαίδευσης συχνά δεν εξετάζονται και δεν παρουσιάζονται όλες οι πτυχές της ιστορικής αιτιότητας. Με την έννοια αυτή η μικροϊστορική προσέγγιση έρχεται να συμπληρώσει τις ιστορικές αναλύσεις μακράς κλίμακας και να διαφωτίσει πλευρές μιας ιδιαίτερης συγχώνευσης εκπαιδευτικών και κοινωνικών διαιρέσεων που έχουν παραμείνει εκτός, με σκοπό να δώσει μια πιο ολοκληρωμένη και ιστορικά τεκμηριωμένη εικόνα των εκπαιδευτικών και κοινωνικών σχηματισμών.

Η μελέτη της διάκρισης των λειτουργιών σε επίπεδο εκκλησιαστικών/θρησκευτικών και πολιτικών πρακτικών στην Κρητική Πολιτεία με αφορμή τη σύγκληση του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου στα Χανιά, στις 24-29 Ιουλί-

ου 1900, συνιστά μια πρώτη προσπάθεια παρουσίασης και ανάλυσης σημαντικών παραμέτρων ενός θεωρητικού λόγου που κατέληξε στην οργάνωση της εκπαίδευσης σε απόλυτα συγκεντρωτική βάση και συνάμα ανάδειξης του κρατικο-κεντρικού ιδεολογικού της πλαισίου. Ταυτόχρονα όμως, μέσα από τα πεπραγμένα των ανθρώπων που βρέθηκαν στο κέντρο λήψης αποφάσεων, επιχειρεί να αναδείξει τις αντιπαραθέσεις (προθέσεις) που αναφάνηκαν μεταξύ κυβέρνησης και Εκκλησίας, ως φορέων δράσης, στην προσπάθειά τους να αρθρώσουν μια επιχειρηματολογία, η πρώτη υπέρ της αναγκαιότητας επιβολής συγκεντρωτικού ελέγχου στο χώρο της εκπαίδευσης και η δεύτερη υπέρ της λειτουργίας «αποκεντρωτικών» μηχανισμών που θα της επέτρεπαν να έχει λόγο στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την εκπαιδευτική πρακτική.¹

Στην παρούσα μελέτη κύριες πηγές προβληματισμού για μια πρώτη προσπάθεια ανασυγκρότησης των σκέψεων και των αποφάσεων ανθρώπων που ανήκαν σε διαφορετικούς φορείς και είχαν διαφορετικές αντιλήψεις για την οργάνωση του κράτους και του πολιτικού συστήματος, αποτέλεσαν:

- α. τα Πρακτικά του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου δημοσιευμένα στα 1901 (στο εξής Π.Α.Ε.Σ.) και
- β. τα (αδημοσίευτα) Πρακτικά του Ηγεμονικού Συμβουλίου του έτους 1899.

Με αφετηρία τις πηγές αυτές προσεγγίζεται για πρώτη φορά στο χώρο της νεότερης ιστορίας της Κρήτης μια ενδιαφέρουσα και άγνωστη πτυχή της εκπαίδευσής της, εκείνης της διάκρισης των λειτουργιών μεταξύ Εκκλησίας-Πολιτείας, και καταγράφονται αντιπαραθέσεις πολιτικές, κοινωνικές, ιδεολογικές και θρησκευτικές που φαίνεται να έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην πορεία της, και που η παρουσίασή τους μπορεί να προσφέρει μια εναργέστερη εικόνα του, ούτως ή άλλως, «νεφελώδους» τοπίου της δημόσιας εκπαίδευσης.

Από τον Επίσκοπο στο Νομαρχιακό Επιθεωρητή

Ανάμεσα στα πρώτα ζητήματα που έπρεπε να επιλύσει η νεοσύστατη Πολιτεία της Κρήτης, το Δεκέμβριο του 1898, στο πλαίσιο της Αυτονομίας που της εκχωρήθηκε από τις Μεγάλες Ευρωπαϊκές Δυνάμεις, ήταν τα εκπαιδευτικά και, στο βαθμό που εδώ θα μας απασχολήσει, μια πτυχή των εκκλησιαστικών. Τις κύριες συντεταγμένες πάνω στις οποίες επεδίωξε να κινηθεί η νέα Επικράτεια αποτυπώνει ο γνωστός λόγος του προέδρου της Βουλής των Κρητών και πρώην Γυμνασιάρχη, Α. Μιχελιδάκη: «Εις δύο πράγματα πρέπει η νεαρά Κρητική Πο-

*λιτεία να αφιερώση πάσαν την προσοχήν της, εις το να μορφώση πνευματικώς τον άνθρωπον και εις το να καταστήση αυτόν ευτυχή διά του πλούτου, να τον εξανθρωπίση και να τον πλουτίση. Ο εξανθρωπισμός θα γίνη διά των σχολείων και διά της παιδείας».*² Έτσι, λοιπόν, στην προσπάθειά της αυτή, η Κρητική Πολιτεία καταρτίζει Νόμους και Διατάγματα που θα της εξασφάλιζαν μια δυναμική προώθηση των συμφερόντων της με πολιτικά μέσα, πριν από την Ένωσή της με την ελεύθερη Ελλάδα (Σταυριδάκης, 2007, 81-150).

Στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της το πρώτο πράγμα που επεδίωξε ήταν να προωθήσει, όσο το δυνατόν καλύτερα, τα συμφέροντά της και να δραστηριοποιηθεί στα σημεία εκείνα της πολιτικής διαδικασίας, όπου, αποφεύγοντας λάθη, παραλείψεις και αγκυλώσεις του παρελθόντος καθεστώτος (και κυρίως της Ημιαυτονομίας), θα διασφάλιζε την απόλυτη παρεμβατική της λειτουργία. Έτσι η διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης οργανώνεται αυστηρά συγκεντρωτικά και με τρόπο τέτοιο, ώστε να «αφομοιωθούν»/ «ενσωματωθούν» άλλες ομάδες (συσσωματώσεις), οι οποίες λειτουργούσαν με το προηγούμενο σύστημα, όπως οι Κοινότητες³ και οι Σχολικές Επιτροπές/ Σωματεία που έλεγχε η Εκκλησία. Η στρατηγική της αυτή, άλλωστε, υπαγορευμένη και από το χαρακτήρα του ίδιου του πολιτεύματος που εγκαθιδρύθηκε στην Κρήτη και θεωρήθηκε ως η πλέον ενδεικνυόμενη λύση για την Ένωση, οδήγησε στην απευθείας πρόσδεση του λαού στον «ηγέτη», αναδεικνύοντάς τον σε κύρια πηγή νομιμοποίησης και κύριο συνδετικό κρίκο μεταξύ συμφερόντων του λαού και δημόσιας σφαίρας: «ο λαός θέλει τάξιν και ησυχίαν και να διοικηθή δικτατορικώς, όσον περιοριστικόν των δικαιωμάτων του και αν η το πολίτευμα το οποίον θα γίνη, ο λαός θα το αποδεχθή» (Βερέμης- Νικολακόπουλος (επιμ.), 2005, 48).⁴

Η προηγούμενη περίοδος «αποκέντρωσης» που λόγω ιστορικών και πολιτικών συνθηκών είχε ακολουθηθεί όσον αφορά τον έλεγχο και την εποπτεία των σχολείων, τη διεύθυνση των οποίων είχαν οι Κοινότητες και οι Τμηματικές Εφορείες, πέραν του ότι θεωρήθηκε προβληματική αυτή καθαυτή (Χουρδάκης, 2007, 95),⁵ στη νέα κρατικο-κεντρική προσέγγιση που εφαρμόστηκε δεν εξυπηρετούσε, εφόσον κυρίαρχος φορέας δράσης ήταν πλέον η Πολιτεία. Ο Νόμος περί παιδείας του 1881 προέβλεπε τότε διαφορετικές ελεγκτικές αρχές (Επαρχιακές, Δημοτικές, Τμηματικές) με αποτέλεσμα να παρατηρείται εκτός από αντιποίηση λειτουργιών και σύγκρουση αρμοδιοτήτων. Στις αρχές αυτές, μάλιστα, συμμετείχαν άτομα που είχαν πολύ μικρή ή σχεδόν καθόλου

σχέση με την εκπαίδευση, τα μέλη τους, λόγω πολιτικών συμφερόντων, συχνά συγκρούονταν τόσο μεταξύ τους, όσο και με την κυβέρνηση, και, επειδή ήταν πολυάριθμα και άμισθα, αρκετές φορές χρονοτριβούσαν και παρακώλυαν πολλά ζητήματα (καθώς έπρεπε να συνεργάζονται με τις Επαρχιακές και Δημοτικές Εφορείες).⁶ Αλλά ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που οι αρμοδιότητες εποπτείας και διεύθυνσης της εκπαίδευσης είχαν οι Δημογεροντίες, τα προβλήματα παρέμεναν, αφού στην πραγματικότητα αυτές δεν ήταν αυτεξούσιες, καθώς εξαρτιόνταν από την εκκλησιαστική ηγεσία και, σε τελική ανάλυση, έδιναν λόγο στη μουσουλμανική διοίκηση (Γοντικακής, 1992, 30-37, Χουρδάκης, 2004α, 44-48).⁷ Στη δύσκολη, μάλιστα, πενταετία πριν την ανακήρυξη της Αυτονομίας στην Κρήτη, ρόλο Επιθεωρητή των σχολείων είχαν αναλάβει τότε οι Επισκοποί που δεν ανήκαν στις Τμηματικές Εφορείες, σύμφωνα με το καθεστώς των millet (Αναγνωστοπούλου, 1998, 292-293) και στο πλαίσιο του οθωμανικού διοικητικού μηχανισμού:⁸ *«Πας Επισκοπος μη ων μέλος της Τμηματικής Εφορείας έχει το δικαίωμα να επιβλέπη επί της καταστάσεως των Σχολείων και της διαγωγής των διδασκόντων και διδασκομένων εν τη περιφερεία της Επισκοπής του και να απευθύνη εις την Τμηματικήν Εφορείαν τας παρατηρήσεις και την γνώμην του περί παντός αφορώντος την παιδείαν, η δε Τμηματική Εφορεία είνε υποχρεωμένη να λαμβάνη υπό σπουδαίαν έποψιν την γνώμην του και να απαντά προσηκόντως»*.⁹ Έτσι η εκπαίδευση στην Κρήτη, όπως και αλλού άλλωστε,¹⁰ ήταν ενταγμένη στη θρησκευτική ιεραρχία και το εκπαιδευτικό σύστημα διαρθρωνόταν γύρω από την Εκκλησία.

Τέτοιου είδους εγγενείς αδυναμίες θέλοντας να υπερβούν οι πολιτικοί ιθύνοντες στο χώρο της εκπαίδευσης με το νέο Νόμο, ώστε να μην επιδράσουν ανασταλτικά στη δομή του νέου εκπαιδευτικού καθεστώτος, και πριν ακόμα ψηφιστεί ο πρώτος Εκπαιδευτικός Οργανισμός της Πολιτείας (με το υπ' αριθ. Νόμου 82 Διάταγμα, 02/10/1899), προέβησαν στην ψήφιση του υπ' αριθ. 42 Νομοθετικού Διατάγματος *«Περί Διοικήσεως και επιθεωρήσεως της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως»*, σύμφωνα με το οποίο στην Αυτόνομη Κρήτη την εποπτεία και διοίκηση της δημόσιας εκπαίδευσης ασκούσαν πλέον ιεραρχικά: α) ο επί της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως και των Θρησκευμάτων Σύμβουλος, β) το υπό των Επιθεωρητών Εποπτικό Συμβούλιο, γ) ο Γενικός Επιθεωρητής, δ) οι τέσσερις Νομαρχιακοί Επιθεωρητές (Λασιθίου, Ηρακλείου, Ρεθύμνης, Χανίων και Σφακίων), και ε) οι Διευθυντές των σχολείων.¹¹

Με το νέο αυτό σύστημα αναδιοργάνωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης,

ουσιαστικά και τυπικά, η επιθεώρηση των σχολείων περνούσε πλέον στους τέσσερις Νομαρχιακούς Επιθεωρητές των νομών που αντικαθιστούσαν στο έργο αυτό τους Επισκόπους ή Αρχιερατικούς Επιτρόπους κάθε επαρχίας. Ο νέος διοικητικός Νόμος, με δεδομένο τις σχέσεις που προϋπήρχαν μεταξύ Εκκλησίας και Κοινοτήτων, κινήθηκε στον όσο το δυνατόν μεγαλύτερο διαχωρισμό των μηχανισμών τους από την εκπαίδευση και την υπαγωγή τους σ' αυτόν. Ο Επιθεωρητής, εκπροσωπώντας τα οργανωμένα συμφέροντα Πολιτείας και άρχουσας τάξης, ήταν ένας άνθρωπος που προερχόταν, όπως έλεγαν, από την ίδια την υπηρεσία και γνώριζε από μέσα την εκπαίδευση. Είχε την άμεση εποπτεία όλων των Δημοτικών Σχολείων και Γραμματοδιδασκαλείων του νομού του, και υπέβαλλε τις εκθέσεις του απευθείας στο Σύμβουλο Εκπαίδευσης, χωρίς κατ' ανάγκη τη διαμεσολάβηση κάποιας άλλης ανώτερης αρχής, όπως π.χ. του Εποπτικού Συμβουλίου. Οι τέσσερις Νομαρχιακοί Επιθεωρητές συνέρχονταν κατά τις θερινές διακοπές με πρόσκληση του επί της Εκπαιδεύσεως Συμβούλου και αποτελούσαν, υπό την προεδρία του Γενικού Επιθεωρητή Εκπαίδευσης, το λεγόμενο Εποπτικό Συμβούλιο. Ο ρόλος του νέου Εποπτικού Συμβουλίου δεν ήταν πειθαρχικός και περιοριζόταν πλέον στην σύνταξη σχολικών προγραμμάτων, στον ορισμό διδακτικών βιβλίων για το Δημοτικό, στη διοργάνωση πρακτικών ασκήσεων για τους δασκάλους και στην εκπόνηση εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων ή κανονιστικών Διαταγμάτων με βάση τις εκθέσεις των Επιθεωρητών. Αυτό το απόλυτα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα στην εποπτεία και διοίκηση των σχολείων εναρμονιζόταν απολύτως με το πνεύμα και το γράμμα του συνταγματικού χάρτη της Κρήτης. Το νέο πολίτευμα, αν και αναγνώριζε τη λαϊκή κυριαρχία, τα φυσικά και αναπαλλοτρίωτα δικαιώματα του ανθρώπου, δεν έπαψε ωστόσο να είναι συντηρητικό, αυστηρά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Έτσι η εκπαίδευση και γενικά η νομοθεσία που την υποστήριζε ως βασικός μηχανισμός του κράτους-πολιτείας ήταν και αυτή εκ των πραγμάτων συγκεντρωτική, γραφειοκρατική, δομημένη ιεραρχικά και λειτουργούσε ως σύστημα πολιτικού και ιδεολογικού ελέγχου των υπαλλήλων της. *«Εάν επισκοπήσωμεν τας εργασίας μας»*, έλεγε το 1901 ο Κ. Φούμης, *«θα παρατηρήσωμεν ότι αντί αποκεντρώσεως συγκέντρωσιν εις πάσας τας υπηρεσίας εκάμαμεν. Συγκεντρώσαμεν την υπηρεσίαν όλων των τελωνείων –καταργήσαντες την θέσιν του Διευθυντού –εις χείρας του Συμβούλου των Οικονομικών, συνεκεντρώσαμεν διά του νομοσχεδίου περί παιδείας του προτεινομένου –και το οποίον παρεδέχθημεν χθες όλοι –άπασαν την υ-*

*πηρεσίαν της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως εις τον Σύμβουλον της Εκπαιδεύσεως».*¹²

Η νέα, εντούτοις, διοικητική δομή της εκπαίδευσης δημιουργούσε ένα καθαρά «μονοπωλιακό» σύστημα ελέγχου και γι' αυτό δεν έγινε αποδεκτή χωρίς τις αντιδράσεις των ομάδων εκείνων που η προώθηση των συμφερόντων τους δεν ταυτιζόταν με τις κυβερνητικές επιλογές, ούτε με τους τρόπους που η Πολιτεία τις ενέτασσε στο σύστημά της για να λειτουργήσουν. Θα πρέπει, επίσης, να λάβουμε υπόψη μας και την ιστορική συγκυρία κατά την οποία πολιτικοί και εκκλησιαστικοί κύκλοι στην Κρήτη την περίοδο εκείνη βρισκόνταν σε έντονες διαβουλεύσεις με το Οικουμενικό Πατριαρχείο για τη διευθέτηση ζωτικής σημασίας εκκλησιαστικών θεμάτων. Μόλις το Μάιο του 1900 είχε διευθετηθεί το Μητροπολιτικό Ζήτημα στην Κρήτη με την αναγνώριση του Ευμένιου από τον Ηγεμόνα και τον Υπουργό Δικαιοσύνης Ελευθέριο Βενιζέλο (με τον οποίο, μάλιστα, ο πρώτος βρισκόταν σε ανοικτή αντιπαράθεση) (Νανάκης, 1997, 95 κ. εξ., Κονιδάκης, 2003, 151-152, Μακράκης, 2001, 404-405), τρεις μήνες περίπου μετά ο Βενιζέλος, ως εκπρόσωπος της Πολιτείας, και ο Μητροπολίτης Κρήτης Ευμένιος, ως εκπρόσωπος του Οικουμενικού Πατριαρχείου, υπέγραψαν στο Ηράκλειο (Αύγουστο του 1900) τη γνωστή Σύμβαση για τις σχέσεις Πατριαρχείου - Τοπικής Εκκλησίας και το Δεκέμβριο του ίδιου έτους δημοσιεύθηκε το Διάταγμα «περί του Καταστατικού Νόμου της εν Κρήτη Ορθοδόξου Εκκλησίας» (Κονιδάκης, 1999, 217-219, Νανάκης, ό.π., 33, 39, 98, 115, 117).

Το Υπόμνημα και το Νομοσχέδιο της Ιεράς Επαρχιακής Συνόδου

Μέσα σε ένα τέτοιο, λοιπόν, κλίμα έντονων εκκλησιαστικών και πολιτικών διαβουλεύσεων συγκαλείται στα Χανιά το πρώτο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, στις 24-29 Ιουλίου 1900 (Χουρδάκης, 2004b, 271-272),¹³ με το υπ' αριθ. 52 Διάταγμα, το οποίο είχε υπογράψει τότε ο Ελευθέριος Βενιζέλος, ως αναπληρώνων τον Υπουργό Παιδείας (στις 16 Ιουνίου 1900), για να εξετάσει, κατά το άρθρο 4 του Διατάγματος, ζητήματα που είχαν προκύψει από τον πρόσφατα τότε εφαρμοσθέντα Εκπαιδευτικό Νόμο. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του τα μέλη του κλήθηκαν να συζητήσουν και να αποφανθούν, μεταξύ άλλων, για ένα «ανασκευαστικό» Υπόμνημα και Νομοσχέδιο περί Εποπτικών

Συμβουλίων που υπέβαλε η Ιερά Επαρχιακή Σύνοδος Κρήτης προς την Ανωτέρα Διεύθυνση της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως και των Θρησκευμάτων, το οποίο αποτελεί, θα λέγαμε, σημαντικό διανοητικό προϊόν για τη μελέτη του ιδιαίτερου νοητικού και πολιτικού πλαισίου της ιστορίας της εκπαίδευσης στην Κρήτη.¹⁴

Το Υπόμνημα με το συνημμένο Νομοσχέδιο υπογράφουν ο τότε Μητροπολίτης Κρήτης Ευμένιος, ως Πρόεδρος της Ιεράς Επαρχιακής Συνόδου, και τα μέλη της: ο Αρκαδίας Νικόδημος, ο Χερρονήσου Αγαθάγγελος, ο Ρεθύμνης και Αυλοποτάμου Διονύσιος, ο Κυδωνίας και Αποκορώνου Νικηφόρος, ο Ιεράς και Σητείας Αμβρόσιος, ο Πέτρας Τίτος και ο Κισάμου και Σελίνου Δωρόθεος.¹⁵ Τα δεκαπέντε μέλη του Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με τη σειρά που αναγράφονται στα Πρακτικά που επιμελήθηκε, και με την ευθύνη του οποίου κατά το νόμο εκδόθηκαν το 1901 στα Χανιά, ο Γενικός Επιθεωρητής, Ι. Περδικάρης, ήταν: 1) Νικόλαος Γιαμαλάκης, Σύμβουλος επί της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως και των Θρησκευμάτων και Πρόεδρος του Συνεδρίου, 2) Γεώργιος Πλουμίδης, Εφέτης, 3) Γεώργιος Σ. Παπαδάκης, Ιατρός, 4) Ιωάννης Περδικάρης, Γενικός Επιθεωρητής της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως και εισηγητής του Συνεδρίου, 5) Κ. Χρ. Χελιουνδάκης, Νομαρχιακός Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων Χανίων και Σφακίων, 6) Γεώργιος Στεφανάκης, Νομαρχιακός Επιθεωρητής Ρεθύμνης, 7) Εμμ. Γ. Παντελάκης, Νομαρχιακός Επιθεωρητής Ηρακλείου, 8) Νικόλαος Ε. Γραμματικάκης, Νομαρχιακός Επιθεωρητής Λασηθείου (sic), 9) Ανδρέας Βουρδουμπάκης, Διευθυντής Γυμνασίου Χανίων, 10) Χρήστος Ανδρούτσος, Γυμνασιάρχης Ηρακλείου, 11) Αρχιμανδρίτης Χρ. Τσεπετάκης, Διευθυντής του εν Αγία Τριάδι Ιεροδιδασκαλείου, 12) Δημήτριος Νικητάκης, Διευθυντής του Προγυμνασίου Νεαπόλεως, 13) Π. Φωτεινός, Καθηγητής του Προγυμνασίου Ρεθύμνης, 14) Ελένη Δρανδάκη, Διευθύντρια του εν Χανίοις Ανωτέρου Χριστ. Παρθενωγαγείου, 15) Ανδρέας Ζ. Κοκκινάκης, Διευθυντής του εν Ηρακλείω Α' Χριστ. Δημοτικού Σχολείου.

Το Υπόμνημα με το σχετικό Νομοσχέδιο κατατέθηκε και συζητήθηκε στην πρωινή Συνεδρία της 26^{ης} Ιουλίου του τρέχοντος έτους υπό την προεδρία του Συμβούλου της Δημοσίας Εκπαίδευσης και των Θρησκευμάτων, Ν. Γιαμαλάκη, ο οποίος, σημειωτέον, προέδρευσε ανελλιπώς στις τρεις πρώτες Συνεδρίες, όπου συζητήθηκαν τα ζητήματα εκπαιδευτικής νομολογίας, ενώ στην τέταρτη, που τα θέματα αφορούσαν τις Εκθέσεις των Νομαρχιακών Επιθεωρη-

τών, τον αντικατέστησε με εντολή του ο Αρχιμανδρίτης Τσεπετάκης, ο οποίος εκπροσωπούσε στο Συνέδριο τον Επίσκοπο.

Στο Υπόμνημα ο Μητροπολίτης Κρήτης, αφού στην αρχή αιτιολογούσε για ποιο λόγο δεν μπορούσε κανείς από τους Επισκόπους (όπως ο σχετικός Νόμος όριζε) να παρευρίσκεται στις εργασίες του Συνεδρίου, καθώς την ίδια ακριβώς περίοδο συνεδρίαζε και η Σύνοδος με τον αντιπρόσωπο του Αρμοστή και της Κυβέρνησης για την εκπόνηση του Καταστατικού Χάρτη της Εκκλησίας της Κρήτης, προασπιζόταν στη συνέχεια το «ιστορικό» δικαίωμα της Εκκλησίας να συμμετέχει, όπως και κατά το παρελθόν, στην εκπαίδευση των νέων της Κρήτης και ασκούσε κριτική στο σχετικό διοργανισμό, ζητώντας την έγκαιρη τροποποίηση των άρθρων εκείνων που αφαιρέσαν ουσιαστικά από την Εκκλησία την άμεση εποπτεία των σχολείων και την παρέδωσαν στο Νομαρχιακό Επιθεωρητή.

Η επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται και οι συλλογιστικές στρατηγικές που επιλέγουν οι δύο φορείς (Εκκλησία- Πολιτεία) για να κατοχυρώσουν τη βασιμότητα της παρεμβατικής λειτουργίας τους στο χώρο της εκπαίδευσης αποκαλύπτει ότι η αντιπαράθεση, που ως γνωστό δεν περιοριζόταν μόνο σ' αυτόν τον χώρο, ήταν βαθύτερη από έναν απλό διακανονισμό αρμοδιοτήτων και είχε χαρακτηριστικά μιας (άλλοτε φανερής και άλλοτε λανθάνουσας) «σύγκρουσης» σε επίπεδο τοπικών εξουσιαστικών μηχανισμών. Συνιστούσε δε οριστική και αμετάκλητη διευθέτηση χώρων επιρροής και σφαιρών δράσης των δύο φορέων στην από εδώ και πέρα οργάνωση του κράτους και του πολιτικού συστήματος, και αποσκοπούσε στη λήψη οριστικών αποφάσεων για την ενάσκηση των κυριαρχικών δικαιωμάτων της Πολιτείας. Από τη μια η Εκκλησία δε φαινόταν να παραιτείται εύκολα από τον πνευματικό και ηθικοποιητικό ρόλο που μέχρι τότε είχε στη διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς, και από την άλλη η Πολιτεία, η οποία ένιωθε να απειλείται από την παρέμβαση της Εκκλησίας, ζητούσε να αναλάβει εκείνη πλέον τις ευθύνες που απέρρεαν από τον καταστατικό χάρτη του πολιτεύματος, δηλαδή, να διευθύνει η ίδια απ' ευθείας τα πράγματα της εκπαίδευσης ως αναφαίρετο δικαίωμα και νόμιμη αξίωσή της στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της.

Πρώτο σημείο κριτικής των Επισκόπων ήταν η ολιγωρία του Νόμου ως προς την εποπτεία μαθητών και εκπαιδευτικών και η ανεπαρκής επαγρύπνηση καθηγητών και δασκάλων, στους οποίους η Πολιτεία είχε εμπιστευθεί την εκπαίδευση με αποτέλεσμα να παρατηρείται χαλάρωση του ήθους των μαθη-

τών. Αυτό συνεπαγόταν την επανεξέταση του όλου ζητήματος, ώστε να ανατεθεί εκ νέου σε μια θεσμική αρχή εκτός σχολείου, αλλά πολύ κοντά σε αυτό, η επιθεώρηση και εποπτεία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των «ενοίκων» τους. Αυτή την εξουσιαστική πρακτική, που κατά το παρελθόν είχε ως εκχωρημένο δικαίωμα στο πλαίσιο των *millet*, η Εκκλησία ζητά να της επανεκχωρηθεί, ώστε να μην είναι πλέον «απαξιωμένη», όπως έλεγε, στη συνείδηση του λαού, και ιδιαίτερα των μαθητών, και να εδραιωθεί πάλι η σχέση της με την εκπαίδευση, για να επανέλθει ο ελλείποντας σεβασμός στο πρόσωπο του ηγέτη της. Η περιορισμένη και παρέμβλητος/ήσσονος σημασίας θέση που ο νέος οργανισμός επεφύλαξε για την Εκκλησία στις ελεγκτικές αρχές θεωρήθηκε η κύρια αιτία της κρίσης των σχέσεών της με την Πολιτεία και την κοινωνία.

Για να αποσπάσει την αναγνωρισιμότητά της στο Νόμο η Εκκλησία επιστρατεύει συγκριτικά στοιχεία από την Ευρώπη και μάλιστα από τις χώρες της Σκανδιναβίας, τη Σουηδία και τη Νορβηγία,¹⁶ για να αξιώσει τη θέση που πίστευε ότι δικαιούνταν στην εκπαιδευτική πυραμίδα. Σημειωτέον δε ότι τέτοιου είδους επιχειρηματολογική στρατηγική εγκαινιάστηκε κατά κόρον στο δημόσιο (πολιτικό) λόγο της νεοσύστατης Κρητικής Πολιτείας. Η Εκκλησία, επικαλούμενη στο Υπόμνημά της τις δύο αυτές χώρες, το προηγούμενο εκπαιδευτικό καθεστώς, αλλά και τους πόθους του «χριστοπυνύμιου πληρώματός» της (ιδιαίτερα το τελευταίο το προβάλλει ως ομάδα πίεσης), (αντ-)έδρασε για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη απόσπαση ευνοϊκών αποφάσεων γι' αυτήν. Με τον τρόπο αυτό υιοθέτησε και εκείνη μια ιδιόμορφη «κορπορατιστικού» τύπου επιχειρηματολογία για την προάσπιση των προνομίων της, μέσα από συγκεκριμένα κανάλια επικοινωνίας που πρότεινε προς το κράτος- πολιτεία. Το αξιοθαύμαστο στην περίπτωση αυτή είναι ότι όχι μόνο η κυβέρνηση διά των Υπουργών, των Επιθεωρητών, ή των Επιτροπών της έδειξε να μελετά τα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα για να προωθήσει τις θέσεις της στα εκπαιδευτικά δρώμενα της Κρήτης και να φανεί προοδευτική (Καλογιαννάκη, 2005), αλλά και η ίδια η Εκκλησία έπραξε ακριβώς το ίδιο για να τεκμηριώσει τις δικές της θέσεις.

Στο σκανδιναβικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θεωρούνταν επιτυχημένο, σύμφωνα και με την παγκόσμια Έκθεση των Παρισίων, στην οποία παραιέμπουν οι Επίσκοποι, όλη η διοίκηση είχε ανατεθεί στην Εκκλησία. Επομένως η λογική συνεπαγωγή που προέκυπτε ήταν ότι, εάν αυτό ίσχυε σε χώρες όπως οι προαναφερόμενες, ήταν επιβεβλημένο να ισχύσει και στην Ελλά-

δα, όπου «η Εκκλησία πάντοτε αδιάσπαστον έχει εν τοις υπ' αυτοίς ασκούμενοις καθήκουσι τα εν ενί δύο ταύτα συναισθήματα, την αγάπην της πατρίδος και θρησκείας».¹⁷ Το να απομακρυνθεί η Εκκλησία από τον έλεγχο και την εποπτεία της εκπαίδευσης, αυτό το θεωρούσαν ως ενέργημα που αντέβαινε στα ιστορικά δικαιώματά της, καθώς την καθιστούσε «νεκρό παράγοντα» στην σφαίρα της δημόσιας εκπαίδευσης.

Η απόφαση της Ανώτατης Διεύθυνσης Παιδείας να εισάγει τον αντίστοιχο Εκπαιδευτικό Διοργανισμό στα ζητήματα εποπτείας και διοίκησης από την ελεύθερη Ελλάδα (η οποία σημειωτέον αποτέλεσε άλλον ένα εκπαιδευτικό χώρο από τον οποίο ερανιζόταν η Κρήτη, παρά τις όποιες αγκυλώσεις που πολλοί παραδέχονταν ότι υπήρχαν σε αυτόν), ήταν κάτι που η Εκκλησία το επικροτούσε. Ωστόσο, επειδή ο' αυτόν, κατά τη γνώμη της, υπήρχαν κενά και αντιφάσεις, πρότεινε να «εμβολιαστεί» τρόπον τινά με εκπαιδευτικά «μοσχεύματα» από τη Σουηδία και τη Νορβηγία, τα οποία θα αναβάθμιζαν το ρόλο της. Άλλωστε, το ότι στην Ελλάδα ο αντίστοιχος Νόμος, όπως αναφέρουν, ανέθετε στο Νομαρχιακό Επιθεωρητή που πρότεινε και τα μέλη του Εποπτικού Συμβουλίου την εποπτική αρχή, όταν το ίδιο το Εποπτικό Συμβούλιο με μια απλή πρότασή του τον απέλυε ή τον μετέθετε (σε περιπτώσεις παράβασης καθήκοντος), χωρίς εκείνος να απολογηθεί,¹⁸ ήταν τουλάχιστον αντιφατικό και ασυμβίβαστο με την ιδιότητα του Σώματος αυτού. Επίσης δεν ήταν ιεραρχικά και πολιτικά ορθό, κατά την εκτίμηση των Επισκόπων, μόνο ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής να επικοινωνεί απευθείας με το Υπουργείο, όταν στις δύο αναφερόμενες ως πρότυπο χώρες η αρμοδιότητα αυτή ανήκε στο Εποπτικό Συμβούλιο, στο οποίο προέδρευε ο Επίσκοπος.

Τρωτά και ελλείψεις του ισχύοντος Νόμου η Εκκλησία ανέφερε στο Υπόμνημά της και άλλα δύο, τα οποία προφανώς λειτουργούσαν επικουρικά και ενισχυτικά στα προηγούμενα επιχειρήματά της:

- α. ο ισχύων Νόμος δεν υποχρέωνε τους μαθητές Γυμνασίου στον τακτικό εσπερινό εκκλησιασμό των μεγάλων εορτών, κάτι που γινόταν για τους μαθητές του Δημοτικού, και
- β. «αντικανονικό», γι' αυτήν, μέτρο ήταν η ανάθεση του κηρύγματος και η ερμηνεία του Ευαγγελίου στα σχολεία και σε καθηγητές που δεν ήταν θεολόγοι.

Αυτά τα επικαλούμενα «ασυμβίβαστα» θέλοντας να άρει με τις προτάσεις της η Εκκλησία παρεμβαίνει στο Συνέδριο,¹⁹ για να προωθήσει μια ιδιαίτερη

θέση επιρροής γι' αυτήν με πολιτικά μέσα, αντιπροτείνοντας στο «μονοπωλιακό» έλεγχο της Πολιτείας, ένα, θα λέγαμε, «ολιγοπωλιακό» σύστημα ελέγχου (για την άρση όλων των «ανωμαλιών», όπως ευθέως τις χαρακτήρισε).

Ο Σύλλογος των Καθηγητών

Με τις σκέψεις αυτές η Εκκλησία της Κρήτης προχώρησε στη σύνταξη ενός Νομοσχεδίου (αποτελούμενο από 14 άρθρα), το οποίο κατέθεσε στα μέλη του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, πιέζοντας για την τροποποίηση του Νόμου και κατ' επέκταση για την «αποκατάσταση» της δικής της παρουσίας και ανάκτησης των σχολικών προνομίων της: *«Ταύτα επωφελή και χρήσιμα κρίναιτες και τοιαύτα υποβάλλοντες πεποίθαμεν ότι και θα εισαχθώσιν εις τον σχετικόν νόμον, και ότι η χρησιμότης αυτών θέλει αποδειχθή εν τη πράξει»*.²⁰

Έχει, επίσης, ιδιαίτερη σημασία να αναφέρουμε εδώ, ότι τότε ακριβώς και ο Σύλλογος των Καθηγητών του Γυμνασίου Ηρακλείου²¹ με εισηγητή του το μέλος του Συνεδρίου, Γυμνασιάρχη Χρ. Ανδρούτσο, καταθέτει ανάλογο Υπόμνημα για τη σύσταση Εποπτικών Συμβουλίων, το οποίο συζητείται μαζί με το Υπόμνημα των Επισκόπων. Η έκθεση των λόγων που οδήγησαν τους καθηγητές, οι οποίοι σαφώς και αποτελούσαν άλλη μία υπολογίσιμη ομάδα πίεσης, να προτείνουν προς την κυβέρνηση, συγχρόνως με την Εκκλησία, τροποποιήσεις του ισχύοντος νόμου αποκαλύπτει, πέρα από μια συντονισμένη προσπάθεια δύο φορέων δράσης, κοινές προθέσεις και επιδιώξεις σε επίπεδο άσκησης εξουσιαστικών πρακτικών.

Οι καθηγητές, επικαλούμενοι και εκείνοι ως πρότυπο μίμησης την Ευρώπη και την Ελλάδα, έκριναν αφενός μεν αναγκαία την αποκέντρωση,²² μέσω της σύστασης Εποπτικών Συμβουλίων, και αφετέρου υποστήριξαν την ουσιαστική παρουσία εκκλησιαστικών και κοινωνικών παραγόντων σε αυτά. Η παρέμβασή τους εκτός του ότι μαρτυρά την υφιστάμενη ιδεολογική συγγενειά τους με την Εκκλησία, επιβεβαιώνει και τους διαθέσιμους πόρους τους: την αναγνωρισιμότητά τους, την «τεχνογνωσία» τους στα θέματα εκπαίδευσης και την στρατηγικής σημασίας θέση τους στην κοινωνική διαστρωμάτωση. Βέβαια οι λόγοι που τους οδήγησαν στις θέσεις τους αυτές και που τους «πρόσδεσαν» στις προτάσεις της Ιεράς Επαρχιακής Συνόδου, χωρίς να αποκλείει κανείς ενδοϋπηρεσιακές αντιπαραθέσεις, ήταν το γεγονός ότι περισσότερο εκείνοι, και αυτό είναι σοβαρός λόγος, θα εμπιστεύονταν ένα υπερκείμενο συλλογικό

όργανο, έστω και εκτός υπηρεσίας, παρά τη «μονοκρατορία» του Επιθεωρητή ή του Συμβούλου.²³ Αναμφίβολα, η επιθεώρηση θεωρήθηκε επιπρόσθετο και συχνά επισφαλές έργο από το Σύλλογο των Καθηγητών, το οποίο φαίνεται πως τους ενέπλεκε σε προστριβές με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο. Κάνοντας λόγο στο Υπόμνημά τους για αναχαίτιση «από πάσης αδίκου ή εσπευσμένης των πραγμάτων κρίσεως», έγραφαν: «Λόγοι δε ιδίως κοινωνικοί και υπηρεσιακοί υπαγορεύουσι παρ' ημίν την ύπαρξιν τοιούτων συμβουλίων... τους δε πολίτας προφυλάσσοντα από της θέσεως και του προσωπικού αυτών κύρους, από πάσης επεμβάσεως, αναμίξεως ή παρενοχλήσεως των διδασκόντων»,²⁴ υπονοώντας σαφώς τη δημιουργία πελατειακών σχέσεων. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ακόμα και έναν άλλο ουσιαστικότερο λόγο που αναφέρουν οι καθηγητές και ο οποίος δείχνει αφενός μεν τις εγγενείς δυσλειτουργίες του ίδιου του συστήματος και αφετέρου τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και κοινής γνώμης απέναντι στο πρόσωπο του Επιθεωρητή για την παρατηρούμενη αδυναμία του να προωθήσει και να επιβάλει τις θέσεις του στην Ανωτέρα Διεύθυνση της Παιδείας: «*Είνε δε και εν γένει γνωστόν ότι ο μεν Επιθεωρητής πολλάκις ή ενδοιάξη να προτείνη ή τα υπ' αυτού προτεινόμενα δεν δύνανται να ασκώσι την αυτήν ηθικήν επιβολήν επί της Ανωτέρας της Εκπαιδεύσεως Διευθύνσεως οίαν όταν προτείνωνται υπό του εποπτικού Συμβουλίου*». ²⁵ Ο Σύλλογος των Καθηγητών πίστευε ότι ένα Εποπτικό Συμβούλιο αποτελούμενο από εκκλησιαστικούς και τοπικούς παράγοντες θα είχε μεγαλύτερο κύρος και δύναμη απέναντι στην ενδεχόμενη αυθαιρεσία του Συμβούλου απ' ό,τι ο Επιθεωρητής, ο οποίος, σκεπτόμενος περισσότερο τη θέση του, θα διάταζε να αντιπαρατεθεί στην κεντρική εξουσία υπολογίζοντας το κόστος της αντιπαράθεσής του.

Στη συζήτηση αυτή, για την «κατάτμηση των εξουσιών», όπως οι ίδιοι οι μετέχοντες στο Συνέδριο αναφέρουν, παρεμβαίνει και ο Εφέτης Γ. Πλουμίδης, του οποίου οι απόψεις, ως γνωστού τότε νομομαθή, έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για το υπό συζήτηση θέμα. Κατ' εκείνον, το ζήτημα της αποκέντρωσης των λειτουργιών, που φαίνεται να μονοπωλεί το ενδιαφέρον των πολιτικών και εκκλησιαστικών (καλύτερα θρησκευτικών) διαβουλευσεων στην Κρήτη στην αυγή του 20ού αιώνα, πέρα από το ότι παρείχε την ευκαιρία διεξαγωγής σοβαρού επίπεδου πολιτικών αναλύσεων, δεν επιδεχόταν, όπως έλεγε, απόλυτη και μονομερή θεώρηση, αλλά ήταν ζήτημα συναφές με τις εκάστοτε ιστορικο-πολιτικές περιστάσεις.

Στην «κινδυνολογικού» περιεχομένου επιχειρηματολογία που αναπτύσσει κάνει λόγο για άκρατο κοινοβουλευτισμό και καινοτομίες που οπωσδήποτε, εάν εισάγονταν με το προτεινόμενο από τους Επισκόπους σύστημα στο διοικητικό τομέα της εκπαίδευσης, θα επέφεραν, κατά τη γνώμη του, σοβαρές ανατροπές, για τις οποίες οι Κρητικοί δεν ήταν, τη δεδομένη στιγμή, ψυχολογικά και πολιτικά έτοιμοι, παρὰ τις αντίθετες φωνές που ακούγονταν. Θεωρούσε, λοιπόν, και, ως ένα βαθμό, τα επιχειρήματά του δε θα πρέπει να τα προσπεράσουμε αβασάνιστα, ότι:

- η υιοθέτηση Εποπτικών Συμβουλίων θα περιέπλεκε τα πράγματα, καθώς η συμμετοχή λαϊκών στοιχείων σε αυτά θα επέφερε χαλάρωση της πειθαρχίας των μαθητών προς τους δασκάλους,
- θα συντελούσε στην ακόμα μεγαλύτερη εξάρτηση των τελευταίων από την πολιτική επιρροή,²⁶
- θα πυροδοτούσε κομματικές συγκρούσεις μέσα σε αυτά,
- θα οδηγούσε Συμβούλιο και κυβέρνηση σε διαμάχη,
- θα εκμηδένιζε το ρόλο του Επιθεωρητή, ενώ
- αυτά καθ'αυτά θα ήταν ανεπαρκή στο να ελέγχουν τις Επαρχίες, εφόσον η έδρα τους θα ήταν στις πόλεις, και επιπλέον
- επειδή τα μέλη τους δεν ανήκαν στο χώρο της εκπαίδευσης, δε θα γνώριζαν σε βάθος τα σχολικά πράγματα.

Ο Πλουμίδης, θερμός υπερασπιστής του συγκεντρωτικού/ κρατικο-κεντρικού τρόπου διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, επικαλείται και την απόφαση της Κρητικής Εθνοσυνέλευσης, *«όπως τα της παιδείας διευθύνει απ' ευθείας η Κυβέρνησις»*,²⁷ χωρίς τη δημιουργία Σωματείων παρεμφερών προς τις παλιές Εφορείες. Τις θέσεις του αυτές, όπως ήταν αναμενόμενο, υποστήριξε και ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής Λασιθίου, Ν. Γραμματικάκης, ο οποίος όχι μόνο έσπευσε (με αρκετή δόση υπερβολής και ρητορισμού) να ενισχύσει τη θέση του Εφέτη, αναφέροντας ότι ουδέποτε οι Επιθεωρητές από δειλία ή δισταγμό κώφευσαν απέναντι στην κεντρική εξουσία, αλλά και να ασκήσει δριμύτατη κριτική στις πρώην Τμηματικές Εφορείες, οι οποίες, επειδή ακριβώς *«ούτε περί μορφώσεως διδασκάλων εφρόντισαν, ούτε περί μεθοδικής διδασκαλίας, ούτε περί ενιαίου προγράμματος, ούτε περί διδακτηρίων»*,²⁸ κλήθηκαν τώρα εκείνοι να «οικοδομήσουν» τον κλάδο της Εκπαίδευσης. Μετριοπαθέστερος εμφανίστηκε ο Γενικός Επιθεωρητής, ο οποίος, πριν ρίξει και ε-

κείνος την «πέτρα του αναθέματος», παραδέχτηκε ότι σε αυτές υπήρξαν και πρόσωπα διακεκρυμένα που, αν και εργάστηκαν για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων, το σύστημα ήταν τέτοιο, ώστε η προσπάθειά τους ναυάγησε.²⁹

Κατά την πορεία της συζήτησης οι προθέσεις των καθηγητών γίνονται ακόμα πιο σαφείς και ρητές (απ' ό,τι είχε αφήσει να διαφανεί, στην αρχή τουλάχιστον, ο εκπρόσωπός τους),³⁰ προτείνοντας Εποπτικό Συμβούλιο αποτελούμενο «εκ του επισκόπου και των ανωτάτων της Πολιτείας υπαλλήλων ή δύο επιστημόνων υπό της Πολιτείας καθισταμένων...». Εύκολα, όμως, μπορεί να αντιληφθεί κανείς ότι ήταν τέτοιο το διαμορφωμένο κλίμα, ώστε η απόφαση ήταν ήδη ειλημμένη. Ο απορριπτικός λόγος του Περδικάρη, ο οποίος, προκαταλαμβάνοντας όλους στο Συνέδριο, είπε ότι «η γνώμη του Συνεδρίου είναι να μη κατατηγθῇ το ενιαίον της Διευθύνσεως της Παιδείας», απλά έρχεται να επιβεβαιώσει την ασκούμενη πολιτική συγκέντρωσης των λειτουργιών στην Πολιτεία και να μας προϋδεάσει για το περιεχόμενο των διαβουλεύσεων που θα συνεχίζονταν γύρω από το Υπόμνημα και το Νομοσχέδιο των Επισκόπων.

Το αβάσιμο του Υπομνήματος

Ο Περδικάρης, ως εντολοδόχος του Υπουργού,³¹ ζητά από τα μέλη του Συνεδρίου, πριν προχωρήσουν στην εν όλω και κατ' άρθρο συζήτηση του Νομοσχεδίου, να εξετάσουν κατά πόσο υφίσταται στον υπάρχοντα εκπαιδευτικό οργανισμό βάσιμος λόγος που θα δικαιολογούσε τη σύνταξη και κατάθεση ενός τέτοιου Υπομνήματος και Νομοσχεδίου από την πλευρά της Εκκλησίας. Αυτή ομολογουμένως η πρότασή του, πέρα από το γεγονός ότι φανερώνει μια ιδιαίτερα πλούσια νομολογική γνώση και εμπειρία, ήταν κίνηση «αντιπερισπασμού». Εάν αποδεικνυόταν ότι τέτοιος λόγος δεν υφίστατο, τότε το Υπόμνημα και το Νομοσχέδιο ήταν *de facto* και *de jure* άκαιρο και αβάσιμο.

Στον Εκπαιδευτικό Νόμο υπήρχαν διατάξεις (τα άρθρα 228 και 229 για τα Χριστιανικά και τα Μουσουλμανικά σχολεία αντίστοιχα) που «αφομοίωναν»/«ενσωμάτωναν» από την προηγούμενη περίοδο της Ημαιονομίας τη δυνατότητα παρέμβασης και ελέγχου των δύο Κοινοτήτων, διαμέσου των θρησκευτικών ηγετών τους, στα θρησκευτικά ζητήματα, χωρίς όμως αυτόνομες διαδικασίες. Ειδικότερα, οριζόταν ότι:

Άρθρ. 228. «*Η Ιερά Μητρόπολις διά των ανά την νήσον Θεοφιλεστάτων Ε-*

πισκόπων ασκεί υπερτέραν επί των παντός βαθμού Εκπαιδευτηρίων επιβλέψιν ως προς την θρησκευτικήν διδασκαλίαν και την ηθικήν των μαθητών διαπαιδαγώγησιν, καταγγέλλουσα εις τον αρμόδιον Σύμβουλον λειτουργούς της Εκπαιδεύσεως, οίτινες υπό την έποψιν ταύτην ήθελον φανή ολιγορύντες των εαυτών καθηκόντων».

Άρθρ. 229. «Και ο Ιεροδίκης των Μουσουλμάνων επιβλέπων την εν τοις Μουσουλμανικοίς σχολείοις διδασκαλίαν των Θρησκευτικών και της Τουρκικής γλώσσης αναφέρει εις τον επί της Εκπαιδεύσεως Σύμβουλον τας παρατηρήσεις αυτού διά παν άτοπον, όπερ ήθελεν ιδει γινόμενον».³²

Τα κύρια μέρη της εισήγησης του Ι. Περδικάρη στο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Κρήτης³³ θα μπορούσαμε να τα συνοψίσουμε, grosso modo, στις ακόλουθες δύο γενικές κατηγορίες επιχειρημάτων, οι οποίες παράλληλα αποκαλύπτουν και τις προθέσεις όχι μόνο του ίδιου, αλλά και όλης της κυβέρνησης για τη θεσμοθέτηση «δεσποτικών» διαδικασιών ή, στην καλύτερη περίπτωση, περιορισμένων μορφών συμμετοχής ομάδων πίεσης. Η πρώτη κατηγορία συνιστά έναν αξιωματικό, θα λέγαμε, συλλογισμό παραγωγικού χαρακτήρα επάνω στον οποίο εδραιωνόταν η βασιμότητα ή μη του λόγου για την ίδρυση Εποπτικών Συμβουλίων και η κατ' άρθρο συζήτηση του Νομοσχεδίου των Επισκόπων (με προκειμένη τη διττή διάκριση του θεσμού της Επιθεώρησης), και η δεύτερη κατηγορία που, αν και προτάσσεται στην εισήγηση του Γενικού, συνιστά ένα είδος επαγωγικού συλλογισμού με όλα τα χαρακτηριστικά του (με προκειμένη την αποδοχή ως προσήκουσας θέσης τη μη συμμετοχή της στα Εποπτικά Συμβούλια).

Α' Κατηγορία (για τη διάκριση της Επιθεώρησης):

α. Η επιθεώρηση είναι δύο μορφών (εσωτερική και εξωτερική) και δε θα πρέπει με κανένα τρόπο να γίνεται σύγχυση μεταξύ τους:

α.1. Η εσωτερική επιθεώρηση αφορά την επιτελούμενη εργασία μέσα στο σχολείο και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών Νόμων:

α.1.α. γι' αυτήν απαιτείται εξειδικευμένη γνώση και

α.1.β. ενιαία διαχείριση από ένα και μόνο πρόσωπο.

α.2. Η εξωτερική επιθεώρηση αφορά:

α.2.α. την τακτική και ανελλιπή εκπλήρωση των καθηκόντων των δασκάλων,

α.2.β. τη διαγωγή και την εν γένει κοινωνική συμπεριφορά τους,

α.2.γ. τη διαγωγή των μαθητών και

α.2.δ. την παροχή υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία (με διδακτήρια, ε-ποπτικά όργανα, κλπ.).

β. Φορείς στους οποίους θα μπορούσε να ανατεθεί η καθεμία:

β. 1. η εξωτερική επίβλεψη, εφόσον υπήρχαν οι προϋποθέσεις, αναλαμβανόταν από όργανα εκτός σχολείου («Σωματεία»), ενώ

β.2. η εσωτερική αφηνόταν σε ειδικό ενδο-υπηρεσιακό πρόσωπο, το Νομαρχιακό Επιθεωρητή.

Β' Κατηγορία (ως προς την προσήκουσα θέση της Εκκλησίας):

α. η οποία θα πρέπει να είναι εκτός Εποπτικών Συμβουλίων:

α.1. ο Νόμος παρέχει στην Εκκλησία **δικαιώματα** και την τοποθετεί σε «περίοπτη» θέση:

α.1.α. εξασφαλίζοντας της δικαίωμα επίβλεψης ως προς τη θρησκευτική διδασκαλία και την ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, και

α.1.β. τη δυνατότητα καταγγελίας των ολιγορούντων εκπαιδευτικών στην Ανώτατη Διεύθυνση Παιδείας,

α.2. η Εκκλησία, κάνοντας **έλλογη ενάσκηση** του δικαιώματός της:

α.2.α. έχει την αρμόζουσα θέση στη δημόσια εκπαίδευση,

α.2.β. δεν απαξιώνεται ο ρόλος της από τους μαθητές,

α.2.γ. δεν απωθείται από τη συνείδηση των χριστιανόπαιδων.

β. αντίθετα, εάν ήταν εντός των Εποπτικών Συμβουλίων με ειδικότερα δικαιώματα, αυτό θα είχε τις ακόλουθες αρνητικές επιπτώσεις:

β.1. τη μη προαγωγή της υπηρεσίας από:

β.1.α. έλλειψη επαρκούς χρόνου, λόγω των άλλων καθηκόντων των Επισκόπων και

β.1.β. έλλειψη ειδικών εκπαιδευτικών γνώσεων, και

β.2. την κυοφορία κινδύνων:

β.2.α. με το να μειωθεί ο σεβασμός των μαθητών προς τους Επισκόπους, λόγω πολιτικών συγκρούσεων των μελών του, και

β.2.β. θα αναπτύσσονταν συναισθήματα απογοήτευσης σε αυτούς.

Η αναλυτική παρουσίαση της επιχειρηματολογίας του κύριου εισηγητή στο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Κρήτης δείχνει προφανώς και το ποια θα ήταν η πορεία της κατ' άρθρο συζήτησης του Νομοσχεδίου. Με βάση την ερμηνεία του Νόμου, η διεκδίκηση ανεξάρτητων δικαιωμάτων για ειδικούς ή

περιορισμένους λόγους από την Εκκλησία (ως *corps intermédiaire*) δε συνιστούσε ενδεικνυόμενη λύση στο πλαίσιο της αρτισύστατης Κρητικής Πολιτείας. Η εμπλοκή των θρησκευτικών ηγετών στα πράγματα της εκπαίδευσης, τη δεδομένη χρονική περίοδο, με αίτημα την εκχώρηση εξουσιαστικών πρακτικών σε αυτούς από την Πολιτεία ερχόταν σε μια τελείως αντίθετη χρονική στιγμή:

- οι Κρήτες πολιτικοί προσπαθούσαν να επιτύχουν μια λεπτή ισορροπία μεταξύ θρησκευτικών, πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων, αλλά και ιδεολογικών μορφωμάτων που είχαν προέλθει από την επανάσταση με το πνεύμα ενός περιορισμένου κοινοβουλευτισμού,³⁴
- η Κρήτη διένυε ένα ομολογουμένως δύσκολο μεταβατικό πολιτικό στάδιο, λόγω της ασάφειας και της ατέλειας καθορισμού των διοικητικών λειτουργιών κύριων οργάνων της (χρήσιμα και διαφωτιστικά εδώ είναι τα λόγια του Henri Couturier, ο οποίος παρατηρούσε ότι: *«Τότε δε ήρχισαν πράγματα αι δυσχέραι· τότε παρουσιάσθη εν όλη αυτού τη ατελεία, εκείνο, όπερ κατά συνθήκην καλούσιν ευρωπαϊκήν ομοφωνίαν. Προκειμένου περί των ελαχίστων λεπτομερειών ηγέρθησαν ατελεύτητοι συζητήσεις και εδημιουργήθησαν παρελκύνσεις»*) (Couturier, 1911, 143-144), και
- το γεγονός ότι στον ίδιο τον Αρμοστή συνυπήρχε αφενός μεν η ιδιότητα του εντολοδόχου των Ελλήνων και αφετέρου η ιδιότητα του εκπροσώπου των Ευρωπαϊκών Δυνάμεων· κατάσταση που δεν ευνοούσε τη δημιουργία «δικτύων», τα οποία θα «έτεμναν» κάθετα την πολιτική οργάνωση στους τομείς δημόσιας δράσης.

Αυτονόητο, λοιπόν, ήταν γι' αυτούς ότι κανένα άλλο νομικό πρόσωπο –ούτε η Εκκλησία, διαμέσου των Επισκόπων της, ούτε οι Μουσουλμάνοι, διαμέσου των Καδήςδων ή Ιεροδικών τους, δεν μπορούσαν στη φάση αυτή να «εξοπλιστούν» με τέτοιου είδους λειτουργίες, παρά μόνο η ίδια η Πολιτεία, για να διατηρήσει έτσι μια ουδετερότητα. Και εκείνο που δεν ειπώθηκε φανερά στο Συνέδριο, αλλά θα αποτέλεσε, με μεγάλη πιθανότητα, το κυριότερο επιχείρημα για την απόρριψη του Υπομνήματος και του Νομοσχεδίου των Επισκόπων, ήταν ότι η Εκκλησία στην προσπάθειά της να βελτιώσει τη θέση της επανέφερε στη διοίκηση και εποπτεία των σχολείων ένα θρησκευτικό καθεστώς που εξυπηρέτησε την περίοδο της Ημιαυτονομίας (με τη γνωστή έξαρση των θρησκευτικών αντιπαραθέσεων ανάμεσα στις δύο Κοινοότητες), αλλά δεν υπηρετούσε τώρα τη δια-θρησκευτική πολιτική της Αρμοστείας και τις διακη-

ρυστικές υποδείξεις των Μεγάλων Δυνάμεων (Σανουδάκης, 2002, 113-124). Το διακύβευμα, λοιπόν, συνίστατο στο κατά πόσο η Πολιτεία θα επιθυμούσε την είσοδο στο διοικητικό μηχανισμό της εκπαίδευσης, όχι μόνο των θρησκευτικών ηγετών της Χριστιανικής Κοινότητας, αλλά και της Μουσουλμανικής, καθώς η τροποποίηση του Νόμου θα συμπεριελάμβανε αυτομάτως και τις δύο αυτές «συσσωματώσεις», στο πλαίσιο της συνταγματικής ισοτιμίας και ισονομίας τους. Διοικητική αναβάθμιση της θέσης του Επισκόπου συνεπαγόταν αντίστοιχη αναβάθμιση της θέσης του Ιεροδίκη. Έτσι το «χάσμα» που χώριζε τις δύο θρησκευτικές Κοινότητες, ενδεχομένως, να μεταφερόταν στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης με Επιθεωρητές που, εκ των πραγμάτων, δε θα ήταν ουδέτεροι και αντικειμενικοί.

Στο πλαίσιο των δια-θρησκευτικών σχέσεων που έθετε το Κρητικό Σύστημα και οι Ευρωπαϊκές Διακηρύξεις, και το οποίο συνιστούσε προϋπόθεση για την εθνική αποκατάσταση της Κρήτης,³⁵ αλλά και με βάση τις κατατεθειμένες στο Συνέδριο απόψεις των ιθυνόντων για την ανάγκη διάκρισης μεταξύ θεολογικής (δογματικής) και θρησκευτικής (ηθικής) μόρφωσης στο σχολείο, μια προσεκτική ανάγνωση επιμέρους εκθετών του Υπομνήματος, όπως: η εκφρασμένη ανάγκη των πιστών για άσκηση αμεσότερης επίβλεψης από την Εκκλησία στο χώρο της εκπαίδευσης, η μη απομάκρυνση από τη συνείδηση των μαθητών συναισθημάτων ευγνωμοσύνης και σεβασμού προς την Εκκλησία, η σύνδεση των χριστιανόπαιδων με τον ηγέτη της Εκκλησίας, η εκκλησιαστική μέριμνα στην αγωγή τους, ο αδιάσπαστος κρίκος πατρίδας-θρησκείας, μας παραπέμπουν *a fortiori* και στο μέγα θέμα προσδιορισμού των κριτηρίων του έθνους που φαίνεται να προβλημάτιζε τότε ορισμένους κύκλους στην Κρήτη, με διαφορετικούς όρους για τον καθένα. Από τη μια η λεγόμενη αντικειμενική θεωρία (γερμανικό πρότυπο) φαίνεται να βάσιζε την εθνική οντότητα σε «αντικειμενικά» κριτήρια (όπως γλώσσα, θρησκεία, έδαφος, φυλή και πολιτισμό), στο πλαίσιο της οποίας η παρουσία του θρησκευτικού παράγοντα ήταν πολύ πιο ενισχυμένη, και από την άλλη η λεγόμενη υποκειμενική θεωρία (γαλλικό πρότυπο), μεταξύ των υποστηρικτών της ήταν και ο Βενιζέλος, η οποία, χωρίς να αναγάγει τα δικά της συννεκτικά στοιχεία σε απόλυτα μεγέθη, όπως έκανε η πρώτη, προέτασε για την ύπαρξη του έθνους τα κοινά συμφέροντα, τις κοινές ελπίδες, το αίσθημα αλληλεγγύης και του κοινού μέλλοντος στη συνείδηση μιας ομάδας ανθρώπων (Rousseau, 1974, 20 κ. εξ., Λιάκος, 2005, *passim*, ιδιαίτερα, 29-40

και 81-85, Άντερσον, 1997, 24-28, Κόκκινος, 2007, 43-56, Κιτρομηλίδης, 1993, Μπρεδήμα, 2005, 205).³⁶

Έτσι, λοιπόν, και με δεδομένες τις προηγούμενες προκειμένες, το βασικό επιχείρημα της Εκκλησίας θεωρήθηκε «αβάσιμο» και το Συνέδριο έκρινε ότι δεν «είναι προς ωφέλειαν της παιδείας να ανατεθεί η διεύθυνση αυτής εις τα κατά Νομούς εποπτικά συμβούλια».³⁷ Αποφάνθηκε δε παμψηφεί ότι με την άρση της βασιμότητας του λόγου περί ιδρύσεως Εποπτικών Συμβουλίων («σωμάτων»/ «δικτύων», δηλαδή, που να επιμερίζουν τη λειτουργία της) ούτε και τα άρθρα του Νομοσχεδίου μπορούσαν κατά όμοιο τρόπο να έχουν εφαρμογή.

Συγκεφαλαιώνοντας δε τα κατ' άρθρο αντεπιχειρήματα της Πολιτείας για την απόρριψη της πρότασης περί «αποκέντρωσης» των λειτουργιών που το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συνέδριο κλήθηκε να πράξει, οι προτεινόμενες από την Εκκλησία αρμοδιότητες στα κατά τόπους Εποπτικά Συμβούλια και, μέσω αυτών, στην ίδια δεν μπορούσαν να εκχωρηθούν για τους εξής λόγους:

- Επειδή στο Νομοσχέδιο της Εκκλησίας ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής, ο οποίος ουσιαστικά ήταν ο «οφθαλμός της κυβέρνησης»,³⁸ εξέπιπτε στη θέση του απλού γραμματέα, χωρίς κανένα κύρος και πραγματική εξουσία· αυτό, σε τελική ανάλυση, αντέβαινε στο πλαίσιο των λειτουργιών που κατοχυρωνόταν από τη συντακτική εξουσία.
- Ένα «Σωματείο», όπως χαρακτηριστικά έλεγαν, που θα είχε τόσα δικαιώματα και θα εξέδιδε ανεκκλήτους αποφάσεις, δε συμβιβάζόταν με το Σύνταγμα της Κρήτης. Παρατηρούσαν δε ότι, σε περίπτωση που η κυβέρνηση απέρριπτε πρόταση του Εποπτικού Συμβουλίου για την απόλυση ενός π.χ. Επιθεωρητή, θα δημιουργούνταν μέγα χάσμα μεταξύ Επιθεωρητή και Συμβουλίου.
- Η Πολιτεία ήταν εκείνη που κατέβαλλε όλες τις εκπαιδευτικές δαπάνες και επομένως εκείνη η οποία έπρεπε να έχει και την εποπτεία.
- Η σύγκριση με τη Σουηδία και τη Νορβηγία δεν ήταν συμβατή, καθόσον εκεί οι Κοινότητες πληρώνουν τις δαπάνες για την παιδεία και είχαν δικαιώματα στην εκπαίδευση. Αλλά ακόμα και εκεί ο Επιθεωρητής δεν ήταν ένας απλός γραμματέας του Συμβουλίου, αλλά πρόσωπο με κύρος, γνώσεις και υψηλή θέση, όπως παρατηρούσαν. Άκριτη, λοιπόν, μεταφορά του εκεί εκπαιδευτικού συστήματος στην Κρήτη δε θα ευδοκίμούσε: «*Τα εν Σουηδία έχουσιν άλλως ή παρ' ημίν και ό,τι εκεί ευδοκιμεί, δύναται ενταύθα να είναι αλυσιτελές... Το σύστημα είναι όλως ανεφάρμοστον*».³⁹

- Η εκπαίδευση είχε ανάγκη από ειδικούς για να την εποπτεύουν και οι Επίσκοποι δεν ήταν ειδικοί για να παρακολουθήσουν «το πολυδαίδαλον και λεπτόν έργον του διδασκάλου».⁴⁰
- Επιπλέον, «αν εδίδετο η εποπτεία των σχολείων εις τους Επισκόπους, ούτοι έχοντες άλλα σοβαρά καθήκοντα και ασχολίας δεν θα επήρουν εις το έργον της Διοικήσεως».⁴¹
- Στα πολυμελή Εποπτικά Συμβούλια η γνώμη των Επισκόπων δε θα είχε την αναμενόμενη βαρύτητα και δε θα εισακουγόταν.
- Η επίσκεψη στα σχολεία θα καταντούσε σαν τις παλιές πανηγυρικού χαρακτήρα εξετάσεις, διότι θα παρευρίσκονταν εκεί περισσότεροι άνθρωποι.
- Τα προτεινόμενα στο Νομοσχέδιο καθήκοντα του Εποπτικού Συμβουλίου φανέρωναν άγνοια από την πλευρά της Εκκλησίας για τις εργασίες του Υπουργείου, αλλά και για βασικές συνταγματικές διατάξεις.⁴²
- Επίσης το ζήτημα διαχείρισης των κοινοτικών και μοναστηριακών περιουσιών δεν είχε ακόμα λυθεί από την κυβέρνηση και επομένως η απόφαση για το πού θα πήγαιναν τα χρήματα αυτά θεωρήθηκε ότι συνιστούσε επέμβαση σε «ξένη» περιουσία.
- Οι ιερείς και οι πάρεδροι ήταν συχνά αγράμματοι και επομένως εντελώς ακατάλληλοι για τα καθήκοντα αυτά. Τέλος,
- Στο Νομοσχέδιο δε γινόταν λόγος για εξωτερική εποπτεία, η οποία θα μπορούσε, με τα κατάλληλα πρόσωπα, να βοηθήσει το έργο του Επιθεωρητή, αλλά για συγχώνευση των δύο εποπτειών σε ένα εξω-κυβερνητικό όργανο, κάτι που δεν μπορούσε να γίνει δεκτό με βάση τα όσα προηγήθηκαν.

Έτσι: «*Το όλον δε Νομοσχέδιον και κατά την βάσιν και εν ταις λεπτομερείαις δεν αποδέχεται το Συνέδριον, ουδ' ευρίσκει εν αυτώ τι, όπερ να δύναται να παραληφθή εν τω Νόμω*».⁴³ Κατά τη γνώμη των μελών του Συνεδρίου, δεν κατανοήθηκε το νόημα και το πνεύμα του Νόμου από την Εκκλησία και τα κενά και οι ασάφειες που εκείνη επικαλέσθηκε στο Συνέδριο δε θεωρήθηκαν, με τη στενή έννοια, κενά του Νόμου (*interpretatio legis*), αλλά εντάχθηκαν σε μια ευρύτερη ερμηνεία Δικαίου (*interpretatio juris*) και γι' αυτό απορρίφθηκαν. Σε διαφορετική, βέβαια, περίπτωση θα βρισκονταν ενώπιον ενός διαπιστωμένου νομοθετικού κενού, κάτι που γνώριζαν τα μέλη του Συνεδρίου και επιδέ-

ξια απέφυγαν. Ουσιαστικά ο προσδιορισμός του περιεχομένου των θέσεών τους, θα λέγαμε, ότι στηρίχθηκε κυρίως στο επιχείρημα της σιωπής (*argumentum ex silentio*: ο Νόμος σιωπά για ένα θέμα, όπως ήταν η παροχή λειτουργιών στην Εκκλησία ή ο υποχρεωτικός εκκλησιασμός των γυμνασιόπαιδων, επειδή δε θέλει να το συμπεριλάβει στις ρυθμίσεις του), αλλά και στο επιχείρημα εκ του ελάσσονος εις το μείζον (*argumentum a minori ad maius*: με την έννοια ότι, εφόσον ο νόμος απαγορεύει το λιγότερο, την παρεμβατική λειτουργία του Εποπτικού Συμβουλίου, απαγορεύει και το ίδιας φύσεως περισσότερο, δηλαδή την επέκταση των αρμοδιοτήτων του).

Η Εκκλησία, αν και στο Νομοσχέδιό της ζήτησε να καλυφθεί το «κενό» του Νόμου με τη συγκριτική αναλογία, την εφαρμογή, δηλαδή, ανάλογης διάταξης που είχε θεσπιστεί σε άλλη χώρα για το ίδιο με το «αρρύθμιστο», κατά την εκτίμησή της, θέμα, τα μέλη του Συνεδρίου, και ιδιαίτερα ο Πρόεδρος του με το Γενικό Επιθεωρητή, προχώρησαν σε μια «τελεολογική» θα λέγαμε ερμηνεία, κατά την οποία οι σκοποί, τα μέσα και τα πλαίσια των χωρών-πρότυπο δεν ταυτίζονταν με την Κρήτη. Έτσι, απέναντι σε μια «διασταλτική», τρόπον τινά, λογική που υιοθέτησε η Εκκλησία της Κρήτης, αντιπαράτάχθηκε η «συσταλτική» και «ενσωματωποιητική» τακτική της Πολιτείας, η οποία διατυπώθηκε στην απορριπτική πρόταση που συγχρόνως συνιστούσε και ευθεία κριτική προς τους Επισκόπους: *«Αλλά και όπως έχει σήμερα ο Οργανισμός της Εκπαιδεύσεως οι Άγιοι Αρχιερείς έχουν τοιαύτην επί της παιδείας εποπτείαν, όταν ο επί της Δικαιοσύνης Σύμβουλος επί των δικαστηρίων είναι λυπηρόν μόνον ότι δεν εξήσκησαν πάντες το δικαίωμα τούτο, όπερ θα απέφερεν αγαθόν αποτέλεσμα. Την εσωτερικήν όμως επίβλεψιν ουδείς άλλος πλην του επιθεωρητού δύναται ν' αναλάβη, διότι αυτή πρέπει να είναι ενιαία και να ασκείται υπό ειδικού προσώπου»*. Επιπλέον, το Νομοσχέδιο, επειδή κατ' ουσία έπληττε και τον ενιαίο (ομοιόμορφο) τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης, τον οποίο μετά την Αυτονομία εισήγαγε η Πολιτεία στο σχολείο και τα προγράμματα της, με βάση τη στρατηγική συγκεντρωτικού ελέγχου στην εκπαιδευτική της πολιτική, δεν επικροτήθηκε.

Το Πατριαρχείο και η θέση του Ηγεμονικού Συμβουλίου

Η συζήτηση, ωστόσο, για τη διάκριση των λειτουργιών στα εκπαιδευτικά που διεξήχθη στο πλαίσιο του Συνεδρίου στα Χανιά, ήταν μια συζήτηση που δεν

προέκρινε ξαφνικά και τη δεδομένη χρονική συγκυρία, αλλά προεκτεινόταν χρονικά προς τα πίσω και συνδεόταν αναπόφευκτα με το γενικότερο ζήτημα των σχέσεων Εκκλησίας της Κρήτης- Πολιτείας- Πατριαρχείου.

Ένα χρόνο πριν το Συνέδριο στο Ηγεμονικό Συμβούλιο (ή ακριβέστερα «Συμβούλιον <του> Ηγεμόνος»), που το αποτελούσαν οι Υπουργοί της κυβέρνησης και ο Γραμματέας (Χουρδάκης, υπό δημοσίευση),⁴⁴ ο Βενιζέλος, ο οποίος αναπλήρωνε τότε τον Υπουργό Παιδείας, εισάγει και συζητά ένα αντίστοιχο Υπόμνημα του Πατριαρχείου κατά της Κρητικής Πολιτείας (Νανάκης, ό.π., 112 κ. εξ.),⁴⁵ στο οποίο ανασκεύαζε, μεταξύ άλλων, ως τελείως ανυπόστατη την κατηγορία περί «άρσεως από της Εκκλησίας πάσης εποπτείας επί της Δημοσίας Εκπαιδύσεως και μάλιστα επί των ιερατικών Σχολών και των Ιερών μαθημάτων».⁴⁶ Αν και δεν έχουμε το Υπόμνημα, οι αντικρούσεις του Βενιζέλου, που γίνονται όχι κατευθείαν στο ίδιο, αλλά στο Υπόμνημα που η Ιερά Επαρχιακή Σύνοδος της Εκκλησίας της Κρήτης είχε συντάξει στη βάση του πατριαρχικού Υπομνήματος, είναι πολύ σημαντικές για να κατανοήσουμε τη βαθύτερη ουσία της αντιπαράθεσης Εκκλησίας – Πολιτείας, όχι μόνο ως προς το ζήτημα της διάκρισης των λειτουργιών στο χώρο της εκπαίδευσης,⁴⁷ αλλά και γύρω από γενικότερα θέματα. Με αυτή την έννοια, λοιπόν, τις παραθέτουμε εδώ, εστιάζοντας σε εκείνες που σχετίζονται με το θέμα μας.

Οι ενστάσεις του Βενιζέλου διαιρούνταν σε δύο ομάδες:

- α. η πρώτη αφορούσε σε κατηγορίες του Υπομνήματος που αναφέρονταν σε πράξεις που ήδη είχαν γίνει από την πλευρά της Κρητικής Πολιτείας και
- β. η δεύτερη σε κατηγορίες για ενέργειες που σκόπευε να επιτελέσει η Πολιτεία στο μέλλον.

Μεταξύ των πρώτων πέντε κατηγοριών της πρώτης ομάδας, τρίτη κατά σειρά (η σειρά προφανώς έχει τη σημασία της) -μετά τους ισχυρισμούς περί εισαγωγής αντικρουόμενων προς το εκκλησιαστικό καθεστώς διατάξεων στο Κρητικό Σύνταγμα για την εκλογή και το διορισμό του Μητροπολίτη και των Επισκόπων και την κατάργηση των Εκκλησιαστικών Δικαστηρίων-, είναι η κατηγορία για την άρση της εκκλησιαστικής εποπτείας στη Δημόσια Εκπαίδευση, και στη συνέχεια οι άλλες δύο κατηγορίες για την υποδεέστερη θέση των εκκλησιαστικών ηγετών σε σχέση προς τις πολιτικές αρχές και για την ολιγωρία της πολιτικής αρχής ως προς το γόητρο και την αξιοπρέπεια της Εκκλησίας.⁴⁸

Ως προς την τρίτη κατηγορία της πρώτης ομάδας, λοιπόν, ο Βενιζέλος τη

χαρακτήρισε και αυτή το ίδιο ανυπόστατη σε σχέση με τις άλλες, διότι όχι μόνο, όπως υποστήριξε, δεν έγινε άρση της εκκλησιαστικής εποπτείας στα ζητήματα της εκπαίδευσης, αλλά αντίθετα ο νέος Νόμος για τη Δημόσια Εκπαίδευση την αναγνώρισε και την καθιέρωσε (διάβαζε «ενσωμάτωσε») με συγκεκριμένες διατάξεις: το άρθρο 228, το οποίο και αναφέρει,⁴⁹ το άρθρο 90, σύμφωνα με το οποίο η Πολιτεία διόριζε καθηγητή των θρησκευτικών εκείνον που η Εκκλησία θα υποδείκνυε, και τέλος το ακροτελεύτιο άρθρο του υπ' αριθ. 88 Νόμου που αφορούσε το Ιεροδιδασκαλείο και την ασκούμενη σε αυτό εποπτεία από την Εκκλησία.⁵⁰

Αλλά και η θρησκευτική μόρφωση των μαθητών, όπως σημειώνεται στο Πρακτικό του Ηγεμονικού Συμβουλίου, δεν παραμελήθηκε από τον εκπαιδευτικό Νόμο. Έτσι, κατά το άρθρο 7, στο οποίο αναφέρεται ο Βενιζέλος, ένας από τους κύριους σκοπούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης ήταν η θρησκευτική και ηθική μόρφωση, με πρώτο από τα διδακτέα μαθήματα (εδάφιο α' του άρθ. 21) τα Θρησκευτικά. Επιπλέον, κατά τα άρθρα 24-26, ήταν υποχρεωτική «η εν τοις Ναοίς φοίτησις κατά τας Κυριακάς και επισήμους εορτάς» των μαθητών, καθώς και η ανάγνωση του Ευαγγελίου, ασμάτων και εκκλησιαστικών τροπαρίων κάθε Σάββατο και την παραμονή των Δεσποτικών και Θεομητορικών εορτών. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει στην επιχειρηματολογία του, στη μυθολογική προαγωγή των δασκάλων προσμετρούσε και η γνώση της εκκλησιαστικής μουσικής. Το Πρακτικό στα σημεία που μας ενδιαφέρουν εδώ είχε ως εξής:

«Πρακτικόν 130/

Πρακτικόν/

Συνεδρίας του Συμβουλίου του Ηγεμόνος.//

Συνεδρία της 18 9βρίου 1899 γενομέ-/νης εν τω εν Χαλέπα Καταστήματι των Ανω-/τέρων Διευθύνσεων και εν τη ιδιαίτερα αι-/θούσει των Συνεδριάσεων./ Προεδρία του επί της Συγκοινωνίας και/ Δημ. Ασφαλείας Συμβούλου Χουσεϊν Γενιτσα-/ράκη, παρόντων και των κ.κ. Συμβού-/λων επί των Εσωτερ. Μ. Κουν-δούρου, επί των Οικονομ. Κ. Φούμη και επί της/ Δικαιοσύνης και προσωρινώς επί των/ Θρησκευμάτων και Δημ. Εκπαιδεύσεως/ Ελ. Βενιζέλου και του Γραμ-ματέως του/ Συμβουλίου Π. Ζυμβρακάκη.//

Αριθμ. Πρωτ. 983/ απόφ. 957/

Εισάγεται η από 18 9βρίου 1899 αίτησις/ με τας γενομένας παρατηρήσεις συμφώνως προς/ τας οποίας συνετάχθη η προς το υπόμνημα του/ Πατριαρχείου απάντησις έχουσα ως εξής.//

Αι εν τω υπό ημερομηνίαν λ' Σεπτεμβρίου αω θ' υπομνήματι της ιεράς Συνόδου παρατηρήσεις κατά της/ Κρητικής Πολιτείας διαιρούνται εις δύο κατηγορίας· εις/ κατηγορίας διά πράξεις της Κρητικής Πολιτείας γενο-/μένας, ήδη και εις παρατηρήσεις δι' ενεργείας αυτής/ μελλούσας και σκοπούμενας δήθεν.//

Και αι μεν παρατηρήσεις της πρώτης κατηγορίας εισίν·/

3) Η από της Εκκλησίας άρσις πάσης εποπτείας/ επί της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως και μάλιστα επί των/ ιερατικών Σχολών και των Ιερών μαθημάτων./

Τα επόμενα δύνανται να θεωρηθώσιν ως απάντη-/σις εις τας παρατηρήσεις ταύτας του υπομνήματος της Ιεράς Συνόδου.//

Α'. Παρατηρήσεις της πρώτης κατηγορίας./

Ουχ ήττον ανυπόστατος είναι και η τρίτη παρατήρη-/σις η στηριζομένη εις την 'από της Εκκλησίας άρσιν/ πάσης εποπτείας επί της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως/ και μάλιστα επί των ιερατικών Σχολών και των Ιερών/ Μαθημάτων'. Όχι μόνον δεν είνε αληθές ότι πάσα/ τοιαύτη εποπτεία ήρθη από της Εκκλησίας, αλλά/ τουναντίον ο Νέος Νόμος περί Οργανισμού της Δημοσίας/ Εκπαιδεύσεως ανεγνώρισε και καθιέρωσε τοιαύτην/ εποπτείαν διά των επομένων διατάξεων.//

α' της του άρθρου 228 κατά το οποίον·/

Ή Ιερά Μητρόπολις διά των ανά την Νήσον Θεο-/φιλεστών Επισκόπων ασκεί υπερτέραν επί των παντός/ βαθμού Εκπαιδευτηρίων επίβλεψιν ως προς την Θρησκευ-/τικήν διδασκαλίαν και την ηθικήν των μαθητών/ διαπαιδαγωγήσιν'.//

Β' της του άρθρου 90, κατά το οποίον 'καθηγη-/τής των Θρησκευτικών διορίζεται ο έχων πτυχίον της/ εν Χάλκη Θεολογικής Σχολής ή της Θεολογικής/ Σχολής του Εθνικού Πανεπιστημίου, υπό της Ιεράς/ Συνόδου της Κρήτης προτεινόμενος'.//

Το δε ακροτελεύτιον άρθρον του υπ' αριθ. Νό-/μου 'περί Ιεροδιδασκαλεί-

ου' ορίζει ότι 'η Ιερά Μη-/τρόπολις Κρήτης διά του Θεοφιλεστάτου Επισκόπου Κυδ-/ωνίας και Αποκορώνου ασκεί υπερτέραν εποπτείαν επί/ του Ιεροδιδασκαλείου ως προς την Θρησκευτικήν μόρ-/φωσιν και την κατά Χριστόν πολιτείαν των μαθητευόν-/των, αναφέρει δε προς την επί της Εκπαιδεύσεως Ανω-/τέραν Διεύθυνσιν, αν τι ήθελε παρατηρήση, μη συνάδον/ προς τον σκοπόν του Ιεροδιδασκαλείου'.//

Εκ της παραθέσεως των ρητών τούτων διατάξεων των/ Εκπαιδευτικών Νόμων προκύπτει αριδήλως ότι ο εν τω/ υπομνήματι ισχυρισμός ότι ήρθη 'από της Εκκλησίας/ πάσα εποπτεία επί της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως/ και μάλιστα επί των Ιερατικών Σχολών και επί των Ιερών/ Μαθημάτων' είνε όλως ανυπόστατος.//

Αλλά και περί της θρησκευτικής μορφώσεως των/ μαθητευομένων η Κρητική Πολιτεία εμερίμνησε/ πλέον ή παρά ποτε διά του οργανισμού της Δη-/μοσίας Εκπαιδεύσεως.//

Ούτω κατά το άρθρον 7 αυτού εις των κυρίων σκοπών της/ δημοτικής Εκπαιδεύσεως είναι και η Θρησκευτική/ και ηθική μόρφωσις' κατά το εδάφιον α' του άρθρου 21 του αυτού Νόμου πρώτον των διδασκόντων μαθημάτων/ εισι τα Θρησκευτικά, κατά δε τα άρθρα 24-26/ αυτού η εν τοις Ναοίς φοίτησις κατά τας Κυριακάς/ και επισήμους εορτάς είνε υποχρεωτική, το δε Σάβ-/βατον εκάστης εβδομάδος και η παραμονή εκάστης/ Δεσποτικής ή Θεομητορικής εορτής εισιν αφιερωμέ-/ναι εις την ανάγνωσιν του Ιερού Ευαγγελίου και τα/ άσματα και την απομνημόνευσιν εκκλησιαστικών τρο-/παρίων και απολυτικών/ πλην τούτου δε η γνώσις της Εκκλησιαστικής μουσικής είναι εν επί πλέον προσόν/ των διδασκόντων δικαιούν αυτούς και εις ανωτέραν μισθοδοσίαν.//».⁵¹

Προεκτάσεις στο ζήτημα της διάκρισης των λειτουργιών

Επανερχόμενοι στο πλαίσιο των συζητήσεων που έλαβαν χώρα στο Συνέδριο, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι εξετάστηκαν σ' αυτό και δύο άλλα παρεμφερή θέματα που έθεσε η Εκκλησία στο Υπόμνημά της: ο εκκλησιασμός των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η ερμηνεία του Ευαγγελίου από καθηγητές που δεν ήταν θεολόγοι. Και τα δύο αυτά θέματα συνιστούσαν αναμφισβήτητα προέκταση του ζητήματος της διάκρισης των λειτουργιών και της παρεμβατικής πολιτικής που διεκδικούσε η Εκκλησία στο χώρο της εκπαίδευσης, υπερασπιζόμενη τα σχολικά της προνόμια.

Ως προς το πρώτο θέμα στο Υπόμνημα των Επισκόπων τα πράγματα ήταν πιο απλά. Κατά τη γνώμη του Ι. Περδικάρη, δεν υποχρέωναν τους καθηγητές Γυμνασίου για να μην τους επιφορτίσουν με ακόμα περισσότερα καθήκοντα. Αυτό, όμως, δε συνεπαγόταν ότι δεν επιτρεπόταν ο εκκλησιασμός, ο οποίος ήταν στην ευχέρεια του κάθε Διευθυντή.⁵² Όσον αφορά δε το δεύτερο, τα πράγματα γίνονταν πιο περίπλοκα. Η θέση της Εκκλησίας άγγιζε ένα βαθύτερο πρόβλημα στο χώρο της εκπαίδευσης, το οποίο συνδεόταν άμεσα με τη μόρφωση των μαθητών και ξέφευγε από την απλή αντιπαράθεση μεταξύ θεολόγων και λαϊκών καθηγητών. Μάλιστα η εισήγηση του μέλους του Συνεδρίου, Αρχιμανδρίτη Χρ. Τσεπετάκη, προς το τέλος της συζήτησης, είναι αρκούτως αποκαλυπτική: «*Το κήρυγμα ήτο αποκλειστικόν δικαίωμα του κλήρου, οι δε λαϊκοί μόνον τη αδεία και γνώμη του Επισκόπου ηδύναντο να κηρύττωσιν η πράξις αὐτῆς ἀρχαίας ἐκκλησίας συν τῷ χρόνῳ ἐγίνε νόμος... Διὰ τοῦτο φρονῶ ὅτι ὁσάκις πρόκειται καὶ τώρα λαϊκός τις καθηγητής του Γυμνασίου να ἐρμηνεύσῃ το ἱερὸν Εὐαγγέλιον τῆς Κυριακῆς ἐν τῷ σχολείῳ, πρέπει να υποβάλλῃ προηγουμένως ἐν γενικαῖς γραμμαῖς τὸ θέμα του εἰς τὸν Εὐσκόπον, ὅστις τότε δύναται να δώσῃ αὐτῷ καὶ σχετικὰς ὁδηγίας. Οἱ δε δημοδιδάσκαλοι να ἐρμηνεύωσι τὸ ἱερὸν Εὐαγγέλιον εἰς τοὺς μαθητὰς τῶν ἐπὶ τῇ βάσει ἐρμηνευτικῶν κειμένων, υποδεικνυομένων ὑπὸ τοῦ Εὐσκόπου. Εἰς δε τοὺς γραμματοδιδάσκαλους πρέπει να ἀπαγορευθῇ ὅλως τὸ ἔργον τούτου*».⁵³

Επιπλέον προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και το υπ' αριθ. 4411)1233 έγγραφο του Μητροπολίτη Κρήτης Ευμένιου προς την Βουλή των Κρητών, ένα χρόνο μετά τη σύγκληση του Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, το οποίο δείχνει τελικά ότι οι συζητήσεις και οι αποφάσεις που πάρθηκαν εκεί, δε φαίνεται να διευθέτησαν οριστικά το θέμα της «κανονικότητας» ή «αντικανονικότητας» της ερμηνείας του Ευαγγελίου στο σχολείο, καθώς η Εκκλησία αλλά και άλλοι παράγοντες, εκτός αυτής, θεωρούσαν «*το κηρύττειν καὶ ἐξηγεῖσθαι*» το Ευαγγέλιο «*ἐν τῶν οὐσιωδῶν δικαιωμάτων*» της, το οποίο ερχόταν τώρα η Πολιτεία να της το περιορίσει.

Στις 5 Ιουνίου 1901 με το έγγραφο αυτό ο Μητροπολίτης Κρήτης ζητά η ερμηνεία του Ευαγγελίου στα σχολεία να ανατίθεται αποκλειστικά και μόνο στους καθηγητές των θρησκευτικών και όχι στον κάθε «θύραθεν» διδάσκοντα, ο οποίος ήταν απροετοίμαστος στο να ερμηνεύει: «*Ο ἀξιότιμος ἐπὶ τῆς Παιδείας καὶ τῶν Θρησκευμάτων Σύμβουλος, κ. Ν. Γιαμαλάκης ἐν τῇ ἀξιολόγῳ αιτιολογικῇ πρὸς τὴν Βουλὴν ἐκθέσει τοῦ τοῦ ὁργανισμοῦ τῆς Δημοσίας*

Εκπαιδεύσεως εν τω κεφαλαίῳ θρησκευτικός χαρακτήρ της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως μεταξύ των προς θρησκευτικὴν μόρφωσιν συντεινόντων καταλέγει την κατὰ Σάββατον ερμηνείαν του Ιεροῦ Ευαγγελίου. Ὅτι τοῦτο εἶναι ἀληθές οὐδεὶς οὐ διαμφισβητῶν. Ἀλλ' ἀρα γε πάσα οἰαδήποτε ερμηνεία καὶ ἡ ὑπὸ του τυχόντος διδασκάλου γιγνομένη συντελεῖ προς τον σκοπὸν τούτον; Οὐδέν καλὸν λογίζεται καλόν, εἰ μὴ καλῶς γένηται. Οὐδ' ἡ του Ιεροῦ Ευαγγελίου ερμηνεία δύναται ν' ἀποβῇ ωφέλιμος ἐφ' ὅσον εἶναι ἀνατεθειμένη εἰς χεῖρας διδασκάλων οὐδεμίαν προς το ερμηνεύειν εἰδικότητα ἐχόντων καὶ μὴ κεκτημένων το ἀπαιτούμενον θρησκευτικὸν κύρος ἀπὸ τε του σχήματος καὶ του βίου. Ἀπὸ τον χρόνον της εφαρμογῆς του συστήματος τούτου μέχρι σήμερον οὐδεμίαν εἶδομεν θρησκευτικὴν ἢ ἠθικὴν ἐπίδρασιν των ἀρχῶν του Ιεροῦ Ευαγγελίου ἐπὶ των μαθητῶν. Τουναντίον εἶδομεν ἀντίθετα ἀποτελέσματα, καὶ ὅπερ χεῖριστον, γελωτοποιούμενον το ὕψιστον καὶ σοβαρώτατον τοῦτο των ιερῶν μαθημάτων οὐχὶ ἐκ κακῆς προθέσεως των διδασκόντων, ἀλλ' ἐξ ἀγνοίας του τρόπου του ερμηνεύειν τα παραδείγματα δε εἶναι εὐάριθμα. Πολλοὶ των καθηγητῶν ἐξανθρωπίζουσι, οὕτως εἰπεῖν, το θεῖον βιβλίον, ἐξάγοντες ἐξ αὐτοῦ συμπεράσματα καὶ θεωρίας ξένας ὅλως προς το Ι. κείμενον. Ἐτεροι, ἀκαίρως καὶ ἀσκοπῶς, παριστάσι τοῦτο ἐραυζόμενον τας ἠθικὰς εαυτοῦ ἀρχὰς ἐκ της σωκρατικῆς καὶ πλατωνικῆς φιλοσοφίας. Καὶ ἄλλοι, ἄλλα ἀδολεσχούσιν εὐκαίρως ἀκαίρως... Ἡ ερμηνεία του Ιεροῦ Ευαγγελίου καταλέγεται μεταξύ των σπουδαιότερων καὶ δυσκολωτέρων κλάδων της Θεολογικῆς ἐπιστήμης ἀπαιτούσα γνώσεις πολλὰς καὶ ποικίλας... Των γνώσεων τούτων οὐδεὶς των θύραθεν Καθηγητῶν εἶναι υποχρεωμένος ἵνα ἡ κάτοχος· ἀλλὰ διὰ τοῦτο ἀκριβῶς οὐδεὶς ἐστὶν εὐθετος εἰς τοιοῦτον σοβαρὸν ἔργον· την σπουδαιότητα του ἔργου καὶ της ἀποστολῆς του ερμηνευτοῦ, ὅσον καὶ ἀν φαίνεται τοῦτο εἰς τινὰς ἐκ πρώτης ὄψεως ευχερές, παρακαλούμεν την Βουλὴν ἵνα λάβῃ ὑπ' ὅψιν της καὶ ψηφίσῃ τε ὅπως τουντεῦθεν τοῦτο ἀνατίθεται εἰς τους εἰδικούς των ιερῶν μαθημάτων καθηγητάς». ⁵⁴

Ἡ ερμηνεία, λοιπόν, του Ευαγγελίου ἔθετε δύο βασικά ερωτήματα:

- α. το ἓνα, ἀπὸ παιδαγωγικῆς σκοπιᾶς, ἀφορούσε το τι εἶδους μόρφωση ἔπρεπε νὰ ἐπιδιώκεται στο σχολεῖο: θεολογικὴ (δογματικὴ) ἢ θρησκευτικὴ (ἠθικὴ); Καὶ
- β. το δεύτερο, ἀπὸ τη σκοπιᾶ των κανόνων της Εκκλησίας, κατὰ πόσο ἓνα τέτοιο κήρυγμα εἶχε σχολικὸ ἢ δημόσιο χαρακτήρα;

Είναι πολύ διαφωτιστικές στο σημείο αυτό οι σύντομες παρατηρήσεις που κάνει ο Σύμβουλος, διότι με αφορμή το ερώτημα που τέθηκε ουσιαστικά αποκαλύπτει τις προθέσεις της Πολιτείας γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, αλλά και εκφράζει σκέψεις που δεν τις συναντάμε εύκολα σε δικούς μας, ως προς το θέμα αυτό, προβληματισμούς.⁵⁵ Κατά τον Σύμβουλο, η παρατήρηση της Ιεράς Συνόδου περί του «αντικανονικού» της ερμηνείας του Ευαγγελίου στο σχολείο δεν ήταν ορθή:

α. διότι αφενός μεν ο Νόμος έκανε λόγο για **ηθική** και όχι δογματική διδασκαλία,⁵⁶ και αφετέρου:

α.1. επέτρεπε στο δάσκαλο να διδάσκει **κατήχηση** και

α.2. η διδασκαλία του δε θεωρούνταν επιζήμια από την Ιερά Σύνοδο.

Συνεπώς,

β. η ερμηνεία του Ευαγγελίου, επειδή διενεργούνταν από **επιστήμονες καθηγητές**:

β.1. δεν μπορούσε να θεωρηθεί επιβλαβής,

β.2. η Ιερά Σύνοδος είχε εκ του νόμου το δικαίωμα **να καταγγείλει**, μέσω του καθηγητή των ιερών, οποιαδήποτε παρεκτροπή και

β.3. η Ανώτερη Διεύθυνση θα αφαιρούσε τη διδασκαλία του μαθήματος από τον παρεκτραπέντα καθηγητή, και

γ. Επίσκοποι δίδασκαν και **υποδείκνυαν** σε εκπαιδευτικούς την πρακτική μέθοδο ερμηνείας του Ευαγγελίου.

Μάλιστα στους παιδαγωγικούς κύκλους της εποχής ήταν εδραιωμένη η αντίληψη ότι η ερμηνεία του Ευαγγελίου δεν ήταν αποκλειστικό έργο των εξ επαγγέλματος θεολόγων αλλά και άλλων καθηγητών, οι οποίοι μέσω αυτού: «*προ των ομμάτων των μαθητών παρίστανται και των θρησκευτικών και της ηθικής διδάσκαλοι και ουχί ξηράς γνώσεις μόνον μεταδίδοντες*».

Ωστόσο, σύμφωνα με το μέλος του Συνεδρίου Γυμνασιάρχη Χρ. Ανδρούτσο, στο πλαίσιο των κανόνων της Εκκλησίας και η Ιερά Σύνοδος είχε δίκιο, με την έννοια ότι ο ισχύων εκπαιδευτικός Νόμος δεν έκανε διάκριση μεταξύ δημόσιου και σχολικού χαρακτήρα του κηρύγματος, με αποτέλεσμα να υπάρχει σύγχυση ως προς το ποιος είναι εντέλει ο πλέον αρμόδιος να την αναλάβει. Το γεγονός, μάλιστα, ότι σε ερμηνευτική Εγκύκλιο του Υπουργείου παρεχόταν η δυνατότητα και στους πολίτες να παρακολουθήσουν το κήρυγμα στο σχολείο, περιόριζε το σχολικό χαρακτήρα της ερμηνείας, η οποία απο-

κτούσε πλέον δημόσιο και, ως εκ τούτου, δεν ανήκε αποκλειστικά στην αρμοδιότητα της Πολιτείας. Εντούτοις, το Συνέδριο αποφάνθηκε ότι το επιχείρημα αυτό δεν ευσταθούσε και το κήρυγμα δεν αποκτούσε δημόσιο χαρακτήρα με την προσέλευση στο σχολείο των γονέων και των κηδεμόνων. Άλλωστε αυτό που τονίστηκε ήταν κυρίως ο παιδαγωγικός προσανατολισμός της όλης διάταξης, δηλαδή, ότι με το κήρυγμα ως «δούρειο ίππο» οι γονείς θα είχαν μια καλή ευκαιρία να παρακολουθήσουν εκ του σύνεγγυς την πρόοδο των παιδιών τους: *«τις κανών θα απηγόρευεν εις τους γονείς να παραστώσι και να ίδωσι τι μανθάνουσι τα τέκνα των»*.⁵⁷ Επιπλέον ο παιδαγωγικός αυτός προσανατολισμός, αρδεμένος από τον Ευρωπαϊκό Διαφωτισμό και το επικρατούν νοητικό σύμπαν των ανθρώπων της εποχής του, επεδίωξε, σύμφωνα με το Γενικό Επιθεωρητή, να αλλάξει παλιές αντιλήψεις και νοοτροπίες που είχαν παγιοποιηθεί στην κοινή γνώμη για τη διδασκαλία του μαθήματος στο σχολείο: *«αι πολλαί γνώσεις διασειόνσι το θρησκευτικόν αίσθημα. Το σχολείον λοιπόν πρέπει να πολεμήσῃ την ιδέαν ταύτην και ο νόμος ηθέλησε να προσκαλέσῃ τους πολίτας ἵνα ἰδωσιν ὅτι ἡ ιδέα αὕτη εἶναι εσφαλμένη και ὅτι πάντες οι καθηγηταί συναντῶνται υπό το αὐτό πνεῦμα της θρησκευτικῆς και ηθικῆς μορφώσεως των νέων»*.⁵⁸

Καταληκτικές επισημάνσεις

Το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συνέδριο αποτέλεσε για την Εκκλησία μοναδική ευκαιρία να επαναδιαπραγματευθεί τα «κεκτημένα» και να προωθήσει τις θέσεις της ως προς την εμπλοκή της στην εποπτεία της εκπαίδευσης και των σχολείων στην Κρητική Πολιτεία, αλλά συγχρόνως και αφορμή για την Πολιτεία και την κυβέρνηση να ξεκαθαρίσει τις δικές της θέσεις ως προς το νέο διοικητικό καθεστώς που επέβαλε.

Η Πολιτεία έδειξε ότι δεν ήταν διατεθειμένη να προβεί σε οποιαδήποτε παραχώρηση των κυριαρχικών της δικαιωμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης και εκείνο που θέλησε να γίνει σαφές σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και τις ομάδες πίεσης ήταν ότι ήρθε να «νοικοκυρέψει» τα πράγματα και να βάλει μία τάξη εκεί όπου, κατά την εκτίμησή της, παρατηρούνταν ακαταστασία, ανευθυνότητα και συναλλαγή.

Ωστόσο η ίδια προτίμησε, εν ονόματι των περιστάσεων, να επωφεληθεί και να εγκαθιδρύσει ένα αυστηρά ελεγχόμενο πλαίσιο («μονοπωλιακών») ε-

ξουσιαστικών πρακτικών, απορρίπτοντας τη δημιουργία «ενδιάμεσων σωμάτων» («Σωματείων») που θα παρακώλυαν και θα έτεμναν κάθετα την επιβολή της εξουσίας της, τόσο στη Χριστιανική όσο και στη Μουσουλμανική Κοινότητα. Η λειτουργία αυτών των «Σωματείων» θα σήμαινε για την οργάνωση του κράτους- πολιτείας μια ανατροπή της επιθυμητής ισορροπίας σε όλα τα επίπεδα.

Η πολιτεία, λοιπόν, τάχθηκε υπέρ ενός συγκεντρωτικού συστήματος διοικητικής οργάνωσης, εκτοπίζοντας Επισκόπους και Ιεροδίδες, στο οποίο αποφασιστική αρμοδιότητα ασκούσαν πλέον μόνο τα όργανα της δημόσιας διοίκησης, ενώ τα υπόλοιπα είχαν απλώς εκτελεστική αρμοδιότητα. Το συγκεντρωτικό αυτό σύστημα θεωρήθηκε αναγκαίο, τουλάχιστον στην αρχή, για τη διατήρηση της ενότητας και της ασφάλειας της Κρητικής Πολιτείας, γι' αυτό και κατοχυρώθηκε στο Σύνταγμά της. Αντίθετα η Εκκλησία, ως φορέας πίεσης (όπως και ο Σύλλογος των Καθηγητών Ηρακλείου), αντιπρότεινε για τους δικούς της λόγους και υπέρ των δικών της προνομίων ένα πιο «αποκεντρωτικό» (λιγότερο περιοριστικό/ «ολιγαρχικό») σύστημα, στο οποίο θα είχε εκείνη αποφασιστική αρμοδιότητα επί των τοπικών εκπαιδευτικών υποθέσεων.

Οι συζητήσεις αυτές γύρω από το θέμα της διάρθρωσης των λειτουργιών στην εκπαίδευση, ενταγμένες αναπόφευκτα μέσα στο πλαίσιο του θρησκευτικού και πολιτικού φιλελευθερισμού της εποχής, είναι στην ουσία συζητήσεις που μας παραπέμπουν σε δύο διαφορετικούς (ιδεολογικούς) κόσμους των δύο φορέων, Εκκλησίας- Πολιτείας, και συνιστούν ανοικτό πεδίο περαιτέρω διερεύνησης και προβληματισμού τόσο στην Ιστορία (της Εκκλησίας) όσο και στην Ιστορία της εκπαίδευσης ειδικότερα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Στην επιχειρηματολογία που εδώ αναπτύσσεται, ανιχνεύουμε μια «πρώιμη» / «ατελή», θα λέγαμε, μορφή «κορπορατισμού» στην εκπαιδευτική πολιτική που χαραρσσει και ακολουθεί η Κρητική Πολιτεία (αν και ο όρος συνήθως χρησιμοποιείται στο εργασιακό/ συντεχνιακό πλαίσιο), όπου αφενός μεν φορείς, όπως η Εκκλησία που εξετάζουμε, πιέζουν για την «παγίωση» προνομίων ή του καθεστώτος τους στο νέο κρατικο-κεντρικό status quo της εκπαίδευσης που εισήχθηκε, και από την άλλη η Πολιτεία η οποία, προτάσσοντας μια «αντισταθμιστική» πολιτική, εισάγει στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς της τις τελείως περιορισμένες και ήσσονος σημασίας προηγούμενες λειτουργίες και εξουσιαστικές πρακτικές του

φορέα αυτού, σε μια π.χ. καταγγελτικού τύπου δράση του. Βέβαια, στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα της Κρητικής Πολιτείας, όπου όλα ρυθμιζόνταν σε κεντρικό επίπεδο, οι προσπάθειες παρέμβασης των διαφόρων ομάδων ή φορέων στην εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να συνδεθούν και με το είδος της σχέσης που επιχείρησαν να αναπτύξουν οι ομάδες αυτές με το κράτος-πολιτεία, άσχετα αν δεν επιτύγχαναν πάντα το στόχο τους. Με βάση αυτό το κριτήριο, θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει τη συζήτηση που λαμβάνει χώρα στο Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο στην Κρήτη, ως συζήτηση ομάδων πίεσης και πολιτείας στη βάση ενός «πρώιμου»/ «ατελούς» και «ιδιόμορφου εκπαιδευτικού κορπορατισμού». Η εισαγωγή ενός τέτοιου όρου, ως κατηγορία ανάλυσης, στην εκπαιδευτική πολιτική της Αυτόνομης Κρήτης δεν αποτελεί, τουλάχιστον προς το παρόν, σαφή βάση έρευνας (και λόγω της μελέτης περιορισμένου τεκμηριωτικού υλικού και διότι δεν έχει ακόμα «ελεγχθεί» επαρκώς στο πεδίο αυτό), αλλά πρόταση για περαιτέρω διερεύνηση ενός ασαφούς ακόμα «τεμνόμενου» πεδίου, όπου παρουσιάζεται ηγεμονία και αναπτύσσεται (αντι-)ηγεμονικός λόγος. Εδώ, λοιπόν, χρησιμοποιούμε τον όρο αυτό για να χαρακτηρίσουμε, αφενός μεν το πλαίσιο ελέγχου στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και των γραφειοκρατικών μηχανισμών που εισήγαγε η Κρητική Πολιτεία στην προσπάθειά της να ελέγξει φορείς, όπως η Εκκλησία ή οι Κοινότητες ή οι Σύλλογοι Εκπαιδευτικών, απορροφώντας ενδεχόμενες αντιδράσεις και δημιουργώντας όρους «ενσωμάτωσης» ιδιαίτερα για την πρώτη στην εκπαιδευτική διοργάνωση, και αφετέρου την προσπάθεια της Εκκλησίας να ασκήσει πίεση για να παγιώσει «τα καθεστάτα και τα παραδεδομένα» της μέσα στο σύστημα ελέγχου της Πολιτείας, ώστε πάλι ορισμένες λειτουργίες να περάσουν σ' αυτήν. Γενικά για τον κορπορατισμό βλ. τελείως ενδεικτικά M. Grawitz, J. Leca (sous la direction de), *Traité de Science Politique*, τ. 3, *L'action politique*, Paris, PUF 1985, σσ. 673-674. Στην ελληνική βιβλιογραφία ο εκπαιδευτικός κορπορατισμός αφορά κυρίως την πανεπιστημιακή «συντεχνία» που έχει κατοχυρώσει προνόμια, βλ. Κ. Λάβδα, *Συμφέροντα και Πολιτική: Οργάνωση Συμφερόντων και Πρότυπα Διακυβέρνησης*, Αθήνα, Παπαζήσης 2004. Για τις σχέσεις (Καθολικής) Εκκλησίας- Πολιτείας στο πλαίσιο του κορπορατισμού στο κοινωνικό πεδίο, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, βλ. επίσης ενδεικτικά Richard Louis Metafora, *The Catholic ethic and the spirit of corporatism: Historical and contemporary links between Church and state in social services, health care and education*, University of Massachusetts Amherst, 1999.

2. Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, τεύχος Δ', Εστενογραφημένα Πρα-

πτικά της Βουλής, (Περίοδος Α', Συνεδρίασις ΜΘ'), 13 Ιουλίου 1901, σελ. 1062β κ.εξ.

3. Οι Κοινότητες, σύμφωνα με το άρθρο 2 του υπ' αριθ. 205 Νόμου «Περί τροποποιήσεων εις τον περί διοικήσεως και επιθεωρήσεως των Σχολείων Νόμον και εις τον Οργανισμόν της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως», υποχρεώνονταν να παραχωρούν τα διδασκλήρια και τις κατοικίες στους δασκάλους, καθώς και τον εξοπλισμό των σχολείων με θρανία και διδακτικά όργανα, μετά από τις υποδείξεις της Ανωτέρας Διευθύνσεως της Παιδείας και μέσα σε συγκεκριμένη προθεσμία. Σε περίπτωση που μία Κοινότητα δεν ανταποκρινόταν στις υποχρεώσεις της αυτές, ο Σύμβουλος έκλεινε το σχολείο, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, τεύχ. Α', έτος 1900, αριθ. 51, 15/09/1900. Για την έννοια της «συσσωμάτωσης», ως έννοια γένους, η οποία περιλαμβάνει σωματεία, κοινότητες, ενώσεις, ελεγκτικές αρχές, συλλόγους, κλπ., και την οποία χρησιμοποιούμε εδώ, βλ. πρόχειρα Δ. Γ. Τσαούση, Χρηστικό λεξικό Κοινωνιολογίας, Αθήνα, Gutenberg 1989, σελ. 257. Ο ρόλος των Κοινοτήτων, που εδώ απλώς αναφέρουμε παρεμπιπτόντως στο πλαίσιο της διάκρισης των λειτουργιών, χρειάζεται σαφώς μεγαλύτερη ανάλυση, η οποία θα μας παρέκκλινε από τα όρια της μελέτης μας αυτής.
4. Οι πηγές στο σημείο αυτό δείχνουν ότι υπήρχε διάχυτο το γενικό αίσθημα πως η Κρήτη είχε ανάγκη από ισχυρή (απολυταρχική) διοίκηση για να βγει από τα αδιέξοδα. Βλ. ενδεικτικά Κ. Σβολόπουλου, «Η περίοδος της αυτονομίας», Ν. Παναγιωτάκης (επιμ.), Κρήτη: Ιστορία και Πολιτισμός, τόμος 2ος, Κρήτη, Σύνδεσμος Τοπικών Ενώσεων Δήμων και Κοινοτήτων Κρήτης, 1988, σελ. 470, Θ. Δετοράκη, Ιστορία της Κρήτης, Ηράκλειο, 1990, σελ. 440, Θ. Βερέμη- Η. Νικολακόπουλου (επιμ.), Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και η εποχή του, Αθήνα, Τα ΝΕΑ. Ιστορική Βιβλιοθήκη, Ελληνικά Γράμματα 2005, σελ. 48.
5. Η κακή εμπειρία του «αποκεντρωτικού» συστήματος στην Κρήτη, όπου την ευθύνη για τα εκπαιδευτικά πριν την απελευθέρωση είχαν οι κατά τόπους Τμηματικές Εφορείες, όπως τουλάχιστον προκύπτει από τη συζήτηση στην Κρητική Βουλή, θα οδηγήσει το Βενιζέλο αλλά και το υπόλοιπο βουλευτικό σώμα να απαλείψει, και όχι να βελτιώσει, την ευθύνη αυτή από το Σύνταγμα, εντεινόντας έτσι το συγκεκριμένο του χαρακτήρα. Βέβαια θα πρέπει να τονίσουμε ότι για το Βενιζέλο η αποκεντρωση ή μη του εκπαιδευτικού συστήματος δεν ήταν κάτι που θα έπρεπε να ρυθμιστεί με το Σύνταγμα, αλλά με τους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς. Ο Βουλευτής Γ. Ανδρεδάκης στην εισήγησή του είχε μιλήσει για την «πολυαρχίαν των εφοριών» και την ανάγκη μέσω του νέου Συντάγματος «να λείψω το άτοπον τούτο, ώ-

στε να υπάρξει η αληθής, η απαιτούμενη επίβλεψις επί της παιδείας, είνε ανάγκη όλα εκείνα τα τοπικά, τα μερικά υπουργεία της παιδείας τα οποία υπήρχαν κατά το παρελθόν να εκλείψωσιν και να συσταθή εν και μόνον το οποίον να εφορά και να επιβλέπη όλην την παιδείαν της Νήσου», βλ. Στενογραφημένα Πρακτικά της Συντακτικής Συνελεύσεως των Κρητών, Συνεδριάσις Ζ', 13 Φεβρουαρίου 1899, εκ του Κυβερνητικού Τυπογραφείου, εν Χανίοις 1902, σελ. 46β.

6. Στην εφημερίδα «Λευκά Όρη», και στο πλαίσιο της υποτυπώδους κοινοβουλευτικής διοίκησης που εφαρμοζόταν στην Κρήτη (1889), ο Βενιζέλος καυτηριάζοντας τα προβλήματα αυτά έκανε λόγο για εξοβελισμό του κομματικού συμφέροντος από την πολιτική ζωή του τόπου, ώστε ο Κρητικός λαός να αποκτήσει μια δημόσια παιδεία πάνω σε υγιέστερες βάσεις. Χαρακτηριστικά έγραφε: «*παρεδώκαμεν δε την διεύθυνσιν των σχολείων... εις χείρας το πλείστον αμαθεστάτων και πρακτόρων της πολιτικής... Είνε καιρός να χωρίσωμεν την κομματικήν πολιτικήν, από της αναπτύξεως των ηθικών και υλικών δυνάμεων της κρητικής κοινωνίας, όπως ούτως ενσταθέστερον ατενίζωμεν προς τον αρχικόν ημών σκοπόν και όπως, μετά την εκπλήρωσιν τούτου, παράσχωμεν υγιέστερα στοιχεία εις την πολιτείαν ημών*», βλ. Εφημ. «Λευκά Όρη», 16/01/1889, φ. 5 και αναδημοσιευμένο στο Ζ. Μητσότακη, Ο δημοσιογράφος Ελευθέριος Βενιζέλος στα χρόνια της Κρήτης (1887-1910), Αθήνα, Εκδόσεις Λ. Μπρατζιώτη 1992, σελ. 35.
7. Αν και τότε ο επιδιωκόμενος στόχος ήταν να περιοριστεί, όσο το δυνατόν, η επέμβαση της μουσουλμανικής διοίκησης στα πράγματα της εκπαίδευσης (κάτι που θεωρούνταν σαν προνομία), ωστόσο οι τρεις αυτές αρχές λειτουργούσαν σαν «μικρά υπουργεία», με την έννοια ότι δημιουργούσαν περισσότερα προβλήματα από όσα έπρεπε να επιλύσουν. Βλ. Στ. Γοντικάκη, Η Παιδεία στην Κρήτη (1878-1889), Ηράκλειον, Δήμος Ηρακλείου- Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη, 1992, σσ.30-37, Α. Χουρδάκη, Η παιδεία στην Κρητική Πολιτεία (1898-1913), Αθήνα, Gutenberg 2004, σσ. 44-48, και τη σημ. 5.
8. Σύμφωνα με το νόμο που δημοσιεύθηκε στο υπ' αριθ. 1406 της 5^{ης} Ιουνίου 1895 φύλλο της εφημερίδας Κρήτη. Η ψήφιση του Νόμου προκλήθηκε από έγγραφο που εστάλη στη Γενική Διοίκηση από την Ιερά Μητρόπολη Κρήτης με υπ' αριθ. πρωτ. 153 Διεκπ. 144 της 25 Απριλίου 1895 και, ιδιαίτερα, από το δεύτερο μέρος του εγγράφου αυτού.
9. Ειδικοί Νόμοι παρά τοις Χριστιανοίς και Οθωμανοίς Κρήτης, Εκδίδονται οι μεν παρά Χριστιανοίς υπό Γεωργ. Πλουμίδου, οι δε παρ' Οθωμανοίς υπό Κωνστ. Γ. Φουρναρακάκη, εν Χανίοις εκ του Τυπογραφείου της 'Μεσογειού', 1895, σελ. 144.

10. Βλ. Σ. Αναγνωστοπούλου, Μικρά Ασία 19^{ος} αι. -1919. Οι Ελληνορθόδοξες Κοινότητες. Από το Μιλλέτ των Ρωμίων στο Ελληνικό Έθνος, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα 1998, σσ. 292-293.
11. Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Έτος Α', αριθ. 58, 10/07/1899.
12. Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Δ', Εστενογραφημένα Πρακτικά της Βουλής, (Περίοδος Α', Συνεδρίασις Ν'), 14 Ιουλίου 1901, σελ. 1118.
13. Τέσσερα χρόνια πριν συγκληθεί το πρώτο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο στην Αθήνα το 1904. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η σύγκληση του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου προβλεπόταν από το Νόμο για τη διοίκηση και επιθεώρηση της δημόσιας εκπαίδευσης, στον οποίο ορίζονταν και τα οργανωτικά άρθρα του. Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Συνέδρια γίνονταν σε επίπεδο Επικράτειας και συγκαλούνταν κατά τις θερινές διακοπές κάθε χρόνο στα Χανιά ή σε άλλη πόλη με Ηγεμονικό Διάταγμα, στο οποίο μετείχε ο Γενικός Επιθεωρητής, οι Νομαρχιακοί Επιθεωρητές, οι Διευθυντές των Γυμνασίων, ένας πτυχιούχος Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου, μια Διευθύντρια Παρθεναγωγείου, ο Επίσκοπος, ένας γιατρός και ένας νομομαθής. Στο Συνέδριο προέδρευε συνήθως ο Σύμβουλος της Εκπαίδευσης ή ο Επίσκοπος (εκχώρηση που ερμηνεύεται ως «συγκατάβαση» από την πλευρά της Πολιτείας στο πλαίσιο των «κορπορατιστικού τύπου» διαβουλεύσεων). Το Συνέδριο αυτό ασχολούνταν με οργανωτικά θέματα της εκπαίδευσης και ειδικότερα με τη συζήτηση μέτρων *«τεινόντων εις βελτίωσιν και ανύψωσιν της Εκπαιδεύσεως καθόλου»*, εξέταζε τις εκθέσεις των Επιθεωρητών και τα πορίσματα των κατά νομούς Διδασκαλικών Συνεδρίων και αποφαινόταν για τα σχολικά πράγματα για τα οποία αποφάσιζε οριστικά ο Σύμβουλος. Τα Πρακτικά του Συνεδρίου δημοσιεύονταν από την Ανωτέρα Διεύθυνση της Εκπαίδευσης. Το Συνέδριο αυτό διαρκούσε περί τις 10 μέρες (βλ. Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Έτος Α', αριθ. 58, 10/07/1899, Κεφάλαιον Ε', *Περί διδασκαλικών συνεδρίων*, άρθρα 14-22). Εκτός από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Συνέδρια, διοργανώνονταν και Συνέδρια για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα λεγόμενα Διδασκαλικά Συνέδρια, στα οποία συζητιόνταν ποικίλα μεθοδολογικά και παιδαγωγικά ζητήματα. Γνωστός για την οργάνωση Διδασκαλικών Συνεδρίων σε διάφορα μέρη της Κρήτης με σκοπό τη βελτίωση της Δημοτικής Εκπαίδευσης ήταν ο μετέπειτα Γενικός Επιθεωρητής, Εμμ. Γενεράλις, βλ. Μ. Τρούλη, «Ο Εμμανουήλ Γενεράλις ως Γενικός Επιθεωρητής της Εκπαίδευσης στην Κρήτη (1909-1912)», Πεπραγμένα Η' Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου, Ηράκλειο, Ε.Κ.Ι.Μ. 2000, ανάπτυο, σσ. 141-142.

14. Στο Συνέδριο, σύμφωνα με το Ηγεμονικό Διάταγμα, τα θέματα που συζητήθηκαν ήταν: α) Ποία μέρη του εν ισχύ Εκπαιδευτικού Νόμου εδίδαξεν η πείρα ότι χρήζουν τροποποιήσεως. β) Πώς η περί υποχρεωτικής φοιτήσεως διάταξις του Συντάγματος δύναται να προσαρμοσθή εις τας αγροτικές ή άλλας των κατοίκων ανάγκας, και γ) Ποίον είδος παιδείσεως ανωτέρας της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παρεχομένης πρέπει να παρέχη η Πολιτεία», βλ. Κρητική Πολιτεία, Το εκπαιδευτικόν συνέδριον και αι επιτηρίδες των Γυμνασίων κατά το σχολικόν έτος 1899-1900. Εκτυπούμεναι επιμελεία του Γενικού Επιθεωρητού Ι. Περδικάρη, εν Χανίοις εκ του Κυβερνητικού Τυπογραφείου 1901, σσ. 5-6 (Οι παραπομπές στο παρόν άρθρο γίνονται στο κείμενο αυτό με τη συντομογραφία Π.Α.Ε.Σ.). Εκτός από τα τρία αυτά ζητήματα, ο τότε προεδρεύων ζήτησε από τα μέλη να εισάγουν και να συζητήσουν και θέματα που δεν προβλέπονταν από το Διάταγμα, όπως: η ολιγωρία των Κοινοτήτων να ανεγείρουν, να επισκευάσουν, να εκμισθώσουν διδασκήτρια και να χορηγήσουν δωρεάν κατοικία στο δάσκαλο, η συντήρηση Νηπιαγωγείων από την Πολιτεία, η μέριμνα για τη μόρφωση διδασκαλισσών και τέλος η ίδρυση Διδασκαλείων ως ανεξάρτητων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από τα Γυμνάσια.
15. Ιστορίας άξιο είναι το πώς κατόρθωσαν και οι επτά Επίσκοποι να συναινέσουν και να υπογράψουν από κοινού με τον Κρήτης Ευμένιο το Υπόμνημα και το συνημμένο Νομοσχέδιο, όταν γνωρίζουμε ότι στην Εκκλησία της Κρήτης είχαν διαμορφωθεί δύο ομάδες: η πρώτη γύρω από τον Ευμένιο και η δεύτερη γύρω από το Διονύσιο. Μάλιστα, η δεύτερη ομάδα στοιχιζόταν κυρίως με το Βενιζέλο, βλ. Ανδρ. Νανάκη, ό.π., σελ. 43, 99. Την απορία του εξέφρασε και το μέλος του Συνεδρίου Ν. Γραμματικάκης, όταν παρατηρούσε με καυστικότητα στη Συνεδρία που συζητήθηκε το θέμα της θρησκευτικής και θεολογικής μόρφωσης των μαθητών που θα εξετάσουμε παρακάτω, ότι «*τινές των Θ. Επισκόπων του ημετέρου Νομού δεν είχαν εξ αρχής την εν τω υπομνήματι διατυπωμένην γνώμην. Οι τρεις Επίσκοποι του Νομού μας ουδέποτε μοι εξέφρασαν παράπονα διά τον θεσμόν τούτον της Πολιτείας*», βλ. Π.Α.Ε.Σ., ό.π. σελ. 35.
16. Το ίδιο το σκανδιναβικό μοντέλο που επικαλέσθηκε η Εκκλησία είχε αναπτύξει ενός πρώιμου «κορπορατιστικού τύπου» μηχανισμούς μέσα από κανάλια επικοινωνίας και διαβούλευσης με την Πολιτεία ή άλλους φορείς.
17. Π.Α.Ε.Σ., ό.π. σελ. 17.
18. Η παρατήρησή τους αυτή δεν ίσχυε, καθόσον στον αντίστοιχο νόμο της Κρήτης ο Επιθεωρητής (Γενικός ή Νομαρχιακός) προ της απολύσεώς του καλούνταν σε απολογία (άρθρο 13).

19. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο Σύμβουλος, ως προς το θέμα αυτό, σε συζήτηση που διεξήχθη αργότερα στην Κρητική Βουλή είχε δεσμευτεί αμέσως μετά την εφαρμογή του Νόμου να εξετάσει και, αν χρειαζόταν, να τροποποιήσει το Νόμο με βάση την κοινοβουλευτική εμπειρία: «...μετά του κ. Πετροδικάρη συνειργάσθημεν διά τον οργανισμόν της Εκπαιδεύσεως, εσκέφθην δε ότι εις οργανισμός της εκπαιδεύσεως όσον τέλειος και αν υποτεθή βεβαίως θα προσκρούση κατά την εφαρμογήν ένεκα τοπικών ή άλλων αιτίων, λοιπόν ήθελον, εκείνος ο οποίος συνειργάσθη μετ' εμού να τον συντάξωμεν, να μείνη και κατά την εφαρμογήν, διά να δυνηθώμεν να ίδωμεν πού προσκόπεται και να φέρωμεν τας δεούσας διορθώσεις...», Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, τεύχος Δ', Εσπερινογραφημένα Πρακτικά της Βουλής (Περίοδος Α', Συνεδριάσεις ΚΖ'), 18 Ιουνίου 1901, σσ. 408-410. Μάλιστα, όταν στο Συνέδριο τέθηκε θέμα από δύο μέλη του, τον Γυμνασιάρχη Χρ. Ανδρούτσο και τον Αρχιμανδρίτη Χρ. Τσεπετάκη, κατά πόσο η συζήτηση του Νομοσχεδίου των Επισκόπων εμπίπτει στις αρμοδιότητές του, ο Σύμβουλος απεφάνθη καταφατικά, τονίζοντας ότι «εν των συζητητέων ζητημάτων είναι και τούτο, πού προσέκρουσεν η εφαρμογή του εκπαιδευτικού Νόμου. Επειδή δε η Ιερά Σύνοδος διά του Νομοσχεδίου νομίζει ότι η περί επιθεωρήσεως διάταξις ατελής ούσα χορξεί συμπληρώσεως, το Νομοσχέδιον τούτο έχει σχέσιν με το ανωτέρω ζήτημα», Βλ. Π.Α.Ε.Σ. ό.π., σσ. 29-30.
20. Βλ. Π.Α.Ε.Σ. ό.π., σελ. 18.
21. Για το εκπαιδευτικό κίνημα στο πλαίσιο των εργασιακών σχέσεων και της εκπαιδευτικής πολιτικής στα τέλη του 18^{ου} και αρχές 20^{ου} αιώνα σε Ελλάδα και Κύπρο, βλ. Α. Ανδρέου, Όψεις του συνδικαλισμού των δασκάλων, -ισσών (1872-1927), Αθήνα, Λιβάνης, 1995, Δ. Χαραλάμπους, Ιστορία του Διδασκαλικού Συνδικαλισμού στην Κύπρο (1898-1960), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα 2000. Για τον Παγκρήτιο Δημοδιδασκαλικό Σύλλογο και τον Σύνδεσμο των Λειτουργών Μέσης Εκπαιδεύσεως στην Κρήτη, βλ. Α. Χουρδάκη, Η παιδεία στην Κρητική Πολιτεία, ό.π., σελ. 150 κ.εξ. Ανοικτό, ωστόσο, παραμένει το ζήτημα εξέτασης των Συλλόγων των Εκπαιδευτικών μέσα στην εκπαιδευτική πολιτική και στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού ελέγχου της Κρητικής Πολιτείας. Το συνδικαλιστικό «κίνημα» προσπαθούσε να κατοχυρώσει και να αυξήσει τα δικαιώματα και τα συμφέροντα των δασκάλων-εκπαιδευτικών και να βελτιώσει τις εργασιακές τους συνθήκες, κλπ. Αυτός ο αγώνας δεν μπορεί να διαχωριστεί από το εκπαιδευτικό πολιτικό πεδίο.
22. Να σημειώσουμε εδώ ότι στα 1901, κατά τη δεύτερη νομοπαρασκευαστική περίοδο, εξακολουθεί να απασχολεί τους Κρητικούς, στο πλαίσιο της αποκέντρωσης

των λειτουργιών, η δυνατότητα αποκέντρωσης της κεντρικής υπηρεσίας με τη δημιουργία ενός Εποπτικού Συμβουλίου που θα ήταν υπεύθυνο για τη Δημοτική Εκπαίδευση, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, τεύχος Δ', Εστενογραφημένα Πρακτικά της Βουλής (Περίοδος Α', Συνεδριάσεις ΙΑ'), 30 Μαΐου 1901, σελ. 101β. Ωστόσο στον επόμενο εκπαιδευτικό διοργανισμό ψηφίζεται τελικά μια άκρως αντιφατική διάταξη, σύμφωνα με την οποία ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής δεν μπορεί πλέον να αναφέρεται απευθείας στην Ανωτέρα Διεύθυνση, παρά μόνο μέσω του Γενικού Επιθεωρητή, καθιστώντας έτσι το Νόμο ακόμα πιο συγκεντρωτικό. Εντούτοις αυτό που τώρα απέρριπταν στο Συνέδριο, δηλαδή τον περιορισμό της του ενός ανδρός εξουσίας με την παρέμβαση άλλων υπηρεσιών, θα το εκχωρήσουν στα λεγόμενα Πειθαρχικά Συμβούλια, τα οποία θεωρήθηκαν, σύμφωνα με τους συντάκτες του δεύτερου Νόμου (υπ' αριθ. 391 01/08/1901), αποκεντρωτικά, με την έννοια ότι αφαιρούσαν μέρος από την απόλυτη πάνω στους εκπαιδευτικούς εξουσία του Συμβούλου: *«ευσυτήσαμεν πειθαρχικόν συμβούλιον και αφαιρούμεν την δύναμιν από τον Σύμβουλον να κάμη εκείνο, το οποίο αυτός νομίζει· διότι θα υπάρξη πειθαρχικόν συμβούλιον, και δεν θα τιμωρήται κανείς από τον Σύμβουλον, αλλά θα εξαρτάται η επιβολή ή μη της τιμωρίας εκ της αποφάσεως του πειθαρχικού τούτου Συμβουλίου»*, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, τεύχος Δ', Εστενογραφημένα Πρακτικά της Βουλής (Περίοδος Α', Συνεδριάσεις Ν'), 14 Ιουλίου 1901, σελ. 1118α. Όμως και πάλι στους διορισμούς των υπαλλήλων το πλήρες δικαίωμα θα εξακολουθήσει να το έχει ο Σύμβουλος και ο υπ' αυτού Γεν. Επιθεωρητής. Επιπλέον τα δικαιώματα τα οποία εξασκούσαν οι Νομαρχιακοί Επιθεωρητές, καθώς και η πρόταση για το διορισμό των δασκάλων απαλείφθηκαν, με αποτέλεσμα τελικά ο νόμος να εξακολουθήσει να είναι περισσότερο συγκεντρωτικός και ενσωματωποιητικός παρά αποκεντρωτικός.

23. Βλ. προηγούμενη σημείωση. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι καθηγητές, ενώ υπεραμύνθηκαν του δικαιώματος της Εκκλησίας να συμμετέχει στα Εποπτικά Συμβούλια, δεν έκαναν καμιά μνεία για την εμπλοκή άλλων θρησκευτικών ηγετών στα εκπαιδευτικά ζητήματα (π.χ. στα Μουσουλμανικά σχολεία).
24. Π.Α.Ε.Σ., ό.π., σελ. 24.
25. Π.Α.Ε.Σ., ό.π., σελ. 25.
26. Και εδώ ο Πλουμίδης αναφέρεται στις προσπάθειες που γίνονταν να καταπολεμηθούν οι πελατειακές σχέσεις και η πολιτική διαφθορά που αυτές συνεπάγονταν, καθώς η εμπλοκή των πολιτικών και των κομματάρχων στα πράγματα της εκπαίδευσης και η εξάρτηση των δασκάλων από αυτούς ήταν τόσο μεγάλη, που όλοι

μιλούσαν για αληθινή πληγή και για «αποσκορακισμό» της εκπαίδευσης (με άλλα λόγια για απενεργοποίηση των κληροδοτημένων από το παρελθόν πελατειακών δικτύων). Δέκα χρόνια αργότερα, στις 19 Οκτωβρίου 1910, στον *Κήρυκα* Χανίων ο πολιτευτής Κωνσταντίνος Φούμης, ανήσυχος και προβληματισμένος για την απελπιστική κατάσταση που εξακολουθούσε να επικρατεί στο δημόσιο τομέα, δημοσιεύει μία οξεία κριτική για τα εκπαιδευτικά πράγματα της Κρήτης, με τίτλο *‘Τι το πρακτέον’*. Μετά τον Ελ. Βενιζέλο (βλ. εδώ σημ. 5 & 6) στο άρθρο αυτό ο Κ. Φούμης προσπαθούσε να διαγνώσει τα αίτια όλης της εκπαιδευτικής κακοδιαμονίας. Ως πρώτη σοβαρή αιτία αναφέρει την πελατειακή σχέση των Κρητικών με τους Βουλευτές, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την προώθηση μιας θεοσικοπικής και αργομισθικής νοοτροπίας που έστρεφε τη νεολαία στην ανώτερη εκπαίδευση, γεγονός το οποίο, όπως υποστήριζε, έβλαπτε κοινωνικά και οικονομικά την Πολιτεία. Η άμεση εφαρμογή των εξετάσεων των Δημοδιδασκάλων, η λειτουργία Σχολικών Περιφερειών, η αποκέντρωση του διδακτικού προσωπικού, η «αποσκοράκισ» της πολιτικής συναλλαγής από τα σχολεία, με την εισαγωγή του θεσμού του Εποπτικού Συμβουλίου και της μονιμότητας των δασκάλων, πίστευε ότι θα συντελούσαν στο να εισέλθει η Κρήτη σε μία νέα ανακαινιστική και εξυγιαντική περίοδο. Βλ. Κ. Φούμη, *‘Τι το πρακτέον’*, Κήρυξ, έτος Δ΄, αριθ. φύλλου 181, 19/10/1910, σελ. 1β

27. Π.Α.Ε.Σ., ό.π., σσ. 26-27.

28. Π.Α.Ε.Σ., ό.π., σελ. 27.

29. Από τα Χανιά αναφέρει τον Ελευθέριο Βενιζέλο, από το Ηράκλειο τον Ι. Σφακιανάκη, το γιατρό Ζαφειρίδη και τον Ζ. Θειακάκη, βλ. Π.Α.Ε.Σ., ό.π., σελ. 27.

30. Δεν έχουμε το κείμενό τους, ωστόσο, από τις αναφορές που γίνονται στα Π.Α.Ε.Σ. μπορούμε να σχηματίσουμε μια ιδέα του περιεχομένου του.

31. Ο πρώτος Οργανισμός της Εκπαίδευσης του 1899 και αργότερα του 1901 παραχωρούσε τα καθήκοντα του Γενικού Επιθεωρητή στο Γενικό Γραμματέα της Ανωτέρας Διευθύνσεως, διάταξη που αποτέλεσε πολλές φορές σημείο τριβής και οξείας κριτικής από τους εκπαιδευτικούς κύκλους της Κρήτης, καθόσον θεωρήθηκε ότι ο Γενικός Επιθεωρητής μεροληπτούσε και δεν εξασκούσε αντικειμενικά το λειτουργήμα του, αφού προσπαθούσε να ικανοποιήσει τις πολιτικές επιθυμίες του Συμβούλου. Και η παραχώρηση αυτή, βεβαίως, δε φαίνεται να απείχε από τη γενικευμένη εμμονή των κύκλων της κυβέρνησης για τη δημιουργία «τυφλής υπακοής» στις προσαγές της κεντρικής εξουσίας, η οποία ήθελε να μεταβάλλει όλες τις αρχές και τα νομοθετικά σώματα σε εκτελεστικά της όργανα. Η στενή πολιτική

σχέση Συμβούλου- Γενικού Επιθεωρητή διαφαίνεται και στα Πρακτικά του Συνεδρίου. Στα 1901 ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Ν. Γιαμαλάκης, με αφορμή τη συζήτηση του άρθρου 9 στη Βουλή για την οργάνωση της δημόσιας διοίκησης και τον περιορισμό του προσωπικού των Γραφείων των Ανωτέρων Διευθύνσεων, επιβεβαιώνει ότι ένας από τους δύο γραμματείς του ήταν ο Γενικός Επιθεωρητής και ότι για να μη χρειάζεται, όταν επικοινωνεί μαζί του (αλλά και με το Νομαρχιακό Επιθεωρητή) να χρησιμοποιεί πρωτόκολλα και τη γραφειοκρατία, τους είχε στο γραφείο του, ώστε με το κύπημα ενός κουδουνισού να μπορούν να συνεννοούνται μεταξύ τους, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, τεύχος Δ', Εστενογραφημένα Πρακτικά της Βουλής (Περίοδος Α', Συνεδριάσεις ΙΗ'), 7 Ιουνίου 1901, σελ. 246β. Πβ. επίσης, «Η διοικήσεις και επιθεώρησις της δημοσ. Εκπαιδεύσεως», Δελτίον του Κρητ. Αστέρως, αριθ. 4, Εν Χανίοις τη 30 Ιουνίου 1907, σελ. 13.

32. Επίσημος Εφημερίς Κρητικής Πολιτείας, τεύχ. Α', αριθ. 86, 02/10/1899. Εκτενέστερα για όλο το Νόμο πβ., Α. Χουρδάκη, Η παιδεία στην Κρητική Πολιτεία, ό.π., σελ. 368.
33. Βλ. Π.Α.Ε.Σ., ό.π., σσ. 27-33.
34. Στον Αρμοστή, ως γνωστό, παραχωρήθηκαν συνταγματικές υπερεξουσίες που αποδυνάμωναν τις αρμοδιότητες της Βουλής.
35. Στο Κρητικό Σύνταγμα η κατοχύρωση της ανεξιθρησκίας συμπορευόταν με την ελευθερία των ατόμων να ομολογούν δημόσια οιονδήποτε θρήσκευμα, χωρίς όμως αυτό να οδηγεί στον προσηλυτισμό.
36. Για τις θεωρίες αυτές πβ. ακόμη, Ε. J. Hobsbawm, Έθνη και Εθνικισμός από το 1780, Αθήνα, Καρδαμίτσας 1994, Π. Λέκκα, Η Εθνικιστική Ιδεολογία, Αθήνα, Καστάρι 1996, Π. Κιτρομηλίδη, Η Γαλλική Επανάσταση και η Νοτιανατολική Ευρώπη, Αθήνα, Πορεία 2000, Ν. Μουζέλη, Ο Εθνικισμός στην Ύστερη Ανάπτυξη, Αθήνα, Θεμέλιο 1994 και Μ. Hroch, Εθνικό κίνημα και Βαλκάνια, Αθήνα, Θεμέλιο, 1996. Για το Βενιζέλο βλ. Αντ. Μπρεδήμα, «Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και το διεθνές δίκαιο. Η αρχή της εφαρμογής των εθνοτήτων», Θ. Βερέμης- Η. Νικολακόπουλος (επιμ.), ό.π., σελ. 205.
37. Βλ. Π.Α.Ε.Σ., ό.π., σελ. 30.
38. Προσφιλής συμβολισμός ενός «πανοπτικού» (καθ' υποβολή) συστήματος ελέγχου που προωθήθηκε τεχνηέντως από την Κρητική Πολιτεία με τον ανώτατο άρχοντα να ελέγχει και να παρακολουθεί τους πάντες και τα πάντα.
39. Π.Α.Ε.Σ., ό.π., σελ. 31.
40. Π.Α.Ε.Σ., ό.π.

41. Δύο φορές το Συνέδριο επικαλείται την έλλειψη χρόνου του Επισκόπου για τέτοιου είδους καθήκοντα, βλ. Π.Α.Ε.Σ., ό.π., σελ. 28, 31.
42. Χρησιμοποιεί τον όρο «προσέλευση μαθητών» αντί του ορθού «υποχρεωτική φοίτηση».
43. Μειοψήφησε ο Γυμνασιάρχης Χρ. Ανδρούτσος, βλ. Π.Α.Ε.Σ., ό.π., σελ. 33.
44. Στην ολομέλεια του Συμβουλίου, όπου συζητούνταν ποικίλα θέματα- προτού αυτά έλθουν στη Βουλή και στο οποίο προεδρεύει ανά μήνα ένας εκ των Συμβούλων, σύμφωνα με το άρθρο 9, υπάγονταν: όλα τα θέματα, όσα του αναθέτονταν από το Σύναγμα, οι αποφάσεις περί εκτελέσεως δημοσίων έργων, θέματα που υπάγονταν στην αρμοδιότητα περισσοτέρων από μίας Ανωτέρων Διευθύνσεων, θέματα που αμφισβητούνταν, η έγκριση των εις την Βουλή υποβλητέων νομοσχεδίων και του προϋπολογισμού, καθώς και τα ζητήματα εκποίησης περιουσίας του Δημοσίου. Οι αποφάσεις, συνήθως, λαμβάνονταν κατ' απόλυτη πλειοψηφία, εκτός λίγων εξαιρέσεων. Συχνά ένας Σύμβουλος αναπλήρωνε ένα ή και δύο Συμβούλους που απουσίαζαν, με αποτέλεσμα οι αποφάσεις να λαμβάνονται από δύο ανθρώπους. Αρχικά οι πρώτες συνεδριάσεις λάμβαναν χώρα στην οικία του Ελ. Βενιζέλου, στη Χαλέπα (Ιστορικό Αρχείο Κρήτης (Χανιά), Συμβούλιον του Ηγεμόνος, Φ. 1899, Υπ. πρακτικά, αρ. 2).
45. Ας μην ξεχνάμε ότι το πρόβλημα της διευθέτησης των σχέσεων Εκκλησίας και Πολιτείας στην Κρήτη δεν είχε ακόμα, όπως είδαμε, οριστικά διευθετηθεί. Γενικά για την ιστορία των σχέσεων: έθνους -ορθοδοξίας βλ. Π. Ματάλας, Έθνος και ορθοδοξία. Οι περιπέτειες μιας σχέσης. Από το «ελλαδικό» στο βουλγαρικό σχίσμα, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2003, όπου, μέσα από την παρουσίαση της ρήξης ελλαδικής Εκκλησίας -Πατριαρχείου Κων/πόλεως, εξετάζονται οι ιδεολογικές και πολιτικές διαμάχες που διαπερνούν τη συγκρότηση του νέου ελληνικού έθνους, οι διαφορετικοί τρόποι που συλλαμβάνει ο καθένας τις δύο έννοιες: έθνος -θρησκεία, την πολιτική υπόσταση της πρώτης και, εντέλει, την αφήγηση της εθνικής ιστορίας.
46. Βλ. παρακάτω και τη σημ. 51. Το Πατριαρχείο, στο πλαίσιο των μιλί κοινοτήτων της οθωμανικής αυτοκρατορίας, είχε δικαίωμα οργάνωσης της εκπαίδευσης των χριστιανών, την οποία θεωρούσε μέσο για τη προάσπιση των «καθεστώτων και των παραδεδομένων», γι' αυτό και παρεμβαίνει στην Κρήτη, μολονότι στη νέα Επικράτεια ο σουλτάνος είχε πλέον την ψιλή επικυριαρχία. Για τον παρεμβατικό ρόλο του Πατριαρχείου, βλ. ενδεικτικά Σ. Αναγνωστοπούλου, ό.π., σελ. 290-301 και Χ. Εξεργιζόγλου, Εθνική ταυτότητα στην Κων/πολη το 19^ο αιώνα. Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κων/πόλεως, Αθήνα, Νεφέλη 1996.

47. Αντίστοιχη παρατήρηση είχε διατυπώσει και ο Γ. Πλουμίδης, ως μέλος του Συνεδρίου, ο οποίος από τη θέση του Εφέτη γνώριζε πολύ καλά το θέμα.
48. Οι παρατηρήσεις της δεύτερης ομάδας, που και αυτές αριθμούνταν σε πέντε, αφορούσαν: τη σκοπούμενη νέα διαίρεση και οργάνωση των εν Κρήτη Επισκόπων, την άνευ της κανονικής άδειας και συγκαταθέσεως του Πρωθυεράρχου και Μητροπολίτη Κρήτης σύγκληση της Επαρχιακής Συνόδου, την πλήρη ανατροπή του μοναστηριακού καθεστώτος, την περί διαζυγίων αντικανονιστική νομοθέτηση και, τέλος, την παρακώλυση της σχέσης και αναφοράς του κλήρου προς την όλη Εκκλησία.
49. Βλ. εδώ σημ. 32. Ο Βενιζέλος αποφεύγει να αναφερθεί στο αντίστοιχο άρθρο (229) που αφορούσε τα Μουσουλμανικά σχολεία για ευνόητους προφανώς λόγους, πβ. Ν. Ανδριώτη, «Η στάση του Ελευθερίου Βενιζέλου απέναντι στους Μουσουλμάνους επί της Κρητικής Πολιτείας», Μ. Τρούλης (επιμ.), 90 χρόνια από την Ένωση της Κρήτης με την Ελεύθερη Ελλάδα. Πρακτικά Συμποσίου Ρέθυμνο 5-7 Δεκεμβρίου 2003, Ρέθυμνο, Ι.Λ.Ε.Ρ & Ε.Ι.Ε.Μ. «Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος» 2007, σσ.151-161.
50. Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, τεύχ. Β', αριθ. 92, 19/10/1899. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε τις παρατηρήσεις του Ν. Τωμαδάκη ως προς τη στάση της Εκκλησίας μετά την Αυτονομία (1898): «*Πάντως η Εκκλησία, εκπληρωθέντος του σκοπού των αγώνων... και μέγα μέρος της περιοσίας της απέβαλε, δημουθέν υπό του Κράτους, και ίδια σχολεία κοσμικά δεν διετήρησε (πλην της Μέσης Εκκλησιαστικής Σχολής Αγίας Τριάδος, προς μόρφωσιν του κλήρου)*», βλ. Ν. Τωμαδάκη, Ιστορία της Εκκλησίας Κρήτης επί Τουρκοκρατίας (1645-1898), τ. Α', Αι πηγαι, Εν Αθήναις, περ. «Αθηνα», αρ. 18, Τυπογραφείον Ιορδάνου Μυρτίδη 1974, σελ. 46.
51. Βλ. Ιστορικό Αρχείο Κρήτης (Χανιά), Συμβούλιον του Ηγεμόνος, Φάκελος Εγγράφων του έτους 1899, Πρακτικόν αρ. 130, Συνεδρία της 18 9βρίου 1899, αριθ. απόφ. 957.
52. Πρβλ. εδώ και τις αντίστοιχες παρατηρήσεις του Βενιζέλου στο Υπόμνημα της Ιεράς Συνόδου που συζητήθηκε στο Ηγεμονικό Συμβούλιο. Να σημειώσουμε, επίσης, ότι η παρατήρηση αυτή της Ιεράς Συνόδου ήταν η μόνη που έγινε αποδεκτή από τον Πρόεδρο του Συνεδρίου και Υπουργό Παιδείας.
53. Βλ. Π.Α.Ε.Σ., ό.π. σελ. 35. Πνεύμα φιλελευθερισμού φαίνεται να διακατέχει την απάντηση του Συμβούλου, ο οποίος διαφώνησε, τονίζοντας ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί να δεσμεύεται μετά την έγκριση, εάν κρίνει ότι θα ήθελε να προσθέσει και άλλα στοιχεία στην ομιλία του. Οι Γραμματοδιδάσκαλοι, ως «αναγκαίο κακό», θεωρούνταν από όλους τα «μαύρα πρόβατα» της εκπαίδευσης.

54. Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Δ', Εστενογραφημένα Πρακτικά της Βουλής (Περίοδος Α', Συνεδριάσεις Κ'), 9 Ιουνίου 1901, σελ. 275.
55. Βλ. Π.Α.Ε.Σ., ό.π. σελ. 34. Ένας συλλογικός τόμος που πρόσφατα έχει εκδοθεί, με αφορμή τη διοργάνωση μιας Ημερίδας, συμβάλλει σε ένα γόνιμο προβληματισμό γύρω από το ζήτημα του εκσυγχρονισμού του ελληνικού σχολείου στα θέματα αυτά: ο εκσυγχρονισμός δε θα προκύψει από νομοθετικές ρυθμίσεις, όσο από την αλλαγή του ιδεολογικού του πλαισίου, βλ. Ορθοδοξία, έθνος και ιδεολογία Επιστημονική ημερίδα, 7 Σεπτεμβρίου 2005, Αθήνα, Σχολή Μωραΐτη. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 2007.
56. Βλ. προηγούμενη σημείωση.
57. Βλ. Π.Α.Ε.Σ., ό.π. σελ. 37.
58. Αυτόθι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πηγές

- Δελτίον του Κρητ. Αστέρως, «Η διοίκησης και επιθεώρησης της δημοσ. Εκπαιδεύσεως», αριθ. 4, Εν Χανίοις τη 30 Ιουνίου 1907, σελ. 13.
- Ειδικοί Νόμοι παρά τοις Χριστιανοίς και Οθωμανοίς Κρήτης, Εκδίδονται οι μεν παρὰ Χριστιανοίς υπό Γεωργ. Πλουμίδου, οι δε παρ' Οθωμανοίς υπό Κωνστ. Γ. Φουρναράκη, εν Χανίοις εκ του Τυπογραφείου της 'Μεσογείου', 1895, σελ. 144.
- Επίσημος Εφημερίς Κρητικής Πολιτείας, τευχ. Α', αριθ. 86, 02/10/1899.
- Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, τευχ. Β', αριθ. 92, 19/10/1899.
- Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Έτος Α', αριθ. 58, 10/07/1899.
- Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, τευχ. Α', έτος 1900, αριθ. 51, 15/09/1900.
- Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Δ', Εστενογραφημένα Πρακτικά της Βουλής (Περίοδος Α', Συνεδριάσεις ΙΑ'), 30 Μαΐου 1901, σελ. 101β.
- Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Δ', Εστενογραφημένα Πρακτικά της Βουλής (Περίοδος Α', Συνεδριάσεις ΙΗ'), 7 Ιουνίου 1901, σελ. 246β.
- Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Δ', Εστενογραφημένα Πρακτικά της Βουλής (Περίοδος Α', Συνεδριάσεις Κ'), 9 Ιουνίου 1901, σελ. 275.
- Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Δ', Εστενογραφημένα Πρακτικά της Βουλής (Περίοδος Α', Συνεδριάσεις ΚΖ'), 18 Ιουνίου 1901, σσ. 408-410.
- Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Δ', Εστενογραφημένα Πρακτικά της Βουλής (Περίοδος Α', Συνεδριάσεις ΜΘ'), 13 Ιουλίου 1901, σελ. 1062β κ.εξ.

Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Δ', Εστενογραφημένα Πρακτικά της Βουλής (Περίοδος Α', Συνεδρίασις Ν'), 14 Ιουλίου 1901, σελ. 1118.

Εφημ. «Λευκά Όρη», 16/01/1889, φ. 5.

Ιστορικό Αρχείο Κρήτης (Χανιά), Συμβούλιον του Ηγεμόνος, Φάκελος Εγγράφων του έτους 1899, Πρακτικόν άρ. 130, Συνεδρία της 18 9βρίου 1899, αριθ. απόφ. 957.

Κρητική Πολιτεία, Το εκπαιδευτικόν συνέδριον και αι επετηρίδες των Γυμνασίων κατά το σχολικόν έτος 1899-1900. Εκτυπούμεναι επιμελεία του Γενικού Επιθεωρητού Ι. Περδικάρη, εν Χανίοις εκ του Κυβερνητικού Τυπογραφείου 1901.

Couturier Henri (1911), Η Κρήτη. Η θέσις αυτής εξ απόψεως του Διεθνούς Δικαίου, κατά μετάφρασιν Αρχιμ. Τιμοθέου Βενέρη, Ηράκλειον, Εκ του τυπογραφείου «Η Ίδη».

Στενογραφημένα Πρακτικά της Συντακτικής Συνελεύσεως των Κρητών, Συνεδρίασις Ζ', 13 Φεβρουαρίου 1899, εκ του Κυβερνητικού Τυπογραφείου, εν Χανίοις 1902, σελ. 46β.

Φούμης Κ. (1910), 'Τι το πρακτέον;', Κήρυξ, 'Έτος Δ', αριθ. φύλλου 181, 19/10, σελ. 1β.

Μελέτες

Αναγνωστοπούλου Σ. (1998), Μικρά Ασία 19^{ος} αι. -1919. Οι Ελληνορθόδοξες Κοινότητες. Από το Μιλλέτ των Ρωμών στο Ελληνικό Έθνος, Αθήνα (Ελληνικά Γράμματα).

Ανδρέου Α. (1995), Όψεις του συνδικαλισμού των δασκάλων, -ισσών (1872-1927), Αθήνα (Λιβάνης).

Ανδριώτης Ν. (2007), «Η στάση του Ελευθερίου Βενιζέλου απέναντι στους Μουσουλμάνους επί της Κρητικής Πολιτείας», Μ. Τρούλης (επιμ.), 90 χρόνια από την Ένωση της Κρήτης με την Ελεύθερη Ελλάδα. Πρακτικά Συμποσίου Ρέθυμνο 5-7 Δεκεμβρίου 2003, Ρέθυμνο (Ι.Α.Ε.Ρ & Ε.Ι.Ε.Μ. «Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος»), 151-161.

Αντερσον Μπ. (1997), Φαντασιακές Κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του Εθνικισμού, Αθήνα (Νεφέλη).

Βερέμης Θ. - Νικολακόπουλος Η. (επιμ.) (2005), Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και η εποχή του, Αθήνα, Τα ΝΕΑ. Ιστορική Βιβλιοθήκη (Ελληνικά Γράμματα).

Γοντικάκης Στ. (1992), Η Παιδεία στην Κρήτη (1878-1889), Ηράκλειον (Δήμος Ηρακλείου- Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη).

Grawitz M., Leca J. , (sous la direction de) (1985), Traité de Science Politique, τ. 3, L'action politique, Paris (PUF).

- Δετοράκης Θ. (1990), *Ιστορία της Κρήτης*, Ηράκλειο.
- Εξεργάζογλου Χ. (1996), *Εθνική ταυτότητα στην Κων/πολη το 19^ο αιώνα. Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κων/πόλεως*, Αθήνα (Νεφέλη).
- Hroch M. (1996), *Εθνικό κίνημα και Βαλκάνια*, Αθήνα (Θεμέλιο).
- Hobsbawm E. J. (1994), *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780*, Αθήνα (Καρδαμίτσας).
- Καλογιαννάνη Π. (2005), 'Ποίον Παιδευτικόν Σύστημα Προκρίτεον;'. Το συγκριτικό παράδειγμα στην παιδεία της Κρήτης. Από τις ταξιδιωτικές περιγραφές στον λόγο περί παιδείας των 'πεπολιτισμένων χωρών', Αθήνα (Ατραπός).
- Κιτρομηλίδης Π. (1993), Προθέσεις και ζητούμενα στην ανάλυση του Εθνικισμού. Σχόλιο στην εισήγηση του Α. D. Smith: Εθνικισμός και Διεθνείς Συγκρούσεις, *Ίστωρ*, 6.
- Κιτρομηλίδης Π. (2000), *Η Γαλλική Επανάσταση και η Νοτιανατολική Ευρώπη*, Αθήνα (Πορεία).
- Κόκκινος Γ. (2007), *Πρίσματα ευρωπαϊκής ιστορίας. Οι αντινομίες της ευρωπαϊκής πολιτικής σκέψης και κουλτούρας και η ιδέα της ευρωπαϊκής ενοποίησης*, Αθήνα (Μεταίχμιο).
- Κονιδάκης Ι. Μ. (1999), *Θεμελιώδεις διατάξεις σχέσεων Κράτους- Εκκλησίας*, (Βιβλιοθήκη Εκκλησιαστικού Δικαίου, αρ. 1).
- Κονιδάκης Ι. Μ. (2003), «Η συμβολή του Ελευθερίου Βενιζέλου στα εκκλησιαστικά πράγματα της εποχής τού», Ν. Κ. Κλαμαρή- Ν.Ε. Παπαδάκης (επιμ.), *Ο Ελευθέριος Βενιζέλος ως Νομικός. Η συμβολή του στην Αναμόρφωση του ελληνικού δικαίου*, Αθήνα- Κομοτηνή (Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκουλα), 151-152.
- Λάβδας Κ. (2004), *Συμφέροντα και Πολιτική: Οργάνωση Συμφερόντων και Πρότυπα Διακυβέρνησης*, Αθήνα (Παπαζήσης).
- Λέκκας Π. (1996), *Η Εθνικιστική Ιδεολογία*, Αθήνα (Κατάρτι).
- Λιάκος Α. (2005), *Πώς στοχάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο*, Αθήνα (Πόλις).
- Μακράκη Α. (2001), *Ελευθέριος Βενιζέλος 1864-1910. Η διάπλαση ενός εθνικού ηγέτη*, μτφρ. Τ. Κίρκης, Β' έκδοση, Αθήνα (Μ.Ι.Ε.Τ.).
- Ματάλας Π. (2003), *Έθνος και ορθοδοξία. Οι περιπέτειες μιας σχέσης. Από το «ελλαδικό» στο βουλγαρικό σχίσμα, Ηράκλειο (Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης)*.
- Metafora R. L. (1999), *The Catholic ethic and the spirit of corporatism: Historical and contemporary links between Church and state in social services, health care and education*, (University of Massachusetts Amherst).
- Μητσούκη Ζ. (1992), *Ο δημοσιογράφος Ελευθέριος Βενιζέλος στα χρόνια της Κρήτης (1887-1910)*, Αθήνα (Εκδόσεις Α. Μπρατζιώτη).

- Μουζέλης Ν. (1994), Ο Εθνικισμός στην Ύστερη Ανάπτυξη, Αθήνα (Θεμέλιο).
- Μπρεδήμας Αντ. (2005), «Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και το διεθνές δίκαιο. Η αρχή της εφαρμογής των εθνотήτων», Θ. Βερέμης- Η. Νικολακόπουλος (επιμ.), ό.π., 205.
- Ναννάκης Ανδρ. (1997), Εκκλησιαστικά Κρήτης 19^{ος} -20^{ος} αιώνας, Θεσσαλονίκη (Αφοί Κυριακίδη).
- Rousseau Ch. (1974), Droit International Public, t. II, Les sujets de Droit, Paris.
- Σανουδάκης Αντ. (2002), «Οι διαθηρηκευτικές σχέσεις στο Κρητικό Σύνταγμα (1899)», Ελλασία, Ετήσια Έκδοση Δήμου Χανίων, τ. 10, 113-124.
- Σβολόπουλος Κ. (1988), «Η περίοδος της αυτονομίας», Ν. Παναγιωτάκης (επιμ.), Κρήτη: Ιστορία και Πολιτισμός, τόμος 2ος, Κρήτη, Σύνδεσμος Τοπικών Ενώσεων Δήμων και Κοινοτήτων Κρήτης, 470.
- Σταυριδάκης Γ. Μ. (2007), «Από την Αυτονομία στην Ένωση. Νομοθετικό πλαίσιο», Μ. Τρούλης (επιμ.), 90 χρόνια από την Ένωση..., ό.π., 81-150.
- (Συλλογικό έργο) (2007), Ορθοδοξία, έθνος και ιδεολογία. Επιστημονική ημερίδα, 7 Σεπτεμβρίου 2005, Αθήνα (Σχολή Μωραΐτη. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας).
- Τρούλης Μ. (2000), «Ο Εμμανουήλ Γενεράλις ως Γενικός Επιθεωρητής της Εκπαίδευσης στην Κρήτη (1909-1912), Πεπραγμένα Η' Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου, Ηράκλειο (Ε.Κ.Ι.Μ., ανάπτυο).
- Τσαούσης Δ. Γ. (1989), Χρηστικό λεξικό Κοινωνιολογίας, Αθήνα (Gutenberg).
- Τωμαδάκης Ν. (1974), Ιστορία της Εκκλησίας Κρήτης επί Τουρκοκρατίας (1645-1898), τ. Α', Αι πηγαί, Εν Αθήναις (περ. «Αθήνα», αρ. 18 Τυπογραφείον Ιορδάνου Μυρτίδη).
- Χαραλάμπους Δ. (2000), Ιστορία του Διδασκαλικού Συνδικαλισμού στην Κύπρο (1898-1960), Αθήνα (Ελληνικά Γράμματα).
- Χουρδάκης Α. (2004α), Η παιδεία στην Κρητική Πολιτεία (1898-1913), Αθήνα (Gutenberg).
- Χουρδάκης Α. Γ. (2004β), «Διδασκαλικά Συνέδρια στην Κρήτη κατά την περίοδο της αυτονομίας της (1898-1913)», Σ. Μπουζάκης (επιμ.), Ιστορικές προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πάτρα 4-6 Οκτωβρίου 2002, Αθήνα (Gutenberg), 269-295.
- Χουρδάκης Α. (2007), «Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και η εκπαίδευση στην Κρητική Πολιτεία», Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών & Μελετών 'Ελευθέριος Βενιζέλος', Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου, Πρακτικά Συνεδρίου Αθήνα, 22-24 Ιανουαρίου, Αθήνα (Ελληνικά Γράμματα), 95.

Χουρδάκης Α. (υπό δημοσίευση), «Η εκπαίδευσις να εἴνε ελευθέρα...»: Προθέσεις και πολιτικοί σχεδιασμοί του Ελευθερίου Βενιζέλου για την παιδεία στην Κρητική Πολιτεία», Χανιά (Πρακτικά του Γ' Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου).

Abstract

The first Educational Congress held in Chania at 24th-29th of July of 1900 furnished the opportunity to the government, clerks and head teachers to discuss an interesting aspect of education in Independent Crete (1898-1913); the division/separation of functions and their practices between Church and State as regards their supervision on education. The study tries to describe and analyse the political, social, ideological and religious controversies expressed during this meeting that seems to have played an important role in the organization of public education in Crete at the beginning of the 20th century. Our main documents were: the Proceedings of the Superior Educational Congress, published in 1901, and the unpublished Minutes of the Prince Council of the year 1899.

Οι γλωσσικές και παιδαγωγικές απόψεις του κύκλου του Ν. Καπετανίδη στην εφημερίδα της Τραπεζούντας *Εποχή*

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ - ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Κ. ΦΩΤΙΑΔΗΣ

Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Σ. ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ

Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στα άρθρα της εφημερίδας *Εποχή* που εξέδιδε την περίοδο 1918-1921 ο λόγιος δημοσιογράφος Ν. Καπετανίδης στην οθωμανοκρατούμενη Τραπεζούντα. Η συγκεκριμένη εφημερίδα χρησιμοποιείται ως πεδίο άντλησης δεδομένων για μια συζήτηση, αναφορικά με τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό και τις προϋποθέσεις εφαρμογής του στα σχολεία των ελληνικών κοινοτήτων της Ανατολής, επειδή σε πολλά τεύχη της εφημερίδας αυτής δημοσιεύτηκαν άρθρα, στα οποία εκφράζονταν αντιλήψεις για την κατάσταση της παιδείας. Τα άρθρα αυτά, κατά τη γνώμη μας, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο προϋποθέσεων αναγκαίο για την επικράτηση του εκπαιδευτικού δημοτικισμού στην Ανατολή, με σημεία αναφοράς τη δημοτική γλώσσα και την κυριαρχία της στην εκπαίδευση.

Εισαγωγικά

Η επιλογή της εφημερίδας *Εποχή* που εξέδιδε την περίοδο 1918-1921 ο λόγιος δημοσιογράφος Ν. Καπετανίδης¹ στην οθωμανοκρατούμενη Τραπεζούντα, ως πεδίου άντλησης δεδομένων για μια συζήτηση αναφορικά με τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό και τις προϋποθέσεις εφαρμογής του στα σχολεία των ελληνικών κοινοτήτων της Ανατολής, οφείλεται στο γεγονός ότι στα τεύχη της εφημερίδας αυτής δημοσιεύονται άρθρα, στα οποία εκφράζονται αντιλήψεις για την κατάσταση της παιδείας οι οποίες διαμορφώνουν ένα πλαίσιο προϋποθέσεων για την επικράτηση του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, με σημεία αναφοράς τη δημοτική γλώσσα και την κυριαρχία της στην εκπαίδευση.²

Ο Ν. Καπετανίδης, ο αρθρογράφος των περισσότερων κειμένων της εφημερίδας, είναι, εκτός από ευρυμαθέστατος και εξέχουσα προσωπικότητα του

Πόντου, ένας ήρωας με τεράστια εθνική εμβέλεια, αφού εκτελέστηκε με απαγχονισμό στις 21.9.1921, στα 32 του χρόνια με κατηγορητήριο ότι εργαζόταν για την ανεξαρτησία του έθνους του. Στο κατηγορητήριο, μάλιστα, ο ίδιος πρόσθεσε ότι δεν εργαζόταν μόνο για την ανεξαρτησία, αλλά και για την ένωση του Πόντου με την Ελλάδα.

Η χρονική στιγμή που επιλέγεται από τους κύκλους της εφημερίδας για την έκφραση των αντιλήψεων αυτών αποκτά ειδικό βάρος, καθώς συνδυάζεται όχι μόνο με τη διαδικασία εκτουρκισμού των μιλλέτ από το Νεοτουρκικό Κράτος³, αλλά και με την αποχώρηση των ρωσικών στρατευμάτων από την Τραπεζούντα,⁴ την ελληνική κατοχή στη Μικρά Ασία και, επομένως, την έξαρση του νεοελληνικού εθνικισμού και του ευρωπαϊκού νεοαποικιοκρατικού πνεύματος, αλλά και με την ελίταση της κεμαλικής βίας σε βάρος των Ελλήνων.⁵

Θεωρημένες από την άποψη αυτή οι αντιλήψεις που αφορούν στην επιβολή ενός εκπαιδευτικού δημοτικισμού, προσαρμοσμένου στις συνθήκες που επικρατούσαν στα σχολεία της Ανατολής, αποκτούν, κατά τη γνώμη μας, ξεχωριστή σημασία για την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης.

Μεθοδολογικά

Για την προσέγγιση των περιεχομένων της εφημερίδας *Εποχή* που απηχούν παιδαγωγικές και γλωσσικές αντιλήψεις και αφορούν στα σχολεία της Ανατολής αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν τόσο η ερευνητική-ιστορική μέθοδος, η οποία και θα φωτίσει το ιδεολογικό συγκείμενο και τις ιστορικές συγκυρίες, μέσα στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνονται οι παιδαγωγικές αντιλήψεις, όσο και η ποιοτική ανάλυση, η οποία εστιάζει στο περιεχόμενο των κειμένων της εφημερίδας. Η δεύτερη αυτή μέθοδος επιχειρεί να ενισχύσει την ερμηνευτική, στην προσπάθειά της να δώσει ένα πλαίσιο ερμηνείας του πολιτικού και ιδεολογικού συγκείμενου.

Σημεία αναφοράς της ερμηνευτικής μεθόδου θεωρούνται, αρχικά, οι ιδεολογικές ζυμώσεις που παρήγαγαν τις αρχές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού στην Κωνσταντινούπολη και στην Αθήνα, καθώς και οι απόπειρες εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους. Έπειτα, καταγράφεται το ιδεολογικό, πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο της εκπαίδευσης του Ελληνισμού του Πόντου το 1920. Τέλος, αναζητούνται οι επιλογές του Ν. Καπετανίδη και σκιαγραφούνται οι πνευματικές του καταβολές.

Στη συνέχεια, με βάση τη μέθοδο ανάλυσης των Miles και Huberman (1994:10), επιχειρείται με διαφορετικό μεθοδολογικό εργαλείο η ερμηνεία της ιδεολογίας που αποτυπώνεται στα άρθρα του Καπετανίδη. Για να επιτευχθεί αυτή η ερμηνεία, μελετώνται, καταγράφονται και αναλύονται όλα εκείνα τα στοιχεία που περιλαμβάνονται σε ανάλογα άρθρα στην εφημερίδα *Εποχή*. Μέσα από την εξέταση αυτή σχηματίζεται ένα πλαίσιο αναφοράς, σχετικό με την κατάσταση της παιδείας και τις προϋποθέσεις εφαρμογής του εκπαιδευτικού δημοτικισμού στη συγκεκριμένη περιοχή.

Για αυτό το δεύτερο επίπεδο έρευνας, επομένως, το δείγμα αποτελούν 23 συνολικά τεύχη της εφημερίδας *Εποχή* του έτους 1920, στα οποία φιλοξενούνται άρθρα που σχετίζονται με την ιδεολογία του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Επιπλέον, παρατηρείται ότι τα άρθρα αυτά παρουσιάζουν πολλά στοιχεία ομοιομορφίας, γεγονός το οποίο επιτρέπει την ποιοτική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Επομένως, αυτά δημιουργούν τις προϋποθέσεις που είναι αναγκαίες για να καταγραφεί και να αναλυθεί ο λόγος αυτός, τόσο ως προς τις ιδεολογικές του συνιστώσες, όσο και ως προς το ουσιαστικό του περιεχόμενο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, σχηματίζεται ένα πλαίσιο ανάλυσης, το οποίο είναι δυνατό να αποτυπώσει ένα σύνολο παραμέτρων, όπως οι κοινωνικές και ιδεολογικές συνιστώσες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού στον Πόντο, αλλά και στην Ανατολή ευρύτερα.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων των άρθρων συντελείται σε τρία επίπεδα.

Πρώτο είναι το επίπεδο *αναγωγής των δεδομένων*: Σε αυτό το στάδιο, το σύνολο των δεδομένων κατανέμεται σε μικρότερα τμήματα, ώστε να είναι δυνατή η εύκολη επεξεργασία τους, σύμφωνα με το «εννοιολογικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα». Δεύτερο είναι το επίπεδο της *έκθεσης των δεδομένων*: Με την αναγωγή δημιουργούνται ομάδες δεδομένων, και εντοπίζονται οι διαφορές και οι ομοιότητες. Το τρίτο επίπεδο είναι αυτό της *συζήτησης των αποτελεσμάτων*: Στα πλαίσια αυτά γίνεται σχολιασμός και δίνονται πιθανές ερμηνείες.

Το ιστορικό πλαίσιο

Πολύ πριν δημοσιευτεί το άρθρο του Καπετανίδη στην *Εποχή* που αφορά στις προϋποθέσεις μιας γλωσσικής μεταρρύθμισης, έχει μεσολαβήσει η καταδίκη του εκπαιδευτικού δημοτικισμού από την Ιερά Σύνοδο με ειδική εγκύκλιο που

στάλθηκε στους Μητροπολίτες του οικουμενικού θρόνου το Μάρτιο του 1911. Στην Εγκύκλιο, τονίζεται ότι πρέπει να ληφθούν αυστηρά μέτρα κατά των χυδαϊστών που εκπρέφουν την προπαγάνδα του μαλλιαρισμού και βρίσκονται σε επίζηλες κοινοτικές θέσεις.⁶ Η καταδίκη, η οποία κλιμακώνεται τα επόμενα χρόνια και αποτυπώνει τη στάση της επίσημης Εκκλησίας, δεν σταματά τον Καπετανίδη λίγα χρόνια αργότερα.

Το 1920, όταν δημοσιεύονται στην εφημερίδα *Εποχή* τα άρθρα για τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό, έχουν προηγηθεί στο ελλαδικό κράτος σημαντικά γεγονότα, τα οποία σημασιοδοτούν την άνδρωση του πνευματικού και κοινωνικού κινήματος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και την αντίστοιχη συσπείρωση των οπαδών του αντίθετου ιδεολογικού ρεύματος.⁷

Ειδικότερα στο Ελληνικό Βασίλειο και μάλιστα στο κοινωνικό επίπεδο, η άνοδος της αστικής τάξης και η ευθεία αμφισβήτηση του συστήματος αξιών που εξέφραζε η κατεστημένη εξουσία επιταχύνουν τις μεταβολές στην εκπαίδευση, στη γλώσσα, στην ιδεολογία. Ο γλωσσικός αρχαϊσμός ταυτίζεται στη συνείδηση των αστών με τα κατεστημένα συμφέροντα, ενώ η δυνατότητά του να οδηγήσει στην εθνική ολοκλήρωση μέσα από την αίσθηση της συνοχής και της συνέχειας στην οποία παραπέμπει, αμφισβητείται. Ο αστικός μετασχηματισμός της κοινωνίας και η εθνική αποκατάσταση θεωρούνται, επομένως, στόχοι που πρόκειται να υλοποιηθούν μόνο μέσα από την καλλιέργεια του γλωσσικού οργάνου της δημοτικής, το οποίο και εκφράζει περισσότερες κοινωνικές κατηγορίες και είναι κοντύτερα στο γλωσσικό αισθητήριο του συνόλου του Ελληνισμού.⁸ Μέσα σε αυτά τα ιδεολογικά πλαίσια οικοδομείται η ιδέα του αστικού σχολείου, η οποία υπηρετεί τα συμφέροντα των ανερχόμενων κοινωνικών στρωμάτων. Για να επιτευχθεί, όμως, η ουσιαστική καθιέρωση του αστικού σχολείου είναι αναγκαία η σύμπραξη με την πολιτική εξουσία. Οι θετικές ή οι αρνητικές σχέσεις των οπαδών του νέου σχολείου με την εκάστοτε πολιτική εξουσία προσδιορίζουν την πορεία από τη μεταρρύθμιση στην αντιμεταρρύθμιση και αντίστροφα.

Σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να ενταχθούν γεγονότα όπως η ίδρυση της *Εταιρείας της Εθνικής γλώσσας* το 1905,⁹ η ίδρυση του *Αδελφάτου της Αθήνας* το 1909,¹⁰ και η ίδρυση του *Εκπαιδευτικού Ομίλου* το 1910¹¹.

Βασικός εκφραστής των αντιλήψεων για τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό στην Ανατολή είναι ο Φώτης Φωτιάδης και το έργο του *Το γλωσσικόν μας ζήτημα και η εκπαιδευτική μας αναγέννησις*, το οποίο εκδίδεται το 1902 και ασκεί

τεράστια επίδραση στη διαμόρφωση της σκέψης του Δελμούζου,¹² αλλά και των άλλων μελών του Εκπαιδευτικού Ομίλου που πρεσβεύουν τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό. Την ίδια περίοδο, ιδρύεται το *Αδερφάτο της Δημοτικής*¹³ ή *Αδερφάτο της Κωνσταντινούπολης*¹⁴, το οποίο νομιμοποιεί την ύπαρξή του στα πλαίσια των συνταγματικών αλλαγών του 1908, με επικεφαλής το Φώτη Φωτιάδη¹⁵, στόχος του οποίου είναι να ενώσει όλες τις τάξεις σε κοινή εθνική ζωή. Ο κύκλος των προσώπων που απαρτίζουν το Αδερφάτο δέχεται ότι ένα μεγάλο μέρος της εθνικής στασιμότητας οφείλεται στην αναχρονιστική παιδεία, όπου κυριαρχεί ο σχολαστικισμός και η χρήση της καθαρεύουσας. Τα μέλη, λοιπόν, του Αδερφάτου της Πόλης φρονούν ότι η κυριαρχία της δημοτικής, με την ανανεωτική πνοή που αυτή κομίζει, θα οδηγήσει στην πρόοδο της κοινωνίας, στην προσέγγιση των κοινωνικών τάξεων και στη συσπείρωση του Ελληνισμού¹⁶. Η έκδοση του βιβλίου του Ελισαίου Γιαννίδη *Γλώσσα και Ζωή* το 1908¹⁷ και η έκδοση της εφημερίδας *Λαός* με διευθυντή το Ν. Γιαννιό αποτελούν την πρώτη δυναμική προσπάθεια του Αδερφάτου να ασκήσει ένα είδος κοινωνικής παρέμβασης και να κάνει γνωστές τις ιδέες του.

Η επικέντρωση αυτού του κεφαλαίου στην εξέταση της δράσης και της προσωπικότητας του Νίκου Καπετανίδη οφείλεται, κυρίως, στο γεγονός ότι τα περισσότερα άρθρα που εξετάζουν το φαινόμενο του εκπαιδευτικού δημοτικισμού φέρουν την υπογραφή του. Θεωρείται, επομένως, ότι ο ίδιος ασκεί καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση των ιδεολογικών επιλογών της εφημερίδας του, είτε από τη θέση του εκδότη, είτε από τη θέση του αρθρογράφου και του συντάκτη και επομένως η ανίχνευση των πνευματικών του καταβολών θα συμβάλει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου ερμηνείας των θέσεων της εφημερίδας του.

Ο Καπετανίδης υπήρξε δημοσιογράφος, εκδότης και διευθυντής εφημερίδων και περιοδικών (1889-1921). Γεννήθηκε στη Ριζούντα και αποφοίτησε από το Φροντιστήριο Τραπεζούντας το 1905. Στη συνέχεια δούλεψε στον τραπεζικό οίκο των Φωστηροπούλων, ενώ, παράλληλα, έγραφε άρθρα με τα ψευδώνυμα Σίσυφος και Σπύρος Φωτεινός. Το 1917, εξέδωσε την πρώτη συλλογή διηγημάτων. Την ίδια περίοδο εργάστηκε στο περιοδικό της Τραπεζούντας *Επιθεώρησης* (1910-1911) που είχε εκδότη το Φίλωνα Κτενίδη και εξέδωσε μόνος του τα 6 τελευταία τεύχη από τα 24 συνολικά. Η παρέα του μαζευόταν στο σπίτι του Θεόδωρου Κασσάνη στον Άγιο Γρηγόριο, κοντά στο Φροντιστήριο Τραπεζούντας ή στο σπίτι του Καπετανίδη στην Αγία Μαρίνα ή στο σπίτι του

Ηλία Εφραμιμίδη στον Άγιο Γρηγόριο. Τους απασχολούσε πολύ το γλωσσικό ζήτημα που βρισκόταν σε σημείο βρασμού. Έκαναν φιλολογικές συζητήσεις, απήγγειλαν ποιήματα, έπαιζαν θέατρο. Τότε, άρχισε να γράφει στην εφημερίδα της Τραπεζούντας *Φάρος της Ανατολής* ή στην Επιθεώρηση *Ηχώ του Πόντου* και στα *Ημερολόγια* των Κ. Σκόκου και Ε. Σβορώνου. Το 1917-1918, την περίοδο της ρωσικής κατοχής, εξέδωσε την εβδομαδιαία εφημερίδα της Τραπεζούντας *Σάλπιγξ*, στην οποία δημοσίευσε άρθρα. Με την ανακατάληψη, το 1918, εξέδωσε την εφημερίδα *Εποχή*, που κυκλοφορούσε 3-4 φορές την εβδομάδα, και άνοιξε διάλογο με την τουρκική *Σελαμέτ* για την ανεξαρτησία του Πόντου. Ο Καπετανίδης υπήρξε σοσιαλιστής, παρακολουθούσε την Οκτωβριανή Επανάσταση, την εξέγερση του γερμανικού λαού το 1919 και θαύμαζε τον φιλοπρόοδο Πρόεδρο των ΗΠΑ Γούντροου Γουίλσον.

Η Ποιοτική Ανάλυση

Οι θεματικές κατηγορίες που επιλέγονται στα πλαίσια της ποιοτικής ανάλυσης είναι τέσσερις και ανταποκρίνονται σε βασικά συστατικά της παιδαγωγικής φιλοσοφίας των κειμένων της εφημερίδας. Πρόκειται, συγκεκριμένα, για την «κριτική στα σχολεία της Ανατολής», κατηγορία με πυκνές αναφορές, η οποία και αποτελεί την αφορμή των παιδαγωγικών αναζητήσεων του κύκλου της *Εποχής*, τις «απόψεις για την παιδαγωγική επιστήμη», τις «απόψεις για την εκπαιδευτική γλώσσα», τις «θέσεις για το ιδεώδες του Νέου Ελληνισμού» και, τέλος, τις «σοσιαλιστικές αντιλήψεις» που εκφράζονται στη συγκεκριμένη εφημερίδα.

Η θεματική κατηγορία «κριτική στα σχολεία της Ανατολής» αποτελείται από 4 υποκατηγορίες που αφορούν στην καταγραφή των κυριότερων χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης, στην ανίχνευση των αιτίων της υπάρχουσας παθολογείας, στην υπόδειξη πρόσφορων τρόπων αντιμετώπισης της κατάστασης και, τέλος, στην αναζήτηση σχέσεων ανάμεσα στους δασκάλους της Ανατολής και στο κίνημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού που υπήρχε στην Ελλάδα.

Ως κυριότερα χαρακτηριστικά της κατάστασης της παιδείας στην Ανατολή τονίζονται από το συγγραφέα η έλλειψη επικοινωνίας της εκπαίδευσης των ελληνικών κοινοτήτων με το παρόν [*και μας ενέκλεισαν στους τέσσερας τοίχους αρχίσαντες αγώνα κατά της ψυχής μας*], ο καταναγκαστικός της χαρακτήρας που εκδηλώνεται με τη χρησιμοποίηση παρωχημένων μεθόδων πειθαρχίας και πειθαναγκασμού που οδηγούν στη φυλάκιση της ψυχής και

στην αποθάρρυνση κάθε πρωτοβουλίας ή δημιουργικότητας [*«μας απέκλεισαν με τις τιμωρίες και τις νηστείες, από τα ωραία του έξω κόσμου, από τα πράγματα της ζωής»*], η προγονολατρεία της, συνυφασμένη με τη λατρεία του παρελθόντος και τη συνακόλουθη εμμονή στην αρχαιότητα [*«η μόρφωσις αυτή μ' όλην την μούχλαν της, μ' όλα τα βαρεία της σίδερα, μ' όλην την προγονομανίαν και την λατρείαν της εις τους τάφους και στους αρχαίους κόσμους περιβάλλει και σφίγγει την σύγχρονον γενεάν»*], η επιδίωξη της στείρας αποστήθισης και όχι της ουσιαστικής μόρφωσης, η οποία αποβλέπει στην καλλιέργεια της ψυχής και στην αναζήτηση του ωραίου [*«την αίσθησιν του ωραίου, του τερπνού, του διδακτικού ποτέ δεν μας ενεφύσησαν»*], η έλλειψη πνευματικής κίνησης των νέων ανθρώπων [*«η παρ ημίν νεολαία καθυστερεί, και καθυστερεί δυστυχώς πάρα πολύ. Κάθε εκδήλωσις πνευματικής φύσεως είναι άγνωστος χώρος»*] και, τέλος, η αδυναμία του σχολείου να συμβάλει στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού [*«Τα φτερά της ψυχής που έπρεπε να ουρανοδρομήση, τα έκοψε η ελληνική κοινωνία του αιώνος μας»*].¹⁸

Οι αιτίες για την αρνητική αυτή κατάσταση εντοπίζονται σε δύο πεδία: στο σχολείο και στην οικογένεια. Ως ευθύνες του σχολείου προτάσσονται από τον αρθρογράφο η έλλειψη επιμόρφωσης των δασκάλων στις νέες παιδαγωγικές μεθόδους [*«ίδιος ο διδάσκαλος ο περυσινός, ίδιος ο διδάσκαλος όστις ήτο προ πέντε ετών και προ δέκα και πάντοτε¹⁹»*], η οποία συνεπάγεται την εμμονή τους σε ξεπερασμένα παιδαγωγικά συστήματα, την έλλειψη φροντίδας για εκπαιδευτική, ηθική, γλωσσική και παιδαγωγική ανανέωση και την αδυναμία παρακολούθησης των μεταρρυθμίσεων που ευδοκούν στην Ελλάδα [*«ανίκανος είναι επίσης να συναισθανθεί ότι αι μέθοδοι και τα συστήματα του παρελθόντος έθανον και ετάφησαν και υπάρχουν τώρα νέαι μέθοδοι, νέα παιδαγωγική, νέα διδασκαλία»*], η αδιαφορία των παραγόντων της εκπαίδευσης για την ποιότητα της δουλειάς των δασκάλων [*«η κοινωνία η οποία αποβλέπει εις το ποσόν, ποτέ δε έως τώρα εις το ποιόν της παραγωγής του δασκάλου»*] και το αντίστοιχα έντονο ενδιαφέρον τους για το μικρό κόστος λειτουργίας των σχολείων, επιλογή που τους οδηγεί στις κακές αμοιβές των εκπαιδευτικών με συνέπεια την υποβάθμιση της απόδοσής τους [*«Ψηφίσατε ικανοποιητικά ποσά, να φάνε να χορτάσουν και να μην ψωμοζητούν και να μην δανείζονται και να μην εκτίθενται στην εντροπήν οι δάσκαλοι²⁰»*], και τέλος τα πεπαλαιωμένα εκπαιδευτικά εγχειρίδια της παλιάς παιδαγωγικής που χρησιμοποιούνται στα σχολεία του Πόντου και της Ανατολής [*«θα τα ανοίξετε διά να εφαρμόσετε τα ίδια προγράμματα, τα έ-*

δια θανατηφόρα βιβλία, το ίδιο εκπαιδευτικόν σύστημα²¹». Ως ευθύνες της οικογένειας αναφέρονται η κούφια ματαιοδοξία των γονέων που ανυπομονούσαν να διδάξουν στο παιδί ανάγνωση σε πρώιμη ηλικία [*«η πλεονεξία του πατέρα και της μητέρας να μάθει ο Δημητράκης πολλά γράμματα για να τον επιδείχνουν ανόητα και ματαιόδοξα, να τον καμαρώνουν που τόσο μικρός γράφει, διαβάξει»*], το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση [*«αν ο δάσκαλος γράφει στον έλεγχο κάποια παρατήρηση που αναφέρεται στην ψυχή του παιδιού οι γονείς την αφήνουν απαρατήρητη, αυτοί κοιτάζουν μόνο τα νούμερα»*] και η αδιαφορία για την παρατήρηση του παιδικού παιχνιδιού, του κατεξοχήν παιδαγωγικού μέσου [*«ποιος πατέρας ή ποια μητέρα προσέχει το παιδί της όταν παίζει, δεν το παρακολουθούμε την ώρα εκείνη που έχει την ψυχή του διάπλατα ανοικτή»*]. Τέλος, η θεώρηση της πληρωμής ως μοναδικού καθήκοντος που απαλλάσσει τους γονείς από την παρακολούθηση της σχολικής ζωής [*«και ο φιλότιμος αυτός γονεύς, γεμάτος ικανοποίησιν επιστρέφει από το Ταμείον της Σχολής. Είναι η υπέρτατη ηδονή της εκπληρώσεως του καθήκοντος»²²*].

Αναφορικά τώρα με τους τρόπους αντιμετώπισης της κατάστασης, προτείνεται η δημιουργία των προϋποθέσεων για ανάπτυξη κλίματος μεγαλύτερης στοργής και λιγότερης τυπικότητας από Εφόρους, Διευθυντές και διδασκάλους [*«Θα ηθέλαμεν να επιδειχθεί κάποιο ενδιαφέρον με περισσότεραν στοργήν και ολιγοτέρα τυπικότητα διά τα βάσανα του μαθητικού κόσμου από Εφόρους, Διευθυντάς και διδασκάλους»²³*], ενώ επίσης επισημαίνεται ότι είναι αναγκαίο να τεθεί επί τάπητος η σκοπιμότητα των γραπτών και των προφορικών εξετάσεων, έτσι, ώστε να πάψει το σχολείο να εκλαμβάνεται ως φυλακή και ή να προκριθεί η κατάργηση των προφορικών εξετάσεων ή να επιβληθεί η θεώρηση των γραπτών ως ενημερωτικών για το δάσκαλο [*«ας σκεφθεί καθένας από τους ενδιαφερομένους ποίαν επιτέλους σκοπιμότητα έχουν αι γραπταί και ποία αι προφορικαί εξετάσεις. Ας σκεφθούν τι εκέρδισαν από τα κολαστήρια αυτά οι απόφοιτοι»²⁴*].

Επιπλέον, αναφορικά με τη σχέση των δασκάλων της Ανατολής με το Δελμούζο και το πνευματικό του κίνημα, αφού διαπιστώνεται η παντελής απουσία μιας τέτοιας γνώσης, αναζητιούνται τα αίτια στην πενία του δασκάλου που εκτρέφει την αδιαφορία του για τα πνευματικά κινήματα [*«Γιατί ο δάσκαλος, ο επαρχιώτης, ο ασήμαντος, ο φτωχός, δεν παρακολουθεί μήτε καμίαν όρεξη έχει να παρακολουθήσει το παιδαγωγικόν και εκπαιδευτικόν ζήτημα»*], στην έλλει-

ψη επιμόρφωσης που τον εξωθεί να έχει τις ίδιες γνώσεις με τον δάσκαλο της προηγούμενης γενιάς [*«οι διδάσκαλοι της σύγχρονης εποχής, είναι οι ίδιοι και απaráλλαχτοι διδάσκαλοι της παρελθούσης γενιάς»*], στο γεγονός ότι αυτός έχει εμποτιστεί από τον εφησυχασμό και το ραγιαδισμό και, επομένως, δεν διερωτάται και δεν περιμένει τίποτα καλύτερο [*«Γιατί ο δάσκαλος όπως τον ε-δημιούργησεν η ραγιαδική αντίληψις των αρμοδίων.. ο ραχατισμός είναι η μοίρα μας»*] και στην έλλειψη ουσιαστικής εποπτείας του έργου που αυτός παράγει, επειδή το Πατριαρχείο, ως εποπτεύουσα αρχή, κατατρίχεται σε βυζαντινισμούς και καλογερισμούς με αποτέλεσμα η Ανατολή να μην παράγει Δελμούζους. Ακόμα, στο πεδίο των προσδοκιών τονίζεται ο ρόλος της Εθνικής Αρχής, ο οποίος μπορεί να αποβεί σημαντικός προς την κατεύθυνση της μεταρρύθμισης [*«ας το κάνει επιτέλους η μεγάλη εθνική Αρχή. Η Ανατολή δεν πλάττει Δελμούζους, ούτε θα πλάση ποτέ είναι της Μοίρας της»²⁵*].

Ακόμα, η θεματική κατηγορία με τίτλο το γλωσσικό μας ζήτημα περιλαμβάνει την υποκατηγορία που αναφέρεται στις συνέπειες της καθαρεύουσας, την υποκατηγορία που προσδιορίζει τη σχέση των νέων με την εθνική μας φιλολογία, αυτή που σχετίζεται με την καταγραφή του ρόλου του Δελμούζου και της συμβολής του, την υποκατηγορία που αναφέρεται στον Εκπαιδευτικό Όμιλο και την πνευματική του προσφορά, την υποκατηγορία που αναφέρεται στην άρνηση του γραμματισμού και του σχολαστικισμού, την υποκατηγορία που σχετίζεται με τις δυνατότητες επικράτησης της δημοτικής ως εθνικού γλωσσικού οργάνου, την υποκατηγορία που αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως απόδειξη της εθνικής μας συνοχής και συνέχειας και την υποκατηγορία που αντιλαμβάνεται το γλωσσικό ζήτημα ως εθνικό.

Στην πρώτη υποκατηγορία τονίζεται η διάσταση ανάμεσα στην πραγματικότητα και στον κόσμο του σχολείου της Ανατολής, ο διχασμός στον οποίο οδηγεί η διγλωσσία με αποτέλεσμα την αδυναμία ταύτισης σημαίνοντος και σημαινόμενου. [*«Δεν θα μεταχειριζόμεθα πλέον απλά τραπέζια, ούτε πιρούνια και μαχαίρια, ούτε τραπεζομάντιλα, ούτε θα τρώγομεν πλέον ψωμί και τυρί και αγνά και γλυκίσματα και οπωρικά, ούτε θα μεταχειριζόμεθα λάδι και ξύδι, νερό και κρασί, αλλά θα τρώγομε επί τραpezών και διά περόνων και μαχαϊρών, και αντί ψωμιού άρτον, τον οποίον θα φέρνομε από την εκκλησίαν και έλαιον και όξος, το οποίο θα σου υπενθυμίζει παιδί μου τας λυπητεροτέρας στιγμάς του Σωτήρος μας και θα πίνομεν ύδωρ από αρχαίας υδρίας, και οίνον εκ του οίεσθαι νουν έχειν και ωά από αρχαίας φωλεάς, αληθινά φώλια, και προσφώ-*

λια, ή αποφώλια... πρόσεχε λοιπόν να μεταχειρίζεσαι όταν είναι παρόντες οι ανώτεροί σου, τας λέξεις αυτάς τας κοσμίας, όταν δε θα αρχίσεις να γράφεις την γλώσσαν πρόσεχε μήπως κατά λάθος σοι ξεφύγει καμία από εκείνας τας λέξεις, τας οποίας από τούδε πρέπει να θεωρείς χυδαίας, όταν δε έρχεσαι εις την εσχάτην ανάγκην τότε κρύπτε τα πρόστυχα αυτά εντός παρενθέσεων»].²⁶

Στηλιτεύεται, ακόμα, η εμμονή στην αρχαιολατρία που επιβάλλει τη θυσία του παρόντος σε ένα εξιδανικευμένο παρελθόν και η επιβολή μιας ψυχρής γλώσσας που συνεπάγεται την περιφρόνηση της «ζωντανής μας γλώσσας και την αποκοπή από τη ζώσα πραγματικότητα και από την καθημερινότητα και, τέλος, η εργαλειωκή χρήση της γλώσσας ως έκφρασης της εθνικής μας συνέχειας [*«Η αποστείλασα τα ανωτέρω «Ελλανόδικος Επιτροπή» είναι άξια πολλών συγχαρητηρίων ασχολουμένη εν πλήρει αγνοία των γλωσσικών νόμων εις τα (ν). [...] από πού αρχίζουν και πού τελειώνουν αι γλωσσολογικά της γνώσεις αφού πρό τινος απέρριψεν έκθεσιν γραφείσαν εις την ζωντανήν μας γλώσσαν; θα μας το είπει»* Α. Κ. Διαφωνίδης, Τραπεζούντα 19 Ιουνίου 1920»].²⁷

Στην υποκατηγορία που αναφέρεται στη σχέση των νέων με την εθνική μας φιλολογία επισημαίνεται το γεγονός ότι η εμμονή στην καθαρεύουσα δεν επιτρέπει την επαφή με τους μεγάλους νεοέλληνες λογοτέχνες που αποτελούν εθνικό κεφάλαιο, δεν επιτρέπει την ανάπτυξη της σχέσης με το δημοτικό τραγούδι και, τέλος, ευθύνεται για την υστέρηση του νεοέλληνα σε σχέση με τα άλλα έθνη που διδάσκονται τη σύγχρονή τους λογοτεχνική παράδοση. [*«Εις τα Γυμνάσια όπου εφοιτήσαμεν, ημπορεί πολύ ή ολίγον να έμαθεν ο καθένας κάποια στοιχεία ομηρικού μέτρου, τριγωνομετρίας και χημείας και άλλα πολλά. Εκείνο το όποιον δεν μάθαμε είναι ότι υπάρχει μία Νεοελληνική λογοτεχνία με αξίους και εκλεκτούς συγγραφείς που δημιούργησαν την σύγχρονον πνευματικήν μας παραγωγήν και παρουσίασαν εις ωραία έργα όλας τας εκδηλώσεις του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού. Την λογοτεχνίαν αυτήν αγνοούν τα οκτώ και τα εννέα δέκατα του ελληνισμού. Ο Κάλβος και ο Σολωμός, ο Τυπάλδος, ο Μάρκας, ο Βαλαωρίτης και ο Παλαμάς είναι μια σειρά πνευματικής δημιουργίας που δεν πρέπει να μείνει άγνωστη εις την γενεάν που έρχεται, η θεατρική μας παραγωγή, με τα πλέον άξια και εθνικά της έργα, το Διήγημα με τα ονόματα του Καρκαβίτσα και του Παπαδιαμάντη και του Χατζόπουλου κ. α, φιλολογική όσον και βαθεία εκπολιτιστική σημασία του υπέροχου Δημοτικού μας τραγουδιού, κάθε κλάδος λογοτεχνικός που*

μόρφωσε τώρα τελευταία στο Έθνος εργασίαν φωτεινήν και ευπρόσδεκτον, αυτά ως στοιχεία τουλάχιστον χρεωστέι να γνωρίσει ο έφηβος του Γυμνασίου που θα διάβαση αύριο, θα μελετήσει και θα αυτογνωρισθεί από την φιλολογίαν τον Έθνος. Σε άλλα έθνη οι απόφοιτοι των κλασικών σπουδών των Γυμνασίων να που μεν, έχουν όλα τα εφόδια παρμένα από την Σχολήν για να παρακολουθήσουν την εθνικήν των φιλολογίαν και δι' αυτό το Βιβλίον σε όλους τους άλλους λαούς, διαβάζεται, κρίνεται, συζητείται. Σ' εμάς ούτε γνωρίζεται. Και για αυτό ούτε υπάρχει»].²⁸

Στην υποκατηγορία που σχετίζεται με την περιγραφή της προσωπικότητας και της συμβολής του Δελμούζου στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα δίνεται έμφαση στην προσφορά του στο γλωσσικό ζήτημα και στην παιδαγωγική επιστήμη μέσα από την σύνδεση θεωρητικής κατάρτισης και εκπαιδευτικής πράξης που επιχειρήθηκε από τον ίδιο στο Παρθεναγωγείο του Βόλου, ενώ, παράλληλα, επισημαίνεται η συμβολή του στα πλαίσια του Εκπαιδευτικού Ομίλου προς την κατεύθυνση της υπεράσπισης της ζωντανής εθνικής μας γλώσσας. [Αγγέλλει απλούστατα ότι «ο Επιθεωρητής της Ελλ. Εκπαιδευσεως κ. Δελμούζος»²⁹ ανεχώρησε να επιθεωρήσει πώς εφαρμόζεται το σύγχρονον εκπαιδευτικό σύστημα στις επαρχίες της Ελλάδος. Άγνωστο βέβαια και πρωτάκουστο σε πολλούς το όνομα Δελμούζος.»

«Και όμως το όνομα αυτό αντιπροσωπεύει μία θετική, μία θετικοτάτην εργασίαν που έχει γίνη εκεί κάτω στην Ελλάδα διά το γλωσσικόν και διά το παιδαγωγικό ζήτημα. Ο Δελμούζος θεωρείται χωρίς καμίαν επιφύλαξιν ένας αναμορφωτής του Ελληνικού σχολείου, ένας νους θετικός που εβάθυνε στην παιδαγωγικήν και πειραματίσθη και επεβράβευσε το έργον του με τα θετικότερα αποτελέσματα. Ο άνθρωπος αυτός όταν γύρισε από την Γερμανία όπου εσπούδασε, δεν περιορίσθηκε να επιδείξει τα διπλώματά του και να τραβήξει ξηρούς και πολυπατημένους δρόμους. Παρά με τόλμη και αποφασιστικότητα άνοιξε στον Βόλο το πρότυπον Παρθεναγωγείον, την μοναδικήν εκείνη Σχολή όπου εφηρμοσθησαν όλα τα νέα συστήματα και όπου νέα δροσιά και πλούσιον φως εσκορπίσθηκε από την ακατάβλητη προσπάθεια του Έλληνος δασκάλου. Και την ώραν που εβλάσταναν οι ανθοί και η γλώσσα και η παιδαγωγική του Δελμούζου έφεραν αποτελέσματα θεαματικά και εκπληκτικά ήλθε, όπως ήτανε μοιραίον στους Έλληνας διανοουμένους η συγκοφαντία των ανίδεων και των χαμηλών, η δοκησιοφία των καλογέρων, ο φανατισμός του όχλου και όρμη-

σαν να κατασπαράξουν τον έξοχον Έλληνα επιστήμονα, να τον συντρίψουν. Η σχολή έκλεισε. Ο Δελμούζος εδικάσθη και αθωώθηκε, Η δημιουργία του δεν εστέρεψε»].

Ακόμα στην υποκατηγορία που αναφέρεται στον Εκπαιδευτικό Όμιλο και στην πνευματική του προσφορά τονίζεται ότι αυτός συνέβαλε στην επίλυση των παιδαγωγικών και των ηθικοπλαστικών ελληνικών ζητημάτων, ενώ στην υποκατηγορία που αντιλαμβάνεται την καθαρεύουσα ως άρνηση του γραμματισμού και του σχολαστικισμού υπάρχει η διαδικασία της αιτιολόγησης με το επιχείρημα ότι η εποχή επιτάσσει νέα μόρφωση, γιατί οι όροι ζωής μεταβλήθηκαν, ενώ οι ανάγκες επιβάλλουν την καλλιέργεια της ψυχικής θέλησης των μαθητών. Παράλληλα, τονίζεται ότι η άρση του σχολαστικισμού των καθαρολόγων και η στροφή στην ψυχική καλλιέργεια θα οδηγήσουν στον παραμερισμό των κακών ερεθισμάτων και προκλήσεων. Γιατί οι καθαρολόγοι οδήγησαν σε μια στείρα γνώση, μάραναν την ψυχή των παιδιών, προετοίμασαν δουλικό φρόνημα και όχι ελεύθερους ανθρώπους και, τέλος, επέβαλαν βιβλία με παρωχημένες αξίες.

Επιπλέον, στην υποκατηγορία που αναφέρεται στις δυνατότητες επικράτησης της δημοτικής ως εθνικού γλωσσικού οργάνου επισημαίνεται ότι η δημοτική επικράτησε στη λογοτεχνία και στις ζωντανές εκφάνσεις της καθημερινής ζωής, ενώ η καθαρεύουσα επικράτησε στην Εκκλησία, στην επιστήμη, στη νομοθεσία και στη διοίκηση και ότι στους τομείς που προαναφέρθηκαν, είναι, επομένως, αδύνατη η επικράτηση της δημοτικής στο μέλλον.

Στην υποκατηγορία που αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως απόδειξη της εθνικής μας συνοχής και συνέχειας υφίστανται επιχειρήματα όπως η άποψη ότι η δημοτική είναι μια γλώσσα που φέρνει σε επαφή τον νεοέλληνα με τα κείμενα της κλασικής αρχαιότητας και του απώτερου παρελθόντος, ενώ στην υποκατηγορία που θεωρεί το γλωσσικό ζήτημα ως εθνικό υπάρχει η σχετική αιτιολόγηση πως το γλωσσικό δεν είναι ζήτημα πολιτικής διαπάλης δεδομένου ότι η ζωντανή γλώσσα είναι εθνική ανάγκη που υπερβαίνει τα πρόσωπα και τις σκοπιμότητες και αντιπροσωπεύει την αλήθεια και, τέλος, ότι η δημοτική γλώσσα έγινε συνώνυμη της πνευματικής μας αναγέννησης.

Η αμέσως επόμενη θεματική κατηγορία είναι αυτή που εκφράζει παιδαγωγικές αντιλήψεις και περιλαμβάνει υποκατηγορίες όπως το περιεχόμενο της πρώτης σχολικής μόρφωσης, το περιεχόμενο της πρώτης οικογενειακής μόρφωσης, τα μειονεκτήματα του παλιού σχολείου, η Νέα Παιδαγωγική Επι-

στήμη και το περιεχόμενό της, τα καθήκοντα του δασκάλου, το νόημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, το περιεχόμενο των σπουδών, οι μέθοδοι πειθαρχίας.

Στην υποκατηγορία που αφορά στο περιεχόμενο της πρώτης σχολικής μόρφωσης, η εφημερίδα αναφέρεται στην ανάγκη διάπλασης του νου και καλλιέργειας της καρδιάς, καθώς και στην επιλογή μαθημάτων που συμβάλλουν στη σωματική ανάπτυξη, ενώ στην υποκατηγορία που αναφέρεται στο περιεχόμενο της πρώτης οικογενειακής μόρφωσης τονίζεται η ανάγκη να συμπληρωθεί η ανατροφή του παιδιού από την οικογένεια, ώστε αυτό να γίνει ελεύθερο, με αυτενέργεια, θέληση, χαρακτήρα και ψυχή, καθώς και η ανάγκη ανάπτυξης στο παιδί των δυνατοτήτων που θα το καταστήσουν ικανό να ομορφαίνει τη ζωή του, να μην εξαρτάται από τον δάσκαλο και να καλλιεργήσει το συναισθηματικό του κόσμο. Τέλος, επιβάλλεται, κατά το συντάκτη, η παροχή πρακτικών γνώσεων ικανών να βοηθήσουν το παιδί να αντιμετωπίσει την καθημερινή ζωή [*«Η μόρφωση αποκλειστικά απ' το σπίτι έχει πολλά καλά και μεγάλα όμως ελαττώματα. Η συμμετοχή του σχολείου κάνει την μόρφωσιν κανονικότερη, πραγματικότερη, τελειότερη. Το σχολείο συμπληρώνει, τελειοποιεί τη δουλειά που κάνει το σπίτι. Να λοιπόν μας παρουσιάζονται δυο εργάτες που αναλαμβάνουν το ίδιον έργο»³⁰. Είπα θαρρώ πως η ανατροφή πρέπει να επιδρά και σε χαρακτήρα και στο νου. το σπίτι λοιπόν καλλιεργώντας τα συναισθήματα του παιδιού μπορεί να του δώσει και ένα σωρό γνώσεις πρακτικές από την καθημερινή ζωή και παρατήρηση»*].³¹

Στην υποκατηγορία που αναφέρεται στα μειονεκτήματα του παλιού σχολείου, προβάλλονται οι αδυναμίες μιας αγωγής που οδηγεί στην απαξίωση των εκδρομών και των σχολικών κήπων, στην απομάκρυνση των παιδιών από το συναίσθημα, στην αποχή από τη χαρά, στην αποχή από την ευτυχία και τη ξεστασιά, στην απώλεια της φυσικής γλώσσας, στην αποστήθιση που οδηγεί στη θανάτωση του μυαλού και στη συνακόλουθη αδυναμία καλλιέργειας του νου, αλλά και η αδυναμία του παραδοσιακού σχολείου να συμβάλει στη διαφύλαξη της σωματικής και ψυχικής υγείας. Αναφορικά με την αξιολόγηση που επιβαλλόταν από το παραδοσιακό σχολείο, τονίζεται ότι αυτή δεν έκανε το παιδί ευτυχισμένο, ήταν συχνά άδικη, τυχαία και οδηγούσε σε επιβράβευση ή σε παροπλισμό, ενώ, παράλληλα, δεν ανταποκρινόταν στην παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου και αδυνατούσε να περιγράψει τις εκδηλώσεις της ψυχής του παιδιού που σχε-

τιζονταν με το παιχνίδι [*«Ήθελα να προσέχομε πολύ γονείς και δάσκαλοι σε αυτό το ζήτημα για να διορθώνουμε πολλά άστοχα παιδαγωγικά μέτρα μας. Να καταλάβουμε δηλαδή πως με το φόβο που θέλουμε να διορθώσουμε τα παιδιά μας τα βλάπτουμε πολύ, γιατί ο φόβος είναι μέσον αντιδραστήριο στην ελευθερίαν»³²].*

Στην υποκατηγορία που σχετίζεται με το περιεχόμενο της Νέας Παιδαγωγικής Επιστήμης, αναφέρονται ως συστατικά της στοιχεία οι γιορτές, οι εκδρομές, οι συνεδριάσεις και οι παιδαγωγικές ομιλίες. Αναφορικά, ακόμα, με τα καθήκοντα του δασκάλου, προβάλλεται ως αναγκαία η παροχή συμβουλών για παιδαγωγική απασχόληση του παιδιού στο σπίτι και οδηγιών για συνεργασία σπιτιού-σχολείου. Τέλος, τα σχόλια αναφορικά με το νόημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σχετίζονται μόνο με την παράμετρο της σύνδεσης σπιτιού και σχολείου και τη συνεργασία των δύο αυτών φορέων κοινωνικοποίησης, με σκοπό την πραγμάτωση της σωστής ανατροφής των παιδιών, έτσι ώστε αυτά να οδηγούνται στη χαρά και την ευτυχία. Τέλος, για τις μεθόδους πειθαρχίας τονίζεται η σημασία της αυτενέργειας και της κατάργησης σωματικών τιμωριών.

Η επόμενη θεματική κατηγορία σχετίζεται με την αντίληψη του ιδεώδους του Νέου Ελληνισμού. Η αντίληψη αυτή, περιλαμβάνει, κατά τον αρθρογράφο, την καταπολέμηση του ραγιαδισμού και την κάθαρση από τις προλήψεις, την άρση της αρχαιομανίας, τη διάπλαση του σύγχρονου εθνικού πολιτισμού, τη στήριξη του κινήματος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και την αντικατάσταση της καθαρεύουσας από τη δημοτική, τον περιορισμό της θρησκοληψίας και του βυζαντινισμού στην Ανατολή, την οικοδόμηση μιας εκπαίδευσης που θα ξεφύγει από την κενότητα και τη στεία αποστήθιση και, τέλος, τη συστράτευση στον αγώνα της κοινωνικής αναγέννησης των νέων της Ανατολής. Σημαντικός προς την κατεύθυνση αυτή θα είναι ο ρόλος των μορφωμένων. Αναφορικά με την αντίληψη του Νέου Ελληνισμού από τους μορφωμένους, τονίζεται ότι θα πρέπει να γίνει συνείδηση σε αυτούς ότι ο Νέος Ελληνισμός είναι το αντίθετο του γεροντισμού και του καλογερισμού των παλιότερων, είναι αντίθετος με την ψευδομόρφωση και ότι θα επικρατήσει μόνο μέσα από ένα λαϊκό «ξύπνημα» το οποίο θα σαρώσει τις παρωχημένες αξίες, θα οδηγήσει στην εθνική και κοινωνική ωριμότητα του ανατολικού Ελληνισμού και, τέλος, θα συντελέσει στη *λαϊκή «αποσκλάβωση»*. Η εκδοχή αυτή είναι αντίθετη προς την κυρίαρχη στον Πόντο

συντηρητική εκδοχή του Νέου Ελληνισμού, χαρακτηριστικά της οποίας ήταν η αδιάσπαστη συνέχεια του όλου Ελληνισμού και η θεώρηση ότι ο Νέος Ελληνισμός δεν διαφοροποιούνταν από το βυζαντινό, τον κλασικό ή το μεσαιωνικό.

Τέλος, στη θεματική κατηγορία στην οποία προβάλλεται το νόημα του λαϊκού εθνικού «ξυπνήματος» επισημαίνεται το δικαίωμα συμμετοχής όλων των Ελλήνων κατοίκων της Ανατολής στη ζωή και στον πολιτισμό, η ανάγκη για ορθή συνειδητοποίηση των καθημερινών αναγκών και ο αγώνας για τον εκσυγχρονισμό.

Επιλογικά σχόλια

Μέσα από την ποιοτική ανάλυση των άρθρων της εφημερίδας *Εποχή*, μπορούμε να συναγάγουμε πολύτιμα στοιχεία για τις αντιλήψεις του συγγραφέα και του προοδευτικού κύκλου των λογίων που τον αποτελούσαν αναφορικά με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε μια περίοδο έντονης κρίσης του Ελληνισμού της Ανατολής. Συγκεκριμένα, οι κατηγορίες των απόψεων που διατυπώνονται από τον κύκλο του Καπετανίδη στην εφημερίδα *Εποχή* είναι τέσσερις: Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με την «κριτική στα σχολεία της Ανατολής», η δεύτερη με τις «απόψεις για την παιδαγωγική επιστήμη», η τρίτη με τις «απόψεις για την εκπαιδευτική γλώσσα», η τέταρτη με τις «θέσεις για το ιδεώδες του Νέου Ελληνισμού» και η πέμπτη με «σοσιαλιστικές αντιλήψεις».

Η «κριτική στα σχολεία της Ανατολής» περιλαμβάνει επί μέρους θέματα τα οποία πραγματεύεται η εφημερίδα και τα οποία αφορούν στην καταγραφή των κυριότερων χαρακτηριστικών αυτής της μορφής εκπαίδευσης, στην ανίχνευση των αιτιών της υπάρχουσας παθογένειας, στην υπόδειξη πρόσφορων τρόπων αντιμετώπισης της κατάστασης και, τέλος, στην αναζήτηση σχέσεων ανάμεσα στους δασκάλους της Ανατολής και στο κίνημα του εκπαιδευτικού δημοτισμού που υπήρχε στην Ελλάδα. Η θεματική «το γλωσσικό μας ζήτημα» περιλαμβάνει θέσεις που αφορούν στις συνέπειες της καθαρεύουσας, στη σχέση των νέων με την εθνική μας φιλολογία, στην καταγραφή του ρόλου του Δελμούζου και της συμβολής του στον Εκπαιδευτικό Όμιλο και στην πνευματική του προσφορά, στην άρνηση του σχολαστικισμού, στις δυνατότητες επικράτησης της δημοτικής ως εθνικού γλωσσικού οργάνου, στη θεώρηση της γλώσσας ως απόδειξης της εθνικής μας συνοχής και συνέχειας και στην αντίληψη του

γλωσσικού ζητήματος ως εθνικού. Η αμέσως επόμενη θεματική είναι αυτή που εκφράζει «παιδαγωγικές αντιλήψεις» και περιλαμβάνει απόψεις για το περιεχόμενο της πρώτης σχολικής μόρφωσης, για το περιεχόμενο της πρώτης οικογενειακής μόρφωσης, για τα μειονεκτήματα του παραδοσιακού σχολείου, για τη Νέα Παιδαγωγική Επιστήμη και το περιεχόμενό της, για τα καθήκοντα του δασκάλου, για το νόημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, για το περιεχόμενο των σπουδών, για τις μεθόδους πειθαρχίας. Η επόμενη κατηγορία σχετίζεται με την αντίληψη «του ιδεώδους του Νέου Ελληνισμού» και αρθρώνει λόγο για την καταπολέμηση του ραγιαδισμού και των προλήψεων για την άρση της αρχαιομανίας, για τη διάπλαση του σύγχρονου εθνικού πολιτισμού, για τη στήριξη του κινήματος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και για την αντικατάσταση της καθαρεύουσας από τη δημοτική, για τον περιορισμό της θρησκοληψίας και του βυζαντινισμού στην Ανατολή, για την οικοδόμηση μιας εκπαίδευσης που θα ξεφύγει από την κενότητα και τη στείρα αποστήθιση και, τέλος, για τη συστράτευση στον αγώνα της κοινωνικής αναγέννησης των νέων της Ανατολής. Τέλος, στη θεματική στην οποία περιλαμβάνονται «οι σοσιαλιστικές αντιλήψεις» του συγγραφέα επισημαίνεται η ανάγκη συμμετοχής όλων των Ελλήνων κατοίκων της Ανατολής στη ζωή και στον πολιτισμό, και η ιστορική αναγκαιότητα του αγώνα για τον εκσυγχρονισμό.

Οι αντιλήψεις αυτές, οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως προοδευτικές, θα οδηγούσαν και στην Ανατολή στην άνοδο της αστικής τάξης και στην ευθεία αμφισβήτηση του συστήματος αξιών που εξέφραζε η κατεστημένη εξουσία, μέσα από τη συνειδητοποίηση των δυνάμεων και των δυνατοτήτων του Νέου Ελληνισμού. Επομένως, μέσα από την παράθεση των αντιλήψεων αυτών γίνεται σαφές ότι, αν δεν μεσολαβούσε η εθνική τραγωδία, θα επιταχύνονταν και στα αστικά κέντρα της Ανατολής οι μεταβολές στην εκπαίδευση, στη γλώσσα, στην ιδεολογία. Συγκεκριμένα, ο αστικός μετασχηματισμός της κοινωνίας θα οδηγούσε γρήγορα στην κυριαρχία αντιλήψεων σχετικών με το στόχο της εθνικής αποκατάστασης, ο οποίος και συνυφαίνεται σε κάθε περίπτωση με τις προσδοκίες της αστικής τάξης. Και οπωσδήποτε το όχημα για την υλοποίηση του συγκεκριμένου στόχου δεν θα ήταν άλλο παρά η κυριαρχία ενός εύληπτου και κοντά στην κοινή αντίληψη γλωσσικού οργάνου, αυτού της δημοτικής. Αναφορικά, τέλος, με τη σοσιαλίζουσα εγρήγορση που εκφράζεται στην εφημερίδα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι και αυτή τίθεται στην υπηρεσία ενός αρχόμενου εθνικισμού και λειτουρ-

γεί ως μέσο συσπείρωσης των εθνικά συνειδητοποιημένων λαϊκών στρωμάτων με σκοπό την εκπλήρωση συλλογικών εθνικών στόχων, όπως η εθνική αποκατάσταση.

Δυστυχώς, στην Ανατολή η εθνική αποκατάσταση και η συνακόλουθη κυριαρχία του ρεύματος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού δεν επρόκειτο να λάβουν σάρκα και οστά.

Αρχειακό υλικό

Εποχή, 16/6/1920, 24/6/1920, 20/6/1920, 12/9/1920, 17/9/1920, 24/9/1920, 26/9/1920, 29/9/1920, 1/10/1920, 3/10/1920, 6/10/1920, 8/10/1920, 4/7/1920, 20/10/1920, 15/10/1920, 22/9/1920, 3/6/1920, 18/01/1920, 8/04/1920, 2/05/1920, 13/05/1920, 26/05/1920, 5/12/1920.

Οι Κομνηνοί, 6/ 9.7. 1916, 75-77.

Φάρος της Ανατολής 23.3.1911.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Καπετανίδης Νικόλαος - Π. Καϊσιδής, *Εγκυκλοπαίδεια του ποντιακού Ελληνισμού. Ιστορία-Λαογραφία-Πολιτισμός*, Μαλλιάρης-Παιδεία, τ.2, σσ. 144-148, Κ. Μορφίδης «Ο Τοπάλ Οσμάν στα γραφεία της Εποχής», *Ποντιακή Εστία*, 1975 & Φ. Κτενίδης, «Καπετανίδης Νικόλαος», *Ποντιακή Εστία*, 1957.
2. *Εποχή*, 16/6/1920, 24/6/1920, 20/6/1920, 12/9/1920, 17/9/1920, 24/9/1920, 26/9/1920, 29/9/1920, 1/10/1920, 3/10/1920, 6/10/1920, 8/10/1920, 4/7/1920, 20/10/1920, 15/10/1920, 22/9/1920, 3/6/1920, 18/01/1920, 8/04/1920, 2/05/1920, 13/05/1920, 26/05/1920, 5/12/1920
3. G. Arnakis, "Turkism: an aspect of Turkish Nationalism", *Balkan Studies*, 1 (1960), σ.21-32, K. Karpat, "The memoirs of Batzaria: The Young Turks and Nationalism", *International Journal of Middle East Studies*, 6 (1975), σσ. 276-298, Berkes, *Turkish Nationalism and western civilization*, London 1959, F. Georgeon, *Aux origines du nationalisme turc*, Paris 1980, E. Zurcher, *The Unionist factor: the role of Union and Progress in the Turkish National Movement (1905-1926)*, Leiden 1984, Σία Αναγνωστοπούλου, *Μικρά Ασία, 19^{ος} αι-1919. Οι Ελληνορθόδοξες Κοινότητες. Από το μιλλέτ των ρωμιών στο Ελληνικό έθνος*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 454.

4. *Οι Κομνηνοί*, 6/ 9.7. 1916, 75-77.
5. Κ. Φωτιάδης, *Η Γενοκτονία των Ελλήνων του Πόντου*, Ηρόδοτος, Θεσσαλονίκη 2002.
6. *Φάρος της Ανατολής* 23.3.1911.
7. Ρ. Σταυρίδου-Πατρικίου, *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα*, Αθήνα 2000, Α. Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. Β', Αθήνα 1990, Δ. Χαράλαμπος, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*, Θεσσαλονίκη 1987, Φραγκουδάκη Α, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Αγνοί αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στον μεσοπόλεμο*, Αθήνα 1987, Δ.Α. Γληνός, *Η ένταση του δημοτικισμού*, Αθήνα 1923, αναδημοσίευση ΔΕΟ, τ.11, Αθήνα 1924, σσ. 3-45, Α. Δελμούζος, «Ο δημοτικισμός και η επίδρασή του στην ελληνική παιδεία», *Νέα Εστία*, τ. 309 (Νοέμβριος 1939), Δ. Γληνός, *Ένας άταφος νεκρός*, Αθήνα 1925, Ν. Τερζής, *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1983, Ν. Τερζής, «Το αίτημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μια κοινωνιολογική προσέγγιση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.3, Θεσσαλονίκη 1985.
8. Σ. Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)*, Αθήνα 2002, σ. 69, Ν. Σ. Σβορώνος, *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*, Αθήνα 1976, σσ. 100-101, .Κ. Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ο ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα 1987.
9. Ρ. Σταυρίδου-Πατρικίου, ό.π., σ. κ., Δ. Χαράλαμπος, ό.π., σ. 34, Παυλίδης Γ.Π. «Εκπαιδευτικός Όμιλος», στη *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 2^{ος}, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1967.
10. Ρ. Σταυρίδου-Πατρικίου, ό.π., σ. κ.
11. Ρ. Σταυρίδου-Πατρικίου, ό.π., σ. κα, Τσιριμώκου Μ, «Ιστορία του Εκπαιδευτικού Ομίλου», *Νέα Εστία*, τ.7-8, 1927.
12. Γ. Παπακώστας, «Ο Φώτης Φωτιάδης και το Αδερχάτο της εθνικής γλώσσας», *Εστία*, Αθήνα 1989.
13. Ρ. Σταυρίδου-Πατρικίου, ό.π., σ. 35, Χ. Εξερχτόγλου, *Εθνική ταυτότητα στην Κωνσταντινούπολη του 19^{ου} αιώνα. Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως, 1861-1912*, Αθήνα: Νεφέλη 1996, Σ. Ζωίγου-Καραστεργίου, *Το Οικουμενικό Πατριαρχείο, η Οθωμανική διοίκηση και η Εκπαίδευση του Γένους. Κείμενα, Πηγές 1830-1914*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης 1998, Σ. Αναγνωστοπούλου, *Μικρά Ασία, 19^{ος} αι-1919. Οι ελληνορθόδοξες κοινότητες από το μίλλετ των Ρωμιών*

- στο Ελληνικό Έθνος, Αθήνα 1997, Στ. Ανεσιτίδης, *Η εθναρχική παράδοση της Μ. Εκκλησίας και ο Μ. Γεδεών*, αν. διδ. Διατριβή, Αθήνα 1993, Μ. Γεδεών *Η πνευματική κίνησις του γένους ημών κατά τον Γ' και ΙΘ' αιώνα*, Αθήνα: Ερμής, 1999, Γ.Α. Γιαννακόπουλος *Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως (1861-1922). Η ελληνική παιδεία και επιστήμη ως εθνική πολιτική στην οθωμανική αυτοκρατορία*, αν. διδ. Διατριβή, Αθήνα 1998, Καρδαράς Χ., *Το Οικουμενικό Πατριαρχείο και ο Αλέτρωτος Ελληνισμός μετά το Συνέδριο του Βερολίνου (1878)*, Αθήνα: Επικαιρότητα, 1996, Γ. Μπέτσας, *Θεσμικές και λειτουργικές όψεις της εκπαίδευσης των ελληνορθόδοξων κοινοτήτων στο οθωμανικό κράτος. Από την έναρξη των μεταρρυθμίσεων του Τανζιμάτ έως την επανάσταση των Νεοτούρκων*, αν. διδ. Διατριβή, Θεσσαλονίκη 2003.
14. Ρ. Σταυρίδου-Πατρικίου, ό.π., σ. 35.
 15. Είναι συγγραφέας του βιβλίου *Το γλωσσικόν ζήτημα και η εκπαιδευτική μας αναγέννησις*, Αθήνα 1902, βλ. Γ.Π. Παπακώστας, *Ο Φώτης Φωτιάδης και το Αδερφάτο της Εθνικής Γλώσσας, η αλληλογραφία*, Αθήνα: ΕΛΙΑ, 1985.
 16. Ρ. Σταυρίδου-Πατρικίου, ό.π., σ. κστ, Δ. Χαραλάμπους, ό.π., σ. 35, Θ. Χαραλαμπίδης, *Οι κυριότεροι σταθμοί της Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Ελλάδος*, Αθήνα 1971, Σκληρός Γ., *Το κοινωνικό μας ζήτημα*, στα Έργα (επ. Αξελός), Αθήνα: Επικαιρότητα, 1976, Ελ. Σκοπετέα, *Το πρότυπο βασίλειο και η Μεγάλη Ιδέα. Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα (1830-1880)*, Θεσσαλονίκη 1984.
 17. Ελισαίος Γιαννίδης, *Οικοδόμοι και εμπρηστές ή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η έκθεση της Επιτροπείας*, Αθήνα 1933.
 18. *Εποχή* 20.6.1920.
 19. *Εποχή* 16.6.1920.
 20. *Εποχή* 1.10.1920.
 21. *Εποχή* 26.5.1920.
 22. *Εποχή* 15.10.1920.
 23. *Εποχή* 3.6.1920.
 24. *Εποχή* 3.6.1920.
 25. *Εποχή* 4.7.1920.
 26. *Εποχή* 12.9.1920.
 27. *Εποχή* 24.6.1920.
 28. *Εποχή* 8.10.1920.
 29. Η απόδοση στο Δελμούζο του όρου Επιθεωρητής της Ελληνικής Εκπαιδεύσεως οφείλεται στη μακρά διαδρομή της πληροφορίας από την Ελλάδα στην Ανατολή.

30. *Εποχή* 24.9.1920.

31. *Εποχή* 26/9/1920.

32. *Εποχή* 12/9/1920.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Σ. Αναγνωστοπούλου, *Μικρά Ασία, 19^{ος} αι-1919. Οι Ελληνορθόδοξες Κοινότητες. Από το μιλλέτ των ρωμιών στο Ελληνικό έθνος*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.
- Στ. Ανεσιτίδης, *Η εθναρχική παράδοση της Μ. Εκκλησίας και ο Μ. Γεδεών*, αν. διδ. Διατριβή, Αθήνα 1993.
- G. Arnakis, "Turkanism: an Aspect of Turkish Nationalism", *Balkan Studies*, 1 (1960), σσ. 21-32.
- Berkes, *Turkish Nationalism and Western Civilization*, London 1959.
- Μ. Γεδεών, *Η πνευματική κίνησης του γένους ημών κατά τον ΙΗ' και ΙΘ' αιώνα*, Αθήνα: Ερμής, 1999.
- Γ.Α. Γιαννακόπουλος, *Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως (1861-1922). Η ελληνική παιδεία και επιστήμη ως εθνική πολιτική στην οθωμανική αυτοκρατορία*, αν. διδ. Διατριβή, Αθήνα 1998.
- Ελισαίος Γιαννίδης, *Οικοδόμοι και εμπρηστές ή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η έκθεση της Επιτροπείας*, Αθήνα 1933.
- Δ.Α. Γληνός, *Η ένταση του δημοτικισμού*, Αθήνα 1923, αναδημοσίευση ΔΕΟ, τ. 11, Αθήνα 1924, σσ. 3-45.
- Δ. Γληνός, *Ένας άταφος νεκρός*, Αθήνα 1925.
- F. Georgeon, *Aux origines du nationalisme turc*, Paris 1980, E. Zurcher, *The Unionist Factor: the Role of Union and Progress in the Turkish National Movement (1905-1926)*, Leiden 1984.
- Α. Δελμούζος, «Ο δημοτικισμός και η επίδρασή του στην ελληνική παιδεία», *Νέα Εστία*, τ. 309, Νοέμβριος 1939.
- Χ. Εξεργιόγλου, *Εθνική ταυτότητα στην Κωνσταντινούπολη του 19^{ου} αιώνα. Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως, 1861-1912*, Αθήνα: Νεφέλη 1996.
- Σ. Ζώγου-Καραστεργίου, *Το Οικουμενικό Πατριαρχείο, η Οθωμανική διοίκηση και η Εκπαίδευση του Γένους. Κείμενα, Πηγές 1830-1914*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης 1998.
- Φ. Κτενίδης, «Καπετανίδης Νικόλαος», *Ποντιακή Εστία*, 1957.

- Π. Καϊσίδης, «Καπετανίδης Νικόλαος» στο *Εγκυκλοπαίδεια του Ποντιακού Ελληνισμού. Ιστορία-Λαογραφία-Πολιτισμός*, Μαλλiάρης-Παιδεία, τ.2, σσ. 144-148.
- Χ. Καρδαράς, *Το Οικουμενικό Πατριαρχείο και ο Αλύτρωτος Ελληνισμός μετά το Συνέδριο του Βερολίνου (1878)*, Αθήνα: Επικαιρότητα, 1996.
- Κ. Karpat, "The Memoirs of Batzaria: The Young Turks and Nationalism", *International Journal of Middle East Studies*, 6 (1975), σσ. 276-298.
- Κ. Μορφίδης, «Ο Τοπάλ Οσμάν στα γραφεία της Εποχής», *Ποντιακή Εστία*, 1975.
- Γ. Μπέτσας, *Θεσμικές και λειτουργικές όψεις της εκπαίδευσης των ελληνορθόδοξων κοινοτήτων στο οθωμανικό κράτος. Από την έναρξη των μεταρρυθμίσεων του Τανζιμάτ έως την Επανάσταση των Νεοτούρκων*, αν. διδ. Διατριβή, Θεσσαλονίκη 2003.
- Σ. Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)*, Αθήνα 2002.
- Γ. Παπακώστας, «Ο Φώτης Φωτιάδης και το Αδερφάτο της εθνικής γλώσσας», *Εστία*, Αθήνα 1989.
- Γ.Π. Παυλίδης, «Εκπαιδευτικός Όμιλος», στη *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τ.2^{ος}, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1967.
- Ν. Σ. Σβορώνος, *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*, Αθήνα: Θεμέλιο 1976.
- Γ. Σκληρός, *Το κοινωνικό μας ζήτημα*, στα Έργα (επ. Αξελός), Αθήνα: Επικαιρότητα, 1976.
- Ελ. Σκοπετέα, *Το πρότυπο βασίλειο και η Μεγάλη Ιδέα, όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα (1830-1880)*, Θεσσαλονίκη 1984.
- Ρ. Στανυίδου-Πατρικίου, *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα*, Αθήνα 2000, Α. Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. Β, Αθήνα 1990.
- Ν. Τερζής, *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου, συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1983.
- Ν. Τερζής, «Το αίτημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μια κοινωνιολογική προσέγγιση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.3, Θεσσαλονίκη 1985.
- Κ. Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ο ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα: Θεμέλιο 1987.
- Α. Φραγκοντάκη, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στον μεσοπόλεμο*, Αθήνα 1987.
- Κ. Φωτιάδης, *Η Γενοκτονία των Ελλήνων του Πόντου*, Ηρόδοτος, Θεσσαλονίκη 2002.
- Δ. Χαράλαμπος, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*, Θεσσαλονίκη 1987.

Abstract

The present study focuses on the articles of newspaper «Season» (*Epohi*). This newspaper had been published during 1918-1921 by N. Capetanidis, a journalist on the ottoman Trapezounta. The particular newspaper is now used as a field of data pumping because we think that it contributes to a discussion, concerning the educational vulgarism and it's application conditions in the schools of Greek communities of East. It is of a main importance the fact that in this newspaper perceptions about the situation of the education are usually expressed. These articles according to the opinion consist a frame of conditions applicable for the predominance of educational vulgarism in the East, with two main points of report: the municipal language and it's sovereignty in the field of education.

Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις του 1913, 1929 και 1964

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΡΑΣ ΤΗΣ ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ
Καθηγήτριας Ιστορίας της Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών
ΠΕΡΣΕΦΟΝΗ Α. ΣΙΜΕΝΗ
δρ. Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τις απόψεις της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών σχετικά με τρεις προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πρώτη προσπάθεια έγινε το 1913 από την Κυβέρνηση Ελευθερίου Βενιζέλου με υπουργό Παιδείας τον Ιωάννη Τσιριμώκο. Η δεύτερη προσπάθεια έγινε το 1929 από την Κυβέρνηση Ελευθερίου Βενιζέλου, με υπουργό Παιδείας τον Κωνσταντίνο Γόντικα. Η τρίτη έγινε το 1964, όταν στην Κυβέρνηση ήταν ο Γεώργιος Παπανδρέου και στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ο ίδιος με υφυπουργό τον Λουκή Ακρίτα. Στην πρώτη μεταρρυθμιστική προσπάθεια, τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια δεν ψηφίστηκαν από την Βουλή – έμειναν στο «χρονοντούλαπο της Ιστορίας» (Γληνός: 1925). Στη δεύτερη και τρίτη προσπάθεια μεταρρύθμισης, τα νομοσχέδια ψηφίστηκαν και έγιναν οι νόμοι 4373/1929, 4397/1929 και 4379/1964. Επιλέγουμε τις τρεις αυτές προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ως περιπτώσεις φιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Φιλοσοφική Σχολή, που ήταν αντίθετη με συγκεκριμένες μεταβολές που θα μπορούσαν να απειλήσουν το υφιστάμενο εκπαιδευτικό καθεστώς, εξέφρασε την αντίθεσή της στις τρεις αυτές προσπάθειες μεταρρύθμισης.

Στόχοι

Στο παρόν άρθρο θα επιχειρήσουμε:

α. Να αναδείξουμε τις θέσεις και τις αντιδράσεις της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών απέναντι σε τρία μεταρρυθμιστικά «επεισόδια» στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γενική και τεχνικοεπαγ-

γελματική). Πρόκειται για τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913 (Κυβέρνηση Ε. Βενιζέλου, Υπουργός Παιδείας Ι. Τσιριμώκος), του 1929 (Κυβέρνηση Ε. Βενιζέλου, Υπουργός Παιδείας Κ. Γόντικας) και του 1964 (Κυβέρνηση Γ. Παπανδρέου, Υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου-υφυπουργός Λ. Ακρίτας). Τα πρώτα, όπως είναι γνωστό, έμειναν στο «χρονοντούλαπο της ιστορίας» (Γλήνιος: 1925), τα δεύτερα έγιναν οι μετέπειτα νόμοι 4373 και 4397 του 1929¹, ενώ το τρίτο νομοσχέδιο του 1964 για τη Γενική εκπαίδευση αποτέλεσε το νομοθετικό διάταγμα 4379². Επιλέγουμε τα τρία αυτά μεταρρυθμιστικά «επεισόδια» ως δείγματα (ή και παραδείγματα) φιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής, για τα οποία οι καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής αρθρώνουν λόγο, κυρίως ως προς τις επιχειρούμενες μεταβολές του υφιστάμενου εκπαιδευτικού καθεστώτος, στις οποίες διακυβεύονται σημαντικά για το κύρος της Σχολής ζητήματα (“συμφέροντα”).

β. Να συγκρίνουμε τις θέσεις της Σχολής στις τρεις παραπάνω περιπτώσεις εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (ή μεταρρυθμιστικών «επεισοδίων»), ως προς τα επιχειρήματα που κάθε φορά επικαλείται για τη στήριξή τους.

γ. Να σχολιάσουμε και να ερμηνεύσουμε με τη βοήθεια θεωρητικού πλαισίου τις παραπάνω θέσεις και αντιδράσεις, ιδωμένες μέσα στο συγκεκριμένο (κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό και ιδεολογικοπολιτιστικό) του κάθε μεταρρυθμιστικού «επεισοδίου».

Ιστορικό υλικό

Το ιστορικό υλικό (τεκμήρια), στο οποίο θα στηριχθούμε για να επιτύχουμε τους παραπάνω στόχους, είναι:

α. Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου (υπενθυμίζουμε ότι με τον Οργανισμό του 1911 το Πανεπιστήμιο Αθηνών διασπάται σε Εθνικό και Καποδιστριακό) «προς την Σην Κυβέρνησιν περί των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων» (του 1913), το οποίο υποβάλλεται στις 14 Μαρτίου 1914 και υπογράφεται από τον κοσμήτορα της Φιλοσοφικής Σχολής Μαργαρίτη Ευαγγελίδη.

Να σημειώσουμε εδώ πως την ίδια περίοδο και στην ίδια επικριτική κατεύθυνση κινούνται και άλλα υπομνήματα, με τα οποία, όμως, δε θα ασχοληθούμε. Τέτοια είναι το υπόμνημα της Αικατερίνης Λασκαρίδου για τα νηπιαγωγεία, με ημερομηνία 8 Μαρτίου 1914 και του «Κεντρικού Διδασκαλικού Συλλόγου Μέσης Εκπαίδευσης» για τα νομοσχέδια της μέσης εκπαίδευσης και

της διοίκησης. Το τελευταίο αυτό υπόμνημα δημοσιεύεται στην εφημερίδα *Νέα Ελλάς*, στις 12 Μαρτίου 1914.

β. Υπόμνημα της ίδιας Σχολής «Περί των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων» του 1929, το οποίο εγκρίθηκε σε έκτακτη συνεδρίαση της Φιλοσοφικής Σχολής στις 12 Ιουνίου και στη Σύγκλητο στις 14 Ιουνίου 1929. Στην κυβέρνηση υποβάλλεται στις 15 Ιουνίου του 1929, υπογεγραμμένο από τον κοσμήτορα της Φιλοσοφικής Σχολής Ερρίκο Σκάσση, καθώς και από τον πρύτανη του Πανεπιστημίου, καθηγητή της Φυσικομαθηματικής Σχολής, Γεώργιο Ματθαϊόπουλο.

γ. Υπόμνημα της ίδιας Σχολής «Περί του μαθήματος των Λατινικών εν τη μέση εκπαίδευσει και εν τω Πανεπιστημίω», το οποίο υποβάλλεται στην κυβέρνηση την ίδια ημερομηνία και με τις ίδιες υπογραφές των Ε. Σκάσση και Γ. Ματθαϊόπουλου.

δ. Υπόμνημα της ίδιας Σχολής «Επί των κυβερνητικών μέτρων περί της παιδείας» του 1964, το οποίο δημοσιεύεται στην *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής* του ακαδημαϊκού έτους 1963-1964.

Νύξεις για τη μεθοδολογία - θεωρία

Ακολουθώντας στη συνέχεια την ιστορική-ερμηνευτική μέθοδο (Πυργιωτάκης-Παπαδάκης: 1999, Ρικιέρ: 1990), την ιστορική-συγκριτική ανάλυση (Καζαμιάς: 2002) και τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένων (Berelson: 1952, Κυριαζή: 2002) και ως ερμηνευτικό εργαλείο το θεωρητικό πλαίσιο του κορπορατισμού, που αφορά στη **διαμεσολάβηση συμφερόντων, τις ομάδες πίεσης** (Λάβδας: 2003, Μαυρογορδάτος: 2001), τελικά, τη σχέση κράτους-πανεπιστημίου θα επιχειρήσουμε κάποιες πρώτες ερμηνευτικές νύξεις, απαντήσεις στα γιατί των αντιδράσεων της Φιλοσοφικής Σχολής. Η τελευταία, επομένως, και γενικότερα το Πανεπιστήμιο Αθηνών προσεγγίζονται στην ερμηνεία μας ως «μέγα φορείς δράσης»³, ως ισχυρές «ομάδες πίεσης».

Το υπόμνημα του 1914 για τα νομοσχέδια του 1913⁴

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής προς την «Σεβαστήν Κυβέρνησιν» υποβάλλεται στις 14 Μαρτίου 1914 και υπογράφεται από τον κοσμήτορα της Σχολής Μαργαρίτη Ευαγγελίδη. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα αναλυτικό κείμενο 28 σελίδων, στο οποίο θίγονται μόνο τα ζητήμα-

τα εκείνα από τα νομοσχέδια του 1913, τα οποία “ακουμπούν” άμεσα τη Φιλοσοφική Σχολή. Αυτά είναι και οι κατηγορίες ανάλυσής μας:

- α. Δομή/ διάρθρωση σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- β. Προσανατολισμός της παιδείας/ Σχολική γνώση.
- γ. Εποπτεία εκπαίδευσης.

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ: Δομή/διάρθρωση σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η Φιλοσοφική Σχολή εκφράζει τη διαφωνία της για την προτεινόμενη νέα διάρθρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή το «τριετές αστικών» και το «εξαετές γυμνάσιον», που αντικαθιστούν το βαυαρικό μοντέλο Δημοτικό – Ελληνικό – Γυμνάσιο. Επικρίνει το Αστικό σχολείο των νομοσχεδίων του Ι. Τσιριμώκου, γιατί εκτιμά ότι οι σκοποί του «είναι καταδικασμένοι να μείνουν απραγματοποίητοι ένεκα της ατελούς αυτού οργανώσεως, διότι παρά παν το πλήθος των προστιθεμένων μαθημάτων διατηρεί τον τύπον του καταργουμένου ελληνικού σχολείου περιλαμβάνον κι αυτό τρεις μόνον τάξεις». Ακόμη, θεωρεί ότι τα σχολεία αυτά (τα Αστικά) «αντί να αυξήσωσι και εντείνωσι την του ελληνικού έθνους παιδευσιν θα περιορίσωσιν αυτήν σφόδρα επί βλάβη μεγάλη της τε θεωρητικής και πρακτικής αυτού προόδου. Γι' αυτό, προτείνει «να οργανωθεί επί νέων βάσεων, προ παντός να αυξηθή ο χρόνος των ετών της εν αυτό φοιτήσεως».

Την ίδια περίπου επιχειρηματολογία χρησιμοποιεί η Φιλοσοφική Σχολή και για το δετές Γυμνάσιο που προβλέπουν τα νομοσχέδια του 1913, υποστηρίζοντας το δετές. Είναι ενδιαφέρον ότι η Σχολή, για να τεκμηριώσει το επιχείρημά της υπέρ του δετούς Γυμνασίου, επικαλείται γενικά το παράδειγμα ξένων κρατών (συγκριτικό επιχείρημα), χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένη χώρα. Σημειώνει στο υπόμνημά της: «Και τα πλείστα δε των ξένων κρατών οκταετή έχουσι την γυμνασιακήν παιδευσιν ή εννεατή». Και λίγο παρακάτω υποστηρίζει ότι το «νέον γυμνάσιον» γίνεται «εξαετές από επταετούς αντιθέτως προς το παράδειγμα πάντων σχεδόν ειπείν των πεπολιτισμένων κρατών»⁵.

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: Προσανατολισμός της παιδείας (ανθρωπιστική παιδεία)/ Σχολική γνώση (Αρχαία Ελληνικά)

Αυτή η κατηγορία ανάλυσης αφορά στην απάντηση της Φιλοσοφικής Σχο-

λής στο ερώτημα: *Ποια γνώση είναι σημαντική*; Στο θέμα της γλώσσας, η Φιλοσοφική είναι κατηγορηματική: «Διά των νομοσχεδίων καταφέρεται πλήγμα δεινόν κατά της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και της ανθρωπιστικής καθόλου παιδείσεως». Την πρόθεση περιορισμού της αρχαιομάθειας, την οποία η Σχολή χρεώνει στους εισηγητές των νομοσχεδίων του 1913, θεωρεί «εν των μεγίστων ελαττωμάτων των νέων νομοσχεδίων [...]», επειδή «περιορίζεται κατά τοιούτον τρόπον η σπουδή της αρχαίας ελληνικής ώστε η του μαθήματος τούτου διδασκαλία να αδυνατή να αποφέρει τους προσδοκώμενους καρπούς». Κατά την άποψή της, «άνευ διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών κινδυνεύει να υποσκαφθή αυτή η κρηπίς της εθνικής και θρησκευτικής του ελληνικού λαού διαπαιδαγωγήσεως».

Κι εδώ δεν απουσιάζει η συγκριτική επιχειρηματολογία (Μπουζάκης, Κουστουράκης, Μπερδούση: 2001) και μάλιστα με αναφορά σε συγκεκριμένη χώρα, τη Γερμανία: «Πείθεται τις ανατρέχων εις τα προγράμματα των γυμνασίων ξένων κρατών και μάλιστα των γερμανικών, και παραβάλλον προς τας ανωτέρω ώρας τον χρόνον, όστις εν τοις σχολείοις τούτοις διατίθεται υπέρ της διδασκαλίας της Λατινικής ήτις δεν έχη προς τους Γερμανούς ην προς ημάς η αρχαία ελληνική θέσις».

Προκειμένου να ενισχύσει την επιχειρηματολογία της κατά της προβλεπόμενης στο νομοσχέδιο μείωσης των ωρών των φιλολογικών μαθημάτων, η Φιλοσοφική Σχολή επικαλείται το πρόβλημα της ελκυστικότητας των φιλολογικών σπουδών, καθώς και της απορρόφησης των αποφοίτων της. Πιστεύει ότι με τη μείωση των ωρών θα «αποτραπώσιν οι νέοι από των φιλολογικών σπουδών» και, ακόμη, «πολλοί των ήδη εν υπηρεσία διατελούντων φιλόλογων θα μένωσιν άνευ θέσεως».

3^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: Εποπτεία εκπαίδευσης

Η αντίθεση της Φιλοσοφικής Σχολής στις προβλέψεις των νομοσχεδίων που αφορούν στην εποπτεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Εποπτικό Συμβούλιο και επιθεωρητές) είναι ιδιαίτερα έντονη. Αυτό, γιατί τίθεται σε άμεσο κίνδυνο η απόλυτη μέχρι τότε επικυριαρχία της, αφού το μέχρι τότε αρμόδιο Εποπτικό Συμβούλιο απαρτιζόταν μόνο από καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα νομοσχέδια αφαιρούν την εξουσία της εποπτείας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και τη μεταφέρουν στον Υπουργό Παιδείας. Διαταράσσονται, έτσι, οι ήδη διαμορφωμένες «σχέ-

σεις στοργής» Κράτους-Πανεπιστημίου και κινδυνεύουν τα κεκτημένα προνόμια του δεύτερου. Το διακύβευμα ανάμεσα στο *φιλελεύθερο* (Ε. Βενιζέλος) και το *συντηρητικό* (Πανεπιστήμιο) ρεύμα είναι ισχυρό: ο έλεγχος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το χαλί φεύγει «κάτω από τα πόδια» της Φιλοσοφικής Σχολής. Γι' αυτό, η τελευταία πιστεύει ότι «τα οριζόμενα εν τοις νέοις νομοσχεδίοις περί επιθεωρήσεως των σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως ενέχουσιν οπισθοδρόμωσιν εν σχέσει προς τα νυν ισχύοντα». Αυτό, γιατί «ο διορισμός του επιθεωρητού καθίσταται απόλυτον δικαίωμα του Υπουργού [...]» και, ακόμη, επειδή «Γενικός Επιθεωρητής δύναται να καταστή πας διδάκτωρ της Φιλολογίας προϋπηρετήσας επί χρόνον τινά εν γυμνασίω».

Το υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής θα παραδοθεί από τριμελή επιτροπή (Α. Σκιά, Μ. Ευαγγελίδη, Ν. Εξαρχόπουλο) στον πρωθυπουργό Ελευθέριο Βενιζέλο και στον υπουργό Παιδείας Ιωάννη Τσιριμώκο. Είναι ενδιαφέρον ότι το Υπουργείο Παιδείας θα απαντήσει στη Φιλοσοφική Σχολή μέσω του Τύπου (εφ. *Εστία*) χαρακτηρίζοντάς την «ως αντιδραστικόν στοιχείον κατά πάσης εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως». Η απάντηση του Υπουργού Παιδείας θα προκαλέσει νέα απάντηση της Σχολής. Η συζήτηση γύρω από τα νομοσχέδια, είτε στον Τύπο, είτε σε συνεδριάσεις της Φιλοσοφικής Σχολής, είτε σε συναντήσεις με τον Υπουργό θα συνεχισθεί το διάστημα που ακολουθεί με εμπλοκή πολλών μελών της, όπως των Γ. Χατζιδάκι, Ν. Εξαρχόπουλου και Σ. Λάμπρου. Στη συζήτηση θα εμπλακεί και η Σχολή Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών, η οποία, όπως είναι γνωστό, είχε αυτονομηθεί από τη Φιλοσοφική Σχολή 10 χρόνια νωρίτερα, το 1904. Στα τέλη Μαρτίου του 1914, αποφασίζει να συντάξει δικό της υπόμνημα για τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια και, στις αρχές Απριλίου, ένα μέλος της, ο Κωνσταντίνος Ζέγγελης, επικρίνει το υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής με άρθρο του στην εφημερίδα *Εστία* (Σιμενή: 2007, σσ. 287-294).

Το υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής που αναλύσαμε παραπάνω έχει ημερομηνία 14 Μαρτίου 1914. Και τίθεται το ερώτημα, το οποίο όμως δε θα απαντήσουμε εδώ: Τα νομοσχέδια υποβάλλονται στη Βουλή στις 20 Νοεμβρίου και την αμέσως επόμενη ημέρα, 21 Νοεμβρίου, ξεκινά η συζήτηση στη Βουλή. Όταν, λοιπόν, στέλνεται το υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής στην Κυβέρνηση, τα νομοσχέδια του 1913 είναι, ήδη, «στο χρονοντούλαπο της ιστορίας». Γιατί, λοιπόν, το υπόμνημα στέλνεται εκπρόθεσμα; Θα πρέπει, βέβαια, να σημειώσουμε εδώ ότι ο Ν. Εξαρχόπουλος, με μία σειρά άρθρων του στην εφη-

μερίδα *Νέα Ελλάδα* από τις 18 μέχρι τις 30 Δεκεμβρίου 1913, θα αναφερθεί επικριτικά στα νομοσχέδια (Τζήκας: 2006). Μία, μάλιστα, αντιπαραβολή των άρθρων του Ν. Εξαρχόπουλου με το υπόμνημα της Σχολής δείχνει καθαρά ποιος είναι ο συντάκτης του υπομνήματος. Ακόμη, τίθεται εδώ το ερώτημα: Υπήρξε υπουργική – κυβερνητική απάντηση στο υπόμνημα; Και αν δεν υπήρξε, τι σημαίνει η σιωπή; Και η σιωπή χρειάζεται την ερμηνεία της. Άλλο ερώτημα: Επέδρασαν τα υπομνήματα στην εκπαιδευτική πολιτική της Κυβέρνησης τα χρόνια που ακολουθούν; Η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα μπορεί να δοθεί μόνο μέσα από το νομοθετικό έργο της Κυβέρνησης που ακολουθεί. Από τις προβλέψεις, πάντως, του νόμου 240 του 1914 «Περί διοικήσεως της Δημοτικής και της Μέσης Εκπαιδεύσεως» και του νόμου 826 του 1917 «Περί Ανωτέρων Εποπτιών Δ.Ε.», προκύπτει μάλλον αρνητική απάντηση. Με τον τελευταίο, μάλιστα, νόμο, οι Μ. Τριανταφυλλίδης και Α. Δελμούζος ως Ανώτεροι Επόπτες, εκλεκτοί του Υπουργού Παιδείας, αποκτούν τον πλήρη έλεγχο της εκπαίδευσης. Βέβαια, η Φιλοσοφική Σχολή θα πάρει την «εκδίκησή» της με το «Να καώσι», το 1921.

Τα υπομνήματα του 1929⁶

- α. Υπόμνημα «Περί των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων», και
- β. Υπόμνημα «Περί του μαθήματος των Λατινικών»

Πριν αναφερθούμε στις κατηγορίες ανάλυσης που διαμορφώνονται από τη μελέτη των δύο υπομνημάτων, θεωρούμε αναγκαίο να αναδείξουμε τα βασικά χαρακτηριστικά των θέσεων και αντιδράσεων της Φιλοσοφικής Σχολής στα νομοσχέδια του 1929, που τις διαφοροποιούν σημαντικά από τις προηγούμενες του 1913. Πού συνίστανται αυτές οι διαφοροποιήσεις;

- Τα υπομνήματα είναι πολύ πιο σύντομα (μόλις 3,5 σελίδες το πρώτο και πιο πυκνογραμμένο βέβαια από εκείνο του 1913 που ήταν, θυμίζουμε, 27,5 σελίδες).
- Δηλώνεται ποιος είναι ο συντάκτης του πρώτου υπομνήματος. Αναφέρεται στα πρακτικά της Φιλοσοφικής Σχολής: «Ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος διαβάζει το υπ' αυτού καταρτισθέν σχέδιον...».
- Είναι, ιδιαίτερα το πρώτο, γενικής φύσης. Δεν “ακουμπούν”, όπως το 1914, τα βασικά θέματα που θίγονται με τα νομοσχέδια και αφορούν στη Φιλοσοφική Σχολή.

- Υπάρχει χωριστό υπόμνημα για τα Λατινικά (τώρα βέβαια υπάρχει η αφορμή –σχετικές προβλέψεις των νομοσχεδίων– αλλά δε θα πρέπει να είναι μόνο αυτός ο λόγος).
- Έχουν την έγκριση της Συγκλήτου (μία ημέρα, 14/6, πριν από την υποβολή τους στην Κυβέρνηση, ενώ συζητήθηκαν στη συνεδρίαση της Φιλοσοφικής Σχολής στις 4/6). Ακόμη, υπογράφονται, εκτός από τον κοσμήτορα Ε. Σκάσση και από τον πρύτανη Γ. Ματθαίουπουλο.
- Υποβάλλονται στις 15 Ιουνίου 1929, πριν τα νομοσχέδια του 1929 συζητηθούν στη Βουλή και στη Γερουσία (στη Βουλή η συζήτηση αρχίζει στις 24 Ιουνίου και στη Γερουσία στις 26 Ιουλίου).
- Αφορούν και σε θέματα Δημοτικού Σχολείου.
- Έχουν πολλούς αποδέκτες: Σύγκλητο, Υπουργείο Παιδείας, Πρωθυπουργό, Βουλή, Γερουσία, Συλλόγους Καθηγητών και τον Τύπο. Φαίνεται ότι η εναγώνια προσπάθεια για «διεύρυνση του μετώπου των αντί», για «εξαγορά συναινέσεων», για την ενίσχυση της νομιμοποίησης είναι πολύ πιο έντονη τώρα απ' ό,τι στο υπόμνημα του 1914.
- Γίνεται καταχρηστική αξιοποίηση –διαπερνά όλα τα κείμενα– του συγκριτικού επιχειρήματος (τι κάνουν οι άλλοι). Η αγωνία κι εδώ για νομιμοποίηση είναι πολύ ισχυρή.

Ανάλυση περιεχομένων του 1ου Υπομνήματος «Περί των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων»

Κατηγορίες ανάλυσης

Οι κατηγορίες ανάλυσης που διαμορφώνονται από τη μελέτη του πρώτου υπομνήματος είναι:

- α) Διαδικασίες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης
- β) Οργάνωση/διοίκηση της εκπαίδευσης.

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ: Διαδικασίες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης

Το μεγαλύτερο μέρος του υπομνήματος είναι αφιερωμένο στο συγκριτικό επιχειρήμα, στις αναφορές σε πρακτικές γενικά άλλων χωρών, τη φορά αυτή συγκεκριμένων. Αυτά που εισηγείται η Φιλοσοφική Σχολή ισχυρίζεται ότι «έθεσαν εις εφαρμογήν πάντα τα πεπολιτισμένα κράτη» και, ακόμη,

«ουδαμιού επιχειρήθηκαν εκπαιδευτικά μεταβολαί διά την παρασκευήν εκπαιδευτικών νομοσχεδίων υπό ολίγων ατόμων». Στη συνέχεια, ενώ υπογραμμίζεται ότι παρόμοια νομοθετήματα πρέπει να στηρίζονται «επί της ακριβούς γνώσεως της φύσεως και του χαρακτήρος των κατοίκων και των ιδιαιτέρων καθόλου συνθηκών και αναγκών της ημετέρας κοινωνίας», η Φιλοσοφική Σχολή καταφεύγει στον άκριτο εκπαιδευτικό δανεισμό, επικαλούμενη, μάλιστα, πρακτικές δύο εντελώς αντίθετων στη φιλοσοφία και πρακτική χωρών, της Αυστρίας και της Σοβιετικής Ρωσίας. Για την Αυστρία αναφέρονται τα εξής: «Τα εισαχθέντα εσχάτως εν Αυστρία προγράμματα διδασκαλίας μέχρις ου τεθώσιν εις τελείαν εφαρμογήν ηκολούθησαν την εξής πορείαν [...] [παρακάτω αναφέρεται η όλη διαδικασία]. Μετά ταύτα εξεπονήθη το νέον πρόγραμμα, όπερ απεστάλη προς κρίσιν εις τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς. Μετά νέαν δε την υπ' αυτών επεξεργασίαν εγένετο η οριστική διάρθρωσις και εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών μεταβολών». Στη συνέχεια, ο δανεισμός κάνει ένα τεράστιο άλμα και μεταφέρεται στην καρδιά ενός κομμουνιστικού καθεστώτος, σημειώνοντας: «Ωσαύτως εν τη σοβιετική Ρωσία το νυν εν ισχύι πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων, όπερ πράγματι είναι άκρως επαναστατικόν, ανατρέπον εκ βάθρων τα ισχύοντα περί μαθημάτων εκλογής της ύλης και μεθόδων διδασκαλίας, ετέθη εις εφαρμογήν κατά τον επόμενον χρόνον, ον χαρακτηρίζει υποδειγματική αληθώς περίσκεψις [στη συνέχεια περιγράφεται η διαδικασία]». Τι να υποκρύπτει άραγε, πέρα από την επιδιωκόμενη συναίνεση, η αναφορά της Φιλοσοφικής Σχολής στην κομμουνιστική Σοβιετική Ένωση; Μήπως για να “απλωθούν γέφυρες”, για να “χαϊδέψει” η Σχολή και τον άλλο αντίπαλο της μεταρρύθμισης, τον εκφραστή του αριστερού-μαρξιστικού ρεύματος, Δημήτρη Γληνό; Ο τελευταίος, την ίδια περίοδο, δημοσιεύει, από τη δική του βέβαια ιδεολογικοπολιτική μαρξιστική σκοπιά, τα γνωστά και τεκμηριωμένα πολεμικά, για τη μεταρρύθμιση του 1929, εννέα άρθρα του στην εφημερίδα *Ακρόπολις*. Τα παραπάνω είναι υπόθεση, γιατί το υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής εγκρίνεται στις 12 Ιουνίου, ενώ ο Γληνός αρχίζει να δημοσιεύει τα άρθρα του στις 13 Ιουνίου του 1929. Βέβαια, οι θέσεις του είναι ήδη γνωστές και από άλλα δημοσιεύματά του και από τις αντιπαραθέσεις του με το Ν. Εξαρχόπουλο στην εφημερίδα *Νέα Ελλάδα*. Ίσως, βέβαια, και το «να καώσι» του 1921 είχε κάνει το Ν. Εξαρχόπουλο σοφότερο, προσεκτικότερο...

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: Οργάνωση/Διοίκηση της εκπαίδευσης

Με τη βοήθεια και πάλι του εκπαιδευτικού δανεισμού, η Φιλοσοφική Σχολή υιοθετεί συγκεκριμένες διοικητικές δομές επικαλούμενη το παράδειγμα της Αυστρίας: «Εν πρώτοις ιδρύθη υπό την άμεσον εποπτείαν του Υπουργού της Εκπαιδεύσεως Συμβούλιον Σχολικής Μεταρρυθμίσεως [...] Εξάλλου διά διατάγματος ιδρύθη Εθνικόν Συμβούλιον Αγωγής και Διδασκαλίας, έχον αποκλειστικόν σκοπόν να καταστήση γνωστός εις τον Υπουργόν τας αντιλήψεις του κοινού».

Τελικά, βέβαια, εκείνο που πραγματικά φαίνεται να ενδιαφέρει τη Φιλοσοφική Σχολή δεν είναι τόσο οι προβλέψεις των νομοσχεδίων, όσο η απώλεια της εξουσίας, της επικυριαρχίας της, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία ως οργάνωση, περιεχόμενο και προσανατολισμός ήταν ο “μυστικός κήπος” της. Η αγωνία της απ’ αυτή την απώλεια δεν κρύβεται στο υπόμνημα: «Μεταξύ των μη προσκληθέντων να εξενέγκουν γνώμην περί των σπουδαιοτάτων τούτων ζητημάτων είναι και η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, ήτις, και ως εκ της αποστολής, ην ἔχη εν τη χώρα, και εκ του δεδομένου ότι εν αυτή θεραπεύεται η Παιδαγωγική και αι συγγενείς προς αυτήν επιστήμαι δικαιούται να ἔχη ἑγκυρον γνώμην περί των εκπαιδευτικών ημών πραγμάτων».

Ανάλυση περιεχομένων του 2ου υπομνήματος «Περί του μαθήματος των Λατινικών εν τη Μέση Εκπαιδεύσει και εν τω Πανεπιστημίω»

Κατηγορίες ανάλυσης

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: Μορφωτικός/παιδαγωγικός χαρακτήρας του μαθήματος των Λατινικών

Με το παραπάνω υπόμνημα, η Φιλοσοφική Σχολή εκφράζει τη διαμαρτυρία της, γιατί πιστεύει ότι με τα νομοσχέδια του 1929, το μάθημα των Λατινικών καταργείται: «Η προαιρετική ακρόασις των λατινικών εν τοις σχολείοις της μέσης εκπαιδεύσεως σημαίνει πραγματικήν κατάργησιν του μαθήματος». Πιστεύει ότι η λατινική γλώσσα «ούτε πρέπει να εκβληθῇ εκ των γυμνασίων ούτε να κολοβωθῇ εν τω Πανεπιστημίω», διότι «διά της καταργήσεως της Λατινικής καταδικάζονται οι Έλληνες διανοούμενοι, εξ ὧν θα αναδειχθῶσιν οι μέλλοντες ηγέται εν τη πολι-

τική, τη διπλωματία και ταις επιστήμαις» και, ακόμη, διότι «η λατινική γλώσσα και ο ρωμαϊκός πολιτισμός μεγίστην παιδευτικήν δύναμιν δια τε τας κυριωτάτας του λατινικού λόγου αρετάς, αλλά και διότι δι' αυτών καθώς και των αρχαίων Ελληνικών διαπλάσσεται η ψυχή των παιδευομένων. Τον καθόλου πολιτισμόν συναποτελούσιν και ο ελληνικός και ο ρωμαϊκός, εκάτερος δε τούτων χωρίς του ετέρου είναι τι αδιανόητον». Και σε άλλο σημείο υπογραμμίζεται: «Τα σύγχρονα ευρωπαϊκά και μη έθνη περιέπονται μετά σποργήν τα λατινικά γράμματα».

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: Αναγνώριση απολυτηρίου Γυμνασίου στο διεθνή χώρο

Η Φιλοσοφική Σχολή θα προσθέσει στο οπλοστάσιο των επιχειρημάτων της ένα νέο επιχείρημα. Πιστεύει ότι με την κατάργηση των Λατινικών κινδυνεύει η αναγνώριση στο διεθνή χώρο του απολυτηρίου του ελληνικού Γυμνασίου. Εάν καταργηθεί η λατινική γλώσσα, αναρωτιέται στο υπόμνημά της, «πώς θα τολμήσωμεν να εμφανισθώμεν προς εγγραφήν εις τα ανώτατα της Ευρώπης και Αμερικής εκπαιδευτικά ιδρύματα, αφού διά της καταργήσεως των Λατινικών εν τοις γυμνασίοις γινόμεθα μορφωτικώς κατώτεροι κι αυτών των βαλκανικών λαών;».

Όπως και με το υπόμνημα του 1914, θα θέλαμε να θέσουμε κι εδώ τα ίδια ερωτήματα, στα οποία, όμως, δε φιλοδοξούμε να δώσουμε ολοκληρωμένη απάντηση: Ποιες είναι οι αντιδράσεις που προκάλεσαν τα δύο υπομνήματα; Λήφθηκαν υπόψη από το Υπουργείο Παιδείας; Δόθηκε στη Φιλοσοφική Σχολή απάντηση; Εάν κρίνει κανείς εκ του αποτελέσματος –αφενός τα δύο νομοσχέδια θα γίνουν χωρίς ουσιώδεις μεταβολές νόμοι του κράτους, αφετέρου στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Γυμνασίου του 1931 (το «αξεπέραστο όριο» κατά τον Α. Δημαρά: 1984) τα Λατινικά γίνονται προαιρετικό μάθημα και μειώνονται (έστω λίγο) οι ώρες των Αρχαίων Ελληνικών– η απάντηση, αν λήφθηκαν υπόψη τα υπομνήματα της Σχολής, δεν μπορεί να είναι θετική.

Το Υπόμνημα του 1964

Κατηγορίες ανάλυσης

Το υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής αφορά στο νομοσχέδιο «περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως» του 1964. Πρόκειται για ένα αναλυτικό κείμενο 15 σελίδων, στο οποίο, όπως και σ' εκείνο του 1914, η Σχολή εστιάζει στα ζητήματα εκεί-

να του νομοσχεδίου, τα οποία την ενδιαφέρουν άμεσα, όπως αυτά εμφανίζονται στις παρακάτω κατηγορίες ανάλυσής μας:

- α. Δομή/ διάρθρωση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- β. Προσανατολισμός της παιδείας/ Σχολική γνώση.
- γ. Εποπτεία εκπαίδευσης.

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ: Δομή / διάρθρωση πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η Φιλοσοφική Σχολή στο υπόμνημά της δηλώνει, κατ' αρχήν, την απόλυτη αντίθεσή της στο χωρισμό, τον οποίο εισάγει το υπουργικό νομοσχέδιο, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε δύο τριετείς κύκλους: τον κατώτερο (Γυμνάσιο) και τον ανώτερο (Λύκειο). Αποτέλεσμα του διαχωρισμού αυτού αποτελεί, κατά την άποψή της, ο περιορισμός της γυμνασιακής εκπαίδευσης στον ανώτερο κύκλο. Κι αυτό, γιατί ο κατώτερος κύκλος, όπου η διδασκαλία των Λατινικών δεν προβλέπεται και των αρχαίων ελληνικών κειμένων θα γίνεται από μεταφράσεις, «δεν θα είναι εν ουδεμιά περιπτώσει σχολείον μέσης εκπαιδεύσεως ήτοι εγκυκλίου παιδείας», αφού, όπως αναφέρει σε άλλο σημείο του υπομνήματος, «θα λείπη ο χαρακτήρ της κλασσικής παιδείας ήτοι ο ανθρωπιστικός σκοπός». Έτσι, «ο σκοπός του», υποστηρίζει η Σχολή, «θα είναι διάφορος του σκοπού του Γυμνασίου. Θα είναι κυρίως προέκτασις της στοιχειώδους παιδείας». Για το λόγο αυτό, η Σχολή αποδίδει στον κατώτερο γυμνασιακό κύκλο τους χαρακτηρισμούς «Προγυμνάσιον» και «[ανώτερον Δημοτικόν Σχολείον]». Κατά την άποψή της, μία επιπλέον απόδειξη για το «πού κείται [η τομή μεταξύ στοιχειώδους καί μέσης [εκπαιδεύσεως], αποτελεί η πρόβλεψη του νομοσχεδίου για εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση (6 χρόνια Δημοτικό + 3 χρόνια Γυμνάσιο) και η συνακόλουθη κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο. Έτσι, κρίνει ότι η τομή αυτή τοποθετείται «εις την τετάρτην τάξιν του σημερινού εξαταξίου Γυμνασίου, από της οποίας ουσιαστικώς θα αρχίξη εις το εξής η μέση εκπαίδευσις».

2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: Προσανατολισμός της παιδείας/ Σχολική γνώση

Η Φιλοσοφική Σχολή εναντιώνεται στην “παρέκκλιση” από τον ανθρωπιστικό (κλασικό) προσανατολισμό της γυμνασιακής εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα «των προοδευτικών μέτρων ήτοι της καταργήσεως των Λατινικών, του περιορισμού των Αρχαίων Ελληνικών εις τα τρία τελευταία μόνον

γυμνασιακά έτη και της διδασκαλίας τούτων διά μεταφράσεων εις τα τρία πρώτα έτη και επί τούτοις της ισοτιμίας της δημοτικής προς την καθαρεύουσαν». Εκείνο που, κατά τη γνώμη της, θύγουν τα παραπάνω προτεινόμενα μέτρα, είναι το ζήτημα της ενότητας του ελληνικού έθνους από τα αρχαία στα νεότερα χρόνια. «Πού θα στηριχθή η ανθρωπιστική παιδεία, η Παιδεία του Ελληνικού Γυμνασίου, αν μη επί της συνολικής ελληνικής παραδόσεως και δη και της αρχαίας;», αναρωτιέται στο υπόμνημά της. Η ενότητα του ελληνικού έθνους, ως επιχείρημα που είχε στηρίξει κατά το παρελθόν αντίστοιχες θέσεις της Σχολής (Σιμενή: 2007, 400-401), εμπλουτίζεται στην περίπτωση της μεταρρύθμισης του 1964 με το ιδεολόγημα του «ελληνοχριστιανικού πολιτισμού»⁷. Στο πλαίσιο αυτό η Σχολή εντάσσει τη «σχολική γνώση», όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από τη διδασκαλία των επίμαχων μαθημάτων: των Αρχαίων ελληνικών και των Λατινικών. Σημειώνει χαρακτηριστικά: «Τα Αρχαία Ελληνικά και τα Λατινικά δεν παρέχουν γνώσεις της πρακτικής ζωής με την κοινήν έννοιαν. Την παροχήν τοιούτων γνώσεων δεν έχει ως σκοπόν ουδεμία εκ των ανθρωπιστικών επιστημών, τας οποίας συνηθίζομεν να καλώμεν υπερηφάνως ελληνοχριστιανικάς και αι οποίαι αποτελούν την βάσιν του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού. [η υπογράμμιση στο πρωτότυπο]». Στο ίδιο πλαίσιο αιτιολογεί και τη θέση της στο γλωσσικό ζήτημα, καθώς θεωρεί ότι «το ελληνικόν έθνος έχει ανάγκην της καθαρευούσης». Κι αυτό, γιατί η παράλληλη διδασκαλία δημοτικής και καθαρεύουσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που προβλέπει το νομοσχέδιο, σημαίνει, κατά την άποψή της, «απαλλαγήν των μαθητών του γυμνασίου από της υποχρεώσεως να μανθάνουν την επίσημον γλώσσαν του Κράτους θεωρουμένου ούτω ως αχρήστου του μεγαλυτέρου μέρους της πνευματικής περιουσίας του Έθνους».

3^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: Εποπτεία εκπαίδευσης

Η Φιλοσοφική Σχολή αντιδρά στην ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ως υπεύθυνου φορέα για τη θεωρητική και την πρακτική διεύθυνση της Εθνικής Παιδείας, όπως αναφέρει στο υπόμνημά της: «Πρόκειται» σημειώνει, «περί σφοδροτάτου πλήγματος κατά της ανωτάτης Παιδείας, ιδιαιτέρως της Φιλοσοφικής Σχολής, από της οποίας αποσπάται η παιδαγωγική καθοδήγησις των καθηγητών της μέσης εκπαιδεύσεως». Το διακύβευμα, όπως και το 1913 και 1929, αποτελεί η διατήρηση της εποπτείας (και συνεπώς του ελέγχου) της

βαθμίδας αυτής στα χέρια του Πανεπιστημίου. «Διότι», όπως υποστηρίζει, «το παιδαγωγικόν τούτο Ινστιτούτον θα είναι μία πανεπιστημιακής βαθμίδος, ανωτέρα Παιδαγωγική Ακαδημία, η οποία θα κατευθύνη τους σκοπούς της όλης εκπαίδευσεως». Συνακόλουθα, η Σχολή εναντιώνεται στην ανάθεση της επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης όλων των στελεχών της εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, φοβούμενη την απώλεια του αποκλειστικού ελέγχου πάνω στη γνώση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, καθώς οι απόφοιτοί της, αποδέκτες στη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης της κυρίαρχης αντίληψης αναφορικά με το μορφωτικό αγαθό και το γενικό εξοπλισμό του φοιτητή, κατευθύνονται, κυρίως, προς το διδασκαλικό επάγγελμα. Όπως ισχυρίζεται στο υπόμνημά της: «Το παιδαγωγικόν Ινστιτούτον θα εσήμαινε την κατάργησιν της Φιλοσοφικής και των άλλων καθηγητικών Σχολών των Πανεπιστημίων, ως Σχολών μορφώσεως καθηγητών».

Ερμηνευτικές νύξεις

Σε όλα τα υπομνήματα που αναλύθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, διακρίνει κανείς την προσπάθεια της Φιλοσοφικής Σχολής να διατηρήσει πάση θυσία τα, ήδη από την ίδρυσή της, διαμορφωμένα βασικά ιδεολογικοπολιτικά και ακαδημαϊκά της χαρακτηριστικά: αρχαϊστικό πνεύμα, ρομαντική διάθεση για αναβίωση του αρχαίου πολιτισμού, κλασικισμός, θεωρητικός προσανατολισμός, υπεράσπιση της κλασικής ανθρωπιστικής παιδείας, ιδεολόγημα της μεταλαμπάδευσης, υπερτονισμός του ρόλου του Πανεπιστημίου για τη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης. Και αυτό, θα λέγαμε, σε αντίθεση με τις προσπάθειες, ήδη από την εποχή του Χαριλάου Τρικούπη, για την οικοδόμηση ενός κράτους σύγχρονου, μοχλού οικονομικής ανάπτυξης, δηλαδή, ενός κράτους που έχει ανάγκη να προσδώσει στο εκπαιδευτικό σύστημα έναν αναπτυξιακό, πρακτικό προσανατολισμό. Οι γνώσεις θα έπρεπε, γι' αυτό, να αποκτήσουν λειτουργικότητα (Φραγκουδάκη: 1977). Ζητούμενο είναι το αστικό σχολείο. Αυτή η τελευταία κατεύθυνση, η φιλελεύθερη, που συγκρούεται με την πρώτη, τη συντηρητική της Φιλοσοφικής Σχολής, εκφράζεται από τις βενιζελικές δυνάμεις και αποτυπώνεται στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια των περιόδων που εξετάσαμε εδώ (1913, 1929). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η, με διαφορά τριάντα πέντε ετών, περίπτωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964, των Γεωργίου Παπανδρέου και Ευάγγελου Παπανούτσου. Αποτε-

λεί, επίσης, «φιλελεύθερο» παράδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο δίνει έμφαση στον αναπτυξιακό ρόλο του σχολείου, στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, στην αξιοκρατία, στην ισότητα ευκαιριών και στον ουσιαστικό ρόλο του εκπαιδευτικού ως παράγοντα μεταρρύθμισης (Καζαμιάς: 2004, Μπουζάκης: 1999, σ. 127).

Απέναντι και στα τρία μεταρρυθμιστικά «επεισόδια» η Φιλοσοφική Σχολή στέκεται αρνητική, υπερασπιζόμενη τα κεκτημένα της και τις θεωρητικές παραδοχές που τα δικαιολογούν. Έχει αποκτήσει με τον καιρό, όπως και γενικά το Πανεπιστήμιο Αθηνών, χαρακτηριστικά μιας ισχυρής ομάδας συμφερόντων, συνιστώντας για το Κράτος έναν προνομούχο συνομιλητή/ διαπραγματευτή. Ως τέτοιος, κατάφερε να εκπροσωπείται κυριαρχικά και στα όργανα εποπτείας και ελέγχου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, οι καθηγητές της Σχολής αντιδρούν στη γενική τάση περιορισμού της συμμετοχής τους στα θεσμικά αυτά όργανα, όπως εμφανίζεται και στις τρεις εξεταζόμενες περιπτώσεις, προκειμένου να υπερασπισθούν τα κεκτημένα.

Συνολικά, η στάση της Φιλοσοφικής σε όλη την περίοδο, θα λέγαμε πως είναι σταθερή και ενιαία και αφορά σε όσες εκπαιδευτικές αλλαγές κλονίζουν τη θέση της στους μηχανισμούς ελέγχου της εκπαίδευσης ή όταν θέτουν υπό αμφισβήτηση αμέσως ή εμμέσως την αντίληψη της παροχής μιας γενικής παιδείας και πλήττουν τον αμιγώς ανθρωπιστικό (κλασικό) προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Το τελευταίο αποτελεί την αιχμή του δόρατος και προκαλεί τη δράση της Σχολής. Κεντρικό διακύβευμα των παρεμβάσεων της Σχολής είναι η διατήρηση του οριοθετημένου, μέσω της έμφασης της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής ως εθνικής γλώσσας, “επιτρεπτού πεδίου συλλογισμού” των φοιτητών της και, συνεπώς, των οριοθετημένων θεμιτών τρόπων με τους οποίους οι τελευταίοι, ως μέλλοντικοί εκπαιδευτικοί, συλλογίζονται αυτό που επιτρέπεται. Στο πλαίσιο αυτό, η εξασφάλιση και η κατοχή πρωταγωνιστικού ρόλου και θέσης στα όργανα εποπτείας και διοίκησης της (δευτεροβάθμιας κυρίως) εκπαίδευσης (εποπτικό συμβούλιο, επιθεωρητές, επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού) αναδεικνύεται σε μείζον ζήτημα για τη Σχολή, καθώς η οποιαδήποτε μεταβολή που πλήττει τη θεσμικά εδραιωμένη θέση της σε αυτά, περιορίζει τη δυνατότητα άσκησης ελέγχου και, συνεπώς, το κύρος της στο πεδίο εκείνο της εκπαίδευσης, το οποίο θεωρεί ως προνομιακό χώρο “ιδεολογικής” δράσης.

Σημαντικότερη αιχμή, διαχρονικά, αποτελεί, βέβαια, το ζήτημα της γλώσσας.

Η οποιαδήποτε “απειλή” για την κυριαρχία της καθαρεύουσας προκαλεί την αντίδραση της Σχολής. Ο αυτοπροσδιορισμός της ως θεματοφύλακα της εθνικής γλώσσας την τοποθετεί στην αιχμή του αντιστοιχιστικού κινήματος. Αυτή η τοποθέτησή της «στη βάση της εθνικής σημασίας της γλώσσας και των αξιών μιας γενικής παιδείας στηριγμένης στο παράδειγμα της αρχαίας Ελλάδας», όπως παρατηρεί και ο Βαγγέλης Καραμανωλάκης, «επικουρούσε την αρχαιολατρική και ‘αντιδραστική’ εικόνα της ανώτατης εκπαίδευσης.» (Καραμανωλάκης: 2006, σ. 398).

Η άνοδος στην εξουσία φιλελεύθερων κυβερνήσεων, στις οποίες είχαν ερείσματα μέλη του δημοτικιστικού χώρου, φέρνει τη Φιλοσοφική Σχολή αντιμετώπιση με αντίθετες προς τη φυσιογνωμία της προσπάθειες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Δρώντας ως θεσμική ομάδα πίεσης στην προσπάθειά της να ματαιώσει τη μεταρρύθμιση του 1913, η Σχολή το κατορθώνει στην αρχή. Στη δεύτερη βενιζελική περίοδο, το συγκεκριμένο χαρακτηρίζεται από μία ισχυρή πολιτικά κυβέρνηση, ένα Κράτος που θέλει να γίνει μοχλός οικονομικής ανάπτυξης, από τον ενταφιασμό της Μεγάλης Ιδέας, που κυριαρχούσε στην πρώτη περίοδο (η εθνική αναγέννηση είναι το νέο ιδεολόγημα, Παπαδάκης: 2004), από μια ισχυρή από τα αριστερά αντιπολίτευση με διαμορφωμένο και παρόν, μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, το ριζοσπαστικό ρεύμα με το Δ. Γληνό κ.λπ. (άρθρα στην εφ. *Ακρόπολις*), παράγοντες που φέρνουν τη Σχολή μπροστά σε νέο τοπίο.

Η Φιλοσοφική Σχολή δε θα καταθέσει τα όπλα κουρασμένη από τις μάχες που έδωσε στις δύο βενιζελικές περιόδους ενάντια στις αστικοδημοκρατικές φιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις, με τις οποίες επιχειρείται και ένας επαναπροσδιορισμός της σχέσης Κράτους-Πανεπιστημίου. Με τα ίδια περίπου “όπλα” βρέσκεται και πάλι απέναντι στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, υπερασπίζόμενη την «κλασική ήτοι ελληνοχριστιανική Παιδεία [οι υπογραμμίσεις στο πρωτότυπο]», όπως τονίζει στο υπόμνημά της εναντίον του νομοσχεδίου για τη γενική εκπαίδευση. Η μεταρρύθμιση θα ματαιωθεί και η Φιλοσοφική Σχολή, με βάση τα ιστορικά πεπραγμένα της, θα μπορούσε δικαιολογημένα να ισχυρισθεί ότι συνέβαλε σημαντικά στην παραπάνω ματαίωση. Ακριβώς όπως μισό αιώνα νωρίτερα, το 1914, όταν ο Γ. Χατζιδάκης ισχυρίστηκε σε συνεδρίαση της Φιλοσοφικής Σχολής: «η Σχολή δύναται να εἴπῃ ὅτι καὶ ἄλλοτε ὡς ἐπιστημονικὸν σῶμα διαρκῶς ἐπενέβη εἰς τὰ εκπαιδευτ[ικά] ἡμῶν πράγματα καὶ ἀντέδρασε κατὰ πλημμελῶν νομοσχεδίων ἀτίνα καὶ ἐματαιώσε»⁸.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Για την ανάλυση αυτών των νόμων, βλ. Φραγκουδάκη, Α, *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι-Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα, 1977 και Μπουζάκης, Σ., *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση*, τ. Α', εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2002.
2. Για το νομοσχέδιο του 1964 και τις αλλαγές που επιφέρει στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό καθεστώς, βλ. Μπουζάκης, Σ., *Γεώργιος Α. Παπανδρέου (1888-1968). Ο πολιτικός της παιδείας*, τ. Β', εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1999.
3. Ως «μεγα-φορείς δράσης» εννοούνται εκείνα τα «μεμονωμένα άτομα που η οικονομική, πολιτική ή πολιτιστική τους βάση εξουσίας κάνει ευρύτατα αισθητές τις συνέπειες της δράσης τους» (Μουζέλης: 1992, σ. 97).
4. Στα νομοσχέδια του 1913, εκτός των άλλων, προβλεπόταν, δετές Γυμνάσιο, δχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, πρακτικός προσανατολισμός του σχολείου, δημιουργία επαγγελματικής εκπαίδευσης, στροφή στις θετικές επιστήμες, μόρφωση της γυναίκας κ.λπ. (Φραγκουδάκη: ό.π.).
5. Αυτός, βέβαια, ο ισχυρισμός είναι αναληθής, όπως θα αποδείξει ο Δημήτρης Γληνός από τις στήλες της εφημερίδας *Νέα Ελλάς*.
6. Στις βασικές προβλέψεις των νομοσχεδίων του 1929 συγκαταλέγονται το δχρονο δημοτικό σχολείο, τα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία και τα πρακτικά λύκεια, η μκτική φοίτηση, η γλώσσα (δημοτική στις 4 πρώτες τάξεις, δημοτική και καθαρεύουσα στην Ε' και Στ' του δημοτικού σχολείου).
7. Στα πρώτα χρόνια της χρήσης του όρου αυτού (το 1852 χρησιμοποιήθηκε από το Σπ. Ζαμπέλιο), διαμορφώθηκε και ενισχύθηκε ως ιδεολογικός άξονας της ελληνικής ζωής, όπως αναφέρει η Ρένα Σταυρίδη-Πατρικίου. Αργότερα, η ιδεολογία του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού λειτούργησε ως κοινωνικοπολιτικό στερεότυπο. (Σταυρίδη-Πατρικίου: 2005, σ. 19).
8. Συνεδρίαση της Φιλοσοφικής Σχολής της 27/3/1914. Στα *Πρακτικά Συνεδριάσεων της Φιλοσοφικής Σχολής 1914-1916*, τ. 10, σ. 6.

ΠΗΓΕΣ

Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου προς την Σ. Κυβέρνησιν, περί των Εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων. Εκ του τυπογραφείου Αθαν. Δεληγιάννη. Εν Αθήναις, 1914.

- Υπόμνημα Αικατερίνης Λασκαρίδου επί των Εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων. Εκ του τυπογραφείου εφημερίδος «Αθήναι». Εν Αθήναις, 1914.
- Ο εκπαιδευτικός σύλλογος της Μέσης εκπαίδευσεως διά τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια, στην εφ. *Νέα Ελλάς*, 12/3/1914, σσ. 5-6.
- Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών περί των Εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων, προς την Σην Κυβέρνησιν. Εν Αθήναις τη 15^η Ιουνίου 1929.
- Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών περί του μαθήματος των Λατινικών εν τη Μέση Εκπαίδευσει και εν τω Πανεπιστημίω. Εν Αθήναις, τη 15^η Ιουνίου 1929.
- Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου των Αθηνών επί των κυβερνητικών μέτρων περί της παιδείας. Ανατύπωσις εκ της Επιστημονικής Επετηρίδος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου των Αθηνών του έτους 1963-1964. Αθήναι, 1964.
- Πρακτικά Συνεδριάσεων της Φιλοσοφικής Σχολής 1914-1916, τ. 10.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- BERELSON, B., *Content Analysis in Communications Research*, New York: Free Press, 1952.
- ΓΛΗΝΟΣ, Δ., Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια, 13 άρθρα στην εφ. *Ακρόπολις*, 9-21 Ιουνίου 1929.
- τ. ι., *Ένας άταφος νεκρός. Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*, εκδ. Ράλλης, Αθήνα, 1925.
- ΔΗΜΑΡΑΣ, Α., Πενήντα χρόνια πριν: 1931 - Το αξεπέραστο όριο. Στο *Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας*, Αθήνα, 1984, σ. 83-90.
- ΚΑΖΑΜΙΑΣ, Α., Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικής-συγκριτικής μεθόδου: Προβληματισμοί και σχεδιάσμα. Στα *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τ. 1/2002-2003. Εξαμηνιαία έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, σσ. 9-22.
- ΚΑΖΑΜΙΑΣ, Α., Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία, στο *Συγκριτική Παιδαγωγική* (επιμ.) Σήφης Μπουζάκης, σσ. 303-324, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2004.
- ΚΑΡΑΜΑΝΩΛΑΚΗΣ, Β. Δ., *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932)*, εκδ. Ιστορικό Αρχείο Ελ-

- ληνικής Νεολογίας Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε., Αθήνα, 2006.
- ΚΥΡΙΑΖΗ, Ν., *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002 (Ε' έκδ.).
- ΛΑΒΔΑΣ, Κ., Πολιτική ανάλυση, εκπαιδευτική πολιτική και ομάδες συμφερόντων: θεωρητικές επιστημονικές και πλαίσια ανάλυσης πολιτικών. Στο ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ Ν. (επιμ.). *Κράτος, κοινωνία, αγορά και πολιτικές στην εκπαίδευση*, Αθήνα, 2003.
- ΜΑΥΡΟΓΟΡΔΑΤΟΣ, Γ. Θ., *Ομάδες πίεσης και δημοκρατία*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα, 2001.
- ΜΟΥΖΕΛΗΣ, Ν., *Μεταμαρξικές προοπτικές για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία*. (Β. Καπετανγιάννης, μτφρ.), εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1992.
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ., *Γεώργιος Α. Παπανδρέου (1888-1968). Ο πολιτικός της παιδείας*, τ. Β, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1999.
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ., *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση*, τ. Α., εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2002 (Γ' έκδ.).
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ., ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ, Γ., ΜΠΕΡΔΟΥΣΗ, Ε., *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Μεταρρυθμιστικά Επεισόδια 1913, 1929, 1959, 1964, 1976/77, 1985 και 1997/98*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2001.
- ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ, Ν., *Η παλίμψηση εξουσία-Κράτος, Πανεπιστήμιο και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. Σειρά «Τεκμήρια – Μελέτες ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2004.
- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι., ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ, Ν., *Ερμηνευτική μέθοδος και έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και τη μεταρρύθμιση. Ζητήματα αλήθειας και μεθόδου*. Στο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ, *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, 1999, σσ. 853-858.
- ΡΙΚΕΡ, Π., *Δοκίμια Ερμηνευτικής*, Μορφωτικό Ινστιτούτο Αγροτικής Τράπεζας, Αθήνα 1990.
- ΣΙΜΕΝΗ, Π. Α., *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα 1904-1925*. Διδακτορική διατριβή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2007.
- ΣΤΑΥΡΙΔΗ-ΠΑΤΡΙΚΙΟΥ, Ρ., *Παλαιές ιδέες και νέοι φόβοι. Στο Ευαγγελικά (1901)-Ορεσטיακά (1903). Νεωτερίκες πιέσεις και κοινωνικές αντιστάσεις*, εκδ. Εταιρεί-

α Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας-Σχολές Μωραΐτη, Αθήνα, 2005, σσ. 13-24.

ΤΖΗΚΑΣ, Χ., Νικόλαος Εξαρχόπουλος και Δημήτρης Γληνός: Η πρώτη δημόσια αντιπαράθεση με αφορμή τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913. Στο ΤΖΗΚΑΣ, Χ. (Επιμ.). *Ζητήματα ιστορίας και ιστοριογραφίας της εκπαίδευσης*. (Πρακτικά επισημονικής διημερίδας), εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2006, σσ. 185-228.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α., *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι-Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα, 1977.

Abstract

In this work we are trying to show the views of the School of Philosophy of the University of Athens about the three reform attempts (1913, 1929, 1964) at the primary and the secondary education. The reform attempts above were selected as cases of a liberal educational policy, to which the School of Philosophy opposed. Using the interpretative approach of the research material, the historical-comparative analysis and the qualitative content analysis, we are trying to explain the reactions of the School of Philosophy in order to identify its role as a powerful «pressure team» as well as an «action macro-agent» for the implementation or not of the educational changes. For the achievement of this goal we compare the arguments that the School of Philosophy used against those three reforms, as they are stated in its respective memos. We finally conclude that the attitude of the School of Philosophy in regard with all three educational reform attempts was both stable and unified and it was concentrated to those changes that were to put in danger the power it had in controlling the educational institutions. Furthermore, the School of Philosophy reacted defensively in case the provision of general schooling was either directly or indirectly disputed as well as in case its pure conception of the classical, humanistic orientation of education was attacked.

Η εκπαίδευση των γυναικών στις Σέρρες (19ος αι. - 1914): Ριζοσπαστικές τάσεις και χαρακτηριστικά

ΚΑΤΕΡΙΝΑ Ι. ΔΑΛΑΚΟΥΡΑ
Λέκτορας, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι η παρουσίαση του ιδιαίτερου χαρακτήρα της εκπαίδευσης των γυναικών στην πόλη των Σερρών (19ος αι.-1914), η οποία, παρότι ακολουθεί –όπως και στις λοιπές κοινότητες- τη γενικότερη πορεία εξέλιξης της ελληνικής γυναικείας εκπαίδευσης, παρουσιάζει χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες στην οργάνωση και στη λειτουργία της που σκιαγραφούν ένα εκπαιδευτικό σύστημα καινοτομικό με ριζοσπαστικές τάσεις. Η φυσιογνωμία αυτή του εκπαιδευτικού συστήματος των θηλέων στην πόλη των Σερρών διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα περισσότερο της πολιτισμικής φυσιογνωμίας της πόλης και της εκπαιδευτικής της φιλοσοφίας παρά του πληθυσμιακού της μεγέθους και της οικονομικής της δύναμης. Στο άρθρο, παρουσιάζονται αρχικά τα γενικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των γυναικών στις κοινότητες και, στη συνέχεια, ακολουθώντας μια γενικότερη περιοδολόγηση της γυναικείας εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά της γυναικείας εκπαίδευσης στην πόλη των Σερρών που στηρίζουν την προαναφερόμενη θέση.

Εισαγωγή

Το άρθρο αναφέρεται στην εκπαίδευση των γυναικών στην ελληνική κοινότητα της πόλης των Σερρών και καλύπτει χρονικά όλη την περίοδο της λειτουργίας σχολείων θηλέων στην πόλη, από τις αρχές δηλαδή του 19^{ου} αιώνα έως και το 1914, χρόνο κατά τον οποίο τα σχολεία της πόλης –όπως και τα σχολεία όλων των Νέων Χωρών- εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα του ελληνικού κράτους. Στόχος του άρθρου είναι η ανάδειξη του καινοτομικού χαρακτήρα και των τάσεων ριζοσπαστισμού στις αρχές συγκρότησης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος των θηλέων στην πόλη, μέσα από την κα-

ταγραφική και ανάλυση των καινοτομικών χαρακτηριστικών, των αποκλίσεων από τον «κανόνα» και των ιδιαιτεροτήτων της εκπαίδευσής τους.

Προκειμένου να υποστηριχθεί η προαναφερόμενη θέση και να ενταχθεί το θέμα της μελέτης στο ιστορικό-εκπαιδευτικό του πλαίσιο, αρχικά παρουσιάζονται με συντομία τα κατά χρονική περίοδο –βάσει της περιοδολόγησης που προέκυψε από άλλη ευρύτερη έρευνα (Δαλακούρα, 2008)- γενικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δικτύου των θηλέων στο χώρο των ελληνικών κοινοτήτων της οθωμανικής επικράτειας, και, στη συνέχεια, η μελέτη εστιάζεται στις ιδιαιτερότητες, στα πρωτοποριακά στοιχεία και στις διαφοροποιήσεις της εκπαίδευσης των γυναικών στις Σέρρες από τα ειωθότα στη γυναικεία εκπαίδευση κατά την εξεταζόμενη χρονική περίοδο. Μεθοδολογικά η μελέτη στηρίζεται στο συνδυασμό ιστορικοσυγκριτικής και ερμηνευτικής μεθόδου.

1. Τομές στην εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης στις ελληνικές κοινότητες

Οι πρώτες προσπάθειες για εκπαίδευση των γυναικών «εκτός οίκου» στο χώρο των ελληνικών κοινοτήτων παρατηρούνται στα τέλη του 18^{ου} - αρχές 19^{ου} αιώνα,¹ στο πλαίσιο της επίδρασης των ιδεών και των αρχών του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και, ειδικότερα, της επιταγής/προτροπής του Νεοελληνικού Διαφωτισμού για «φωτισμό» και «αναγέννηση του γένους», και αποτελούν ένδειξη για την επιδίωξη συμπίεσης των κοινωνιών στις οποίες υλοποιούνται με τις «πεπολιτισμένες» χώρες της Δύσης.

Τα πρώτα σχολεία θηλέων -ένα είδος γραμματοδιδασκαλείων- λειτουργούν στα μεγάλα αστικά κέντρα της εποχής, Κωνσταντινούπολη, Αδριανούπολη, Σμύρνη (χώρο στον οποίο βρίσκουν αποδοχή οι νέες ιδέες και τα νέα ιδεολογικά ρεύματα), σε σύνδεση με ενοριακούς κυρίως ναούς, σε «ημι-κοινωνική»² ή καθαρά ιδιωτική βάση και αφορούν στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, τα οποία συνιστούν τους φορείς των νέων ιδεών και επιδράσεων. Πρόκειται, όμως, για σποραδικές, ασυνεχείς και αუსτηματοποίητες προσπάθειες εκπαίδευσης, χαρακτηριστικά που παραπέμπουν στη μικρή, κατά την πρώιμη αυτή περίοδο, αποδοχή των νέων ιδεών και της κοινωνικής και εκπαιδευτικής αυτής καινοτομίας.³

Συστηματική λειτουργία σχολείων θηλέων στο χώρο των ελληνικών κοινοτήτων παρατηρείται από το 1840 και εξής, χρονολογία που μπορεί να εκλη-

φθεί ως χρόνος έναρξης της συστηματικής γυναικείας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, η εξέλιξη της εκπαίδευσης των κοριτσιών διαγράφει την ίδια περίπου πορεία -με κάποιες διαφοροποιήσεις κατά περιοχή-, η οποία, βάσει των κοινών χαρακτηριστικών, ποιοτικών (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι, αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητριών, υλικοτεχνική υποδομή) και ποσοτικών (εύρος εκπαιδευτικού δικτύου, μαθητικός πληθυσμός), μπορεί να χωριστεί σε τρεις περιόδους:

α) Κατά την Α' περίοδο, από το 1840 έως και τη δεκαετία του 1860 ή του 1870 (ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή), η εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης ακολουθεί μια αργή, αλλά σταθερά ανοδική πορεία, σύμμετρη, συνήθως, προς τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των επιμέρους κοινοτήτων. Ιδρύονται τα πρώτα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κάνουν την εμφάνισή τους τα πρώτα ατελή «ανώτερα». ⁴ Την πρωτοβουλία ίδρυσης έχουν τόσο ιδιώτες, όσο και η κοινότητα, η οποία δραστηριοποιούμενη αποβαίνει, σταδιακά, ο σημαντικότερος οργανωτικός εκπαιδευτικός φορέας. Ο αριθμός των σχολείων, παρότι σταδιακά αυξάνεται στη διάρκεια της περιόδου αυτής, παραμένει συνολικά μικρός, όπως και ο μαθητικός πληθυσμός, ενώ η λειτουργία τους περιορίζεται στα αστικά και ημιαστικά κέντρα (Δαλακούρα, 2008, 39-98).

β) Κατά τη Β' περίοδο, από τη δεκαετία του 1870 ή του 1880 (κατ' αντιστοιχία με τα προηγούμενα χρονικά όρια) έως το τέλος του 19^{ου} αιώνα, το εκπαιδευτικό δίκτυο εξαπλώνεται με ταχύτατους ρυθμούς και στις αγροτικές περιοχές (με εξαίρεση τη Δυτική Μακεδονία), εξάπλωση που δεν ερμηνεύεται -ιδιαίτερα στην περίπτωση της γυναικείας εκπαίδευσης- έξω από το πλαίσιο των εθνικών ανταγωνισμών των βαλκανικών κρατών, που, κατά την περίοδο αυτή εκδηλώνονται ορμητικά στο πεδίο της εκπαίδευσης, και του αλτρωτικού ιδεολογήματος, που σμιλεύεται και γιγαντώνεται κάτω από την επίδραση της επεκτατικής ελληνικής εξωτερικής πολιτικής και του ταυτιζόμενου πλέον με αυτήν πολιτικού προσανατολισμού της ελληνικής αστικής τάξης των κοινοτήτων. Το εκπαιδευτικό δίκτυο ολοκληρώνεται ως προς τη διάθροιση και τις κατευθύνσεις του και συμπεριλαμβάνει νηπιαγωγεία, πλήρη σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ξεχωριστά τμήματα διδασκαλείων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ενώ, συγχρόνως, κάνει την εμφάνισή της και η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση είτε με τμήματα τεχνικής κατάρτισης στο πλαίσιο των ανώτερων παρθενωγαγείων είτε

σε ανεξάρτητες από αυτά «επαγγελματικές σχολές»/εργαστήρια (Δαλακούρα, 2008, ό.π.).

γ) Κατά την τελευταία περίοδο, από τις αρχές του 20ού αιώνα, όταν η επίλυση του Ανατολικού Ζητήματος και η αναδιανομή του βαλκανικού χώρου βρίσκονται πλέον «προ των πυλών», και έως το τέλος της λειτουργίας των σχολείων υπό το καθεστώς των κοινοτήτων, το εκπαιδευτικό δίκτυο των θηλέων επεκτείνεται, «εξομοιώνεται» ως προς τη διάρθρωση, τις κατευθύνσεις του και τα ποσοτικά δεδομένα, και παρουσιάζεται πυκνό και πλουραλιστικό με τη λειτουργία «δημόσιων» (κοινοτικών) και ιδιωτικών σχολείων όλων των βαθμίδων (προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και κατευθύνσεων (γενικής, επαγγελματικής/τεχνικής και ειδικών σπουδών), παραμένοντας, όμως, υποδεέστερο, συγκριτικά με το εκπαιδευτικό δίκτυο των αρρένων ως προς όλες τις παραμέτρους (Δαλακούρα, 2008, ό.π.).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό της πορείας της εξέλιξης της γυναικείας εκπαίδευσης εντάσσεται και η συγκρότηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δικτύου των κοριτσιών στην πόλη των Σερρών, με ιδιαιτερότητες χαρακτηριστικές για την πολιτισμική φυσιογνωμία της πόλης.

2. Η εκπαίδευση των γυναικών στην πόλη των Σερρών: Συγκρίσεις, χαρακτηριστικά και αποτιμήσεις

Η πρώτη εμφάνιση σχολείων θηλέων στην πόλη των Σερρών καταγράφεται στις πηγές ήδη κατά την πρώτη περίοδο της γυναικείας εκπαίδευσης (1800-δεκαετία 1830), όταν σχολεία θηλέων φέρονται να λειτουργούν σε ελάχιστα –όπως προαναφέρθηκε– και πολύ μεγαλύτερα της πόλης των Σερρών αστικά κέντρα, όπως αυτά της Κωνσταντινούπολης, της Σμύρνης και της Αδριανούπολης. Επιπλέον, στο εκπαιδευτικό σύστημα της πόλης παρατηρούνται, κατά την πρώτη αυτή περίοδο, δυο χαρακτηριστικά, μοναδικά για την εκπαίδευση στον ηπειρωτικό χώρο των ελληνικών κοινοτήτων: Το πρώτο αφορά στη συνεκπαίδευση αρρένων και θηλέων,⁵ και το δεύτερο στο πρώιμο ενδιαφέρον που αναπτύσσεται στην κοινότητα για την ίδρυση συστηματικού αλληλοδιδασκτικού σχολείου και για τα κορίτσια.

Ειδικότερα, στη δεκαετία του 1830 –δεκαετία στην οποία πρωτοεμφανίζονται σχολεία και στις προαναφερόμενες πόλεις– λειτουργούν στις Σέρρες δυο γραμματοδιδασκαλεία θηλέων, το ένα «στον οικίσκο» της αυλής του μητροπο-

λιτικού ναού της πόλης, με δάσκαλο τον ιερέα του ναού «Αζαρία» και το δεύτερο με δάσκαλο τον ψάλτη του ίδιου ναού, «κ. Σταμούλη» (Στράτης, 1909β, 150 Αγγέλου-Βλάχου, 1935, 25, 41). Δεν είναι γνωστό για πόσο χρόνο λειτουργούν τα σχολεία αυτά, ούτε το καθεστώς της λειτουργίας τους αν, δηλαδή, είναι σχολεία που συντηρούνται από την εκκλησία ή λειτουργούν σε ιδιωτική βάση με δεδομένο, όμως, ότι σ' αυτά φοιτούν τα κοράσια «των ευποροτέρων και μάλλον κατηρητισμένων οικογενειών» (Στράτης, 1909β, ό.π.), η δεύτερη εκδοχή φαίνεται μάλλον πιθανότερη.

Η απουσία, όμως, συστηματικά οργανωμένου σχολείου θηλέων –καθώς τα προαναφερόμενα συνιστούν ασυστηματοποίητες και μάλλον βραχύβιες προσπάθειες του τύπου που απαντώνται κατά την περίοδο αυτή– οδηγεί την πνευματική ελίτ της πόλης και το γνωστό σχολάρχη Εμμ. Φωτιάδη, που διδάσκει στην Ελληνική σχολή της πόλης από το 1837 έως το 1843/44 (Αγγέλου-Βλάχου, 1935, 23-27), να προτρέπουν τους γονείς να στέλνουν τις κόρες τους στο οργανωμένο –και με άριστη υλικοτεχνική υποδομή κατά την περίοδο αυτή– αλληλοδιδασκτικό σχολείο αρρένων, έως την ίδρυση αλληλοδιδασκτικού θηλέων (Ε.Φ., 1835, 12, 21-22).

Η ανάγκη για την ίδρυση αλληλοδιδασκτικού θηλέων επισημαίνεται από τον ίδιο πνευματικό κύκλο ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1830. Θεωρείται, όμως, αρμοδιότητα «των κυριών της πόλεως», από τις οποίες αναμένεται η ανάλογη δραστηριοποίηση: «Και οι μεν άνδρες εφρόντισαν ήδη διά το φύλο των. Τώρα μένει και αι Κυρίαι μας να φιλοτιμηθούν και να συνεισφέρουν εκάστη το επιβάλλον, διά να συστήσουν και αυτάι εν ιδιαίτερον Σχολείον δια τα κοράσια και να μη μένουν κατώτεροι από τους άνδρας. Αλλά έως να το συστήσουν ας πέμπουν τα θυγάτριά των εις το ήδη υπάρχον» (Ε.Φ., 1835, 22).

Η τόσο πρόωπη εμφάνιση της γυναικείας εκπαίδευσης στην πόλη των Σερρών και ο ριζοσπαστισμός των εκπαιδευτικών προτάσεων της κοινότητας δεν ερμηνεύονται με βάση το δημογραφικό της μέγεθος ή το εύρος της οικονομικής της δραστηριότητας, παράγοντες οι οποίοι, κατά τις πρώτες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα, μάλλον συνιστούν τις σημαντικότερες παραμέτρους για την έναρξη και την πορεία της γυναικείας εκπαίδευσης. Η μακρόχρονη εκπαιδευτική παράδοση της πόλης των Σερρών, η λειτουργία δυο ήδη σχολείων αρρένων κατά το χρόνο έναρξης της εκπαίδευσης των κοριτσιών,⁶ η θετική στάση των λογίων και της εκκλησιαστικής ηγεσίας απέναντι στις καινοτομίες της εποχής,⁷ οι οικονομικές/εμπορευματικές σχέσεις με την Κεντρική Ευρώπη –και

ιδιαίτερα με την Αυστροουγγαρία⁸ – όχι τόσο ως οικονομικό μέγεθος, όσο ως μέσο διασύνδεσης με τα κέντρα της κεντρικής και δυτικής Ευρώπης και μετακένωσης των «νέων ιδεών», ερμηνεύουν πειστικότερα το πρώιμο αυτό φαινόμενο.

Η συστηματική εκπαίδευση των κοριτσιών αρχίζει στην πόλη των Σερρών στη δεκαετία του 1850, με καθυστέρηση, δηλαδή, μιας δεκαετίας συγκριτικά με τα αστικά κέντρα, με τα οποία η πόλη είχε παράλληλη εκπαιδευτική κίνηση κατά την πρώιμη περίοδο της γυναικείας εκπαίδευσης. Παρά την καθυστέρηση όμως αυτή στη συγκρότηση του εκπαιδευτικού της δικτύου, παρουσιάζονται, ήδη από την πρώτη περίοδο της συστηματικής εκπαίδευσης των κοριτσιών (δεκαετίες 1850 και 1860), χαρακτηριστικά που εξακολουθούν να τοποθετούν την πόλη μεταξύ των ακμαιότερων εκπαιδευτικών κέντρων – αναφορικά με τη γυναικεία εκπαίδευση και όχι μόνο – και να της προσδίδουν πρωτοποριακή φυσιογνωμία.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κοινοτικό σχολείο θηλέων της πόλης, το μετέπειτα Κεντρικό Παρθεναγωγείο «η Γρηγοριάς», ιδρύεται το 1853, ένα χρόνο ενωρίτερα από την ίδρυση σχολείου θηλέων στη Θεσσαλονίκη – η οποία από την περίοδο αυτή αναδεικνύεται σε εκπαιδευτικό κέντρο ολόκληρης της Μακεδονίας – και μεταξύ των πρώτων σχολείων θηλέων, αν όχι το πρώτο, στο Μακεδονικό χώρο. Από την αρχή της ίδρυσής του λειτουργεί με «ανώτερες τάξεις», ως σχολείο δηλαδή «ανώτερο» – με το περιεχόμενο που έχει ο όρος κατά την περίοδο αυτή – και με τριτάξιο ανώτερο τμήμα ήδη στο τέλος της περιόδου (το 1870), όταν σε μεγαλύτερα αστικά (π.χ. στην Αδριανούπολη) δεν έχουν ακόμη ιδρυθεί αντίστοιχα τμήματα στα κοινοτικά παρθεναγωγεία.⁹ Στα στοιχεία αυτά αν προστεθεί, αφενός, ότι το σχολείο συστήνεται από την κοινότητα – ενώ στα περισσότερα αστικά κέντρα τα πρώτα συστηματικά σχολεία ιδρύονται με ιδιωτική πρωτοβουλία – και, αφετέρου, ότι το σχολείο αυτό μαζί με το των *Απόρων Κορασίων* της Θεσσαλονίκης (1854) συνιστούν τα μόνα ανώτερα σχολεία του ευρύτερου Μακεδονικού χώρου έως τη δεκαετία του 1880,¹⁰ η πρωτοποριακή θέση της πόλης των Σερρών στο θέμα της γυναικείας εκπαίδευσης καθίσταται εμφανής.

Οι Σέρρες, όμως, φαίνεται να πρωτοπορούν κατά την ίδια περίοδο και από την άποψη του αριθμού των σχολικών ιδρυμάτων και της αναλογίας πληθυσμού /σχολικών ιδρυμάτων, σε σύγκριση με άλλα σημαντικά αστικά κέντρα

της Μακεδονίας ή της Θράκης. Ενώ, δηλαδή, δεν έχουν ακόμη ιδρυθεί σχολεία θηλέων στο Μοναστήρι και λειτουργεί ένα μόνο σχολείο στην Κορυτσά (από το 1857), ένα στη Θεσσαλονίκη και το μικτής φοίτησης νηπιαγωγείο, και δυο σχολεία θηλέων στη Φιλιππούπολη, στις Σέρρες τα κορίτσια μπορούν να φοιτούν, εκτός του παρθεναγωγείου, και στα τέσσερα μικτά σχολεία της πόλης και των προαστίων, στο Νηπιαγωγείο, δηλαδή, και σε τρία πρωτοβάθμια σχολεία.¹¹ Σε πέντε ή έξι δηλαδή -αν υπολογιστεί χωριστά το ανώτερο τμήμα του Παρθεναγωγείου- ιδρύματα σε σύνολο επτά ή οκτώ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που λειτουργούν στη δεκαετία του 1860.¹² Έτσι, η αναλογία «ιδρύματα θηλέων-σύνολο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων» αναδεικνύεται θετικότερη στην πόλη των Σερρών από ό,τι σε άλλα αστικά κέντρα με μεγαλύτερο πληθυσμό και ακμαιοτέρες πληθυσμιακά ελληνικές κοινότητες. Στη Θεσσαλονίκη, για παράδειγμα, όπως και στη Φιλιππούπολη, η αναλογία διαμορφώνεται ως εξής: δύο ή τρία εκπαιδευτικά ιδρύματα στα οποία έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν τα κορίτσια σε σύνολο επτά/οκτώ και έξι/επτά εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αντίστοιχα. Επίσης, στην Κορυτσά λειτουργεί ένα μόνο εκπαιδευτήριο σε σύνολο τριών σχολείων και στο Μοναστήρι κανένα σχολείο θηλέων, σε σύνολο πέντε εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.¹³

Πόλεις στις οποίες λειτουργεί μεγαλύτερος αριθμός ιδρυμάτων θηλέων είναι η Σμύρνη,¹⁴ η Κωνσταντινούπολη και η Αδριανούπολη (Δαλακούρα, 2008, 44-46, 57-62 Σολομωνίδη, 1961, 224-236, 259-306). Παρότι, όμως, η δημογραφική δύναμη των πόλεων αυτών και των ελληνικών τους κοινοτήτων δεν είναι συγκρίσιμη με αυτή της πόλης των Σερρών, η τελευταία αναδεικνύεται το δεύτερο αστικό κέντρο, μετά τη Σμύρνη, το οποίο οργανώνει εκπαιδευτήρια και για τα κορίτσια πολύ περισσότερα από αυτά που θα αναλογούσαν –για τα δεδομένα της εποχής- στο πληθυσμιακό μέγεθος της κοινότητας, η οποία παρέχει με τον τρόπο αυτό στα δυο φύλα ίσες σχεδόν δυνατότητες φοίτησης στα εκπαιδευτήρια της πόλης (τα αγόρια μπορούν να φοιτούν στα έξι από τα επτά/οκτώ εκπαιδευτήρια της πόλης και τα κορίτσια σε πέντε/έξι εξ αυτών).

Τέλος, το χαρακτηριστικό της συνεκπαίδευσης αρρένων και θηλέων, το οποίο αποβαίνει το ιδιαίτερο και διακριτικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης στην πόλη των Σερρών, συνεχίζεται και κατά την περίοδο αυτή στα πρωτοβάθμια σχολεία των προαστίων, ενώ, στις δυο επόμενες περιόδους, εκτείνεται –για κάποια έτη– και στη μέση εκπαίδευση.

Κατά τη δεύτερη περίοδο της συστηματικής εκπαίδευσης των κοριτσιών, το εκπαιδευτικό δίκτυο εξαπλώνεται και αναπτύσσεται, όπως προαναφέρθηκε, σε όλες¹⁵ τις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής επικράτειας με ραγδαίους ρυθμούς και, σταδιακά, κατά την τρίτη περίοδο αποκτά μια σχετική –με δεδομένο τον απόλυτα αποκεντρωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης των κοινοτήτων- ομοιομορφία. Κάτω από την επίδραση του εθνικισμού και του ιδεολογήματος του αλυστρωτισμού, που από τη δεκαετία του 1870 αποβαίνουν ο κύριος και κοινός για όλες τις κοινότητες ιδεολογικός μηχανισμός προώθησης της εκπαίδευσης, τα ποσοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης αυξάνουν σε μεγάλο βαθμό, ανεξάρτητα, πολλές φορές, από τα πληθυσμιακά δεδομένα και την οικονομική ακμή των περιοχών,¹⁶ καθώς η πυκνότητα του δικτύου «εγγυάται» την «ελληνικότητα» και μπορεί να στηρίξει εδαφικές διεκδικήσεις. Έτσι, η κατά περιοχές διαφοροποίηση της εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1870 και εξής συνίσταται περισσότερο στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, όπως είναι το είδος και οι κατευθύνσεις σπουδών, η χρονική διάρκεια και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης, η υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών αρχών και μεθόδων κλπ., τα οποία είναι σε μεγαλύτερο βαθμό αντίστοιχα με το μέγεθος και την ακμή του κάθε αστικού κέντρου και της κάθε επιμέρους διοικητικής/γεωγραφικής περιοχής και καταδεικνύουν το βαθμό της ουσιαστικής ανάπτυξης της εκπαίδευσης, την πρωτοπορία και τις νεωτερικές επιλογές.

Έτσι, στο πλαίσιο αυτό, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των γυναικών στις Σέρρες κατά τις δυο τελευταίες περιόδους (δεκαετία 1870 - 1900 και 1900-1914) αποκτούν ιδιαίτερη σημασία –χωρίς να παραγνωρίζεται η σπουδαιότητα της αύξησης και των ποσοτικών δεδομένων-, καταδεικνύοντας το εκσυγχρονιστικό πνεύμα της πόλης και τη διατήρηση της τάσης για ριζοσπαστικές λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν από τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού της δικτύου.

Εκτός, δηλαδή, από την αύξηση των ποσοτικών παραμέτρων (αύξηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων –λειτουργούν πλέον 2 παρθεναγωγεία και 7/8 ιδρύματα μικτής φοίτησης σε σύνολο 13/14 ιδρυμάτων- και του μαθητικού πληθυσμού -στη δεκαετία του 1890 μόνο στο Κεντρικό Παρθεναγωγείο φοιτούν κατ' έτος 400 περίπου μαθήτριες) (Στατιστική των ελληνικών σχολείων, 1894-95, 16· Αγγέλου-Βλάχου, 1935, 41), υλοποιούνται διαρθρωτικές, οργανωτικές και εσωτερικές αλλαγές και επιδεικνύεται μέριμνα για την υλικοτεχνική υποδομή. Πιο συγκεκριμένα, το ανώτερο τμήμα του Παρθεναγωγείου

της πόλης οργανώνεται, από το 1874/1875, σύμφωνα με τις προδιαγραφές των διδασκαλείων –το κόστος της λειτουργίας του αναλαμβάνει ο Μακεδονικός Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος- και ανάγεται επισήμως σε ανώτερο παρθεναγωγείο/διδασκαλείο το 1880 (χρονολογία κατά την οποία λαμβάνει και την επωνυμία «Κεντρικό», στην οποία προστίθεται, μετά το 1892 και το «Γρηγοριάς»¹⁷). Η οργάνωση αυτή του ανώτερου τμήματος/διδασκαλείου συμπίπτει χρονικά με τη δημιουργία σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα μεγάλα αστικά κέντρα της οθωμανικής επικράτειας. Στην Κωνσταντινούπολη, για παράδειγμα, κατά την ίδια χρονολογία αρχίζουν τη λειτουργία τους τα πρώτα ανώτερα παρθεναγωγεία, το Παρθεναγωγείο της Παλλάδας (1874) και το Ζάππειο Παρθεναγωγείο (1875), στη Φιλιππούπολη ιδρύονται τα Ζαρίφεια διδασκαλεία αρρένων και θηλέων (1875) και στη Θεσσαλονίκη συστηματοποιείται, το 1870, το ήδη υπάρχον τετρατάξιο «ανώτερο» τμήμα του παρθεναγωγείου της πόλης.

Προϋπόθεση για τη συστηματική οργάνωση των ανώτερων τμημάτων των παρθεναγωγείων είναι η οργάνωση, στο πλαίσιό τους, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε τετραετή κύκλο σπουδών με βάση τη συνδυαστική μέθοδο διδασκαλίας. Η συνδυαστική μέθοδος εισάγεται στην εκπαίδευση στις Σέρρες, και ειδικότερα στο παρθεναγωγείο, το 1872/73,¹⁸ κατά τον ίδιο χρόνο, δηλαδή, που εισάγεται στο παρθεναγωγείο της Φιλιππούπολης και δυο έτη ενωρίτερα από την εισαγωγή της στο παρθεναγωγείο της Αδριανούπολης (στη Θεσσαλονίκη το κατώτερο τμήμα του παρθεναγωγείου γίνεται τετρατάξιο δημοτικό το 1870) (Δαλακούρα, 2008, 99-165).

Παράλληλα με την αναδιάρθρωση του Ανώτερου Παρθεναγωγείου, οργανώνεται και λειτουργία οικοτροφείου –το κόστος αναλαμβάνει και πάλι ο Μακεδονικός Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος- στο οίκημα του σχολείου για τις υπότροφες μαθήτριες του Συλλόγου (Ο εν Σέρραις Μακεδονικός Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος, 1873, 25), στοιχείο καινοτομικό για τη φυσιογνωμία ενός κοινοτικού παρθεναγωγείου, καθώς στο είδος αυτό των σχολείων δεν προσαρτώνται οικοτροφεία ούτε κατά την ύστερη περίοδο λειτουργίας της κοινωνικής εκπαίδευσης.

Στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για τη φυσιογνωμία της πόλης και της εκπαίδευσης, από την οπτική που προσεγγίζεται το θέμα στη μελέτη αυτή, είναι η επάρκεια και ποιότητα της κτιριακής υποδομής. Εξετάζοντας την περίπτωση μόνο του Κεντρικού Παρθεναγωγείου του κύριου ιδρύματος θηλέων, όχι μό-

νον δεν εντοπίζονται στις πηγές αναφορές σε σχετικά προβλήματα, αλλά αντίθετα παρουσιάζεται μια εικόνα θετική. Η συχνή μεταστέγαση του σχολείου από το οίκημα στην ενορία του Αγίου Αντωνίου, όπου στεγάστηκε με την ίδρυσή του, έως τη μόνιμη πλέον εγκατάστασή του στο κτίριο της Γρηγοριάδας το 1892, φαίνεται να οφείλεται στη συνεχή αύξηση του μαθητικού πληθυσμού και όχι στην ακαταλληλότητα των κτιρίων στα οποία, κατά καιρούς, στεγάζεται το σχολείο.¹⁹

Γίνεται αναφορά στον ευρύχωρο και ευχάριστο αύλειο χώρο του πρώτου ακόμη οικήματος που στέγασε το σχολείο, ενώ το κτίριο της Γρηγοριάδας, φερώνυμο του Σερραίου μεγαλέμπορου και μεγάλου ευεργέτη της κοινότητας των Σερρών και ειδικότερα των εκπαιδευτηρίων της, Γρηγορίου Κωνσταντίνου Ρακιντζή, με δαπάνη του οποίου οικοδομήθηκε, ήταν μεγαλόπρεπο (για την ανέγερσή του απαιτήθηκε το ποσό των 10.000 χρ. λιρών), ευρύχωρο, με επαρκείς χώρους διδασκαλίας, αίθουσα εκδηλώσεων και θεάτρου, η οποία χρησιμοποιούνταν, όχι μόνο για τις εκδηλώσεις του σχολείου, αλλά και για τις κοινές εκδηλώσεις των εκπαιδευτηρίων, τις θεατρικές παραστάσεις και τις συγκεντρώσεις των ποικίλων συλλόγων της πόλης.²⁰ Ακόμη και κατά τα τελευταία δύο έτη της περιόδου, μετά την πυρπόληση της πόλης από τους Βουλγάρους (28 Ιουνίου 1913) και την αποτέφρωση του οικήματος του παρθεναγωγείου, το οίκημα στο οποίο μεταστεγάζεται το σχολείο²¹ χαρακτηρίζεται ως ικανοποιητικό, αν και σχολιάζεται η ανεπάρκεια του χώρου σε σχέση με το πλήθος των μαθητριών και ο «φτωχός» εξοπλισμός, αποτέλεσμα όπως είναι φυσικό της κατάστασης που δημιουργήθηκε στην πόλη.²²

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο είναι ότι τα οικήματα που στέγασαν κατά καιρούς το παρθεναγωγείο ήταν κτίρια –πλην του πρώτου– οικοδομημένα να λειτουργήσουν ως σχολικά εκπαιδευτήρια, χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης ολιγάριθμων αστικών κέντρων,²³ το οποίο παραπέμπει, αφενός, σε μια νεωτεριστική αντίληψη για τις παραμέτρους που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και, αφετέρου, στην αναπτυγμένη κοινωνική συνείδηση των Σερραίων κατοίκων και αποδήμων, στη συνδρομή και στις δωρεές των οποίων στηρίχθηκε η ανέγερση των σχολικών κτιρίων.²⁴

Η νεωτερική διάθεση και ο ριζοσπαστισμός ως πνευματική παράδοση της πόλης έχει να καταδείξει, κατά τις δυο τελευταίες περιόδους, δυο ακόμη τομείς: α) Τη συνεκπαίδευση αρρένων και θηλέων και στο επίπεδο των γυμνασιακών σπουδών –χαρακτηριστικό που διαπερνά, τελικά, όλη την περίοδο της

γυναικείας κοινοτικής εκπαίδευσης-, όταν στο κράτος, στη δεκαετία του 1880, θεωρείται ακόμη επικίνδυνος ο συγχρωτισμός αρρένων και θηλέων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση -η πιο προοδευτική επίσημη θέση φτάνει μέχρι του να επιτρέπει τη συνεκπαίδευση έως το 10^ο έτος της ηλικίας- και β) την ανάθεση της διεύθυνσης του ανώτερου σχολείου θηλέων σε άνδρες διευθυντές, όταν η είσοδος των ανδρών, διδασκόντων και λοιπού προσωπικού, γίνεται με προϋποθέσεις σχετικές με την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση (έπρεπε να είναι παντρεμένοι) και το ήθος (Κανονισμός του Ιωακείμειου, 1888, άρθρ.21 Κανονισμός των Ελληνικών Σχολείων, 1905, σ. 11 Ιορδάνογλου, 1989, 46) ή προτείνεται -ως έκφραση μιας ακραίας θέσης περί «κοινωνικού εκτροχισμού εν τη αναμίξει των ανδρών εν τοις παρθεναγωγείοις»- να απαγορευτεί «ολοσχερώς» (Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον, 1904, 179, 183).

Ειδικότερα, από το 1910 και εξής, οι απόφοιτες του ανώτερου τμήματος οι οποίες επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εγγράφονται στην Δ' τάξη του εξαταξίου Γυμνασίου αρρένων (Τζανακάρη, 1991, 179), φαινόμενο συνεκπαίδευσης που δεν παρατηρείται στη βαθμίδα αυτή σε άλλες περιοχές του οθωμανικού χώρου, παρά τους εκπαιδευτικούς του νεωτερισμούς -σε σύγκριση με το κράτος²⁵- και την τακτική του να οργανώνει από τη δεκαετία του 1880 και κυρίως από τις αρχές του 20ού και εξής, όταν οι οικονομικές ανάγκες το επιβάλλουν, μικτά δημοτικά και μικτές αστικές σχολές.

Αφότου δημιουργείται ανώτερο τμήμα στο παρθεναγωγείο, στη διεύθυνσή του, για μεγάλο χρονικό διάστημα, βρίσκονται άνδρες διευθυντές, ο Χριστόφορος Σαμαρτζίδης, ο Κώστας Κέντρου, ο Ευάγγελος Σιγάτης (Τζανακάρη, 1991, 66, 179 Αγγέλου-Βλάχου, 1935, 50 Στατιστική των ελληνικών σχολείων Μακεδονίας, 1913-1914, 44). Το φαινόμενο αυτό είναι σπάνιο στα κοινοτικά σχολεία θηλέων.²⁶ Ακόμη και στην περίπτωση των Ζαριφείων διδασκαλείων, των οποίων τη γενική διεύθυνση έχει ο διευθυντής του τμήματος των αρρένων, το τμήμα θηλέων έχει ιδιαίτερη διεύθυνση -περιορισμένων αρμοδιοτήτων- στην οποία προΐσταται γυναίκα παιδαγωγός (Δαλακούρα, 2008, 231-234, 420).

Επιλογικά

Θα πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι το Ανώτερο Παρθεναγωγείο της πόλης δεν είχε με το χρόνο την εξέλιξη που θα ήταν, ίσως, αναμενόμενη με βάση το

πνευματικό περιβάλλον και την εκπαιδευτική παράδοση της πόλης. Δεν ανέπτυξε, δηλαδή, το ανώτερο τμήμα του, αυξάνοντας τον αριθμό των τάξεων ή δημιουργώντας ξεχωριστό τμήμα διδασκαλείου, όπως συνέβη σε άλλα ελληνικά παρθεναγωγεία του οθωμανικού χώρου. Αυτό οφειλόταν στην αδυναμία εξασφάλισης σταθερής χρηματοδότησης, καθώς, αφενός, οι κοινοτικοί πόροι δεν επαρκούσαν²⁷ και, αφετέρου, η επιχορήγηση των ανώτερων σχολείων θηλέων από το ελληνικό κράτος, ιδιαίτερα στο χώρο της Μακεδονίας, εντασσόταν απόλυτα στη λογική των «εθνικών αναγκών» και καθοριζόταν από τις προτεραιότητες της επεκτατικής ελληνικής εξωτερικής πολιτικής. Η λειτουργία στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Θεσσαλονίκης πεντατάξιου ανώτερου τμήματος ήδη από το 1880/81 και ξεχωριστής έκτης τάξης για τις απόφοιτες που θα ακολουθούσαν το διδασκαλικό επάγγελμα (Δαλακούρα 2000, 72-74) καθιστούσε μη αναγκαία την ανάληψη από το ελληνικό κράτος του κόστους της ανάπτυξης του ανώτερου τμήματος της Γρηγοριάδας. Έτσι, το Παρθεναγωγείο Σερρών περιορίζεται σε έναν περισσότερο περιφερειακό ρόλο, στην κάλυψη δηλαδή των αναγκών σε γυναικείο διδακτικό προσωπικό των σχολείων της πόλης και του σαντζακίου των Σερρών και, σε μικρότερο βαθμό, της Ανατολικής Μακεδονίας.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η πρωτοπορία της πόλης αναφορικά με το χρόνο εμφάνισης των πρώτων σχολείων θηλέων και η παράλληλη εκπαιδευτική της δραστηριότητα με τα μεγαλύτερα αστικά/ εκπαιδευτικά κέντρα, η υιοθέτηση των νεωτερικών προτάσεων της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και πρακτικής της εποχής και ο ριζοσπαστισμός στην οργάνωση σημαντικών παραμέτρων της εκπαιδευτικής πράξης καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα που αποδίδει η κοινότητα των Σερρών στη γυναικεία εκπαίδευση, στάση που αφαιρετικής αποτελεί ρήξη με τις καθεστηκινίες αντιλήψεις της εποχής σχετικά με το εύρος/είδος της εκπαίδευσης των γυναικών και τον κοινωνικό τους προορισμό. Η φράση στην επιστολή προς τον Ε. Φωτιάδη «να μη μένουν (αι κυρίες της πόλεως) κατώτερα από τους άνδρες», ριζοσπαστική όχι μόνο για τις αρχές του 19^{ου} αιώνα όταν εκφράζεται, αλλά και για ολόκληρη τη μελετώμενη χρονική περίοδο, φαίνεται να αποτελεί τον άξονα των ενεργειών της ελληνικής κοινότητας των Σερρών.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Για την εκπαίδευση/μόρφωση των γυναικών πριν το χρονικό αυτό όριο, βλ. Κούγκου (1965, 154-168· 1998, 153-175), Ξηραδάκη (1975, 21), Ξανθοπούλου (1978), Ζιώγου-Καραστεργίου (1986, 27-28) και Δαλακούρα (2008, 29-33).
2. Ο όρος επιδιώκει να αποδώσει την οικονομική βάση της λειτουργίας των σχολείων και τη σχέση τους με την ενορία/κοινότητα στην οποία λειτουργούν. Σε κάποιες περιπτώσεις, δηλαδή, η ενορία αναλαμβάνει την οικονομική συντήρηση του σχολείου (πληρωμή διδασκάλισσας ή/και παροχή/ενοικίαση διδασκηρίου) και σε άλλες, διευκολύνει τη λειτουργία τους παρέχοντας το οίκημα (το νάρθηκα ή οίκημα του περιβόλου ενός ναού), ενώ οι μαθήτρες πληρώνουν ένα είδος «διδάκτρων» για το μισθό του δασκάλου (ιερέα ή ψάλτη του ναού) ή της δασκάλας (Σολομωνίδη, 1961, 226-228· Αγγέλου-Βλάχου 1935, 25, 41· Γεδεών, 1976, 228-2290).
3. Περισσότερα για την πρώιμη αυτή περίοδο της γυναικείας εκπαίδευσης, βλ. Δαλακούρα (2008, 33-38).
4. Τα «ανώτερα» σχολεία θηλέων, κατά την περίοδο αυτή, είναι σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στις ανώτερες τάξεις των οποίων διδάσκεται και το μάθημα των *Ελληνικών*, δηλαδή, της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Η αποφοίτηση από τα σχολεία αυτά δίνει τη δυνατότητα άσκησης του επαγγέλματος της δασκάλας.
5. Το φαινόμενο της φοίτησης κοριτσιών στα αλληλοδιδασκαπικά σχολεία των αρρένων παρατηρείται κατά το τέλος της δεκαετίας του 1830 και στα νησιά του Αιγαίου (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986, 46-48).
6. Παρουσία δασκάλων στην πόλη μαρτυρείται από τις αρχές του 17^{ου} αιώνα, ενώ λειτουργία «ελληνικής σχολής» από τις αρχές του 18^{ου}. Η ελληνική σχολή ιδρύεται μάλλον το 1722 και αναδιοργανώνεται το 1735. Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, το 1833, ιδρύεται και δεύτερο σχολείο στην πόλη, η αλληλοδιδασκαπική σχολή αρρένων (Αγγέλου-Βλάχου, 1935, 5-16, 21-22· Σιράτης, 1909β, 144, 147· Πέννα, 1966, 396-398· Τζανακάκη, 1991, 64).
7. Βλ. σχετικά, Ε.Φ. (1835, 9, 12, 19, 21-24).
8. Για την οικονομική δραστηριοποίηση των Σερραίων στην Κεντρική Ευρώπη, βλ. ενδεικτικά: Παπαθανάση-Μουσιοπούλου (1976), Θεοδωρίδου (1976, 269-270), Λάμπρου (1912, 31, 41-42), Τσικόπουλος (1910) και Σιράτης (1909α).
9. Κατά την ίδια χρονολογία λειτουργεί τριτάξιο ανώτερο τμήμα στο Κεντρικό Παρθεναγωγείο της Φιλιππούπολης και 4τάξιο στο Κεντρικό Παρθεναγωγείο της Θεσσαλονίκης. Στην Αδριανούπολη, το Κεντρικό Παρθεναγωγείο της πόλης απο-

- κά πλήρες (τριτάξιο) ανώτερο τμήμα στις αρχές της δεκαετίας του 1880 (Δαλακούρα, 2008, 138-139, 146, 151-152).
10. Για τη γυναικεία εκπαίδευση στη Μακεδονία, βλ. Δαλακούρα (2000, 39-68· 2008, 61-84).
 11. Για τον αριθμό των ιδρυμάτων στις αναφερόμενες πόλεις, βλ. Δαλακούρα (2008, 66-95).
 12. Τα σχολεία αυτά είναι: Στη μεν πόλη, η ελληνική σχολή, η οποία λειτουργεί ως η-μυμνάσιο από το 1868, το παρθενγωγείο, το νηπιαγωγείο και το κεντρικό δημοτικό, στα δε προάστια, τρία δημοτικά σχολεία (Ο εν Σέρραις Μακεδονικός Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος, 1873, 14· 1875, 23-24, 30-31· Αγγέλου-Βλάχου, 1935, 25, 35-40· Παπαδόπουλος, 1970, 49, 51). Τα σχολεία των προαστίων απαντώνται στις πηγές ως μικτά σε χρόνο μεταγενέστερο. Υποθέτουμε, όμως, ότι λειτουργούν και για τα δυο φύλα από την αρχή της ίδρυσής τους, καταρχάς διότι η συνεκπαίδευση αρρένων και θηλέων στην πόλη των Σερρών είναι αποδεκτή και, επιπλέον, γιατί η μέριμνα για την εκπαίδευση των δυο φύλων φαίνεται να βαίνει παράλληλα.
 13. Συγκεντρωτικά στοιχεία για τον πληθυσμό των προαναφερόμενων πόλεων και ειδικότερα των ελληνικών τους κοινοτήτων βλ. Δαλακούρα (2008, 34, 65, 75-76, 81, 86, 93).
 14. Πέρα από τα κοινοτικά σχολεία, ιδιαίτερα μεγάλος είναι ο αριθμός των ιδιωτικών σχολείων στην πόλη της Σμύρνης. Κατά τη δεκαετία του 1850, για παράδειγμα, λειτουργούν ήδη οκτώ ελληνικά ιδιωτικά παρθενγωγεία και δυο μικτής φοίτησης, εκτός των σχολών θηλέων που ιδρύουν οι δυτικές ιεραποστολές (Σολδάτος, 1989, 126-127· Σολωμονίδη, 1961, 289-306).
 15. Καθυστέρηση στην εκπαίδευση των κοριτσιών παρατηρείται μόνο στη δυτική Μακεδονία (στο βιλαέτι Μοναστηρίου και στο σαντζάκι Κοριτσάς), στην οποία η ανάπτυξη του σχολικού δικτύου των θηλέων επέρχεται κατά την γ' περίοδο (1900-1914) της γυναικείας εκπαίδευσης (Βούρη, 1988· Δαλακούρα, 2008, 85-98).
 16. Στις περιπτώσεις αυτές, το εκπαιδευτικό δίκτυο υποστηρίζεται κυρίως από το ελληνικό κράτος και τους εύπορους ομογενείς.
 17. Η επωνυμία «Γρηγοριάς» δόθηκε προς τιμή του ευεργέτη του σχολείου Γρηγορίου Κωνσταντίνου Ρακιντζή, ο οποίος ανέλαβε το σύνολο της δαπάνης για την ανέγερση του νέου οικοδομήματος του σχολείου. Για τη μεταβολή του ονόματος του σχολείου, όπως και για την ανέγερση του εκπαιδευτηρίου, βλ. Στράτης (1909β, 150), Αγγέλου-Βλάχου (1935, 37) και Έκθεσις της Εκπαιδευτικής Επιτροπής (1880, 112).

18. Η αναδιοργάνωση των σχολείων αφορά και στην εκπαίδευση των αρρένων (Πέννα, 1966, 399-400· Στράτης, 1909β, 152-154).
19. Το παρθεναγωγείο, παρότι διαθέτει από τη στιγμή της ίδρυσής του δικό του οίκημα, το κτίριο που δώρισε το 1853 στην κοινότητα των Σερρών η μητέρα του Θ. Ν. Δούμπα, Άννα, για τη στέγαση του πρώτου σχολείου θηλέων, δε φαίνεται -για λόγους άγνωστους- να στεγάζεται σ' αυτό, αλλά σε οίκημα που η κοινότητα ενοικιάζει στην ενορία του Αγίου Αντωνίου. Αργότερα, μεταστεγάζεται στο παλιό Δούμπειο Νηπιαγωγείο (το οποίο μάλλον είναι η οικία που δώρισε η προαναφερόμενη ευεργέτιδα) στην περιοχή της Μητροπόλης, «στα Σιναιτικά». Κατά την προαγωγή του σε ανώτερο σχολείο, εγκαταστάθηκε στο νέο Δούμπειο νηπιαγωγείο -το οποίο έλαβε την επωνυμία αυτή προς τιμή της ευεργετιδός του Νίνας Θ. Ν. Δούμπα-, στη συνοικία της Αγίας Φωτεινής και Φωτίδος, και, από το σχολικό έτος 1892-3, μεταστεγάστηκε στο κτίριο που οικοδομήθηκε για το παρθεναγωγείο από τον Γρηγόριο Κωνσταντίνο Ρακιντζή (Στράτης, 1909β, 144-154· Τσικόπουλος, 1910, 128· Πέννα, 1966, 408).
20. Η οικοδόμηση του κτιρίου άρχισε το 1891 και, κατά την έναρξη του σχολικού έτους 1892-93, ήταν ήδη έτοιμο (Τζανακάρη, 1991, 62-63, 79, 82· Στράτης, 1909γ, 159· Χατζηκυριακού, 1906, 71).
21. Το παρθεναγωγείο μεταφέρθηκε στο άλλοτε τουρκικό παρθεναγωγείο, για το οποίο η ελληνική κοινότητα πλήρωνε ενοίκιο, καθώς ήταν ιδιοκτησία της τουρκικής κοινότητας (Αγγέλου-Βλάχου, 1935, 41, 47· Στατιστική των ελληνικών σχολείων Μακεδονίας, 1913-1914, 44).
22. Μετά το 1914, πιθανόν, το σχολείο να μεταστεγάζεται και πάλι σε άλλο κτίριο, τουρκικής ιδιοκτησίας και αυτό, στο προάστιο Καμενίκη, όπως προτείνει σε έκθεσή του ο επιθεωρητής Χαρ. Κυριακάτης, το οποίο χαρακτηρίζεται «κατάλληλο», καθώς διαθέτει 8 αίθουσες (Στατιστική των ελληνικών σχολείων Μακεδονίας, 1913-1914, 44).
23. Για παράδειγμα, στη Θεσσαλονίκη, η οικοδόμηση σχολικών αρχίζει στην πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα, με εξαίρεση το οίκημα του Γυμνασίου που οικοδομείται το 1893 (Παπαδόπουλος, Κώπτα και Γουναρίδου, 2001, 56-66).
24. Η θέση αυτή δεν παραβλέπει το γεγονός ότι η ανέγερση επιβλητικών κτιρίων συνδέεται και με την επίδειξη ακμής και δύναμης των κοινοτήτων, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των εθνικών ανταγωνισμών.
25. Στο χώρο του ελληνικού κράτους, περιπτώσεις φοίτησης κοριτσιών σε γυμνάσια αρρένων παρατηρούνται στο νησιωτικό χώρο του Αιγαίου (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986, 227, 281-298).

26. Το ίδιο φαινόμενο απαντάται μόνον στα ιδιωτικά παρθεναγωγεία τα οποία ιδρύονται από άρρενες εκπαιδευτικούς/λογίους, καθώς οι ιδρυτές είναι, στην περίπτωση αυτή, και οι διευθυντές των σχολείων. Στον κανονισμό, επίσης, του Ιωακειμείου Παρθεναγωγείου (1888, άρθρ. 21) προβλέπεται η δυνατότητα ανάληψης της διεύθυνσης του σχολείου από άνδρα εκπαιδευτικό, ηλικίας μεγαλύτερης των 60 χρόνων, διάταξη που, όμως, δεν εφαρμόζεται, καθώς, έως το τέλος της εξεταζόμενης περιόδου, η διεύθυνση ανατίθεται σε γυναίκες εκπαιδευτικούς.
27. Μετά τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, οι πόροι των κοινοτικών σχολείων των Σερρών ελαττώνονται, λόγω της παρακμής του εγχώριου εμπορίου, των κοινοτικών ερίδων και των πολιτικών ανωμαλιών. Η λειτουργία των σχολείων στηρίζεται, σε μεγάλο βαθμό, στα κληροδοτήματα και στις συνεισφορές των πλούσιων ομογενών, στην οικονομική ενίσχυση των συλλόγων και στη σταθερή, μετά το 1870, ετήσια επιχορήγηση από το ελληνικό κράτος, βλ. ενδεικτικά, Αγγέλου-Βλάχου (1935, 32-47) και Τσικόπουλος (1909).

ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγέλου-Βλάχου, Έ. (1935) *Η παιδεία εις τας τουρκοκρατούμενας Σέρρας* (εν Αθήναις, Κ. Α. Κυριακούλη).
- Βούρη, Σ. (1988) *Η ελληνική εκπαίδευση στο σαντζάκι Μοναστηρίου 1870-1904* (Ιωάννινα, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Γεδεών, Ι. Μ. (1976) *Η πνευματική κίνηση του Γένους κατά τον ΙΗ' και ΙΘ' αιώνα* (Αθήνα, Ερμής).
- Δαλακούρα, Ι. Κ. (2000) *Το Κεντρικό Παρθεναγωγείο Θεσσαλονίκης (1854-1914) - Μια πρώτη προσέγγιση της εκπαίδευσης των θηλέων στη Θεσσαλονίκη κατά την τελευταία περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας* (Θεσσαλονίκη, Ι.Α.Ν.Ε., Αφοί Κυριακίδη).
- Δαλακούρα, Ι. Κ. (2008) *Η εκπαίδευση των γυναικών στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής αυτοκρατορίας (19^{ος} αι.-1922). Κοινωνικοποίηση στα πρότυπα της πατριαρχίας και του εθνικισμού* (Αθήνα, Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Gutenberg-υπό δημοσίευση).
- Έκθεσις της Εκπαιδευτικής Επιτροπής. Αναγνωσθείσα υπό του εισηγητού αυτής κυρίου Θ. Σαλτέλη εν τη κατά την 6 Μαΐου 1879 επετείω εορτή του Συλλόγου (1880), *Ο εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος*, ΙΓ' (1878-1879), σσ. 106-121.

- Ε. Φ.[Φωτιάδης] (1835) *Επιστολή προς τον εν Σέρραις Κ. Θ. Φιλοπατριδὴν περὶ του Ἑλληνικοῦ Σχολείου Σερρών* (Αθήναι, Νότη Καραβία).
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986) *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών (1830-1893)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (Αθήνα, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς).
- Θεοδωρίδου, Δ. Τρ. (1976) Συμβολή εις το ανατολικομακεδονικόν αρχοντολόγιον, *Σερραϊκά Χρονικά*, 7, σσ. 267-271.
- Ιορδάνογλου, Κ. Α. (1989) *Το Ἐθνικὸν Ἰωακείμειον Παρθεναγωγεῖον Κωνσταντινουπόλεως* (Θεσσαλονίκη, ΙΜΧΑ).
- Κανονισμός του Ἐθνικοῦ Ἰωακείμειου Παρθεναγωγείου 1888 (εν Κωνσταντινουπόλει, εκ του Πατριαρχικοῦ Τυπογραφείου).
- Κανονισμός των Ἑλληνικῶν Σχολείων Θεσσαλονίκης 1905 (χ.σ.έ.).
- Κούγκου, Ε. Ε. (1965) *Η ορθόδοξος Μονὴ Ευγενῶν Ἑλληνίδων Βενετίας 1599-1829*, (Αθήνα, χ.έ.).
- Κούγκου, Ε. Ε. (1998) *Θεσμοὶ καὶ προνόμια του ελλητισμοῦ μετὰ την ἄλωση. Διαμόρφωση της ελληνικῆς κοινωνίας κατὰ την τουρκοκρατία* (Αθήνα-Κομοτηνὴ, Σάκουλας).
- Λάμπρου, Σπ. (1912) *Σελίδες εκ της ιστορίας του εν Ονγγαρία καὶ Αυστρία μακεδονικοῦ ελλητισμοῦ* (εν Αθήναις, τύποις Π.Δ. Σακελλαρίου).
- Ξανθοπούλου, Α. (1978) *Η ελληνική κοινότητα της Βενετίας, (1797-1866) – Κοινωνική καὶ οικονομική οργάνωση, εκπαιδευτική καὶ πολιτιστική δραστηριότητα*, (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ.).
- Ξηραδάκη, Κ. (1975) *Απὸ τα Αρχεῖα του Ελεγκτικοῦ Συνεδρίου. Παρθεναγωγεία καὶ δασκάλες υπόδουλου ελλητισμοῦ* (Αθήνα, χ.έ.).
- Ο εν Σέρραις Μακεδονικός Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος (1873) *Ἐκθεσις των πεπραγμένων κατὰ το τρίτον ἀπὸ της συστάσεως αὐτοῦ ἔτος, ἀπὸ 4 Ἰουνίου 1872 ἕως 27 Μαΐου 1873* (εν Κωνσταντινουπόλει, Phare du Bosphore).
- Ο εν Σέρραις Μακεδονικός Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος (1875) *Ἐκθεσις των πεπραγμένων κατὰ το τέταρτον καὶ πέμπτον ἀπὸ της συστάσεως αὐτοῦ ἔτος, ἀπὸ 27 Μαΐου 1873 ἕως 30 Μαΐου 1875* (εν Κωνσταντινουπόλει, Φάρος του Βοσπόρου).
- Παπαδόπουλος, Μ., Κώττα, Ε., Γουναρίδου, Τ. (2001) *Η Ἱστορία του διδακτηρίου του Ἑλληνικοῦ Γυμνασίου Θεσσαλονίκης* (Θεσσαλονίκη, χ.έ.).
- Παπαδόπουλος, Στ. (1970) *Εκπαιδευτική καὶ κοινωνική δραστηριότητα του ελλητισμοῦ της Μακεδονίας κατὰ τον τελευταῖο αἰῶνα της Τουρκοκρατίας* (Θεσσαλονίκη, Εταιρεία Μακεδονικῶν Σπουδῶν).
- Παπαθανάση-Μουσιοπούλου, Κ. (1976) *Η ζωὴ στις Σέρρες το 1860 ἀπὸ ἀνέκδοτα ἐπίσημα στοιχεῖα*, *Σερραϊκά Χρονικά*, 7, σσ. 187-194.

- Πέννα, Θ. Π. (1966) *Ιστορία των Σερρών. Από της αλώσεως αυτών υπό των Τούρκων μέχρι της απελευθερώσεώς των υπό των Ελλήνων 1383-1913* (Αθήναι, Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Σερρών-Μελενίκου).
- Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον, 31 Μαρτίου -4 Απριλίου, 1904 (εν Αθήναις, εκ του Γραφείου της Διευθυνούσης Επιτροπής).
- Σολδάτος, Σπ. Χρ. (1989) *Η εκπαιδευτική και πνευματική κίνηση του ελληνισμού της Μ. Ασίας 1800-1922* (τ. Α') (Αθήνα, Βιβιοπ. Γρηγόρη).
- Σολωμονίδη, Σ. Χρ. (1961) *Η παιδεία στη Σμύρνη* (Αθήνα, χ. έ).
- Ανώνυμος (1896) *Στατιστική των ελληνικών σχολείων εν τοις βιλαετίοις της Θεσσαλονίκης και των Βιτωλίων της Μακεδονίας κατά το σχολικόν έτος 1894-1895* (εν Θεσσαλονίκη- Salonique, χ.έ).
- Στατιστική των ελληνικών σχολείων Μακεδονίας, Περιφέρεια Σερρών, Πίναξ Β' (1913-1914)*, φάκ. 46, Αρχείον Γενικής Διοικήσεως Μακεδονίας, (Θεσσαλονίκη, Ι.Α.Μ.).
- Στράτης, Γ. Ε. (1909α) Οι ευεργέται και δωρηταί της ελληνικής κοινότητος των Σερρών, *Μακεδονικόν Ημερολόγιον*, σσ. 142-144.
- Στράτης, Γ. Ε. (1909β) Η ιστορία των εκπαιδευτηρίων της πόλεως των Σερρών, *Μακεδονικόν Ημερολόγιον*, σσ. 144-154.
- Στράτης, Γ. Ε. (1909γ) Βιογραφία του μεγάλου ευεργέτου της ελληνικής κοινότητος Σερρών, αειμνήστου Γρηγορίου Κωνσταντίνου, *Μακεδονικόν Ημερολόγιον*, σσ. 158-160.
- Τσικόπουλος, Ι. (1909) Νικόλαος Δούμπας, *Μακεδονικόν Ημερολόγιον*, σσ. 271-272.
- Τσικόπουλος, Ι. (1910) Θεόδωρος Ν. Δούμπας, *Μακεδονικόν Ημερολόγιον*, σσ.123-129.
- Τζανακάρη, Β. (1991) *Εικονογραφημένη Ιστορία των Σερρών* (τ. Α') (Σέρρες, Γιατί).
- Χατζηκυριακού, Γ. (1906) *Σκέψεις και εντυπώσεις εκ περιοδείας ανά την Μακεδονία. Μετά τοπογραφικών, ιστορικών και αρχαιολογικών σημειώσεων* (εν Αθήναις, Α. Κωνσταντινίδου).

Abstract

The article focuses on the system of the education of women in the city of Serres (situated in the Eastern Greek Macedonia) during the period that women's education was under the community administration system (19th c. -1914). Women's education in Serres, although it followed the general pattern of Greek women's education in

other communities of the Ottoman Empire, it, nevertheless, differed both qualitatively and quantitatively so that we can claim that it outlined an innovative education system in which one can detect substantial radical tendencies. These educational particularities can not be attributed to the size of the city's population or to its economic power; they are the outcome of the city's high cultural standards, the community's educational philosophy and ethics. In the beginning, the article presents the general features of women's communal education system in a chronologically and afterwards, it focuses on the special features of the Serres educational system that support and vindicate my claims.

Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο λόγο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (1946-1967)

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΑΠΑΔΟΥΡΗΣ
Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό, αναδεικνύουμε το λόγο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος για την εκπαιδευτική πολιτική, την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τον τρόπο δράσης της ως «ομάδας συμφερόντων» στην προσπάθειά της να επηρεάσει και να συνδιαμορφώσει την εκπαιδευτική πολιτική στη διάρκεια της ιστορικής της διαδρομής από την επαναστάσή της, το 1946, έως και το 1967. Η αξιολόγηση του λόγου και της δράσης της ΔΟΕ καθώς και του ρόλου της στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής θα γίνει με αναφορά στο πολιτικο-ιδεολογικό και κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο της εποχής. Το πρωτογενές αρχειακό υλικό προέρχεται από τις σελίδες του Διδασκαλικού Βήματος, του επίσημου δημοσιογραφικού οργάνου της Ομοσπονδίας των δασκάλων. Για την περιγραφή και την ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου της ΔΟΕ, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, στα πλαίσια του κορπορατιστικού συστήματος διαμεσολάβησης συμφερόντων στη μεταπολεμική Ελλάδα, οι εκάστοτε κυβερνήσεις νομοθετούσαν ανεξάρτητα από τις πιέσεις ή τις θέσεις που εξέφραζε η ΔΟΕ.

Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό εστιάζουμε στην ανάδειξη των μεταρρυθμιστικών αντιλήψεων της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ) για το ρόλο του σχολείου, της σχολικής γνώσης και του εκπαιδευτικού στη διάρκεια της ιστορικής της διαδρομής από την επαναστάσή της, το 1946, μετά την περυσία της δικτατορίας του Μεταξά και της Ιταλογερμανικής κατοχής, έως και το 1967 με την αποπομπή της εκλεγμένης διοίκησης της Ομοσπονδίας από το δικτατορικό καθεστώς

της 21^{ης} Απριλίου και την τοποθέτηση δοτής διοίκησης.¹ Η ΔΟΕ προτείνει εκπαιδευτικές αλλαγές και διατυπώνει μια συγκεκριμένη αντίληψη για την εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο άρθρο προσπαθούμε να αναδείξουμε τη γενικότερη δράση της κατά τη διάρκεια των κρατικών μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών στην εκπαίδευση και το ρόλο που η ίδια θεωρούσε ότι πρέπει να έχει στη διαμόρφωση της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Θα εξετάσουμε, επίσης, το πώς έβλεπε η ΔΟΕ διαχρονικά το σκοπό της εκπαίδευσης. Δε θα μας απασχολήσουν οι συγκεκριμένες θέσεις και προτάσεις της για τα διάφορα εκπαιδευτικά θέματα. Εστιάζουμε στον τρόπο δράσης της ΔΟΕ ως ομάδας συμφερόντων στην προσπάθειά της να επηρεάσει και να συνδιαμορφώσει, να επιταχύνει ή να ακυρώσει την εκπαιδευτική πολιτική. Η αξιολόγηση του λόγου και της δράσης της ΔΟΕ θα γίνει με αναφορά στο πολιτικο-ιδεολογικό και κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο της εποχής που εξετάζουμε, η αλληλεπίδραση των οποίων διαμορφώνει τις συνθήκες της συνδικαλιστικής της δράσης.

Θεωρητικό πλαίσιο - Εννοιολογήσεις

Στην εργασία μας ο όρος εκπαιδευτική πολιτική αφορά τόσο στις διαδικασίες και πρακτικές του κράτους ή των ομάδων με συμφέροντα στην εκπαίδευση, που έχουν σκοπό να μετατρέψουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στη σύγχρονη κοινωνία, σε θεσμούς και κυρίαρχες πρακτικές του συστήματος αυτού, όσο και αυτό το ίδιο το αποτέλεσμα των παρεμβάσεών τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η εκπαιδευτική πολιτική σημαίνει και «αυτό που ενεργοποιείται και αυτό που αποσκοπείται» (Ball, 1994, 10) και όχι μόνο το προϊόν, το αποτέλεσμα (Heslop, 1987, 427) ενός συνόλου αλληλεπιδρουσών δράσεων (Cistone, 1977, 89).

Μεταπολεμικά, ο έλεγχος της ελληνικής κοινωνικοοικονομικής δομής από το Κράτος ήταν κυρίαρχος. Το Κράτος λειτουργούσε στη θέση της κυρίαρχης τάξης και συγκροτούσε απευθείας τις κοινωνικές ομάδες με διορισμούς εκ των άνω και έντονα προστατευτικές πολιτικές (Βεργόπουλος, 1985, 32-47). Οι διάφορες ομάδες συμφερόντων ήταν καχεκτικές, σε μεγάλο βαθμό εξαρτημένες από την κρατική εξουσία, ενώ η τελευταία λειτουργούσε ως γενικός συντονιστής ολόκληρου του κοινωνικού σχηματισμού. Επέβαλε την κυρίαρχη αντικομουνιστική ιδεολογία και προσέδιδε συγκεκριμένο ρόλο στα οργανωμένα συμφέρο-

ντα (Μουζέλης, 1978, 294-295· Τσουκαλάς, 1981, 333-343). Η κρατική διοικητική μηχανή ήταν άκρως κομματικοποιημένη και είχε ελάχιστη αυτονομία έναντι των κομματικοκρατικών μηχανορραφιών και της κομματικής ασυδοσίας (Μουζέλης, 2003α). Κάθε μεταρρύθμιση για να προωθηθεί δεν θα έπρεπε να θίγει το κομματικό κατεστημένο. Το κράτος καθόριζε αυστηρά τα όρια της συνδικαλιστικής δράσης. Εφάρμοζε όλα τα έκτακτα διοικητικά μέτρα του εμφυλίου και επέκτεινε τον έλεγχο της νομιμοφροσύνης και του πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων ως απαραίτητου στοιχείου προκειμένου ένας εργαζόμενος να θέσει υποψηφιότητα για μέλος Διοικητικού Συμβουλίου μιας συνδικαλιστικής οργάνωσης. Επιπλέον, με τους περιορισμούς στην άσκηση του δικαιώματος του «συνέρχεσθαι» και του δικαιώματος της απεργίας, την παρακολούθηση και την αστυνομική καταστολή της συνδικαλιστικής κίνησης που «εκτρεπόταν» εκτός των «εθνικοφρόνων» πλαισίων, η συνδικαλιστική δράση δεν ήταν μόνο περιορισμένη αλλά και απόλυτα ελεγχόμενη από την κρατική εξουσία, ιδιαίτερα όσον αφορά την ιδεολογική «καθαρότητά» της. Το περιοριστικό πλαίσιο λειτουργίας που επέβαλλε το Κράτος στο συνδικαλισμό ήταν τόσο ασφυκτικό, ώστε δίκαια το συνδικαλιστικό κίνημα στην Ελλάδα χαρακτηρίστηκε ως ένας «ιδιότυπος κρατικός θεσμός» (Κουκουλές, 1984, 82-83).²

Όλες οι παραπάνω βασικές συνιστώσες του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (κράτος, κοινωνία, συνδικαλιστικό κίνημα) προσιδιάζουν στον ιδεότυπο του κρατικού κορπορατισμού, κατά τον οποίο οι ομάδες συμφερόντων υπόκεινται στον ασφυκτικό έλεγχο του Κράτους, τόσο στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών όσο και για τον έλεγχο των διεκδικήσεών τους. Έτσι, μετατρέπονται σε εξαρτήματα της δημόσιας γραφειοκρατίας (Μαυρογορδάτος, 1988, 19-38). Στον κορπορατισμό, οι ομάδες συμφερόντων που δρουν στα πλαίσια της φιλελεύθερης δημοκρατίας, ενσωματώνονται στην πολιτική δομή διαμέσου ενός συστήματος εκπροσώπησης και συνεταίριστικής αλληλεπίδρασης στο επίπεδο της ηγεσίας, και κοινωνικού ελέγχου στο επίπεδο των μελών τους (Panitch, 1980, 173· Panitch, 1979, 44). Το Κράτος και τα οργανωμένα συμφέροντα είναι στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους σε ένα σύστημα διαμεσολάβησης συμφερόντων (interest intermediation), που συνίσταται στο ότι το Κράτος παραχωρεί μονοπώλιο αντιπροσώπευσης σε περιορισμένο αριθμό μη ανταγωνιστικών ομάδων και, ταυτόχρονα, επιβάλλει έλεγχο στην ηγεσία τους και στη διεκδίκηση των συμφερόντων τους (Schmitter, 1974, 93). Στο σύστημα αυτό, οι ομάδες συμφερόντων εκπροσω-

πούν τα συμφέροντά τους, αλλά, παράλληλα, συμβάλλουν στη σταθερότητα του κράτους. Οι κυβερνήσεις, στα κορπορατιστικά κράτη, αναγνωρίζουν τη σημασία και την πολιτική νομιμότητα των ομάδων συμφερόντων. Συνεργάζονται με αυτές για να πληροφορούνται τις θέσεις, απόψεις και τα αιτήματα των εργαζομένων, αλλά και για να τους ελέγχουν. Μέσα από τη συνεργασία που επιβάλλει το Κράτος στις ομάδες συμφερόντων συγκρατεί την πολιτική και οικονομική ισχύ των εργαζομένων (Panitch, 1980, 174-175).

Μεθοδολογία

Το πρωτογενές αρχειακό υλικό από το οποίο προκύπτει η εξέλιξη του εκπαιδευτικού λόγου της ΔΟΕ την εξεταζόμενη περίοδο προέρχεται από τις σελίδες του «Διδασκαλικού Βήματος», του επίσημου δημοσιογραφικού οργάνου της Ομοσπονδίας των δασκάλων. Για το σκοπό της έρευνάς μας, μελετήθηκαν τα τεύχη 50 (1947)-616 (1967). Αναλυτικότερα, τα δημοσιεύματα από το κάθε τεύχος του ΔΒ που αξιοποιούμε στην ανάλυση είναι:

- Τα κύρια άρθρα που δημοσιεύονται στην πρώτη σελίδα κάθε τεύχους και υπογράφονται από το Διοικητικό Συμβούλιο (ΔΣ) της ΔΟΕ. Τα άρθρα αυτά εκφράζουν τις θέσεις, απόψεις και προτάσεις του ΔΣ για επίκαιρα θέματα που απασχολούσαν την Ομοσπονδία.
- Σημειώματα-σχόλια του ΔΣ που αφορούν επιμέρους θέματα επικαιρότητας. Σ' αυτά, παρουσιάζονται συνοπτικά οι θέσεις, οι απόψεις ή και η κριτική του ΔΣ για συγκεκριμένα θέματα της εκπαιδευτικής επικαιρότητας.
- Υπομνήματα και επιστολές της ΔΟΕ προς διάφορους κυβερνητικούς παράγοντες, κυρίως προς το Υπουργείο Παιδείας, με τα αιτήματα και τις προτάσεις της για τα οικονομικά, επαγγελματικά, εκπαιδευτικά κ.ά. θέματα της επικαιρότητας.
- Εγκύκλιοι ή άλλα έγγραφα της ΔΟΕ που απευθύνθηκαν προς τους τοπικούς συλλόγους.
- Διάφορες ανακοινώσεις (πληροφοριακές, διαμαρτυρίας) της ΔΟΕ.

Για την περιγραφή και την ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου της ΔΟΕ στα γραπτά της κείμενα, θα χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια ερευνητική μέθοδος, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αξιόπιστα και έ-

γκυρα συμπεράσματα (Krippendorff, 1980, 21). Η νομιμοποίηση χρήσης της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου στην παρούσα έρευνα εδράζεται στα εξής στοιχεία: α) οι πηγές μας είναι γνωστές και αξιόλογες· β) μας ενδιαφέρει να επισημάνουμε εσωτερικά στοιχεία των κειμένων που εξετάζουμε (επί του προκειμένου τον εκπαιδευτικό λόγο της ΔΟΕ) και όχι κάποια εξωτερικά χαρακτηριστικά τους· γ) από την ανάλυση των κειμένων, στοχεύουμε στην ανάδειξη και αξιολόγηση των χαρακτηριστικών του περιεχομένου του εκπαιδευτικού λόγου της ΔΟΕ (Duverger, 1978, 78-85). Διερευνούμε, δηλαδή, την παρουσία ή απουσία των σημαντικών στοιχείων τα οποία περιέχονται ή δεν περιέχονται στο ερευνητικό μας υλικό (Λαμπίρη-Δημάκη, 1989, 116). Με την ποιοτική ανάλυση αναδεικνύονται τα βαθύτερα νοήματα του περιεχομένου. Πρόκειται γι' αυτό που ο Holsti (1969, 12) ονομάζει ανάγνωση πίσω από τις γραμμές για να οδηγηθούμε με βάση και το θεωρητικό πλαίσιο σε απαντήσεις των ερωτημάτων μας, σε κατανόηση και ερμηνεία. Η ερμηνεία των ευρημάτων θα βασιστεί στην ιστορική ερμηνευτική προσέγγιση. Η ερμηνευτική αντιλαμβάνεται την ανθρώπινη δράση σε σχέση με όλες τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές πτυχές της ιστορικής περιόδου κατά την οποία λαμβάνει χώρα. Η ιστορική ερμηνευτική είναι η μέθοδος έρευνας γεγονότων και φαινομένων του παρελθόντος με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση και ερμηνεία κειμένων (Πυργιωτάκης, 1999, 100-114). Η ερμηνεία επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα αντιμετωπίζουν και επηρεάζουν τα κοινωνικά γεγονότα, λαμβάνοντας υπόψη το δομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο της ιστορικής περιόδου. Τελικός στόχος είναι η ερμηνεία συγκεκριμένων ιστορικών φαινομένων με έμφαση στην ιστορική αλληλουχία των γεγονότων και στη σημασία της κοινωνικής δράσης (Κυριαζή, 2000, 313, 316, 326-327). Βέβαια, η όποια ερμηνεία δεν μπορεί να θεωρηθεί απόλυτα αντικειμενική. Αυτό που μπορεί να υποστηριχθεί, βάσει των επιχειρημάτων του ερευνητή, είναι «ότι μια ερμηνεία είναι πιο πιθανή από μια άλλη όχι όμως και ότι είναι αδιαμφισβήτητα αληθινή (Πυργιωτάκης και Παπαδάκης, 1999, 854).

Αποτελέσματα και συζήτηση

Η εξέταση του λόγου της ΔΟΕ για την εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και ο τρόπος δράσης της ως ομάδας συμφερόντων θα γίνει

με χρονολογική σειρά, ξεκινώντας από τις πρώτες μεταπολεμικές Διοικήσεις της Ομοσπονδίας.

Στις αρχές του 1948, η ΔΟΕ υποστηρίζει ότι η οργάνωση, το περιεχόμενο και η προοπτική της εκπαίδευσης δεν ήταν ικανοποιητικά και χρειάζονταν άμεση βελτίωση. Ακολουθεί, όμως, μετριοπαθή συνδικαλιστική στρατηγική. Η πολιτική κατάσταση της περιόδου ενοχοποιείται για την κακοδιαμονία της εκπαίδευσης. Υποστηρίζει ότι η έκρυθμη κατάσταση της χώρας, κάτω από το εμφυλιοπολεμικό καθεστώς και το οικονομικό χάος, δεν ήταν ευνοϊκοί παράγοντες για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της διεκδικήσεων: «Φρονούμεν ότι επί του παρόντος και εφ' όσον μάλιστα ο κατά της Ελλάδος πόλεμος ουδεμία μεταρρυθμίσις της Παιδείας είναι επιβεβλημένη. Όταν λήξη η δοκιμασία, θα προσπαθήσωμεν να επαναφέρωμεν την Παιδείαν εις ο προπολεμικώς ευρίσκετο σημείον, η δε τοιαύτη προσπάθεια θα είναι μακρά και επίτονος δεδομένου ότι μέγα μέρος εθνικού και εκπαιδευτικού χώρου καλύπτεται από ερείπια» (66, 1948, 6)³. Θεωρεί ότι ο διδασκαλικός συνδικαλισμός θα πρέπει να προετοιμάζει το έδαφος, ώστε, την κατάλληλη στιγμή, η πολιτεία να λάβει αποφάσεις σύμφωνες με τις θέσεις του. «Η Διοίκις παρὰ ταῦτα πρέπει να προβάλῃ διαρκῶς τὰ ζητήματά μας διὰ νὰ προλαβαίνει τὸ ἔδαφος καὶ νὰ προετοιμάξῃ τὸ κατάλληλον κλίμα διὰ τὴν εἰς κατάλληλον λήψιν ὑπὸ τῆς πολιτείας τῶν σχετικῶν αποφάσεων» (81, 1948, 5).

Σύμφωνα με τη ΔΟΕ, ο διδασκαλικός συνδικαλισμός έχει στόχο την προαγωγή του έργου του Λαϊκού Σχολείου και την εξύψωση της θέσης του δασκάλου. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται κυρίαρχος στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ΔΟΕ επιδίωκε τη στενή συνεργασία της με την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Αντίθετα, η πολιτεία, σύμφωνα με τη ΔΟΕ, δεν αναγνωρίζει το ρόλο των εκπαιδευτικών και προωθεί εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις εν αγνοία τους: «Τὰ ζητήματα αὐτὰ ἐν πολλοῖς ρυθμίζονται ἀπὸ ἀναρμοδίους. Οἱ ἀρμοδιώτεροι νὰ ἐκφέρουν κρίσεις εἶναι οἱ δημοδιδάσκαλοι καὶ δικαιούνται νὰ ἀκουσθῇ ἡ φωνὴ τῶν. Ἀς ἀκουσθῇ καὶ πάλιν. Θὰ σκεπάζῃ τὰς ὑποδείξεις τῶν ἀλλοτρίων. Θὰ προστεθῇ εἰς τὰς καὶ παλαιότερον διατυπωθείσας προτάσεις, καὶ, κάποτε θὰ ἀποτελέσῃ τὴν βᾶσιν δημιουργίας μιᾶς ἐνιαίας ἐθνικῆς εκπαιδευτικῆς πολιτικῆς σεβαστῆς ἀπὸ ὅλα τὰ κόμματα καὶ ὅλας τὰς καταστάσεις. Πρέπει ἡ Συνέλευσις νὰ συνδράμῃ εἰς τοῦτο. Πρέπει ν' ἀποδοκιμασθῇ ἡ πείσμων κομματικὴ καὶ προσωπικὴ πολιτικὴ, ἡ ὁποία διὰ τῶν ἀντιθέσεων τῆς ἀναστέλλει πάσαν προοδευτικὴν ἐξελίξιν

των ζητημάτων του λαϊκού σχολείου» (80, 1948, 1). Και συνεχίζει: «Μεταρρυθμίσεις εν τη εκπαιδεύσει και μεγαλόπνοα σχέδια εξαγγέλλονται, ως ταύτα θεωρητικώς συλλαμβάνονται υπό άμοιρων της σχολικής ζωής. Και η φωνή των ζώντων τω σχολικά προβλήματα απρόσκλητος ατυχώς έρχεται, διά να διατρανώση την διαμαρτυρίαν των αγνοουμένων αρμοδίων, ή έστω και διά να επικρίνη και να σημειώση τας ελλείψεις και τας προχειρολογίας. Ομολογούμεν ότι ολίγον συγκινεί τους υπευθύνους η φωνή μας! Αυτή είναι η σκληρά πραγματικότης!» (142, 1950, 1).

Υποστηρίζεται η ανάγκη χάραξης μόνιμης εκπαιδευτικής πολιτικής, ανεντηρέαστης από τις εκάστοτε πολιτικές μεταβολές. Στο πλαίσιο αυτό, το έτος 1948-49, το Διοικητικό Συμβούλιο της ΔΟΕ, αναλαμβάνει μια πρωτοπόρα και ριζοσπαστική για την ιστορική συγκυρία προσπάθεια. Επιδιώκει να διαμορφώσει ένα πλαίσιο μόνιμης εκπαιδευτικής πολιτικής, κοινά αποδεκτό από όλους τους φορείς που εμπλέκονται με την εκπαίδευση και τα πολιτικά κόμματα. «Εκ των μεταρρυθμίσεων εις τας οποίας προβαίνουν αι εκάστοτε Κυβερνήσεις εις την στοιχειώδη εκπαίδευσιν αποδεικνύεται, ότι το κρατούν σύστημα εκπαίδευσεως δεν τυγχάνει της εγκρίσεως ολοκλήρου του ελληνικού λαού. Επειδή δε, είναι γνωστόν, ότι εκπαιδευσίς μη βασιζομένη επί σταθερών βάσεων και μεταβαλλομένη κατά μικρά χρονικά διαστήματα δεν εκπληροί τον προορισμόν της, η Διοίκις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος ήχθη εις την απόφασιν όπως, ότι μέχρι σήμερον δεν έκαμεν η πολιτεία διά μίαν μόνιμον εκπαιδευτικήν κατάστασιν το κάμη ο οργανωμένος εκπαιδευτικός κλάδος» (89, 1948, 1). Για το σκοπό αυτό, το ΔΣ ζητά από τους τοπικούς συλλόγους να εκφράσουν τη γνώμη τους σε μια σειρά εκπαιδευτικών θεμάτων, η συνισταμένη των οποίων επρόκειτο να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω επεξεργασίας και συμφωνίας εκπαιδευτικών φορέων και πολιτικών κομμάτων, ώστε, τελικά, να συγκροτηθεί η ζητούμενη μόνιμη εκπαιδευτική πολιτική. «Η εκπαιδευτική πολιτική εις τα λεγόμενα πεπολιτισμένα κράτη δεν επηρεάζεται από το κομματικόν συμφέρον των εις την αρχήν ευρισκομένων πολιτικών, αλλ' από το συμφέρον της εκπαίδευσεως» (89, 1948, 1). Καί συνεχίζει: «Ανετρεξάμεν εις τα πορίσματα των διαφόρων συνελεύσεων, αλλ' εις καμμίαν δεν εύρομεν εκείνο το οποίον προτείνει η Διοίκις. Περί του προγράμματος π.χ. λέγουν αι αποφάσεις του Κλάδου, ότι πρέπει να συνταχθή νέον. Αλλ' ουδαμού αναφέρεται, εάν τούτο είναι εξ ολοκλήρου ή εν μέρει ακατάλληλον και ποία σημεία του χρήζουν τροποποιήσεως, συμπληρώσε

κ.λπ. Αυτό ακριβώς ζητούμεν ημείς διά της τοποθετήσεως του ζητήματος. Χρειάζεται εργασία λοιπόν διά να παρουσιάσωμεν έτοιμον και συστηματοποιημένον το έργον μας περί του εκπαιδευτικού μας συστήματος» (96, 1949, 5). Η έκκληση της ΔΟΕ προς τους συλλόγους δεν έφερε το επιθυμητό αποτέλεσμα. Λίγοι απέστειλαν τις σχετικές θέσεις τους, με αποτέλεσμα η σημαντική πρωτοβουλία της ΔΟΕ να ναυαγήσει. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η ΔΟΕ, τα πρώτα χρόνια μετά την ανασύστασή της, δε διέθετε επεξεργασμένες, συστηματοποιημένες θέσεις για τα διάφορα εκπαιδευτικά θέματα.

Το Μάρτιο του 1949, η ΔΟΕ, αναφέρεται στις διαδικασίες μεταρρυθμίσεων στην διοίκηση της εκπαίδευσης: «Αι μεταρρυθμίσεις εις την διοίκησιν ενός κλάδου λαμβάνουν χώραν τότε μόνον, όταν, νοσούντος του υφισταμένου συστήματος, έχη γίνη η δέουσα μελέτη και έχουν εκτιμηθή δεόντως τα εκ της μεταρρυθμίσεως αγαθά. Η μεταρρυθμίσις ουδέποτε πρέπει να πραγματοποιείται, εάν δεν υπάρχη βεβαιότης εξυπηρετήσεως των σκοπών της δι' ην γίνεται υπηρεσίας» (102, 1949, 5).

Η ΔΟΕ υποστηρίζει ότι στα ανεπτυγμένα κράτη, οι μεταρρυθμίσεις προκύπτουν μετά από συστηματική μελέτη των προβλημάτων, συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση και μετά από αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής τους για μεγάλο χρονικό διάστημα: «Εις τινα προηγμένα Έθνη –Αγγλία, Σουηδία– κατά την τελευταίαν δεκαετίαν έγιναν εκπαιδευτικά μεταρρυθμίσεις. Προηγήθησαν μύρια συνέδρια, εξαπονήθησαν μελέται, έγιναν πρακτικά εφαρμογαί και υπεβλήθησαν εκθέσεις. Ηκούσθησαν αι γνώμαι όλων των ασχολουμένων με το έργον της αγωγής, είτε με το θεωρητικόν είτε με το πρακτικόν μέρος. Συνεκροτήθησαν επιτροπαί εις τας οποίας συμμετέσχον και αντιπρόσωποι των οργανώσεων. Και μετά παρακολούθησιν της α' ή β' θεωρίας εις την πρακτικήν εφαρμογήν της, ήτις διήρκεσε επί πενταετίαν, υπέβαλον τας εκθέσεις των και τα σχέδια νόμων διά την λήψιν των α' ή β' νομοθετικών μέτρων. Η πολιτική δεν αφήρεσε, δεν ετροποποίησε, ούτε εδιχοτόμησε το έργον, αλλά προσέθεσε, ότι εθεώρει απαραίτητον διά το συμφέρον της πολιτείας και εφήρμοσε την υποδειχθείσαν εκπαιδευτικήν μεταρρυθμίσιν. Αυτά έγιναν εις τους λαούς όπου όλα τα προβλήματα, αλλά ιδιαιτέρως τα εκπαιδευτικά δεν θεώνται από τον θάκον της επιτολαιότητος» (167, 1951, 5). Η εκ των προτέρων μελέτη των αποτελεσμάτων που θα επιφέρει στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε μεταρρύθμιση είναι αναγκαία, στην περίπτωση, ιδιαίτερα, του εκπαιδευτικού δανεισμού: Το

ελληνικόν κλίμα δεν είναι κατάλληλον διά την εμφύτευσιν και ανάπτυξιν όλων των φυτών που αναπτύσσονται και θάλλουν και καρποφορούν εις άλλας ηπείρους... είναι ανάγκη όπως μη επιδεικνύηται επικίνδυνος σπουδή κατά την εισαγωγήν και εφαρμογήν συστημάτων ξένων προς την ελληνικήν νοοτροπίαν και την ελληνικήν πραγματικότητα» (138, 1950, 5). «Νομίζομεν ότι η επιστημονική σκέψις δέον να θεμελιούται επί παρατηρήσεων ηλεγμένων και ότι διά το Εκπ. Συμβούλιον πάσα μεταρρύθμισις έδει να μελετηθή πρώτον εις την πράξιν, να ελεγχθή εν αυτή η αξία της, και μετά τούτο να εκφρασθή εις απόφασιν, αξιούσαν να μεταβάλη τον ρυθμόν των εκπαιδευτικών πραγμάτων κατά τρόπον εξασφαλίζοντα την ορθοτέραν λειτουργίαν της Εκπαιδεύσεως» (192, 1952, 1).

Σημαντική παράμετρος στον εκπαιδευτικό λόγο της ΔΟΕ, αυτή την περίοδο, είναι η θέση της ότι οι μεταρρυθμίσεις δε μεταβάλλουν την ουσία της εκπαίδευσης, εάν δεν αντιμετωπιστούν, προηγουμένως, με γενναία χρηματοδότηση οι δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος: «Δεν μεταβάλλεται η κατάστασις αν μείνη το σημερινό άθλιο καθεστώς των σχολείων με την θρυλλουμένην εκπαιδευτικήν μεταρρύθμισιν. Η μεταρρύθμισις μεταβάλλει τους τύπους και όχι την ουσίαν... Το πρόβλημα κυρίως της Λαϊκής Παιδείας δεν λύνεται με πρόχειρες, αμελέτητες και εμβολωματικές λύσεις, θέλει δουλειά, μελέτη, σοβαρά μελέτη, πρόγραμμα. Αλλά και δεν μπορεί να αναβάλλεται επ' άπειρον η λύσις του με την πρόχειρη, στενόκαρδη, επιπόλαια και κακεντρεχή άρνηση του Γενικού Λογιστηρίου: "Δεν έχομε λεπτά για τα Σχολεία και γενικά για την εκπαίδευση"» (216, 1953, 1). Οι εκπαιδευτικοί, από τη στιγμή που θα κληθούν να εφαρμόσουν τις όποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, συμβάλλουν αποφασιστικά στην επιτυχία ή όχι της εφαρμογής τους. Για το λόγο αυτό, η πολιτεία, πιστεύει η ΔΟΕ, θα πρέπει να ικανοποιεί τις επαγγελματικές και οικονομικές τους ανάγκες και διεκδικήσεις.

Σύμφωνα με τη ΔΟΕ, κυριότερος παράγοντας που δεν ευνόησε τη λύση των προβλημάτων της εκπαίδευσης μέχρι το τέλος του 1952, θεωρείται η έλλειψη κυβερνητικής σταθερότητας και η εναλλαγή πολλών Υπουργών παιδείας: «Ο απολογισμός πτωχός, πολύ πτωχός, ως προς τα αποτελέσματα των επιτεύξεων. Όχι από έλλειψιν προσπαθείας. Όχι από έλλειψιν κατανοήσεως. Όχι από έλλειψιν θελήσεως. Κυριώτερα αίτια της μη πραγματοποιήσεως τούτων είναι έλλειψις κυβερνητικής σταθερότητος και η εναλλαγή διαφόρων υπουργών παιδείας» (211, 1953, 1). Αλλά και το 1956 δηλώνεται ότι οι συνε-

χείς κυβερνητικές μεταβολές, η μακρά αναστολή της κυβερνητικής δραστηριότητας, οι αδυναμίες της νομοθετικής εξουσίας και τα σοβαρά εθνικά προβλήματα δυσχέραιναν την αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκπαίδευσης και την εφαρμογή των απαραίτητων μεταρρυθμίσεων (320, 1956, 1).

Στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1950, η ΔΟΕ προβάλλει ως σκοπό της εκπαίδευσης τη μετάδοση των αξιών του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού στους μαθητές και, μέσω αυτών, στις οικογένειές τους. Στόχος της εκπαίδευσης είναι «να διαχαράξη τους δρόμους της και τους σκοπούς της με απαρασάλευτον ενατένισιν εις τας επιταγάς του καθαρού ελληνοχριστιανικού πνεύματος» (140, 1950, 1). «Σχολείον και παιδιά θα μεταφέρουν το νόημα της ζωής μας εις το σπίτι και θα συντελούν εις την δημιουργίαν υγιούς και ωραίας Ελληνικής οικογενείας, η οποία θα ενθουσιάζει και θα εξευγενίζεται εκ της εντόνου και συνειδητής επαφής με τον ηθικόν και πνευματικόν Ελληνοχριστιανικόν κόσμον» (195, 1952, 1). Τον κύριο σκοπό της εκπαίδευσης τονίζουν η ΔΟΕ και η ΟΛΜΕ, το Σεπτέμβριο του 1952, με κοινή επιστολή τους προς τη Βουλή των Ελλήνων: «Η φωνή του Έθνους ζητεί άρτιαν και καλώς οργανωμένην παιδείαν, διά να επιτύχη την διατήρησιν και πρόοδον της Εθνικής ιδέας. Η κοινωνική ευημερία απαιτεί επιμόνως να εξυψωθή η Παιδεία, διότι δι' αυτής θα δημιουργηθεί ο ειδικευμένος εργάτης της και ο πιστός φρουρός της. Αυτά τα δύο αποτελούν την βάση της ομαδικής μας ζωής και επ' αυτών στηρίζεται η Αιώνια Ιδέα της Ελλάδος, η οποία διά της παιδείας έγινε Φως και φωτίζει τον Κόσμον» (200, 1952, 1).

Στο τέλος του 1956, η ΔΟΕ καυτηριάζει την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η εκπαίδευση: τη χαρακτηρίζει χαώδη και άθλια. Τονίζει ότι δεν έγινε καμία προσπάθεια μέχρι τότε για ουσιαστική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Καταγγέλλει πως η κυβέρνηση δεν ενδιαφέρεται για την Παιδεία. Στον απολογισμό της υπογραμμίζει: «Ο οργανωμένος διδασκαλικός κόσμος το νομοθετικό έργο του Υπουργείου της Παιδείας μας το χρόνο που περάσαμε, ως προς την Στοιχειώδη Εκπαίδευση, το βρίσκει πολύ πενιχρό. Όχι μόνο πενιχρό σε αποτελέσματα θετικά, αλλ' ακόμα πενιχρό και από άποψη δημιουργίας προγράμματος μακράς πνοής που να προλειάνη το έδαφος για μία συγχρονισμένη ανακαίνιση και βελτίωση των συνθηκών της λειτουργίας των Δημοτικών μας σχολείων» (332, 1956, 1). Ζητά τη σύσταση διακομματικής επιτροπής για την Παιδεία, σύμφωνα με την πρόταση του Γ. Παπανδρέου στη Βουλή τον Αύγουστο του 1956: «Εμείς πιστεύομε ότι μόνο

με τη διακομματική επιτροπή και εφ' όσον σ' αυτή μετάσχουν άνθρωποι που να έχουν και γνώση και αγάπη και ενδιαφέρον για την Παιδείαν του τόπου, είναι δυνατόν να προωθηθούν τα σπουδαιότερα τουλάχιστον από τα από πολλών ετών χρονίζοντα ζητήματα της Παιδείας και των εργασιών αυτής» (336, 1957, 5).

Η συγκρότηση της Επιτροπής Παιδείας, τον Ιούνιο του 1957 από το ΥΠΕΠΘ, αντιμετωπίστηκε από τη ΔΟΕ με επιφυλάξεις, παρότι η ίδια είχε ζητήσει στο παρελθόν τη σύστασή της. Σ' αυτό συνέβαλαν δύο παράγοντες. Η άρνηση ικανοποίησης των μισθολογικών αιτημάτων της, τα οποία είχε διεκδικήσει στις αρχές του Ιουνίου με απεργία διαρκείας, και η μη συμμετοχή εκπροσώπου της στην Επιτροπή. Σε σχόλιο στο ΔΒ με τον τίτλο «Η περίφημη επιτροπή» υπογραμμίζεται: «Η Κυβέρνηση μετά την απεργία των διδασκάλων, προέβη εσπευσμένα στη συγκρότηση μίας επιτροπής για την Παιδεία... η επιτροπή καταρτίστηκε όχι για να δώσει λύσι στο φλέγον θέμα της Παιδείας, αλλά να παραπλανηθεί η κοινή γνώμη και να ικανοποιηθούν κατά έναν τρόπο οι εκπαιδευτικοί και να πιστέψουν ότι επί τέλους κάτι πρόκειται να γίνει. Αλλά την ελπίδα τους αυτή την διαψεύδει η μη συμμετοχή ούτε ενός από εκείνους που ζουν χρόνια τώρα τα ζητήματα της Παιδείας και είναι σε θέση, λόγω της πείρας των, να βοηθήσουν στο έργο της επιτροπής και να δώσουν λύση στα από πολλού χρόνου εκκρεμή θέματα της Λαϊκής Παιδείας» (349, 1957, 5). Η αρνητική αντιμετώπιση των μισθολογικών αιτημάτων της ΔΟΕ από την κυβέρνηση, σε συνδυασμό με τη στάση που τήρησε η τελευταία απέναντι στην Επιτροπή Παιδείας, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός της λόγος επηρεαζόταν άμεσα από τις οικονομικές της διεκδικήσεις και τη μη αποδοχή που είχαν από την κυβέρνηση. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουμε και από τη θέση της ΔΟΕ ότι όποια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και αν προτείνει η Επιτροπή δεν πρόκειται να έχει επιτυχία, εφόσον οι εκπαιδευτικοί που θα την εφαρμόσουν είναι οικονομικά εξαθλιωμένοι: «Με πεινασμένο και περιφρονημένο προσωπικό δεν πρόκειται να γίνει τίποτα. Όλα τα μεγάλοπνοα προγράμματα θα μείνουν στα χαρτιά νεκρά, όπως πάντοτε» (350, 1957, 5). Ακόμη πιστεύει, ότι δεν είναι αναγκαία η λειτουργία Επιτροπής γιατί το μόνο που χρειάζεται η εκπαίδευση είναι να διατεθούν χρήματα για διδακτήρια και προσωπικό αμειβόμενο ανάλογα με την υψηλή αποστολή του: «Χρειάζονται χρήματα και όχι συστήματα. Οιανδήποτε άλλην έλλειψιν αντικαθιστά η ψυχή του Διδασκάλου, άνευ της οποίας και

αι μέθοδοι και τα προγράμματα και αι μεταρρυθμίσεις δεν έχουν καμμίαν αξίαν» (364, χ.χ., 8).

Η αντιμετώπιση των πορισμάτων της Επιτροπής Παιδείας από τη ΔΟΕ ήταν σαφέστατα επηρεασμένη και πάλι από τις οικονομικές της διεκδικήσεις. Συμφωνεί με αυτά, αλλά υποστηρίζει, ταυτόχρονα, ότι τίποτα δεν πρόκειται να αλλάξει στην εκπαίδευση, αν δεν δοθεί σημασία στην οικονομική και βαθμολογική αναβάθμιση του δασκάλου, κάτι που πρότεινε και η ίδια η Επιτροπή Παιδείας. Με τον τρόπο αυτό, η ΔΟΕ συνδέει τις επαγγελματικές-συντεχνιακές της διεκδικήσεις με τον εκπαιδευτικό της λόγο αλλά και τονίζει την αντίληψή της για τον εκπαιδευτικό ως αποφασιστικό παράγοντα για την επιτυχία εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. «Ο εξοπλισμός των σχολείων, αι μεταρρυθμίσεις, τα συστήματα και αι μέθοδοι δεν πρόκειται να βελτιώσουν ουδέ κατ' ελάχιστον την σημερινή κατάσταση. Πάντα ταύτα είναι καταδικασμένα εις αποτυχίαν, εάν εξακολουθήση η σημερινή περιφρονητική στάσις της πολιτείας έναντι των Διδασκάλων... Όταν αυτοί αδρανούν, τα πάντα ευρίσκονται εις νάρκην. Ας μείνουν λοιπόν κατά μέρος τα μεγαλόπνοα προγράμματα, τα οποία ακούει ερήμην ο διδασκαλικός κόσμος, και ας καταβληθῇ προσπάθεια, ώστε να αποφευχθῇ προς το παρόν ο κίνδυνος και κατόπιν ας αρχίσῃ η συστηματική θεραπεία διά την αποκατάστασιν της υγείας του μεγάλου ασθενούς, της Παιδείας» (365, 1958, 1).

Παρά την αρνητική στάση της ΔΟΕ κατά την συγκρότηση της Επιτροπής Παιδείας και τις αρχικές επιφυλάξεις της, από το Μάιο του 1958 και μετά μεταβάλλει τη στάση της και δείχνει να αποδέχεται τα εν λόγω πορίσματα. Εκφράζει, μάλιστα, την απογοήτευσή της για την καθυστέρηση εφαρμογής τους. Το γεγονός της σύμπλευσης των βασικών πορισμάτων της Επιτροπής, εκείνων που χαρακτηρίστηκαν από αυτήν «ως επείγοντα και απολύτου προτεραιότητας μέτρα», και των απόψεων της ΔΟΕ φαίνεται ότι επηρέασε τη στάση της Ομοσπονδίας. Μεταξύ των μέτρων αυτών ήταν, κυρίως, η βελτίωση της μισθολογικής θέσης των εκπαιδευτικών: «Διά τον διδασκαλικόν κόσμον της χώρας, όστις πιστεύει, ότι είναι ο αρμοδιότερος να υποδείξῃ εις την Πολιτείαν τα μέτρα τα οποία πρέπει να λάβῃ αὐτή υπέρ της Στοιχ. Παιδείας και να αξιολογήσῃ ταύτα κατά σειράν προτεραιότητος δεν αποτελούν τι το νέον τα ανωτέρω πορίσματα της Επιτροπής. Όλαι αι Γεν. Συνελεύσεις του Κλάδου εις αυτά ακριβώς τα πορίσματα έχουν καταλήξει, αι δε εκάστοτε Διοικήσεις της Ομοσπονδίας κατ' επανάληψιν έθεσαν ταύτα υπ' όψιν των εκάστοτε αρμοδίων,

διά να λησμονηθούν αμέσως μετά την υποβολήν των εις τα συρτάρια των Υπουργείων...Ο εξοπλισμός των σχολείων, αι μεταρρυθμίσεις, τα συστήματα και αι μέθοδοι δεν πρόκειται να βελτιώσουν ουδέ κατ' ελάχιστον την σημερινήν κατάστασιν. Πάντα ταύτα είναι καταδικασμένα εις αποτυχίαν, εάν εξακολουθήση η σημερινή περιφρονητική στάσις της πολιτείας έναντι των Διδασκάλων. Όταν αυτοί αδρανούν, τα πάντα ευρίσκονται εις νάρκην» (365, 1958, 1).

Οι θέσεις της ΔΟΕ για τα διάφορα εκπαιδευτικά θέματα, για τα οποία της ζητήθηκε η γνώμη από την Επιτροπή Παιδείας και διαμορφώθηκαν με αφορμή την πρόσκλησή της στην Επιτροπή, δεν προϋπήρχαν επεξεργασμένες και συστηματοποιημένες: «Η Διοίκησης πέραν των κόπων τους οποίους εις ουδεμίαν περίπτωση υπελόγισεν ανελάμβανε προσέτι και την βαρυτάτην ευθύνην έναντι του κλάδου όσον αφορά τας προτάσεις της επί των θεμάτων τούτων, δεδομένου, ότι επί των περισσοτέρων εξ αυτών ο κλάδος δεν έχει αποφανθή...Προκειμένου όμως να εκφέρη την γνώμην της επί τόσων σοβαρών ζητημάτων, επί των πορισμάτων των οποίων είναι δυνατόν να θεμελιωθή η αναμόρφωσις της Λαϊκής Παιδείας, η Διοίκησης εξήτησε την γνώμην και άλλων συναδέλφων Αθηνών-Πειραιώς, δυναμένων να έχουν έγκυρον γνώμην επί ωρισμένων εξ αυτών, τους οποίους επ' ευκαιρία ευχαριστεί, αναλαμβάνουσα δι' εαυτήν την τελικήν γνώμην και ευθύνην επί όλων των θεμάτων τούτων» (382, 1958, 4). Στο συμπέρασμα αυτό συνηγορεί και το γεγονός της παραπομπής των θέσεων αυτών για συζήτηση και έγκριση στην επόμενη ΓΣ του κλάδου.

Το Φεβρουάριο του 1959, η ΔΟΕ κάνει και πάλι λόγο για ασυγχρόνιστη και ανεπαρκή παιδεία που δεν ανταποκρίνεται στην ανάγκες της Ελληνικής κοινωνίας. Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος θα επιτευχθεί για τη ΔΟΕ με την αύξηση των δαπανών για την παιδεία, την κατασκευή και τον εξοπλισμό διδακτηρίων και την ουσιαστική αύξηση των αποδοχών των εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία αυτά συνιστούν κατά τη ΔΟΕ την αναγκαία μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης.

Μετά την εξαγγελία των μεταρρυθμιστικών μέτρων της Κυβέρνησης Καραμανλή, το 1958, το Διοικητικό Συμβούλιο της ΔΟΕ επικρότησε τη ριζικά μεταρρυθμιστική, όπως χαρακτηριστικά σημείωσε, προσπάθεια. Συντάχθηκε με την αναγκαιότητα των μέτρων και, ιδίως, με την ανάπτυξη της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης: «Η Ελλάς επιβάλλεται συντόμως να αποκτήση την Τεχνικοοικονομικήν Παιδείαν της, διά να παύση ο Ελληνικός λαός να υπο-

απασχολήται και υποσιτίζεται, γεγονός το οποίον αναμφιβητώς εγκυμονεί μυρίους κινδύνους διά το έθνος μας. Πιστεύομεν ότι αι επικείμεναι μεταρρυθμίσεις της Παιδείας θα συγχρονίσουν εις όλους τους τομείς την χώραν μας, διά να καταστή συντόμως αυτοδύναμος και ανεξάρτητος οικονομικώς» (403, 1959, 5). Τόνισε ότι η Ελλάδα στον τομέα του εκσυγχρονισμού της Παιδείας κατείχε θέση ουραγού στο διεθνή στίβο: «Ο παγκόσμιος ανταγωνισμός εις τον τομέα τούτον ως και τα τεράστια ποσά τα οποία διατίθενται υπό των διαφόρων προηγμένων και μη κρατών προς τον σκοπόν τούτον, μαρτυρούν ότι κατέστη πλέον συνειδήσις εις την παγκόσμιον κοινήν γνώμην ότι τα έθνη δύνανται να επιβιώσουν και να μεγαλουργήσουν μόνον διά της Παιδείας. Έπρεπεν επομένως μετά τον λήθαργον εις τον οποίον είχομεν περιπέσει να αφυπνισθώμεν επί τέλους και να ακολουθήσωμεν, έστω και βραδυπορούντες, τα άλλα έθνη τα οποία προπορεύονται ημών κατά πολλάς παρασάγγας» (405, 1959, 1). Δεν παρέλειψε, όμως, να επισημάνει, για άλλη μια φορά, την ανάγκη μισθολογικής αποκατάστασης και βαθμολογικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών: «πάσα εκπαιδευτική μεταρρυθμισίς διά να αποφέρη καρπούς, δέον να αρχίση από την βελτίωσιν της θέσεως του φορέως της Εκπαιδεύσεως, από την ηθικήν και υλικήν αποκατάστασίν του» (422, 1959, 1). Σε κάθε ευκαιρία, η ΔΟΕ τονίζει την κυρίαρχη θέση της, που συνίσταται στο σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού για την επιτυχημένη εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής μεταρρυθμισης: «Είναι αναμφισβήτητον γεγονός, ότι και η πληρεστέρα εκπαιδευτική νομοθεσία και τα τελειότερα αναλυτικά προγράμματα και τα αφθονώτα εποπτικά μέσα και τα άριστα διδακτήρια και η αρτιότερα εκπαιδευτική οργάνωσις ουδέν ή ελάχιστα θα αποδώσουν - χωρίς να αποκλείωνται και τα αρνητικά αποτελέσματα αυτών - αν λείψη από τον εργάτην της Παιδείας η πίστις επί το έργον του, ο ενθουσιασμός δι' αυτό, η αφοσίωσις εις την αποστολήν του» (448, 1960, 1). Η θέση αυτή της ΔΟΕ υπογραμμίζει και τη σύνδεση του επαγγελματικού-οικονομικού με τον εκπαιδευτικό της λόγο.

Από το 1961 και μετά, το Διοικητικό Συμβούλιο της ΔΟΕ μιλά και πάλι για την ανάγκη μεταρρυθμίσεων του εκπαιδευτικού συστήματος. Η κριτική της στην εκπαιδευτική πολιτική του Κ. Καραμανλή μπορεί να χαρακτηρισθεί μετριοπαθής και, ταυτόχρονα, αντιφατική. Επιλέγεται η στρατηγική της «μη σύγκρουσης» με την κρατική εξουσία. Αρκετές φορές, εκθειάζεται το έργο της Κυβέρνησης και, ταυτόχρονα, δηλώνεται απερίφραστα ότι τα σοβαρότερα προβλήματα της εκπαίδευσης παρέμεναν ανεπύλτα: «Δεν θα είμεθα α-

ναμφιβόλως αντικειμενικοί εις τας κρίσεις μας, αν παρασυρόμενοι από υπερβάλλοντα συνδικαλιστικόν ζήλον δεν ανεγνωρίζομεν με όλας τας τυχόν παραλείψεις το γόνιμον εν πολλοίς Κυβερνητικόν έργον εις τον τομέα της Παιδείας κατά την τελευταίαν τριετίαν. Βεβαίως δεν εθεραπεύθησαν άπασαι αι αξιώσεις αυτής, παραμένουν δ' εισέτι ανεπίλυτα ένα πλήθος προβλημάτων... Δυστυχώς εν εκ των πλέον βασικών προβλημάτων, αφορών εις την πληρεστέραν εκπαίδευσιν των Ελληνοπαίδων, δεν ευρίσκει την αναμενομένην λύσιν του, μολοντί επιμόνως υπό της Διοικήσεως προβάλλεται» (470, 1961, 1). Θεωρεί ότι χρειάζεται ένας «βασικός προγραμματισμός» για τον εκσυγχρονισμό της «χωλαίνουσας» εκπαίδευσης και όχι απλώς μέτρα που επουλώνουν τις πληγές της. «Μέχρι σήμερον κατεβλήθησαν πολλαπλαί προσπάθειαι, αι οποίαι δεν έφερον την σφραγίδα ενός βασικού προγραμματισμού, αλλ' εκινούντο σκοράδην προς επούλωσιν των εκάστοτε ρηγμάτων, λόγος διά τον οποίον δεν αφιστάμεθα της συνήθους και πεπατημένης (474, 1961, 1). Ταυτόχρονα, δεν παραλείπει να υποβάλει τις ευχαριστίες της προς τους κυβερνητικούς παράγοντες για την όποια συνεργασία είχαν μαζί της: «Διά την μετ' ευμενούς διαθέσεως εξέτασιν των αιτημάτων μας υπό των Υπηρεσιακών παραγόντων και γενικώτερον διά την συμβολήν τούτων εις την προώθησιν και επίλυσιν πολλών εκ των προβληθέντων αιτημάτων μας, η Διοήκησις υποβάλλει αυτοίς την παράκλησιν, όπως ευαρεστηθούν να δεχθούν τας θερμότητας ευχαριστίας της» (494, 1962, 8).

Ο ρόλος του διδασκαλικού συνδικαλιστικού, σύμφωνα με τη ΔΟΕ, είναι να «εναρμονίζει» τις εκάστοτε αξιώσεις του με εκείνες που γεννούν οι νέες, κάθε φορά, απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Οι όποιες συγκρούσεις του συνδικαλιστικού κινήματος με το κράτος θεωρεί ότι προκύπτουν λόγω δυσλειτουργίας της εκπαίδευσης και όχι ως αποτέλεσμα αντιτιθέμενων συμφερόντων: «Τους αγώνας τους δημιουργεί η διάστασις απόψεων μεταξύ των ιθυνόντων και των συνδικαλιστικών ηγετών. Η διάστασις αυτή ανάγεται συνήθως εις την βραδείαν κινητοποίησιν της Κρατικής μηχανής προς θεραπείαν των αναφυομένων προβλημάτων, καθ' ον χρόνον οι αμέσως ενδιαφερόμενοι επείγονται, έχοντες από πολλού σαφείς και αποκρυσταλλωμένους αντιλήψεις επί του πρακτέου. Είναι λοιπόν φυσικόν όταν οι μεν επείγονται οι δε κωλυσιεργούν, να επέρχεται ρήξις οδηγούσα εις αγωνιστικάς εκδηλώσεις, αίτινες κατατείνουν εις την άσκησιν πιέσεως προς συγκερασμόν των εκατέρωθεν δισταμένων απόψεων» (470, 1961, 1). Ο δάσκαλος θεωρείται για άλλη μια φορά ο σημαντικότερος

συντελεστής ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος: «Θα είμεθα εκτός πραγματικότητας, εάν δεν παραδεχόμεθα κατά τρόπον αδιαφιλονίκητον και αναντίλεκτον, ότι ναι μεν το ανώτερον παιδευτικόν αποτέλεσμα είναι προϊόν συνεργασίας πλείστων όσων παραγόντων, ο αποφασιστικότερος όμως όλων είναι ο παράγων Διδάσκαλος, η έμψυχος αύτη κινητήριος μηχανή, η κινητοποιούσα και κατευθύνουσα τα πάντα και η αναπληρούσα πολλάκις σοβαράς αν μη απάσας τας εις άψυχον υλικόν παρουσιαζόμενας ελλείψεις» (476, 1961, 1-2). Υποστηρίζει ότι η δράση της κινείται «αυστηρώς εντός των ορίων τα οποία επιτρέπουν οι Νόμοι του Κράτους, το συμφέρον του Έθνους και τα συνδικαλιστικά θέσµα» (494, 1962, 8).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, ως στόχος της εκπαίδευσης προβάλλεται από τη ΔΟΕ η προαγωγή των αξιών του ελληνοχριστιανικού πολιτισµού, αλλά και η παραγωγή των στελεχών που θα προωθήσουν την τεχνολογική και επιστημονική εξέλιξη της χώρας. Σκοπός είναι «αφ' ενός µεν να διατηρήση αλώβητον την ιδιοτυπίαν της την στηριζοµένην επί των ανεκτιμήτων θησαυρών του Ελληνοχριστιανικού πολιτισµού...αφ' ετέρου δε όπως, τηρούµενη εις διαρκή επαγρύπνησιν, επανεξετάξη σκοπούς, μέσα και μεθόδους διά να επιτύχη τον απαραίτητον τεχνικόν και επιστημονικόν εξοπλισµόν, όστις απαιτείται διά την επιβίωσίν µας ως Κράτους και ως Φυλής» (476, 1961, 1-2).

Το Μάιο του 1964 µε κυβέρνηση την Ε.Κ., η ΔΟΕ διαπιστώνει στροφή της πολιτείας στα θέµατα της Παιδείας και εξαίρει ιδιαίτερα την υλική και ηθική αποκατάσταση των εκπαιδευτικών. Ο δάσκαλος «αισθάνεται σήµερα δικαιολογηµένα εξαιρετική συγκίνηση, γιατί διαπιστώνει αποφασιστική στροφή της Πολιτείας προς την Παιδεία και θερµή στοργή στο έργο του δασκάλου, ώστε πολυχρόνια όνειρά του να παίρνουν το δρόµο της πραγµατοποιήσεως» (543, 1964, 1). Η ΔΟΕ δεν συµµετείχε στην επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας που διαμόρφωσε το νοµοσχέδιο της εκπαιδευτικής µεταρρύθµισης του 1964: «Ο κλάδος µε δικαιολογηµένη αγωνία περιµένει να ιδη τα Εκπαιδευτικά Νοµοσχέδια, που ετοιµάζουν οι αρµόδιοι κύκλοι του Υπουργείου Παιδείας “κεκλεισµένων των θυρών”, γιατί από το περιεχόµενό τους εξαρτάται όχι µόνο το μέλλον του, αλλά η υπόστασις του λαϊκού σχολείου. Και η αγωνία του γίνεται µεγαλύτερη από διάφορες αδέσποτες φήµες που κυκλοφορούν - φήµες για δήθεν παραγκωνισµό της Στοιχειώδους!! - αλλά και από την ανεξήγητη σιωπή που παρατηρείται στο Υπουργείο µας πάνω στα θέµατα αυτά, που πολλοί συνάδελφοι την παροµοιάζουν - και φαίνεται δεν έχουν άδικο - µε µυ-

στικοπάθεια!» (543, 1964, 5). Ο ρόλος της περιορίστηκε στην κατάθεση των θέσεών της: «Και είναι αλήθεια, ότι τις απόψεις μας τις εκθέσαμε στους αρμοδίους γραπτά και προφορικά. Δε γνωρίζομε όμως αν τις έλαβαν υπ' όψιν τους, πριν καταπιστούν με το νομοθετικό έργο (543, 1964, 5). Η ίδια η Ομοσπονδία, βέβαια, διατυπώνει την άποψη ότι η διαμόρφωση των νομοσχεδίων είναι αποκλειστικό έργο της κυβέρνησης. Την ίδια στιγμή, όμως, ζητά να πληροφορηθεί τουλάχιστον τις προθέσεις του Υπουργείου σε ορισμένα θέματα πριν την κατάθεση των νομοσχεδίων για ψήφιση στη Βουλή: «Γνωρίζομε ότι τα Νομοσχέδια είναι έργο εκείνων που κυβερνούν, ότι σ' αυτά αντικατοπτρίζεται η Κυβερνητική πολιτική και στην προκειμένη περίπτωση η εκπαιδευτική και ότι η διατύπωση κρίσεως, γνώμων και απόψεων πάνω σ' αυτά, γίνεται μόνον όταν παρουσιαστούν στην τελική τους μορφή. Γνωρίζομε όμως επίσης, ότι όταν ένα νομοσχέδιο ολοκληρωθή, κατόπιν δεν μεταβάλλεται και δεν αλλάσσει εύκολα η δομή του, η ουσία του, το περιεχόμενό του. Να γιατί ο Κλάδος "αγωνιά" και θέλει ωρισμένες από τις διατάξεις του, που τον αφορούν άμεσα και έχουν σχέση με τα προβλήματα της Λαϊκής Παιδείας, να τις πληροφορηθεί ενωρίτερα. Πριν διατυπωθούν στα "χαρτιά" και πριν φθάσουν στη Βουλή. Για όσες μόνο - το επαναλαμβάνομε - διατάξεις ημπορεί και πρέπει να έχη έγκυρη γνώμη ο Κλάδος» (543, 1964, 5). Την έκκλησή της αυτή συνοδεύει με δήλωση πίστης στην «σοφία» των συντακτών των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων.

Μετά την κατάθεση του εκπαιδευτικού νομοσχεδίου, το 1964, στη Βουλή, η ΔΟΕ αναλαμβάνει δράση. Εξάγει τις βασικές αρχές του και δηλώνει ότι αποτελεί χρέος και καθήκον των δασκάλων να αγωνιστούν για την εφαρμογή του. Παράλληλα, διεκδικεί την τροποποίηση ορισμένων διατάξεών του: «Είναι, αναμφισβητήτως, άρτιον το Νομοθέτημα. Χωρίς να το θίγωμεν εις την βάση του, την οποίαν και αποδεχόμεθα και επικροτούμεν, θεωρούμεν καθήκον μας, όπως προτείνωμεν κατωτέρω ωρισμένας τροποποιήσεις, διά των οποίων θα επιτευχθή η περαιτέρω βελτίωσις του ως προς ό,τι αφορά την Στοιχειώδη Εκπαίδευσιν και θα υποβοηθηθή η εν προκειμένω Κυβερνητική προσπάθεια, προς την οποίαν πλήρως συμπαριστάμεθα» (546, 1964, 1). Οι κυριότερες τροποποιήσεις που πρότεινε η ΔΟΕ ήταν οι ακόλουθες: α) να παραμείνει τριετής η θητεία του αιρετού εκπαιδευτικού συμβούλου, β) να συμμετέχει ο αιρετός εκπαιδευτικός σύμβουλος στο Συμβούλιο Επιλογής Επιθεωρητών, γ) να απαλειφθεί η διάταξη που προέβλεπε διδακτορικό δίπλωμα για την κατάληψη θέ-

σης παρέδρου ή συμβούλου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δ) να μην καταργηθούν τα μονοθέσια σχολεία με αριθμό μαθητών κάτω των 15, ε) να μη μειωθεί το όριο ηλικίας εγγραφής των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, στ) να μην αποκλεισθούν οι μη μετεκπαιδευθέντες δάσκαλοι από το δικαίωμα συμμετοχής στην κρίση για επιλογή Επιθεωρητών, ζ) να αναγνωριστούν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες ως Ανώτατες Σχολές, η) να μην «κομματιαστεί» η εννεάχρονη υποχρεωτική φοίτηση, θ) να κατοχυρωθεί το δικαίωμα υπερωριακής αποζημίωσης στους δασκάλους και ι) να μην καταργηθεί η διετής μετεκπαίδευση.⁴ Για την υιοθέτησή τους, η ΔΟΕ ανέπτυξε έντονη δράση. Πίεση ασκήθηκε στον Πρωθυπουργό και Υπουργό Παιδείας Γεώργιο Παπανδρέου, στο κόμμα της αξιωματικής αντιπολίτευσης (για να ασκήσει, με τη σειρά του, τη δική του επιρροή προς την Κυβέρνηση), καθώς και σε όλους τους βουλευτές και υπηρεσιακούς παράγοντες του Υπουργείου Παιδείας. Σε όλους τους φορείς και τα πρόσωπα απέστειλε υπομνήματα με τις θέσεις της και, στις περισσότερες περιπτώσεις, επεδίωξε και πέτυχε να έχει διά ζώσης συναντήσεις μαζί τους, όπου τους κάλεσε να υιοθετήσουν τις απόψεις της και να τις υπερασπιστούν. Ο υφυπουργός Παιδείας Λουκής Ακρίτας και οι υπηρεσιακοί παράγοντες του Υπουργείου, μετά από εντολή του, δεν αρνήθηκαν να συναντήσουν τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου της Ομοσπονδίας και να συζητήσουν μαζί τους. Η ΔΟΕ προσπάθησε, επίσης, να πείσει την Κυβέρνηση να αποδεχθεί τις τροπολογίες που πρότεινε με δύο ανακοινώσεις-καταγγελίες που δημοσιεύθηκαν στον Τύπο της εποχής. Μ' αυτές επιχείρησε, αφενός, να πείσει την κοινή γνώμη για το δίκαιο των αιτημάτων της και, αφετέρου, να εμφανίσει την Κυβέρνηση άκαμπτη στις θέσεις της, απρόθυμη να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς: «Οι Διδάσκαλοι ευρίσκονται, αναμφίβολως προ μίας αστόργου και ανίσου μεταχειρίσεως, εις την οποίαν είναι υποχρεωμένοι να αντιτάξουν, επί του παρόντος, παθητικήν αντίδρασιν, η οποία τίποτε το καλόν δεν προοιωνίζει. Μελετούν τους τρόπους της περαιτέρω αντιμετώπισεως της δημιουργούμενης καταστάσεως και εκφράζουν ειλικρινή λύπην, διότι η Κυβέρνησις φαίνεται ωσάν να μη τους θέλη συνεργάτας της εις έργον αναγεννητικόν - ανορθωτικόν, αλλ' υποτακτικά όργανα άνευ γνώμης και φωνής και προπαντός άνευ διεκδικήσεως δικαιωμάτων έναντι του σκληρού, όσον και υψηλού έργου, το οποίον προσφέρουν» (551, 1964, 2). Και συνεχίζει: «Με πικρίαν απερίγραπτον ο Διδασκαλικός κόσμος της χώρας παρακολουθεί τα αλλεπάλληλα πλήγματα που καταφέρει από τινος η Επιτροπή Εξουσιοδοτήσεως κατά της Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως γενικότε-

ρον και κατά του Διδασκαλικού Κλάδου ειδικότερον. Αι υποβληθείσαι υπό της Δ.Ο.Ε. τροπολογίαι επί του Εκπαιδευτικού Νομοσχεδίου, ουδόλως ελήφθησαν υπ' όψιν και εις τίποτε δεν ωφέλησαν. Οι έχοντες την ευθύνην της Παιδείας του Έθνους, άκαμπτοι εις τας απόψεις των, επροχώρησαν εις αποφάσεις, αι οποίαι μυρίους κινδύνους εγκυμονούν, δυστυχώς» (551, 1964, 3).

Η προσπάθεια της ΔΟΕ να πείσει την Κυβέρνηση να επιφέρει τις αλλαγές που επιθυμούσε στο νομοσχέδιο γινόταν πάντα με κοινό παρανομαστή την εκδήλωση πίστης στη σπουδαιότητα των βασικών αρχών της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και στη δημοκρατικότητα της κυβέρνησης: «Επικροτούμε το Νομοσχέδιο στις βασικές του γραμμές και παρέχουμε συμπαράσταση στην Κυβέρνηση, στην προοδευτική - αναμορφωτική - αναγεννητική προσπάθειά της. Υπάρχουν όμως και οι λεπτομέρειες - κάποιες λεπτομέρειες σημαντικώτερες για τον Κλάδο, αλλά και την παιδευτική προσπάθεια γενικώτερα - που δεν μπορούν να αγνοηθούν (549, 1964, 9). Η υποστήριξη της ΔΟΕ προς την Κυβέρνηση αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι, παρά τη σφοδρή αντιπαράθεσή της μ' αυτήν, τη σκληρή κριτική που άσκησε, τις έντονες παραστάσεις, επικλήσεις και διαμαρτυρίες της και τις αιχημρές της ανακοινώσεις, σε καμιά περίπτωση δεν προχώρησε σε ακραίες μορφές κινητοποιήσεων, όπως θα ήταν μια απεργία. Αντίθετα, μέσα από τις σελίδες του Διδασκαλικού Βήματος υπερασπίστηκε τους πρωτεργάτες της μεταρρύθμισης Λ. Ακρίτα και Ε. Παπανούτσο, όταν δέχθηκαν επίθεση από ομάδα θεολόγων: «Δυό είναι τα μεγάλα και ασυγχώρητα "αμαρτήματα" του κ. Παπανούτσου, που ωστόσο δεν τολμούν να τα κατονομάσουν και να τα αντικρύσουν κατόματα, οι κατήγοροί του. Τα δημοκρατικά του φρονήματα, και το ασίγηστο πάθος του να δη την Ελλάδα, απ' την Κρήτη ως τη Ροδόπη κι απ' την Κέρκυρα ως τη Λέσβο, ένα απέραντο σχολειό, απ' το οποίο θα αποφοιτούν "άνθρωποι" και τέλειοι επιστήμονες, που με το φως του νου θα ξαναφτιάξουν μία νέα καλύτερη Ελλάδα... Όσο για τον Υφυπουργό κ. Ακρίτα, που κατηγορείται επίσης ότι τον προστατεύει, είναι περιττή κάθε συνηγορία. Ο ίδιος το θεωρεί τιμή του, ότι έχει συνεργάτη του τον κ. Παπανούτσο, η δε Παιδεία του Έθνους είναι ευτυχής, που έχει επικεφαλής της έναν τέτοιον άξιο Υπουργό, που με τη συνεργασία του κ. Παπανούτσου την οδηγεί στα πεπρωμένα της» (555, 1964, 9).

Από τη μελέτη των τροποποιήσεων που ζήτησε η ΔΟΕ και εκείνων που, τελικά, υιοθετήθηκαν, προκύπτει το συμπέρασμα ότι μόνο σε τέσσερα, δευτερεύουσας σημασίας, θέματα οι απόψεις της έγιναν δεκτές από την Κυβέρνηση: «α) Διατηρήσαμε τριετή τη θητεία του Αιρετού Εκπαιδευτικού Συμβού-

λου. β) Εξασφαλίσαμε συμμετοχή του Αιρετού Εκπαιδευτικού Συμβούλου στο Συμβούλιο Επιλογής Επιθεωρητών. γ) Απαλείψαμε τη διάταξη που προέβλεπε διδακτορικό δίπλωμα -ένα δίπλωμα που το έχουν συνήθως φιλόλογοι και θεολόγοι- για την κατάληψη θέσεως Παρέδρου η Συμβούλου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. δ) Γλυτώσαμε απ' την κατάργηση τα μονοθέσια σχολεία που έχουν - ή θάχουν - αριθμό μαθητών κάτω των 15» (571, 1965, 2-3). Έτσι, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η επιρροή των θέσεων και προτάσεων της ΔΟΕ κατά τη διαδικασία συζήτησης και ψήφισης του βασικού νομοσχεδίου της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964 στη Βουλή, ήταν περιορισμένη.

Μετά την ψήφιση του εκπαιδευτικού νομοσχεδίου, η ΔΟΕ δε συνέχισε τις κινητοποιήσεις της. Από τις 14 Σεπτεμβρίου του 1964 και μετά, στρέφει το ενδιαφέρον της στην προώθηση βαθμολογικών και μισθολογικών διεκδικήσεων. Υπογραμμίζουμε, ιδιαίτερα, την κατηγορηματική δήλωσή της στη Γενική Συνέλευση του 1965 ότι ο διδασκαλικός συνδικαλισμός έχει ως βασική και κύρια επιδίωξη την οικονομική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών. Η θετική κατάληξη των επαγγελματικών της διεκδικήσεων, σε συνδυασμό με τις «ενεργητικές-αναγεννητικές βασικές διατάξεις», όπως η ίδια η ΔΟΕ τις χαρακτήρισε, του νέου νόμου για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, δεν της άφησε άλλα περιθώρια αντίδρασης: «Εκείνοι που θα ασχοληθούν μελλοντικά με την ιστορία της Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως και με την Ιστορία του διδασκαλικού συνδικαλισμού, θα σταθούν, αναμφισβήτητα, με ιδιαίτερη προσοχή στη φτενινή χρονιά και θα εκτιμήσουν ανάλογα, τόσο την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στη γενική της μορφή και ανεξάρτητα απ' τις δικές μας λεπτομερειακές αντιρρήσεις, όσο και τις κατακτήσεις του κλάδου και ιδιαίτερα εκείνες, με τις οποίες ρυθμίζονται ικανοποιητικά τα βαθμολογικά αιτήματα του κλάδου. Είναι ένα φωτεινό ορόσημο τα νέα επιτεύγματα και σαν τέτοιο θα μείνη στη συνδικαλιστική Ιστορία» (561, 1965, 1) ...ο παραγκωνισμένος, ο πικραμένος, ο παρίας δάσκαλος ανήκει στο παρελθόν. Σήμερα η πολιτεία τον αποκατέστησε, χωρίς τούτο να σημαίνει ότι δεν του χρωστάει και μερικά άλλα ακόμη. Κι εκείνος, ικανοποιημένος κι' υπερήφανος για την αναγνώριση του μόχθου και του έργου του, αδημονεί ν' αγωνισθή και ν' αποδείξει ότι δεν έκαμαν λάθος εκείνοι που εσθίριζαν πολλές ελπίδες σ' αυτόν» (564, 1965, 1).⁵ Από την άποψη αυτή, η ικανοποίηση των επαγγελματικών αιτημάτων της ΔΟΕ επηρέασε αποφασιστικά τη στάση της απέναντι στην Κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου και την εκπαιδευτική της μεταρρύθμιση.

Και κατά τη διάρκεια της τελευταίας περιόδου της μελέτης μας, η ΔΟΕ δεν παραλείπει, σε κάθε ευκαιρία, να επισημαίνει το σημαντικό ρόλο του δασκάλου ως παράγοντα επιτυχίας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, συνδέοντας το ρόλο αυτό με την ανάγκη αναγνώρισης του έργου του από την πολιτεία και την ικανοποίηση των μισθολογικών και λοιπών επαγγελματικών διεκδικήσεών του: «Ο ενθουσιασμός του δασκάλου δεν πρέπει με κανένα τρόπο να μειωθεί. Χωρίς αυτόν, όσες μεταρρυθμίσεις κι αν επινοηθούν, καμιά δεν θα επιτύχη» (558, 1965, 5).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Ένωσης Κέντρου αντιμετώπισε χρονίζοντα προβλήματα της εκπαίδευσης, η λύση των οποίων αποτελούσε χρόνιο αίτημα και της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας. Από την άποψη αυτή, η ΔΟΕ είχε διαμορφώσει στην πορεία του χρόνου τις θέσεις της για αρκετά από τα εκπαιδευτικά θέματα που έθιξε η μεταρρύθμιση. Εντούτοις, για την τεκμηρίωση και διαμόρφωση ολοκληρωμένων προτάσεων σε σχέση με τις διατάξεις που ζήτησε να τροποποιηθούν, χρειάστηκε να ζητήσει την «έγκυρη γνώμη προσωπικοτήτων της στοιχειώδους εκπαίδευσης» (571, 1965, 1-2).

Από το Μάρτη του 1965, το Διοικητικό Συμβούλιο της ΔΟΕ παρατηρούσε καθυστέρηση στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Μιλούσε για αργυθμία του Υπουργείου Παιδείας και για ανάγκη να προχωρήσει η εφαρμογή της μεταρρύθμισης με έντονους ρυθμούς: «Τον Κλάδο τον απασχολεί πάρα πολύ η βραδύτητα, η αδικαιολόγητη μάλιστα μερικές φορές, που παρατηρείται στη ρύθμιση ωρισμένων θεμάτων τα οποία ανάγονται είτε στην επιτέλεση του έργου του είτε στην εύρυθμη λειτουργία της διοικητικής μηχανής του Υπουργείου Παιδείας, απ' την οποία εξαρτάται και η επίλυση όλων των διοικητικής φύσεως ζητημάτων των δασκάλων» (564, 1965, 1). Μετά την πολιτική αλλαγή του Ιουλίου, το 1965, και μέχρι την κήρυξη της στρατιωτικής δικτατορίας του Απριλίου το 1967, η ΔΟΕ διατρανώνει σε κάθε ευκαιρία την απόφασή της να υπερασπιστεί την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ταυτόχρονα, τονίζει ότι δε διαβλέπει κίνδυνο κατάργησής της: «Είμαστε βέβαιοι πως αυτή (την κατάργηση) κανένας δε θα την αποτολμήσει. Αλλού βρίσκεται ο κίνδυνος: στη ραθυμία με την οποία εφαρμόζεται. Μία ραθυμία που είναι, δυστυχώς, έκδηλη, όσο και καταστροφική. Είναι αφάνταστη η βραδύτητα με την οποία εκτελούνται οι επιταγές του Ν. 4379/64. Όλα καθυστερούν» (576, 1965, 5) «...Αυτό το βήμα σημειωτόν και η αναβλητικότητα που χαρακτηρίζει τους αρμοδίους υπηρεσιακούς παράγοντες του Υπουργείου Παιδείας είναι απα-

ράδεκτο για τόσο σοβαρά θέματα. Βλάπτει αναμφισβήτητα την παιδεία και ζημιώνει τον Κλάδο» (582, 1965, 1· 584, 1966, 1). Στις 4 Οκτωβρίου, η ΔΟΕ έλαβε επιστολή από τον Ε. Παπανούτσο με την οποία ο πρώην Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας εξέφρασε την έκπληξη και θλίψη του για την αδράνεια, που, όπως υποστήριξε, έδειξε η ΔΟΕ, όταν η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση κινδύνεψε να ανατραπεί «από δόλιες ενέργειες των εχθρών της. Ακούσατε ότι οι κύριοι αυτοί που κατέλαβαν τη διοίκηση του Υπουργείου της Παιδείας, εξεδήλωσαν ρητά την πρόθεσή τους να αναστείλουν την εφαρμογή των Νέων Μέτρων και να πολτοποιήσουν τα νέα διδακτικά βιβλία, τα βιβλία της Δημοτικής» (577, 1965, 4). Το Διοικητικό Συμβούλιο της ΔΟΕ αντέτεινε: «Είναι γνωστό πως απ' την πρώτη μέρα που μπήκε σ' εφαρμογή η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, δεν έπαψαν οι πασίγνωστοι πολέμοί της να βυσοδομούν εναντίον της. Ποιος τους πήρε στα σοβαρά; Ωστόσο, μόλις δημιουργήθηκε ο θόρυβος, που προέρχονταν απ' το ίδιο το Υπουργείο αυτή τη φορά, και που αφορούσε τη Μέση Παιδεία περισσότερο - για να μην πούμε αποκλειστικά - η Διοίκηση της Δ.Ο.Ε., με ειδικό διάβημά της στον τότε Υπουργό της Παιδείας κ. Σαββόπουλο, στις 14 Σεπτεμβρίου, εξέφρασε τις ανησυχίες της και εξήτησε να μείνη άθικτη η Μεταρρύθμιση» (577, 1965, 4). Επισκέφθηκε, επίσης, τους Ηλ. Ξηροτύρη και Σπ. Ράλλη, μέλη της Επιτροπής που ορίστηκε να κρίνει τα βιβλία του Δημοτικού (αναγνωστικά και γραμματική) και τους «παράκαλεσε» να μην προχωρήσουν σε πρόταση «πολτοποιήσης» (598, 1966, 8). Επιπλέον, ως πρώτο αίτημα της ΔΟΕ, κατά την παρουσία της στον Πρωθυπουργό Σ. Στεφανόπουλο στις 2 Οκτωβρίου, ήταν η διαφύλαξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ως «κόρης οφθαλμού».

Η τελευταία αναφορά της ΔΟΕ για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, κατά την εξεταζόμενη περίοδο, έγινε το Νοέμβριο του 1966. Σε σχόλιο-καταγγελία της αναφέρεται σε υποβολιμαίες προσπάθειες και συνεχή χτυπήματα επιτήδειων για το ξήλωμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και, ταυτόχρονα, τονίζει ότι «δεν παύει να διατυπώνει τις διαμαρτυρίες της και να προβαίνει σε έντονα διαβήματα, προς τους αρμοδίους κυβερνητικούς παράγοντες για τη διαφύλαξή της... Ο Διδασκαλικός κόσμος ευλόγως και ζωηρότατα ανησυχεί δι' όσα εγένοντο. Μη έχων άλλον τρόπον αντιδράσεως εκφράζει έντονον διαμαρτυρίαν, διότι διαβλέπει ζοφερήν την κατάστασιν» (605, 1966, 11).

Συμπεράσματα - ερμηνεία

Το κορπορατιστικό σύστημα διαμεσολάβησης συμφερόντων στη μεταπολεμική Ελλάδα επιφύλαξε στη ΔΟΕ, ως οργάνωση συμφερόντων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένα ασφυκτικό νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας και ιδεολογικής χειραγώγησης. Η ελλειμματική, καθότι «αστυνομευόμενη» (Meypaud, 2002, 316) δημοκρατία τροφοδότησε την αυταρχικότητα των εξουσιαστικών δομών του κράτους. Η ΔΟΕ ήταν, σε μεγάλο βαθμό, εξαρτημένη από την κρατική εξουσία και είχε αποδεχθεί αυστηρώς περιορισμένα όρια στη συλλογική της έκφραση και δράση. Γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός της λόγος για τους σκοπούς της εκπαίδευσης ταυτίστηκε απόλυτα με τον κυρίαρχο κρατικό λόγο της περιόδου. Η καταπολέμηση του κομμουνιστικού «κινδύνου» και η οικοδόμηση μιας «εθνικοφρονής» μεταπολεμικής κοινωνίας αποτελούσε τον κύριο στόχο των μεταπολεμικών συντηρητικών κυβερνήσεων. Αντιστοίχως, η ΔΟΕ, τα πρώτα χρόνια της εξεταζόμενης περιόδου, θέτει ως βασικό σκοπό του Δημοτικού σχολείου την ενίσχυση της «εθνικής ιδέας», δηλαδή, της διατήρησης της εθνικής συνειδησης και την προαγωγή των αξιών του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού. Από το τέλος της δεκαετίας του 1950 -λόγω και της επικείμενης σύνδεσης της Ελλάδας με την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα- προβάλλεται, επίσης, ως στόχος του σχολείου η αναδιάρθρωση της οικονομίας της χώρας για να επιτευχθεί η οικονομική ανάπτυξη και η κοινωνική ευημερία. Όταν η Κυβέρνηση του Γ. Παπανδρέου επιχείρησε τη φιλελευθεροποίηση του καταπιεστικού κοινοβουλευτισμού που επιβλήθηκε μετά τον εμφύλιο και τη δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης, η ΔΟΕ επικρότησε και ταυτίστηκε με τη νέα κρατική πολιτική.

Η Ομοσπονδία δε διέθετε αναλυτικές, επεξεργασμένες, λεπτομερείς θέσεις για τα διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και, για το λόγο αυτό, το ομοσπονδιακό έτος 1948-49 ανέλαβε πρωτοβουλία διαμόρφωσής τους χωρίς, όμως, επιτυχία. Μεταγενέστερα, οι προτάσεις που κατέθεσε στην Επιτροπή Παιδείας, το 1957, διαμορφώθηκαν με αφορμή την πρόσκλησή της στην Επιτροπή· δεν προϋπήρχαν επεξεργασμένες και συστηματοποιημένες. Τέλος, οι λεπτομερείς θέσεις της για τα θέματα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της Ένωσης Κέντρου που ζήτησε να τροποποιηθούν χρειάστηκε να διαμορφωθούν εκ των υστέρων, με τη συνεργασία «προσωπικοτήτων» της στοιχειώδους εκπαίδευσης.

Η ΔΟΕ υποστήριζε και διεκδικούσε την ανάγκη εφαρμογής μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση. Η δράση της, όμως, προς την κοινή γνώμη, δεν πήρε ποτέ τη μορφή εξαναγκασμού (απεργίες, διαδηλώσεις), παρά μόνο εκείνη της

πειθούς (αρθρογραφία στο *Διδασκαλικό Βήμα* και τον ημερήσιο Τύπο). Επιπλέον, καμία απεργιακή κινητοποίησή της δεν είχε ως διεκδικητικά αιτήματα αιχμής την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ενώ και η πολιτική της «μη ρήξης» με τις εκάστοτε κυβερνήσεις, που εντοπίσαμε στη τακτική της, αποδεικνύει την αυτοσυγκράτηση και τη συμβιβαστικότητα που υιοθετούσε. Εξαίρεση, βέβαια, αποτελεί η μεγάλη απεργία της ΔΟΕ το 1963, η οποία οδήγησε στην επιστράτευση των δασκάλων.

Για τη ΔΟΕ, ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι ο εκπαιδευτικός. Η υλική και ηθική του αναβάθμιση και η ενεργητική του συμμετοχή μέσω της συνδικαλιστικής του οργάνωσης στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων αποτελούν τα μόνα εχέγγυα αποτελεσματικότητας τους. Για τη ΔΟΕ, κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έπρεπε να ξεκινά από την επαγγελματική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με το καταστατικό της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας του 1946, σκοπός της ορίστηκε η βελτίωση της θέσης του δασκάλου και η προαγωγή των συμφερόντων του δημοτικού σχολείου.⁶ Οι επαγγελματικές διεκδικήσεις ήταν πάντοτε η βασική και κύρια επιδίωξή της. Η προτεραιότητα αυτή οφειλόταν στην υποβαθμισμένη επαγγελματική θέση των δασκάλων, στις δυσχερείς συνθήκες εργασίας και στην κακή μισθολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών κατά την μεταπολεμική περίοδο, απόρροια της κατεστραμμένης ελληνικής οικονομίας, των προτεραιοτήτων της οικονομικής και αναπτυξιακής πολιτικής των μεταπολεμικών κυβερνήσεων σε τομείς εκτός της εκπαίδευσης και της συνακόλουθης περιοριστικής πολιτικής μισθών για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Στο ερώτημα, εάν οι επαγγελματικές διεκδικήσεις της και, κυρίως, η ανταπόκριση που είχε σ' αυτές η εκάστοτε κυβέρνηση επηρέασε τον εκπαιδευτικό της λόγο, τα δεδομένα της έρευνας – όπως στην περίπτωση της στάσης που κράτησε η ΔΟΕ απέναντι στη συγκρότηση της Επιτροπής Παιδείας του 1957 και απέναντι στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Ένωσης Κέντρου – συνηγορούν υπέρ της άμεσης συσχέτισης της εκφοράς του εκπαιδευτικού της λόγου με το βαθμό ικανοποίησης των γενικότερων επαγγελματικών της αιτημάτων.

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, η ΔΟΕ δε συμμετείχε στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών της εξεταζόμενης περιόδου. Ειδικότερα, δεν είχε πρόσβαση στους μηχανισμούς διαμόρφωσης των νομοσχεδίων, δηλαδή, δεν είχε θεσμική ή άτυπη συμμετοχή σ' αυτούς. Διαμαρτύρεται, μάλιστα, γιατί οι εκάστοτε κυβερνήσεις δεν αναγνώ-

ριζαν το ρόλο των εκπαιδευτικών και αγνοούσαν την Ομοσπονδία τους. Η ΔΟΕ δε συμμετείχε με εκπρόσωπό της, στη σημαντικότερη προσπάθεια διαμόρφωσης μεταρρυθμιστικών προτάσεων στη δεκαετία του '50 (στην Επιτροπή Παιδείας του 1957). Επίσης, δε συμμετείχε με εκπρόσωπό της στην αρμόδια επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας που διαμόρφωσε το εκπαιδευτικό νομοσχέδιο της Ένωσης Κέντρου. Ακόμη, η Ομοσπονδία δεν είχε καν πληροφόρηση για το πώς διαμορφωνόταν το νομοσχέδιο· μάλιστα, έκανε έκκληση να της γνωστοποιηθούν οι προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας, πριν αυτές μορφοποιηθούν και φθάσουν για συζήτηση στη Βουλή. Μετά την κατάθεση για ψήφιση στη Βουλή του νομοσχεδίου της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (μετέπειτα νόμου 4379/64), η ΔΟΕ διεκδίκησε δυναμικά την τροποποίηση ορισμένων διατάξεών του. Την περίοδο εκείνη, το γενικότερο πολιτικό κλίμα είναι δημοκρατικό· όμως, μολοντί η ΔΟΕ συνομιλεί συχνά με την πολιτική ηγεσία και τους ανώτερους υπηρεσιακούς παράγοντες του Υπουργείου Παιδείας, οι σημαντικότερες, όπως προκύπτει και από την ένταση της διεκδικησεώς τους, για αυτήν τροποποιήσεις, δεν υιοθετήθηκαν. Η Κυβέρνηση εμφανίζεται ιδιαίτερα ισχυρή μπροστά στις εκπαιδευτικές διεκδικήσεις της ΔΟΕ και δεν ενδίδει στις πιέσεις της. Αλλά και τα επόμενα χρόνια η ΔΟΕ εμφανίστηκε αδύναμη να επιτύχει την προώθηση και, τελικά, την υιοθέτηση των προτάσεών της από το Υπουργείο Παιδείας.

Η Κυβέρνηση του Γ. Παπανδρέου εξέφρασε πολιτικά και υλοποίησε, πλήρως ή εν μέρει, ώριμα συνδικαλιστικά-εκπαιδευτικά αιτήματα της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας. Από κανένα, όμως, στοιχείο δεν τεκμαίρεται ότι η άσκηση πίεσης από τη ΔΟΕ οδήγησε την Ένωση Κέντρου να προχωρήσει στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και ότι οι απόψεις της ΔΟΕ συνέβαλαν αποφασιστικά στη διαμόρφωση του κρατικού εκπαιδευτικού λόγου. Αντίθετα, η Κυβέρνηση νομοθέτησε, ανεξάρτητα από τις πιέσεις που δέχθηκε, ή τις θέσεις που εξέφραζε η ΔΟΕ. Η προοδευτικότητα των μέτρων της απλώς συνέκλινε με ορισμένες βασικές αρχές του εκπαιδευτικού λόγου της ΔΟΕ. Τη διαπίστωση αυτή την ενισχύει και η θέση που διατυπώνει η Μ. Archer, όταν αναφέρεται στο τρόπο με τον οποίο μεταβάλλονται τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Στα συστήματα αυτά, ριζοσπαστικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αναλαμβάνουν, συνήθως, μόνο ριζοσπαστικές πολιτικές δυνάμεις, οι οποίες θεσμοθετούν ανεξάρτητα από τις διαθέσεις των όποιων ομάδων πίεσης (Archer, 1984, 175). Οι μεταρρυθμίσεις αυτές, για να πραγματοποιηθούν, απαιτούν μια σημαντική προϋπόθεση: την πολι-

τική βούληση της κυβέρνησης να διαθέσει τους σημαντικούς πόρους που απαιτούνται για την εφαρμογή των αλλαγών που προκρίνουν (Archer, 1984, 174). Και η αύξηση των δαπανών για την παιδεία από την Κυβέρνηση του Γ. Παπανδρέου δεν μπορεί να αποδοθεί σε πιέσεις που δέχθηκε από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία· αντίθετα, οφείλεται στην εκπεφρασμένη βούληση και αποφασιστικότητα του ίδιου του Πρωθυπουργού και Υπουργού Παιδείας να επενδύσει στην Παιδεία, για την οποία δίκαια χαρακτηρίστηκε ως ο «πολιτικός της Παιδείας» (Μπουζάκης, 1997· Μπουζάκης, 1999).

Ο συγκεντρωτισμός της κρατικής διακυβέρνησης, στην ελληνική περίπτωση, συνυπήρχε με την τάση των κομμάτων να διεισδύουν και να υποσκάπτουν τις αυτόνομες λογικές και αξίες όλων των θεσμικών χώρων της ελληνικής κοινωνίας (Μουζέλης, 2003β). Το «κομματικοκρατικό»⁷ αυτό κατεστημένο, όμως, «δεν ανέχεται κανέναν περιορισμό στην απόλυτη κυριαρχία του... τα κόμματα, αφού έχουν την ψήφο και άρα την εμπιστοσύνη του λαού, είναι τα μόνα αρμόδια για τον έλεγχο των δυσλειτουργιών του πολιτικού συστήματος» (Μουζέλης, 2003α). Σε συμφωνία, λοιπόν, με την ανάλυση αυτή, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το ελληνικό κομματικοκρατικό κατεστημένο θεωρούσε αδιανόητη τη συνεννόηση, τη συνεργασία και τη συμμετοχή εξωτερικών ομάδων συμφερόντων, επομένως και της ΔΟΕ, στη διαμόρφωση του κρατικού λόγου. Το Κράτος, που ελέγχεται απόλυτα από το κόμμα, χωρίς καμιά στήριξη ή βοήθεια από τα έξω, μπορεί και πρέπει να άρει μόνο του την όποια δυσλειτουργία του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, προωθώντας τις αναγκαίες μεταρρυθμίσεις. Στην περίπτωση αυτή, το Υπουργείο Παιδείας, ουσιαστικά, αναδεικνύεται ως μοναδικός φορέας αλλαγών στην εκπαίδευση. Την παραπάνω κυρίαρχη αντίληψη για τη σχέση Κράτους και ομάδων συμφερόντων την επιβεβαιώνει και η ίδια η ΔΟΕ. Πολυάριθμες ήταν οι αναφορές της στο γεγονός ότι η πολιτεία δεν αναγνώριζε το ρόλο των εκπαιδευτικών και προωθούσε εκπαιδευτικά μέτρα εν αγνοία εκείνων που καλούσε να τα εφαρμόσουν.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η εγκαθίδρυση του στρατιωτικού πραξικοπήματος διέλυσε το συνδικαλιστικό κίνημα και ενίσχυσε τα μέτρα καταστολής (Ζαμπαρούκου, 1997, 27).
2. Για την εξάρτηση των συνδικαλιστικών οργανώσεων, τόσο στην οργάνωση όσο και στην άρθρωση των αιτημάτων τους από το Κράτος βλ. Κουκουλές (1984, 25-83). Επίσης, (Μαυρογορδάτος, 1988, 91-99).

3. Όσον αφορά τα παραθέματα από το Διδασκαλικό Βήμα, οι αριθμοί της παρένθεσης προσδιορίζουν, με τη σειρά, τον αριθμό τεύχους του Διδασκαλικού Βήματος, το έτος έκδοσής του και τη σελίδα στην οποία υπάρχει το σχετικό παράθεμα.
4. Στο σημείο αυτό, πρέπει να επαναλάβουμε ότι στην παρούσα μελέτη δεν εστιάζουμε στις αναλυτικές θέσεις τις ΔΟΕ για τα διάφορα εκπαιδευτικά θέματα. Οι θέσεις και προτάσεις της ΔΟΕ εξετάζονται μόνο ως εργαλείο για να διαπιστώσουμε πώς έδρασε η Ομοσπονδία ως ομάδα συμφερόντων για την προώθησή τους και ποια αντιμετώπιση είχε από την εκάστοτε κυβέρνηση. Για να παρακολουθήσουμε, ωστόσο, στη συνέχεια, τη δράση της ΔΟΕ και την αντιμετώπιση που είχαν οι προτάσεις της από την κυβέρνηση της Ε.Κ., παραθέσαμε συνοπτικά τις κυριότερες τροποποιήσεις που πρότεινε. Βλ. το υπόμνημα της Ε.Κ. στο 546° (1964, 1-6) έκτακτο τεύχος του ΔΒ.
5. Σημειώνουμε ότι, τον Φεβρουάριο του 1965, δόθηκαν βαθμολογικές χορηγίες στον κλάδο, επίδομα 300 δρχ, αναγνωρίστηκαν οι νηπιαγωγοί ως υπάλληλοι πρώτης κατηγορίας και η Κυβέρνηση υποσχέθηκε ότι το νέο μισθολόγιο θα εφαρμοζόταν αναδρομικά από τον Ιανουάριο του ίδιου έτους.
6. Βλ. άρθρο 2 του καταστατικού της ΔΟΕ (Καταστατικό της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, 1946).
7. Η πατρότητα του όρου ανήκει στο Ν. Μουζέλη, ο οποίος τον χρησιμοποιεί σε αντιδιαστολή με τον όρο «κομματική δημοκρατία» (Μουζέλης, 2003α).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βεργόπουλος, Κ. (1985), Το κράτος στον περιφερειακό καπιταλισμό, στο: Βεργόπουλος κ.ά., *Το κράτος στον περιφερειακό καπιταλισμό* (Αθήνα Εξάντας) 17-49.
- Duverger, M. (1978), *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών* (μτφ. Ν. Παπαδήμα), τόμ. Β' (Αθήνα, ΕΚΚΕ).
- Ζαμπαρούκου, Σ. (1997), *Κράτος και εργατικός συνδικαλισμός στην Ελλάδα, 1936-1990. Μια συγκριτική προσέγγιση* (Αθήνα-Κομοτηνή, Σάκουλας).
- Κουκουλές, Γ. (1984), *Ελληνικά Συνδικάτα: Οικονομική Αυτοδυναμία και Εξάρτηση, 1933-1984* (Αθήνα, Οδυσσέας).
- Κυριαζή, Ν. (2000), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1989), *Κοινωνιολογία και Ιστορία. Ομοιότητες και ιδιαιτερότητες* (Αθήνα, Παπαζήσης).

- Μαυρογορδάτος, Γ. (1988), *Μεταξύ Πιτυοκάμπη και Προκρούστη. Οι επαγγελματικές οργανώσεις στη σημερινή Ελλάδα* (Αθήνα, Οδυσσέας).
- Meynaud, J. (2002), *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα, 1946-1965* (μτφ. Π. Μερλόπουλος), τόμ. Α' (Αθήνα, Σαββάλας).
- Μουζέλης, Ν. (1978), *Νεοελληνική κοινωνία: Όψεις υπανάπτυξης* (μτφ. Τ. Μαστοράκη) (Αθήνα, Εξάντας).
- Μουζέλης, Ν. (2003α), Γιατί αποτυγχάνουν οι μεταρρυθμίσεις, εφ. «*Το Βήμα*», 29 Ιουνίου.
- Μουζέλης, Ν. (2003β), Το κράτος και το κομματικό φουτμπόλ, εφ. «*Το Βήμα*», 21 Σεπτεμβρίου.
- Μπουζάκης, Σ. (1997), *Γεώργιος Α. Παπανδρέου. 1888-1968. Ο πολιτικός της Παιδείας*, τόμ. Α', 1888-1932 (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουζάκης, Σ. (1999), *Γεώργιος Α. Παπανδρέου 1888-1968, Ο πολιτικός της Παιδείας*, τόμ. Β', 1933-1968 (Αθήνα, Gutenberg).
- Πυργιωτάκης Ι. (1999), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Πυργιωτάκης, Ι.-Παπαδάκης, Ν. (1999), *Ερμηνευτική μέθοδος και έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση. Ζητήματα αλήθειας και μεθόδου*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (Αθήνα, Ατραπός), 853-858.
- Τσουκαλάς, Κ. (1981), *Κοινωνική ανάπτυξη και κράτος. Η συγκρότηση του δημόσιου χώρου στην Ελλάδα* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Archer, M. (1984), *Social Origins of Educational Systems* (London, Sage).
- Ball, S. (1994), *Education Reform. A critical and poststructural approach* (Buckingham, Open University Press).
- Cistone, P. J. (1977), Educational Policy Making, *Educational Forum*, 42.
- Heslep, R. D. (1987), Conceptual sources of controversy about educational policies, *Educational theory*, 37, 4.
- Holsti, O. (1969), *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, (Philadelphia, Addison-Wesley Publishing Co).
- Krippendorff, K. (1980), *Content Analysis. An Introduction to its Methodology* (London, Sage Publications).
- Panitch, L. (1979), Corporatism in Canada, *Studies in Political economy*, 1.
- Panitch, L. (1980), Recent theorizations of corporatism: reflections on a growth industry, *British Journal of Sociology*, 31, 2, 159-187.
- Schmitter, P. (1974), Still the century of corporatism?, *The Review of Politics*, 36, 1, 85-131.

ΠΗΓΕΣ

Το «Διδασκαλικόν Βήμα» της ΔΟΕ. Τεύχη:

- Περίοδος Γ', αρ. φ. 66, 10-2-1948
Περίοδος Γ', αρ. φ. 80, 30-6-1948
Περίοδος Γ', αρ. φ. 81, 10-7-1948
Περίοδος Γ', αρ. φ. 89, 10-11-1948
Περίοδος Γ', αρ. φ. 96, 20-1-1949
Περίοδος Γ', αρ. φ. 102, 20-3-1949
Περίοδος Γ', αρ. φ. 138, 6-5-1950
Περίοδος Γ', αρ. φ. 140, 30-5-1950
Περίοδος Γ', αρ. φ. 142, 20-6-1950
Περίοδος Γ', αρ. φ. 167, 30-5-1951
Περίοδος Γ', αρ. φ. 192, 27-4-1952
Περίοδος Γ', αρ. φ. 195, 30-5-1952
Περίοδος Γ', αρ. φ. 200, 10-9-1952
Περίοδος Γ', αρ. φ. 211, 1-1-1953
Περίοδος Γ', αρ. φ. 216, 20-2-1953
Περίοδος Γ', αρ. φ. 320, 9-7-1956
Περίοδος Γ', αρ. φ. 332, 30-12-1956
Περίοδος Γ', αρ. φ. 336, 10-2-1957
Περίοδος Γ', αρ. φ. 349, 20-6-1957
Περίοδος Γ', αρ. φ. 350, 30-6-1957
Περίοδος Γ', αρ. φ. 364, χ.χ.
Περίοδος Γ', αρ. φ. 365, 20-1-1958
Περίοδος Γ', αρ. φ. 382, 7-7-1958
Περίοδος Γ', αρ. φ. 403, 20-4-1959
Περίοδος Γ', αρ. φ. 405, 10-5-1959
Περίοδος Γ', αρ. φ. 422, 10-12-1959
Περίοδος Γ', αρ. φ. 448, 10-12-1960
Περίοδος Γ', αρ. φ. 470, 30-9-1961
Περίοδος Γ', αρ. φ. 474, 10-11-1961
Περίοδος Γ', αρ. φ. 476, 30-11-1961
Περίοδος Γ', αρ. φ. 494, 9-7-1962
Περίοδος Γ', αρ. φ. 543, 30-5-1964
Περίοδος Γ', αρ. φ. 546, 5-8-1964

- Περίοδος Γ', αρ. φ. 549, 15-9-1964
 Περίοδος Γ', αρ. φ. 551, 10-10-1964
 Περίοδος Γ', αρ. φ. 555, 1-12-1964
 Περίοδος Γ', αρ. φ. 558, 20-1-1965
 Περίοδος Γ', αρ. φ. 561, 25-2-1965
 Περίοδος Γ', αρ. φ. 564, 31-3-1965
 Περίοδος Γ', αρ. φ. 571, 5-7-1965
 Περίοδος Γ', αρ. φ. 576, 1-10-1965
 Περίοδος Γ', αρ. φ. 577, 10-10-1965
 Περίοδος Γ', αρ. φ. 582, 10-12-1965
 Περίοδος Γ', αρ. φ. 584, 10-1-1966
 Περίοδος Γ', αρ. φ. 598, 4-7-1966
 Περίοδος Γ', αρ. φ. 605, 10-11-1966

Καταστατικό Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, έκδοση Διδασκαλικό Βήμα, 1946.

Abstract

This article surveys the educational discourse of the Teachers' Union of Greece (DOE) for educational policy, educational reform and its way of action as interest group. It also focuses at the efforts of the DOE to influence and to shape jointly the educational policy during the historical period from its re-establishment in 1946 up to 1967. The evaluation of discourse and the action of the DOE as well as its role in the configuration of educational policy will be examined in connection with the political-ideological and socio-economic context of that historical period. The primary archival material comes from «Didaskaliko Vima», the formal newspaper of DOE. For the description and analysis of the educational discourse of DOE, we used the methodological tool of qualitative content analysis. The data analysis showed that, in the frames of corporatist system of mediation of interests in postwar Greece, each government legislated independently from the pressures or the opinions that were expressed by DOE.

«Αι σύσσιτοι κόραι» του Αρσακείου Παρθενωγυγείου: Διατροφή και αγωγή των οικότροφων μαθητριών του σχολείου το 19ο αιώνα

ΠΟΛΥ ΘΑΝΑΗΛΑΚΗ
Διδάκτωρ Νεότερης Ιστορίας

Περίληψη

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να μελετήσει τις διατροφικές συνήθειες των αρσακειάδων μαθητριών κατά το 19ο αιώνα. Επαρκή πληροφόρηση από πλευράς βιβλιογραφίας για την τροφή που έπαιρνε η μαθητιάσα νεολαία, η οποία φοιτούσε ως «εσωτερική» στα ιδιωτικά ελληνικά σχολεία αυτό τον αιώνα, δεν διαθέτουμε. Η έρευνά μας στα αρχεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας ανέδειξε αρκετά στοιχεία τα οποία σχετίζονταν με τα γεύματα των μαθητριών, καθώς επίσης και τα κοινωνικά πρότυπα και στερεότυπα της συμπεριφοράς των κοριτσιών, τα οποία είχαν σχέση με τις διατροφικές τους συνήθειες.

Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα, παρατηρήσαμε ότι σχεδόν ανά δεκαετία –από τα μέσα κυρίως του 19^{ου} αιώνα– σημειώνονταν αλλαγές στη διατροφή της αθηναϊκής κοινωνίας, στοιχείο το οποίο επηρέαζε και τις αρσακειάδες μαθήτριες. Η αγωγή και οι καλοί τρόποι στην τραπέζα κατά τις ώρες των γευμάτων, το είδος του φαγητού που τα κορίτσια έτρωγαν, η ποιότητα και η ποσότητα της παρεχόμενης τροφής, καθώς και οι διαφορετικές συνταγές μαγειρέματος, επηρεάζονταν, συχνά, από τις επιταγές της μόδας και το γενικότερο ρεύμα αυτών των χρόνων. Έτσι, ανάλογα με το πνεύμα της εποχής και την οικονομική κατάσταση των κατοίκων κάθε τόπου, διαμορφώνονταν διαφορετικά διατροφικά πρότυπα στην κοινωνία, τα οποία, συγχρόνως, είχαν ταξική προέλευση. Σύμφωνα με τις προτιμήσεις μαγειρέματος της τροφής και τις συνήθειες τις οποίες υιοθετούσαν οι γυναίκες σχετικά με το φαγητό, plάθονταν κοινωνικά στερεότυπα και συμπεριφορές.

Η εργασία αυτή, η οποία στηρίχθηκε κυρίως σε αρχειακό υλικό, φωτίζει

μια πλευρά της ζωής των οικότροφων κοριτσιών του Αρσακείου Παρθέναγωγείου, η οποία σχετίζεται με τη διατροφή και τους κανόνες καλής συμπεριφοράς στο τραπέζι. Επίσης, αναλύει τις κοινωνικές παραμέτρους που πηγάζουν από το συγκεκριμένο κώδικα διατροφικής συμπεριφοράς.

Η αθηναϊκή κοινωνία και η «αστικοποίηση» της μαγειρικής

Οι διατροφικές συνήθειες των λαών κατά το 19^ο αιώνα αποτελούν ένα ξεχωριστό πεδίο έρευνας και μελέτης. Η τροφή ανέκαθεν ήταν βασικό γνώρισμα μιας κοινωνίας, επειδή είχε συνδεθεί με την επιβίωση των ανθρώπων και το επίπεδο διαβίωσής τους. Οι διαφορετικές συνήθειες παρασκευής της τροφής στην Ευρώπη του 19^{ου} αιώνα στηρίζονταν, σε πολύ μεγάλο βαθμό, στην οικονομική κατάσταση των κατοίκων αυτής της ηπείρου, αλλά και στις φυσικές πηγές άντλησης των προϊόντων ή καλλιέργειάς τους. Είναι δύσκολο να παρουσιάσουμε, στο σημείο αυτό, μια συνοπτική κατάσταση της χρήσης και παρασκευής της τροφής ανά περιοχή στην Ευρώπη στον υπό συζήτηση αιώνα, επειδή η διαφορετικότητα του κάθε τόπου στην προτίμηση του φαγητού παρουσίαζε ιδιότυπες λεπτομέρειες. Άλλωστε, ο σκοπός μας δεν είναι αυτός.

Όμως, θα ήταν σωστό να κάνουμε μια σύντομη αναφορά στη διατροφή των Ευρωπαίων, προκειμένου να αξιολογήσουμε τα κοινωνικά στοιχεία τα οποία αναδεικνύονταν μέσα από τις συνήθειες του φαγητού τους. Ο πρώτος παράγοντας ο οποίος καθόριζε τις προτιμήσεις των ανθρώπων στα γεύματά τους ήταν οι φυσικές πηγές πλούτου της περιοχής στην οποία κατοικούσαν. Για παράδειγμα, σε χώρες όπου υπήρχαν ποτάμια, το είδος της τροφής, που οι άνθρωποι προτιμούσαν, προερχόταν από προϊόντα τα οποία εύκολα αλίευαν στο υδάτινο περιβάλλον. Τα ψάρια, και ειδικά ο σολομός, ήταν ένα πολύ συνηθισμένο είδος διατροφής για τους βόρειους Ευρωπαίους, οι οποίοι διέθεταν ποτάμια με κρύο νερό. Σε περιοχές με δάση και πλούσια γεωργία, οι ντόπιοι κάτοικοι χρησιμοποιούσαν περισσότερο το κρέας και τα γαλακτοκομικά προϊόντα.

Η γαλλική κουζίνα, η οποία προερχόταν κυρίως από το Παρίσι, θεωρήθηκε ως η καλύτερη της Ευρώπης κατά τη διάρκεια του 18^{ου} και του 19^{ου} αιώνα. Νέες συνταγές και τρόποι μαγειρέματος του φαγητού εμφανίστηκαν μετά τη

Γαλλική Επανάσταση. Το βοδινό κρέας άρχισε να επικρατεί έναντι του αρνίσιου και του χοιρινού, ενώ η τιμή του είχε, ήδη, αρχίσει να αυξάνεται από τα μέσα του 17^{ου} αιώνα².

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, στη διάρκεια του δεύτερου μισού του 19^{ου} αιώνα, η Βιομηχανική Επανάσταση έφερε τη «μαζική παραγωγή» των προϊόντων. Εκεί, οι τοπικές αλλά και οι οικογενειακές συνήθειες των ανθρώπων έπαιζαν διαφορετικό ρόλο κατά περίπτωση. Στις πολυπολιτισμικές αμερικανικές πολιτείες του τέλους 19^{ου} αιώνα, στις οποίες σημειώθηκε μεγάλη αύξηση εισόδου μεταναστών από διάφορα μέρη της Ευρώπης που είχαν διαφορετικές κοινωνικές αλλά και θρησκευτικές παραδόσεις, η διατροφή και το είδος των φαγητών που μαγειρεύαν είχε ξεχωριστή σημασία.

Στις κοινότητες του ελλαδικού χώρου κατά την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας, το «λιτοδίαιτο» επικρατούσε στα κοινωνικά στερεότυπα, αντανakλώντας, ταυτόχρονα, την οικονομική δυσπραγία των ανθρώπων, αλλά και τις θρησκευτικές επιρροές οι οποίες επέβαλλαν ειδικές συνθήκες πρακτικής, όπως, παραδείγματος χάριν, τη νηστεία³. Εξάιρεση από την καθημερινή λιτή διατροφή αποτελούσαν οι θρησκευτικές εορτές και οι κοινωνικές εκδηλώσεις, όπως ήταν οι γάμοι και οι κηδείες, οι αρραβώνες, οι βαφτίσεις και οι ονομαστικές εορτές, συνήθειες οι οποίες αναιρούσαν τις φτωχές καθημερινές διατροφικές συνήθειες των ανθρώπων αντικαθιστώντας το απλό γεύμα με πλούσια ποικιλία φαγητών, γλυκών και ποτών.

Σε γενικές γραμμές, η ελληνική κουζίνα της οθωμανικής περιόδου διατήρησε πολλά στοιχεία από τα αρχαία και βυζαντινά χρόνια. Γαμήλια εδέσματα, πίτες αφιερωμένες στους αγίους του ορθόδοξου δόγματος, το χριστουγεννιάτικο τραπέζι, ο «πασχαλινός οβελίας», ο οποίος συνοδευόταν με ποικιλία παραδοσιακών μεζεδών, ήταν τα κύρια στοιχεία του εορταστικού τραπέζιου, ενώ το λάδι και το κρασί ήταν οι αδιαφιλονίκητοι πρωταγωνιστές της διατροφικής κουλτούρας αυτών των χρόνων⁴.

Στις πρώτες ελληνικές αστικοποιημένες κοινωνίες, το είδος του φαγητού που οι γυναίκες προετοιμάζαν για την οικογένειά τους άρχισε να διαμορφώνεται μέσα από κοινωνικές ανακατατάξεις και διαφοροποιήσεις. Η ανερχόμενη αστική τάξη ήταν περισσότερο επηρεασμένη από τη γαλλική κουζίνα, ενώ οι φτωχές οικογένειες της υπαίθρου μαγειρεύαν με παραδοσιακές συνταγές. Η νηστεία και το «λιτοδίαιτο» παρατηρούνταν περισσότερο στα φτωχά και χαμηλής μόρφωσης κοινωνικά στρώματα, απ' ό,τι στα «αθηναϊκά σαλόνια».

Κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων του ελεύθερου ελληνικού κράτους, στη Σύρο-πλούσιο εμπορικό κέντρο και διεθνές λιμάνι- εκδόθηκε ένα βιβλίο μαγειρικής το οποίο μεταφράστηκε στην ελληνική από την ιταλική γλώσσα⁵. Η προηγμένη συριανή κοινωνία της εποχής, η οποία διέθετε όχι μόνο οικονομική ευμάρεια αλλά και πολιτιστική ανάπτυξη, δέχτηκε τον «οδηγό» αυτό της μαγειρικής με ευαρέσκεια. «Ένα από τα αιτούμενα [του βιβλίου] είναι να μορφωθούν και να εξοικειωθούν οι γυναίκες στα θέματα οικιακής οικονομίας [...] και να συντελέσει εν μέρει, ως προς τη διαιτητική, στην ανύψωση της γυναικείας φύσης της οικιακής οικονομίας[...]»⁶.

Ο χώρος της κατοικίας, στην οποία παρασκευαζόταν το φαγητό, ακολουθούσε επίσης μια εξελικτική πορεία, η οποία ήταν ευθέως ανάλογη με τις διατροφικές συνήθειες της οικογένειας αλλά και την κοινωνική τάξη στην οποία το νοικοκυριό ανήκε. Στις αρχές της δεκαετίας του 1870, παρατηρούμε τη διαφοροποίηση των βοηθητικών χώρων, με κύριο πρωταγωνιστή την κουζίνα, η οποία διέθετε, συνήθως, λίθινο νεροχύτη και κτιστό φούρνο. Στα μεγάλα αστικά σπίτια, στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, σημειώνουμε την οργάνωση των βοηθητικών χώρων σε ξεχωριστή διάταξη. Τα δωμάτια αυτά βρίσκονταν στον ακάλυπτο χώρο, για να αποφεύγονται οι οσμές από την παρασκευή των εδεσμάτων. Στην κουζίνα-μαγειρείο αυτών των οικογενειών, υπήρχε νεροχύτης από μάρμαρο, ενώ ο χώρος ήταν εντελώς απομονωμένος από το υπόλοιπο σπίτι και σε απόσταση από την τραπεζαρία, η οποία βρισκόταν στον πρώτο ή στο δεύτερο όροφο του σπιτιού. Κοντά στην κουζίνα, υπήρχε κελάρι για την αποθήκευση των τροφίμων και ποτών, ενώ, σε μικρή απόσταση από αυτούς τους χώρους βρίσκονταν τα δωμάτια του υπηρετικού προσωπικού.⁷

Αντίθετα, στα λαϊκά στρώματα δεν υπήρχε διάκριση των χώρων, οι οποίοι σχετιζόνταν με την προετοιμασία των φαγητών. Η κουζίνα και η τραπεζαρία συνυπήρχαν, ενώ το τζάκι αποτελούσε την κύρια εστία μαγειρέματος της τροφής. Κοντά σε αυτό το χώρο, υπήρχε συνήθως και ένας πάγκος, ο οποίος ήταν βοηθητικός της ετοιμασίας του φαγητού⁸.

Οδεύοντας προς τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, παρατηρούμε ότι τα βιβλία με συνταγές μαγειρικής αυξάνονταν σε ρυθμό εκδόσεων⁹. Στην ίδια ανοδική πορεία βρίσκονταν στην Αθήνα τα εστιατόρια, τα οποία αριθμούσαν περί τα εβδομήντα, ενώ τα καφενεία ανέρχονταν σε εκατό¹⁰.

Τα χρόνια αυτά, οι διαιτητικές συνήθειες των αστών Αθηναίων έχουν αλλάξει ριζικά. Από διαφημίσεις, οι οποίες εμφανίζονταν στον ημερήσιο Τύπο,

διαφαινόταν πλήρως η τάση της κοινωνίας για εδέσματα βασισμένα σε γαλλικές συνταγές. Τα ζαχαροπλαστεία είχαν κάνει δυναμικά την εμφάνισή τους στον τομέα των γλυκισμάτων, με ειδικές διαφημίσεις τα Χριστούγεννα και την Πρωτοχρονιά. Οι κουραμπιέδες συνυπήρχαν στις ρεκλάμες των μαγαζιών με γλυκίσματα γαλλικού τύπου, όπως «φρουί καραμελέ», καθώς επίσης με τούρτες και μπισκότα¹¹. Η σοκολατοποιία «Παυλίδης» διαφήμιζε τη σοκολάτα της, η οποία παρασκευαζόταν στην Αθήνα από το 1840. Το «ευρωπαϊκώτατον» εργοστάσιο της εταιρείας βρισκόταν στην οδό Πειραιώς και επαίρόταν ότι «η αριστοκρατία των Αθηνών επί πενήντα επτά έτη τρέφονταν με τα αριστουργήματα του κ. Παυλίδου»¹². Η μαγειρική και οι ξενόφερτες «σπεσιαλιτέ» προβάλλονταν δεόντως και από ξενοδοχεία των Αθηνών, τα οποία διαφήμιζαν «μαγειρική θαυμασία-ειδικού ευρωπαίου μαγείρου»¹³.

Όσο για τα ποτά τα οποία συνόδευαν τα φαγητά και τα γλυκά, ο «Καμπανίτης οίνος» χαρακτηριζόταν ως «εξαιρετος» και προσκαλούσε τους κατοίκους των Αθηνών να τον γευτούν, ενώ οι Αθηναίες οικοδέσποινες διάβαζαν στις διαφημιστικές καταχωρήσεις του ημερήσιου Τύπου ότι θα έπρεπε να σπεύσουν να προμηθευτούν ειδικά σερβίτσια νέου τύπου για λικέρ, «αργυρά, επάργυρα και κρυστάλλινα»¹⁴.

Βέβαια, τα παραδοσιακά ελληνικά προϊόντα, όπως τα γαλακτερά και το «μέλι Υμηττού», συνυπήρχαν με τα «ευρωπαϊκά» στην αγορά, και βρίσκονταν στα ράφια των καταστημάτων για να υπενθυμίζουν στο καταναλωτικό κοινό την «αγνότητά τους»¹⁵.

Από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, η μαγειρική αποτέλεσε ειδικό μάθημα το οποίο οι μαθήτριες θα έπρεπε να διδάσκονται σε σχολεία και ορφανοτροφεία. Από το 1855, στο Αμαλίειο Ορφανοτροφείο, παραδείγματος χάριν, η μαγειρική αποτελούσε χωριστό μάθημα¹⁶. Αργότερα, άρχισαν να κυκλοφορούν τα πρώτα σχολικά εγχειρίδια της οικιακής οικονομίας. Ο καθηγητής του Αρσακείου Ξενοφών Ζυγούρας έγραψε, το 1875, το βιβλίο *Ελληνική Οικιακή Οικονομία-θεωρητική και πρακτική*, και, τρία χρόνια αργότερα, το εγχειρίδιο *Επιτομή της Οικιακής Οικονομίας* (1878). Στις παιδαγωγικές θέσεις του για τους στόχους της οικιακής οικονομίας αναλύεται η ιδέα ότι το άτομο θα πρέπει να συμπεριφέρεται και να χρησιμοποιεί τα οικιακά πράγματα «με φειδώ». Η γνωστή παιδαγωγός Σαπφώ Λεοντιάς συνέγραψε επίσης βιβλίο με τίτλο *Οικιακή Οικονομία* (1887). Στο βιβλίο αυτό, η Λεοντιάς, μεταξύ άλλων στοιχείων σχετικά με την οικιακή διαχείριση, παρείχε συμβουλές για την επίτλωση

του σπιτιού και τη διακόσμησή του, καθώς και λεπτομέρειες για την καλύτερη επεξεργασία των τροφίμων¹⁷.

Στο τέλος του 19^{ου} αιώνα, η μαγειρική εισέρχεται ως διδακτέο μάθημα σε σχολικά προγράμματα ορισμένου τύπου σχολείων, με ιδιαίτερες απαιτήσεις και προγραμματισμό. Στην «Οικοκυρική και Επαγγελματική Σχολή της Ενώσεως των Ελληνίδων», η οποία ιδρύθηκε με πρωτοβουλία της Κ.Παρθέν το 1896, η μαγειρική διδασκόταν σε ειδικό πρόγραμμα. Αυτή η δεξιότητα στη διδασκαλία της οικιακής οικονομίας απευθυνόταν, κυρίως, σε δύο ομάδες μαθητριών, τις εύπορες και τις υπηρέτριες. Οι εύπορες κοπέλες κατέβαλλαν μία δραχμή μηνιαίως ως δίδακτρα, ενώ οι υπηρέτριες πενήντα λεπτά. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (1908), σε αυτό το μάθημα συμπεριλαμβανόταν, εκτός από τη μέθοδο της κύριας παρασκευής φαγητού, επιπλέον η μετατροπή των υπολοίπων υλικών από τα γεύματα, όπως το κρέας, τα ψάρια πουλερικά, σε νέα παρασκευάσματα. Οι λόγοι της διδασκαλίας αυτής ήταν οικονομικοί¹⁸. Οι μέλλουσες μητέρες και νοικοκυρές έπρεπε να διδαχθούν την οικονομική διαχείριση της παρασκευής των γευμάτων.

Οι ελληνικές συνταγές εξακολουθούσαν να έχουν το μερίδιό τους μεταξύ των υποστηρικτών της παραδοσιακής μαγειρικής. Το 1887, ο Ξενοφών Ζυγούρας προειδοποιούσε τις αρσασκιάδες μαθήτριες ότι τα ξένα πρότυπα συντελούν «εις την διαφθοράν και πενίαν» της κοινωνίας, προσθέτοντας ότι οι ευρωπαϊκές συνταγές μαγειρικής είναι «πιθηκισμοί».¹⁹

Ο θεσμός των οικότροφων μαθητριών

Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία ιδρύθηκε το 1836 με αρχικό στόχο να καλύψει εκπαιδευτικές ανάγκες ευρείας κλίμακας. Ο Ι. Κοκκώνης, Γραμματέας του Συμβουλίου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, φαίνεται ότι επηρέασε τα πράγματα προς την κατεύθυνση της γυναικείας παιδείας, στην οποία, τελικά, δραστηριοποιήθηκε η Εταιρεία, που, έχοντας πλέον τον αποκλειστικό ρόλο του τομέα της εθνικής γυναικείας εκπαίδευσης, θα ξεκινήσει αργότερα την εκπλήρωση των στόχων της με ίδρυση σχολείων για κορίτσια, ενώ για ολόκληρο το 19^ο αιώνα, θα παραμένει ο κατεξοχήν φορέας παροχής μέσης εκπαίδευσης των κοριτσιών με παράλληλη λειτουργία Διδασκαλείου για δασκάλες. Η Πολιτεία θα μεριμνήσει στον υπό συζήτηση αιώνα μόνο για την εκπαίδευση των αγοριών, μη διαθέτοντας τους οικονομικούς πόρους ώστε να

ανταποκριθεί στις ανάγκες εκπαίδευσης και των δύο φύλων. Έτσι, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία θα έχει το προνόμιο να καθορίζει αποκλειστικά το πρόγραμμα σπουδών των υποψήφιων διδασκαλισσών. Το 1861, το Κράτος αναγνώρισε το Διδασκαλείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας ως τον αποκλειστικό φορέα εκπαίδευσης των διδασκαλισσών, ενώ, το 1867, εξέδωσε Διάταγμα βάσει του οποίου το Αρσάκειο Παρθεναγωγείο Αθηνών είχε ως κύριο στόχο την εκπαίδευση των διδασκαλισσών. Έτσι, το Υπουργείο Παιδείας θα ήταν ο κύριος υπεύθυνος ο οποίος θα ενέκρινε το πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου καθώς και τα εγχειρίδια διδασκαλίας.²⁰

Το 1881 σημειώνεται η προσάρτηση της Θεσσαλίας και του Νομού Άρτας στο Ελληνικό κράτος η οποία είχε ως συνέπεια τη συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση διδασκαλισσών. Με διάταγμα του 1881 το Κράτος καθορίζει το πλαίσιο βάσει του οποίου θα λειτουργήσουν τα Παρθεναγωγεία που συντηρούνται από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία και καθορίζει τα παιδαγωγικά μαθήματα τα οποία θα παρέχονται σε αυτά. Οι υποψήφιες σπουδάστριες για το επάγγελμα της δασκάλας θα έπρεπε υποχρεωτικά να παρακολουθούν τις δύο ανώτερες τάξεις των Παρθεναγωγείων, ενώ οι εξετάσεις θα έπρεπε να διενεργούνται από μικτές επιτροπές, μέτρο το οποίο επηρέαζε και τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία.²¹ Το Αρσάκειο εξακολουθούσε και τις επόμενες δεκαετίες να επιτελεί τον εθνικό του ρόλο και να τροφοδοτεί με δασκάλες όχι μόνο τις επαρχίες της ελληνική επικράτειας αλλά και τις ελληνικές κοινότητες οι οποίες ευρίσκονταν ακόμα υπό την οθωμανική κυριαρχία.

Στα Αρσάκεια σχολεία φοιτούσαν δύο ειδών μαθήτριες: οι «εσωτερικές» και οι «ημισύσσιτες». Οι δύο αυτές κατηγορίες των κοριτσιών συνυπήρχαν μέχρι το 1860. Όμως, επειδή ήταν μεγάλος ο αριθμός των μαθητριών οι οποίες ενδιαφέρονταν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στο συγκεκριμένο σχολείο είτε ως εσώκλειστες είτε ως εξωτεριχές, και επειδή δεν υπήρχε επαρκής χώρος στα επόμενα χρόνια για να καλύψει αυτές τις ανάγκες, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία προσπάθησε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα υιοθετώντας τη λύση των «ημισύσσιτων» μαθητριών²².

Από το 1852, παραδόθηκε στο Διοικητικό Συμβούλιο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας το νέο κτίριο του Αρσακείου για να στεγάσει τις μαθήτριες και το προσωπικό των σχολείων. Στον επάνω όροφο, υπήρχαν οι «κοιτώνες» με εκατόν εβδομήντα κρεβάτια. Στο υπόγειο του κτιρίου, στεγάζονταν τα μαγειρεία και η τραπεζαρία, όπου σιτίζονταν το μεσημέρι περί τα τριακόσια «εσω-

τερικά» και «ημισύσσιτα» κορίτσια, ενώ, το βράδυ, έτρωγαν εκεί μόνο οι «εσωτερικές» μαθήτριες, που ήταν εκατόν εβδομήντα²³.

Ο θεσμός των οικοτρόφων μαθητριών ήταν πρακτική την οποία εφάρμοζαν πολλά άλλα ιδιωτικά σχολεία της εποχής. Η σχολή Χίλλ, παραδείγματος χάριν, η οποία δρούσε ανταγωνιστικά προς τα σχολεία της Φίλεκπαιδευτικής Εταιρείας²⁴, διέθετε επίσης οικοτροφείο, στο οποίο διέμεναν άπορα κορίτσια αλλά και εύπορες μαθήτριες, όπως συνέβαινε στο Αρσάκειο. Επιστολές ευχαριστιών από τους γονείς των εσώκλειστων μαθητριών προς το ζευγάρι των αμερικανών ιεραποστόλων Ιωάννη και Φράνσις Χίλλ ευρίσκονται στο αρχείο του σχολείου. Σε αυτή την αλληλογραφία, οι κηδεμόνες εκφράζουν την ευαρέσκειά τους για το «οικογενειακό περιβάλλον» στο οποίο ζούσαν οι κόρες τους²⁵.

Οι ιεραπόστολοι των διαφόρων προτεσταντικών ιεραποστολών ανά την υφήλιο είχαν υιοθετήσει αυτό το σύστημα των «εσωτερικών» μαθητών και είχαν πειστεί ότι αυτή η πρακτική ήταν αποτελεσματική. Και αυτό, διότι πίστευαν ότι, έτσι, οι μαθητές θα επηρεάζονταν άμεσα από τον τρόπο ζωής των ευαγγελικών και θα βίωναν καλύτερα τις συνήθειες και τις ιδέες τους.

Στην περίπτωση του Αρσακείου, ο ρόλος των οικοτρόφων μαθητριών υπάκουε στην ανάγκη να σιτίζονται εκεί οι μαθήτριες οι οποίες προέρχονταν από περιοχές της ελληνικής επικράτειας, με παράλληλο στόχο την αγωγή και την εκπαίδευσή τους.

Το Αρσάκειο - η συγκρότηση του γυναικείου προτύπου και τα γεύματα των αρσακειάδων μαθητριών

Στη ραγδαία αυξανόμενη από πλευράς πληθυσμού Αθήνα των μέσων του 19^{ου} αιώνα²⁶, ο ευρωπαϊκός τρόπος ζωής συνόδευε όλες τις κοινωνικές εκδηλώσεις. Συζητήσεις σε καλλιτεχνικά καφενεία αφορούσαν το σχολιασμό από διανοούμενους και πολιτικούς των νέων τάσεων της γαλλικής -κυρίως- λογοτεχνίας και των πολιτικών πραγμάτων στην Ελλάδα. Τα «φιλολογικά καφενεία» επηρεάστηκαν από τα αντίστοιχα παρισινά. Ορισμένα, μάλιστα, από αυτά ονομάστηκαν ακριβώς όπως εκείνα, για παράδειγμα, «Μαύρος Γάτος» - κατά το γαλλικό «Chat Noir».²⁷ Οι «γράφουσες» γυναίκες-συγγραφείς μετέφραζαν μυθιστορήματα, τα περισσότερα από τα οποία προέρχονταν από τη γαλλική βιβλιοπαγωγή, ακολουθώντας, έτσι, και αυτές το ρεύμα αυτών των

ετών²⁸, ενώ οι εύπορες ελληνικές οικογένειες φιλοξενούσαν στα σαλόνια τους λογοτέχνες, με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών.²⁹

Τα πολιτιστικά πρότυπα της γαλλικής κουλτούρας κυριαρχούσαν στους κύκλους της διανόησης και της παιδείας, ενώ ο αθηναϊκός Τύπος κατέτασσε τη Γαλλία «εις την πρώτην βαθμίδα του Ευρωπαϊκού πολιτισμού».³⁰ Στη χώρα αυτή, η Καθολική Εκκλησία βοήθησε πολύ στην εξάπλωση της γυναικείας εκπαίδευσης με τα διάφορα Τάγματα του καθολικού δόγματος, τα οποία ανέλαβαν την ίδρυση σχολείων για κορίτσια με σκοπό την παροχή θρησκευτικής και κοσμικής μόρφωσης. Στα παρεχόμενα μαθήματα αυτών των εκπαιδευτηρίων συμπεριλαμβάνονταν η συζήτηση, οι διακοσμητικές τέχνες, και η διδασκαλία τρόπων καλής συμπεριφοράς, «σε συμφωνία με την "καλή" κοινωνία, από όπου προμηθεύονταν συχνά την πελατεία τους»³¹.

Στον ελλαδικό χώρο των μέσων του 19^{ου} αιώνα, η γυναικεία εκπαίδευση βρισκόταν ήδη στο επίκεντρο των συζητήσεων. Η εμφάνιση των πρώτων γυναικείων περιοδικών με διαφορετική αφητηρία και ποικίλους στόχους ως προς το σμίλευμα του γυναικείου μοντέλου, συγκλίνουν, ωστόσο, στην ανάδειξη ενός σύγχρονου γυναικείου προτύπου. Το περιοδικό *Ευρυδίκη*, για παράδειγμα, εκδόθηκε για πρώτη φορά στις 21 Νοεμβρίου του 1870 στην Κωνσταντινούπολη. Εκδότριά του ήταν η Α. Κτενά-Λεοντιάς, μια σημαντική προσωπικότητα του χώρου των γραμμάτων, η οποία συνέβαλε, επίσης, στην ίδρυση του *Ζαπλείου* παρθενγωγείου. Η *Ευρυδίκη* τόνιζε τη σημασία της εξάπλωσης της γυναικείας εκπαίδευσης ως βασικό στοιχείο βελτίωσης της κοινωνικής θέσης της γυναίκας και ενθάρρυνε την προσπάθεια διάδοσης της οικιακής οικονομίας.³²

Όμως, η αρχή της φεμινιστικής περιόδου στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα ξεκίνησε με την εμφάνιση του πλέον μακροχρόνιου γυναικείου εντύπου που ήταν η *Εφημερίς των Κυριών* (1887-1917) και που εξέδιδε η δραστήρια διανοούμενη φεμινίστρια Καλλιρρόη Παρρέν, η οποία είχε αποφοιτήσει ως δασκάλα από το Αρσάκειο.³³ Η Παρρέν υπερασπιζόταν τη γυναικεία χειραφέτηση, κύριος άξονας της οποίας πίστευε ότι ήταν η εξάπλωση της γυναικείας εκπαίδευσης, όχι μόνο στα εύπορα κορίτσια, αλλά και στις νεαρές γυναίκες οι οποίες προέρχονταν από τα φτωχά κοινωνικά στρώματα. Σε πολλά άρθρα του περιοδικού της, η Παρρέν ασκούσε κριτική στο Αρσάκειο και στην παρεχόμενη εκπαίδευση σε αυτό. Η Παρρέν διαμαρτυρόταν ότι το «Αρσάκειον μετεβλήθη εις είδος εταιρείας μονοπωλείου, μέγιστα αποθη-

σαυρίζοντος πλούτη...». Συνέχιζε δε λέγοντας ότι «Είναι απελπιστικόν αληθώς να βλέπη τις αποφοίτους του Αρσακείου μαθητρίας, αγνοούσας να ομιλώσι γλώσσαν καθαρεύουσαν, αγνοούσας τους στοιχειώδεις της καλής αγωγής τρόπους».³⁴

Παρά την κριτική που κατά περιόδους δεχόταν το Αρσάκειο σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, το σχολείο αυτό εξακολουθούσε να είναι το κατεξοχήν Διδασκαλείο για την εκπαίδευση των διδασκαλισσών. Οι μαθήτρίες οι οποίες διέμεναν και διατρέφονταν μέσα στο Αρσάκειο προέρχονταν, κυρίως, από δύο κοινωνικές ομάδες. Η μία αποτελούνταν από κορίτσια τα οποία προοριζόνταν για μελλοντικές δασκάλες. Οι περισσότερες από αυτές ήταν υποτροφες του Κράτους ή των δήμων της χώρας, και είχαν αναλάβει την υποχρέωση να εργαστούν ως δασκάλες στα σχολεία του κράτους μετά την αποφοίτησή τους³⁵. Οι μαθήτρίες αυτές ήταν φτωχές και ορφανές, συνήθως παιδιά ατόμων που αγωνίστηκαν «υπέρ πατρίδος». Η άλλη κατηγορία ήταν τα κορίτσια τα οποία ανήκαν στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις και πλήρωναν αρκετά ακριβά δίδακτρα³⁶. Πολλές από αυτές ήταν υποχρεωμένες να διαμένουν στο σχολείο ως οικότροφοι, είτε διότι προέρχονταν από πόλεις μακριά από την Αθήνα, όπως για παράδειγμα το Ναύπλιο, είτε επειδή κατάγονταν από περιοχές εκτός των ελληνικών συνόρων, όπως η Κωνσταντινούπολη ή η Χίος³⁷. Τα δίδακτρα για αυτή την κατηγορία των μαθητριών προπληρώνονταν κάθε τριμηνία. Τα κορίτσια αυτά θα έπρεπε επίσης να είναι τουλάχιστον οκτώ χρόνων και να «φέρωσιν απόδειξιν χρηστών ηθών»³⁸.

Ήταν φανερό, από τα προσφερόμενα κατά περιόδους προγράμματα μαθημάτων της Εταιρείας, ότι ο στόχος του σχολείου ήταν να εκπαιδεύσει όχι μόνο δασκάλες αλλά και καλές οικοδέσποινες με την προσθήκη μαθημάτων, όπως της γαλλικής γλώσσας, της μουσικής, του χορού και της καλλιγραφίας³⁹, αφού οι μαθήτρίες του προέρχονταν, κυρίως, από τις «ανώτατες κλάσεις της κοινωνίας»⁴⁰. Σε πολλές περιπτώσεις, τα γαλλικά, «τα Χειροτεχνήματα» ή η «Ωδική και Τετράχορδον» υπερτερούσαν σε διδακτικές ώρες από μαθήματα όπως η Γεωμετρία, η Ιστορία, ή η Γεωγραφία.⁴¹

Τον κώδωνα του κινδύνου ως προς τις κοινωνικές προεκτάσεις σχετικά με τη συνύπαρξη εύπορων και άπορων μαθητριών, έκρουε το μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρείας Γ. Γεννάδιος, σύμφωνα με τα *Πρακτικά* της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας.

Ο Κύριος Γ. Γεννάδιος προσκαλεί την προσοχήν της Συνελεύσεως επί της καταλληλότητος των μαθημάτων προς την τύχην και την κατάστασιν των παιδευομένων κορασίων. Ας προσέξωμεν, λέγει, μήπως δι' αγωγής πολυτελεστέρως παρ' όσον αρμόζει εις τον βαθμόν του μέλλοντος βίου των, προξηνήσωμεν την δυστυχίαν αντί της ευτυχίας. Αν όλα τα παιδευόμενα κοράσια ανατρέφονται ως τέκνα πλουσίων, δυσκόλως θέλουν συμμορφωθή με την τυχόν περιμένουσαν αυτά πενιχράν μετά ταύτα δίαιταν⁴².

Η τύχη των «εσώκλειστων» αυτών κοριτσιών, τα οποία περίμενε «πενιχρά δίαιτα» μετά την αποφοίτησή τους, ήταν η αγωνία του Γ. Γενναδίου, διότι η συγκατοίκησή τους με τις μαθήτριες «των ανωτάτων κλάσεων» και η «πολυτελής αγωγή» την οποία θα ελάμβαναν, θα καθιστούσε αυτές δυστυχείς στη μετέπειτα ζωή τους. Θέση σχετικά με την αγωγή των αρσακειάδων μαθητριών είχαν πάρει και οι Χιλλ, οι οποίοι είχαν κατηγορήσει τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία ότι παρείχε εκπαίδευση η οποία προοριζόταν μόνο για τις εύπορες μαθήτριες. Η Φράνσις Χιλλ γράφει στο ημερολόγιό της χαρακτηριστικά:

Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία υπό τη διεύθυνση της κυρίας Μάνου⁴³ καθίσταται το Εθνικό Σχολείο το οποίο πιθανότατα θα ενισχυθεί από τις πλούσιες και ανέμελες μαθήτριες⁴⁴.

Τα «πλούσια και ανέμελα» αυτά κορίτσια θα έπρεπε, όμως, να ακολουθούν αυστηρούς κώδικες συμπεριφοράς⁴⁵. Οι αρσακειάδες, παραδείγματος χάριν, απαγορεύονταν να εξέρχονται από το «Παρθεναγωγείο» μόνες. Στην έξοδό τους θα συνοδεύονταν πάντοτε από τους γονείς τους ή από τους «επιτρόπους» αυτών⁴⁶, κοινωνικό στοιχείο το οποίο συνόδευε το γυναικείο στερεότυπο της περιόδου, σύμφωνα με το οποίο οι γυναίκες σπάνια έβγαιναν έξω και, εάν αυτό συνέβαινε, ήταν πάντα με την παρουσία του συζύγου ή του πατέρα.⁴⁷

Ήδη από τη δεκαετία του 1840, άρχισαν να καθορίζονται τα πρώτα κριτήρια διατροφής των νεαρών μαθητριών του Αρσακείου. Από τις *Περίληψεις των Πρακτικών* μαθαίνουμε ότι γίνεται ειδική μνεία στην «κρεωφαγία και στη νηστεία των κορασίων»⁴⁸. Η δεκαετία αυτή και ειδικά το έτος 1843 είναι περίοδος οικονομικής κρίσης που είχε ως συνέπεια να κλείσουν δημόσιες σχολικές μονάδες λόγω έλλειψης πόρων.⁴⁹ Είναι η εποχή της συγκρότησης της ι-

δεολογίας του «ελληνισμού» και του ρόλου που αυτός θα παίζει διαδεχόμενος και κληρονομώντας τις διαχρονικές αξίες και την προσφορά του ελληνικού πολιτισμού. Ήταν τότε που το Αρσάκειο, ακολουθώντας την τάση της εποχής, αποφάσισε να επιλέξει ως διευθύντρια του σχολείου τη Σεβαστή Μάνου, ως «ομογενή και ομόθηρσκο»⁵⁰.

Παρά τις αναπροσαρμογές στα πολιτικά πράγματα και τις τάσεις της περιόδου, οι αρσακειάδες μαθήτριες σπνίζονται στο καθορισμένο τους πρόγραμμα. Οι ώρες των γευμάτων των μαθητριών είχαν, ήδη, καθοριστεί από τη δεκαετία του 1850 και δεν άλλαξαν τα επόμενα χρόνια. Τα κορίτσια έπαιρναν σταθερά το πρόγευμά τους στις 7.30 π.μ. το χειμώνα και στις 6.30 π.μ. το καλοκαίρι. Το μεσημέρι, γευμάτιζαν στις 12 και δειπνούσαν στις 4 ή 5 το απόγευμα, «τηρουμένων των περί νηστείας διατάξεων της ανατολικής ορθοδόξου ημών Εκκλησίας». Όσο για την ποιότητα των παρεχόμενων γευμάτων, ο *Κανονισμός* του σχολείου υπαγόρευε τα εξής: «διορίζεται [...] τροφή καθαρά, αρκούσα και υγιεινή, επιτηρουμένη συνεχώς υπό της των Σχολείων Επιτροπής, ή και άλλων μελών του διοικητικού Συμβουλίου»⁵¹.

Τον Αύγουστο του 1853, το Συμβούλιο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας αποφάσισε να καθορίσει τα χρηματικά ποσά που σχετίζονταν με τα συσσίτια των κοριτσιών της σχολικής χρονιάς που θα άρχιζε σύντομα: Η συμμετοχή μαθητριών στο πρόγευμα και το γεύμα του σχολείου εγκρίθηκε για το ποσό των σαράντα δραχμών. Όσες από αυτές επιθυμούσαν να παίρνουν μόνο πρόγευμα, τότε θα έπρεπε να πληρώνουν είκοσι πέντε δραχμές το μήνα⁵². Τα δίδακτρα που πλήρωναν οι μαθήτριες εκείνα τα χρόνια στο σχολείο ήταν αρκετά υψηλά. Από τα οικονομικά στοιχεία το έτος 1857 παρατηρούμε ότι τα χρήματα που κατέβαλλε κάθε «σύσσιτη» μαθήτρια ανέρχονταν στις ογδόντα δραχμές μηνιαίως⁵³. Το ποσό αυτό περιελάμβανε δίδακτρα και τροφεία. Αντίστοιχα, ο μισθός ενός Ελληνοδιδασκάλου της Α' τάξης ήταν εκατό δραχμές το μήνα, της Β' ήταν εκατόν τριάντα και της Γ' εκατόν εξήντα⁵⁴.

Η δεκαετία του 1850 σηματοδότησε αρκετές βελτιώσεις στην τροφή των αρσακειάδων μαθητριών αλλά και του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου. Αποφασίστηκε, παραδείγματος χάριν, «η προσθήκη βοείου κρέατος εις την ημερησίαν τροφήν»⁵⁵. Στο σημείο αυτό παρατηρούμε ότι το βοδινό κρέας άρχισε να αποκτά εξέχουσα θέση στην καθημερινή τροφή των κοριτσιών. Αυτό είναι σημαντικό στοιχείο, διότι, σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, το αρνίσιο κρέας ήταν το περισσότερο διαδομένο στην ελληνική κοινωνία, επειδή ήταν

πιο φτηνό⁵⁶. Επομένως, το βοδινό θεωρούνταν ως κάτι το εξαιρετικό για τα καθημερινά γεύματα των μαθητριών⁵⁷.

Στην επόμενη δεκαετία παρατηρούμε ότι το Αρσάκειο υιοθέτησε διαφορετικές πρακτικές και απόψεις για τη διατροφή, ακολουθώντας, έτσι, τα νέα ρεύματα και τη μόδα της εποχής στη μαγειρική η οποία ήταν επηρεασμένη από τα δυτικά πρότυπα. Σε συνεδρίαση του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρείας, το 1852, ελήφθη η απόφαση να παραγγελθεί «μαγειρείο» από το Παρίσι⁵⁸ με φροντίδα του Α. Μαυροκορδάτου, ο οποίος κατείχε τότε ανώτατη διπλωματική θέση στη γαλλική πρωτεύουσα. Ο Έλληνας διπλωμάτης ανέλαβε τη διεκπεραίωση του θέματος και φρόντισε ώστε να σταλεί το «μαγειρείο» από τη γαλλική πρωτεύουσα, το οποίο κόστισε στη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία οκτακόσια γαλλικά φράγκα⁵⁹. Το 1853, το Αρσάκειο διέθετε επίσης γαλλίδα μαγειρίσσο η οποία ήταν υπεύθυνη για την προμήθεια των τροφίμων και για την παρασκευή των γευμάτων. Η γαλλίδα υπεύθυνη είχε, επίσης, έναν «υπομάγειρα», για να εκτελεί τα δευτερεύοντα καθήκοντα κατόπιν εντολής της, και μια επιπλέον βοηθό⁶⁰. Το στοιχείο αυτό μας παραπέμπει στη λογική ότι η διατροφή των μαθητριών είχε βαρύνουσα σημασία για το σχολείο και ότι αυτό ακολουθούσε τα ξένα πρότυπα και το δυτικό τρόπο μαγειρικής. Το Αρσάκειο, στα πλαίσια της βελτίωσης του επιπέδου του και της ανώτερης αστικής μόρφωσης που στόχευε να δώσει στις νεαρές μαθήτρίες του, προτίμησε να έχει γαλλίδα μαγειρίσσο προκειμένου να παρασκευάζει την τροφή με βάση τις γαλλικές συνταγές, σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές της εποχής. Η δε μαγειρική, ως πρακτική άσκηση των μαθητριών, αποτελούσε επίσης μέρος του σχολικού προγράμματος των αρσακειάδων, διότι, όπως πληροφορούμαστε από τα *Πρακτικά* του σχολείου, τα κορίτσια «γυμνάζονταν εις την μαγειρικήν»⁶¹.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να λάβουμε υπ' όψη την κοινωνική διάσταση της προσφοράς εκπαίδευσης των κοριτσιών από τις αρχές της δημιουργίας του ελληνικού κράτους για όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα και μέχρι τα μέσα του 20^{ου}. Ήδη από την καποδιστριακή περίοδο, εποχή κατά την οποία αρχίζουν τα πρώτα δειλά βήματα της γυναικείας παιδείας σε συστηματική βάση, –ειδικά στη δεκαετία του 1830–, η μόρφωση των νεαρών γυναικών θεωρούνταν ως ένα είδος «προϊκας», η οποία περιελάμβανε ως χαρακτηριστικά της τα «χρηστά ήθη και τις οικιακές αρετές»⁶². Επομένως, οι νεαρές μαθήτρίες έπρεπε να διαθέτουν επιπλέον γνώσεις μαγειρικής, προκειμένου να θεωρηθούν ότι είχαν πολύ καλή παιδεία.

Στη ροή των χρόνων, το Διοικητικό Συμβούλιο της Εταιρείας ενέκρινε αύξηση των «συσσιτίων» των οικοτρόφων κοριτσιών⁶³. Υπήρχαν, όμως, και περικοπές, σύμφωνα με τις οποίες η Εταιρεία αποφάσισε να δωρίζονται αυτά σε ορισμένες ορφανές μαθήτριες.⁶⁴ Η πολιτική του σχολείου σχετικά με την «εγγύηση» της εισπράξης των τροφείων από τους Δήμους και από τους κρατικούς υποτρόφους απασχολούσε τις συνεδριάσεις αυτού του εκπαιδευτικού οργανισμού. «Το Συμβούλιον παραδέχεται την πρότασιν του Υπουργείου περί συσσιτίων των υπό των Δήμων προτεινομένων [...] αντί δρχ. 50, ως και των υποτρόφων της Κυβερνήσεων, επί τω όρω της κατ' έτος συνδρομής εκ δρχ. 10,000 και της εγγυήσεως περί της εισπράξεως των συσσιτίων υπό των Δήμων»⁶⁵. Είχε γίνει συζήτηση από τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου Λεβίδη και Σίμου με τον αρμόδιο Υπουργό, προκειμένου να βρεθεί λύση στο θέμα⁶⁶. Τα συνολικά έξοδα, τα οποία αφορούσαν την τροφή των μαθητριών και του προσωπικού⁶⁷, το οποίο γευμάτιζε μέσα στο σχολείο και που το 1857 ανέρχονταν σε χίλια εξήντα έξι άτομα⁶⁸, ήταν ελαφρώς αυξημένα συγκριτικά με το έτος 1856.⁶⁹

Το 1858, παραιτήθηκε από τη διεύθυνση των σχολείων της Φιλεκπαιδευτικής η Σεβαστή Μάνου, την οποία η Εταιρεία «κατέταξε» στους «ευεργέτες» του σχολείου⁷⁰. Η Ελβετίδα Μουσούαρ Κουρβουαζίε διαδέχτηκε τη Μάνου και παρέμεινε στη διεύθυνση από το 1858 έως το 1860, ενώ την παραίτηση της Κουρβουαζίε διαδέχτηκε μια άλλη κυρία από την Ελβετία, η Αμεναΐς Καβανιάρη, η οποία παρέμεινε διευθύντρια του Αρσακείου για μεγάλο χρονικό διάστημα (1860-1875)⁷¹. Η ανάληψη καθηκόντων ξένων διευθυντριών κατά τα τελευταία δέκα επτά χρόνια στα σχολεία του Αρσακείου δηλώνει την πρόθεση των διοικούντων για μια, όσο το δυνατόν, πληρέστερη εκπαίδευση, βασισμένη στα ξένα ευρωπαϊκά πρότυπα. Η Α. Καβανιάρη, το μισθό της οποίας πλήρωνε η βαρόνη Ιφιγένεια Σίνα, θεωρήθηκε πολύ επιτυχημένη, μορφωμένη και ικανή στη διοίκηση διευθύντρια, καθώς επίσης και πολύ ευσυνειδητή δασκάλα⁷².

Οι δύο αυτές Ελβετίδες διευθύντριες θέλησαν να διδάξουν στις αρσακειάδες τους καλούς τρόπους και τις συνήθειες που είχαν οι νεαρές δεσποινίδες της χώρας τους στα αντίστοιχα οικοτροφεία. Παρατηρούμε, παραδείγματος χάριν, ότι η Κουρβουαζίε, συνέτρωγε με τις μαθήτριες καθημερινά⁷³. Αυτό δηλώνει την πρόθεση της διευθύντριας για άμεση επαφή με τις μαθήτριες σε ώρες εκτός μαθημάτων, τη διδασκαλία των καλών τρόπων τις ώρες των γευμάτων και, επίσης, τον άμεσο έλεγχο της ποσότητας και ποιότητας της παρεχό-

μενης τροφής σε αυτές. Η διευθύντρια είχε αναλάβει, επίσης, την υποχρέωση να εκδίδει κάθε ημέρα «δελτίο τροφής». Η δε «ευκοσμία των μαθητριών εν τη τραπέζη» περιλαμβανόταν επίσης στα άμεσα καθήκοντά της και στις επόμενες δεκαετίες⁷⁴. Εκτός από την ξένη διευθύντρια, στο σχολείο υπήρχε και μια Ελβετίδα «ράπτρια»⁷⁵ που φρόντιζε για τα ενδύματα των αρσασκειάδων, την οποία προφανώς είχε προσλάβει η Εταιρεία κατόπιν συμβουλής των Ελβετιδών παιδαγωγών.

Η «οικονόμος» του σχολείου έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διατροφή των μαθητριών. Ήταν η υπάλληλος η οποία διέμενε μόνιμα στο σχολείο και ήταν υπεύθυνη για το σύνολο της τροφοδοσίας, καθώς επίσης για τη θέρμανση, το φωτισμό και την καθαριότητα. Το κύριο καθήκον της ήταν «να επιστατεί και να επιβλέπει συνεχώς το μαγειρείο», να επιτηρεί αλλά και να γεύεται τα υλικά από τα οποία θα παρασκευάζαν τα γεύματα οι μάγειροι, ώστε η «καθημερινή τροφή να ήναι καθαρά, υγιεινή και άφθονος»⁷⁶.

Συχνές συζητήσεις για τους κατάλληλους προμηθευτές τροφίμων αναφέρονται στα *Πρακτικά των Συνεδριάσεων* της Εταιρείας. Οι αναφορές στους εμπόρους, οι οποίοι πωλούσαν λαχανικά και κρέας στο σχολείο, απασχολούσαν τις συνεδριάσεις του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρείας⁷⁷. Ειδική παραγγελία για προμήθεια ποσότητας βουτύρου συζητείται εκτενώς στο Συμβούλιο⁷⁸, ενώ εκφράζονται τα παράπονα «του λαχανοπώλου περί ζημιών του εκ της προμήθειας των ωών»⁷⁹.

Το 1852 το Αρσάκειο απέκτησε δική του στέγη, όπως, ήδη, προαναφέρθηκε, και μεταφέρθηκε στην οδό Πανεπιστημίου με δωρεά του ευεργέτη Απόστολου Αρσάκη, μετά από πολλές μεταστεγάσεις. Ο αριθμός των μαθητριών στη νέα οικοδομή αυξήθηκε πολύ, με αποτέλεσμα, τα επόμενα χρόνια, να αρχίζουν πάλι να υπάρχουν τα σχετικά προβλήματα χώρου. Η χωροταξική μελέτη η οποία σχετιζόταν με τη σίτιση των «εσωτερικών» μαθητριών, άρχισε να απασχολεί πολύ την Εταιρεία. Το 1864, συστάθηκε επιτροπή, προκειμένου να εξετάσει την αύξηση του χώρου της τραπεζαρίας⁸⁰. Τα μέτρα αυτά ήταν απαραίτητα να ληφθούν, επειδή ο αριθμός των μαθητριών που σιτιζόνταν στο σχολείο αυξανόταν συνεχώς⁸¹, και, συνεπώς, έπρεπε να υπάρξει ιδιαίτερη φροντίδα ως προς την καταλληλότητα αυτού του χώρου.

Σαν συνέπεια της ραγδαίας αύξησης των κοριτσιών οι οποίες γευμάτιζαν στο σχολείο, ήταν η μέτρια ποιότητα της τροφής. Αρνητικά σχόλια σχετικά με τα παρεχόμενα γεύματα άρχισαν να εμφανίζονται από το 1865 και μετά. Η

διευθύντρια εξέθεσε τα παράπονά της στον Πρόεδρο του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρείας για το φαγητό και εισηγήθηκε να υπάρξει «η δέουσα θεραπεία»⁸². Ακόμα και το ψωμί ήταν αμφιβόλου ποιότητας, και, για αυτό, έγινε καταγγελία στον αρτοποιό⁸³. Οι διαμαρτυρίες και τα παράπονα δεν έλειπαν στη συνέχεια, ενώ βλέπουμε να εκφράζεται και «ιδιοτροπία διδασκαλισμών και σκάνδαλον [...] διά την τροφήν». Η διευθύντρια επιστρατεύτηκε από την Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία να συνδράμει στη δύσκολη αυτή κατάσταση και να «νουθετήσει[τις δασκάλες] εν ονόματι του Συμβουλίου» ότι αυτές οφείλουν να «ευεργετώνται» για την τροφή που τους παρέχεται.⁸⁴

Στην Αθήνα, η δεκαετία του 1870-1880 χαρακτηρίζεται από ένα ραγδαία εξελισσόμενο ρυθμό ανάπτυξης, όπου τίθενται οι βάσεις της φιλανθρωπίας. Τα συσσίτια απέκτησαν τότε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η φιλανθρωπική δράση των εύπορων Αθηναίων ασιτών κυριών, οι οποίες εγκαταλείπουν την «επιπόλαιη κοσμική ζωή τους» και δραστηριοποιούνται στην προσφορά στέγης και τροφής στους άστεγους της ελληνικής πρωτεύουσας, κυριαρχεί ως κοινωνική προσφορά⁸⁵.

Το σύστημα σίτισης του Αρσακείου διευρύνεται, με δικαίωμα σίτισης στο σχολείο και άλλων ομάδων νεαρών γυναικών στα πλαίσια των κοινωνικών παραμέτρων της εποχής. Από το 1872, για παράδειγμα, είχαν δικαίωμα φαγητού, εκτός από τις «εσωτερικές» μαθήτριες, το προσωπικό του σχολείου και τα κορίτσια τα οποία προέρχονταν από άλλα εκπαιδευτήρια και παρακολουθούσαν μαθήματα επιμόρφωσης στο Αρσάκειο. Μια τέτοια περίπτωση ήταν η περίπτωση μαθήτριας από το «Αμαλείο» Ορφανοτροφείο, η οποία επιμορφωνόταν στη «νηπιαγωγική» μέθοδο, και στην οποία δόθηκε άδεια να «προγευματίζει» στην τραπεζαρία του σχολείου⁸⁶.

Η διεύρυνση αυτή της προσφοράς γευμάτων σε επισκέπτες του Αρσακείου επέφερε αλλαγές και τροποποιήσεις στην εφαρμογή του συστήματος, η οποία άρχιζε, αφενός μεν, να αποβαίνει σε βάρος της ποιότητας της παρεχόμενης τροφής, αφετέρου δε, να καθιερώνει νέους κανόνες διατροφής και συνηθειών που σχετίζονταν με το φαγητό. Για παράδειγμα, για πρώτη φορά τέθηκε επίσημα ως θέμα προς συζήτηση στο διοικητικό συμβούλιο της Εταιρείας η παροχή νησιτίσιμων γευμάτων στις μαθήτριες και στο προσωπικό. Η διευθύντρια του σχολείου μαζί με τον ιερέα του σχολείου εξέφρασαν την επιθυμία ορισμένων ατόμων, που ανήκαν στο υπηρετικό προσωπικό, να νηστεύουν τις Τετάρτες και τις Παρασκευές. Το Συμβούλιο αποφάσισε να παράσχει νη-

στίσιμο φαγητό αυτές τις δύο ημέρες της εβδομάδας, με την προϋπόθεση ότι θα συμφωνήσει όλο το προσωπικό. Διαφορετικά, οι υπηρέτες θα έπρεπε να τρώνε ό,τι και οι μαθήτριες⁸⁷. Η συγκεκριμένη πρόταση εφαρμόστηκε τελικά και, στο επόμενο έτος, εγκρίθηκε από το Συμβούλιο της Εταιρείας να προστεθεί «τύπος» φαγητού και για τις ημέρες της νηστείας⁸⁸.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1870, η Φιλεκαπαιδευτική Εταιρεία δέχτηκε πρόσφυγες από την Κρήτη με καταβολή διδάκτρων⁸⁹. Η συνεχής ροή περισσότερων μαθητριών, που σιτίζονταν στο σχολείο, οδήγησε στη μεγαλύτερη ενασχόληση των μελών του Συμβουλίου της Εταιρείας με ζητήματα σχετικά με την προμήθεια της τροφής και, ειδικά, με τα βασικά είδη διατροφής, όπως ήταν το κρέας και το γάλα. Ο προμηθευτής κρέατος ζήτησε αύξηση της τιμής του «κατά τέσσερα λεπτά την οκάν»⁹⁰, η οποία και αποφασίστηκε να του δοθεί⁹¹. Το γάλα αποτελούσε, επίσης, ένα βασικό υλικό διατροφής, το οποίο απασχόλησε την Εταιρεία σε πολλές συνεδριάσεις της.⁹² Το γεγονός της αύξησης των τιμών σε βασικά είδη διατροφής δεν θα πρέπει να συσχετιστεί με τις τάσεις πληθωρισμού της εποχής. Η τιμή της δραχμής μετά το 1863 σε σχέση με τη στεργλίνα, που ήταν το διεθνές νόμισμα της εποχής, ήταν σταθερή έως το 1885⁹³. Οι όποιες, επομένως, αυξήσεις που ζητούσαν οι προμηθευτές στην Εταιρεία σχετιζόνταν, πιθανότατα, με τις ειδικές συμφωνίες που έκανε το σχολείο με αυτούς.

Παρατηρούμε, επίσης, πως, στην ίδια δεκαετία, η διευθύντρια του Αρσακείου ανέλαβε περισσότερες ευθύνες για την τροφή των μαθητριών, όπως, για παράδειγμα, να εποπτεύει «επακριβώς τα τρεφόμενα άτομα» και να καταγράφει επίσης πόσα πρόσωπα νηστεύουν και πόσα «κρεατοφαγούσιν»⁹⁴.

Το υψηλό επίπεδο του σχολείου από πλευράς εκπαίδευσης και διατροφής, εντυπωσίασε και τον Υπουργό Παιδείας Ανδρέα Αυγερινό, ο οποίος επισκέφτηκε το σχολείο το 1871. Σε μια «αιφνίδια» επίσκεψή του στο Αρσάκειο ο Υπουργός διαπίστωσε την άρτια οργάνωση του εκπαιδευτηρίου όχι μόνο στους χώρους διδασκαλίας, αλλά και στα «εστιατόρια και μαγειρεία». Για το λόγο αυτό, έστειλε συγχαρητήριο έγγραφο στην Εταιρεία⁹⁵.

Οι ποσότητες των μερίδων των γευμάτων βλέπουμε να αναπροσαρμόζονται τα επόμενα χρόνια. Το διοικητικό συμβούλιο καθόρισε ως επαρκή δόση κρέατος τα σαράντα δράμια⁹⁶ ανά άτομο για πρόγευμα και εξήντα δράμια για το γεύμα τις καθημερινές. Τα Σάββατα και τις Κυριακές, η συνολική ποσότητα της μερίδας ανερχόταν από εκατόν δέκα πέντε έως εκατόν είκοσι δράμια ημερησίως⁹⁷. Το γεγονός ότι οι μαθήτριες έτρωγαν κρέας στο πρωινό τους

δεν πρέπει να μας φανεί παράξενο, δεδομένου ότι, στο συγκεκριμένο σχολείο, τα κορίτσια ακολουθούσαν τις διατροφικές συνήθειες της ευρωπαϊκής κουζίνας. Στο Παρίσι, για παράδειγμα, το «δεύτερο γεύμα» που είχαν οι Γάλλοι και το οποίο σεργίρονταν ανάμεσα στις 10 το πρωί με 12 το μεσημέρι, περιλάμβανε αλλαντικά, ορεκτικά και κρύα κρέατα⁹⁸.

Άλλωστε, το κρέας, στην υπό συζήτηση περίοδο, εξακολουθούσε να είναι φτηνή τροφή⁹⁹. Η Ελλάδα διέθετε μια σχετικά καλή κτηνοτροφία, μη συγκρινόμενη, βεβαίως, με την αντίστοιχη ευρωπαϊκών χωρών, όπως της Δανίας, Αγγλίας και Ολλανδίας. Επειδή η πατρίδα μας διέθετε ορεινούς όγκους, αλλά όχι συγκοινωνία -αυτή ήταν σχεδόν ανύπαρκτη-, το εμπόριο των προϊόντων της κτηνοτροφίας -κρέας, γαλακτοκομικά και μαλλί- ήταν δύσκολο να διατεθεί. Έτσι αυτά τα είδη έμεναν διαθέσιμα σε χαμηλές τιμές¹⁰⁰.

Η παραγωγή της κτηνοτροφίας είχε αύξουσα πορεία στο μεγαλύτερο μέρος του 19^{ου} αιώνα στην Ελλάδα, η οποία έφτασε μέχρι και το 124%¹⁰¹, ενώ, στα πρώτα δέκα χρόνια από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, η γεωργία κρατούσε τα σκήπτρα στην απασχόληση των κατοίκων σε ποσοστό 60-64%¹⁰². Η χώρα, κατά την περίοδο των ετών 1870-1876, παρήγαγε δημητριακά, όπως σιτάρι, κριθάρι, καλαμπόκι σίκαλη και βρώμη, τα οποία δεν επαρκούσαν για τις εγχώριες ανάγκες, με συνέπεια να εισάγει επιπλέον ποσότητες αυτών των προϊόντων από άλλες χώρες. Το κράτος εξήγε μαλλί και εισήγαγε μάλλινα υφάσματα. Εκτός από τα υφάσματα, το κράτος αγόραζε από άλλα κράτη αγαθά όπως βούτυρο, ζάχαρη, δημητριακά, ξυλεία, όσπρια, φρούτα, ρύζι, χαρτί και γεωργικά εργαλεία. Το μόνο σπουδαίο έσοδο για την Ελλάδα ήταν η κορινθιακή σταφίδα, την οποία εξήγε, με αποτέλεσμα να έχει έσοδα. Γενικά, τα προϊόντα που εισήγε η χώρα ήταν περισσότερα από αυτά που εξήγε. Σύμφωνα με την *Αθηναΐδα* -παιδικό περιοδικό που διηύθυνε ο προτεστάντης πάστορας Γ. Κωνσταντίνου-, ήταν απολύτως απαραίτητο να αναπτυχθεί η γεωργία και η βιομηχανία με σύγχρονα μέσα. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, ήταν αναγκαίο να ιδρυθεί «γεωργική τράπεζα», να γίνουν δρόμοι και να ανοιχθούν διώρυγες, για να βελτιωθεί η συγκοινωνία.¹⁰³

Στην Ελλάδα, η περίοδος 1880-1910 χαρακτηρίζεται από αλλαγές, οι οποίες έρχονται μεν αργά, αλλά επενεργούν σταδιακά και σταθερά στη διαμόρφωση νέας δομής της κοινωνίας. Ήταν η εποχή κατά την οποία αρχίζουν να δημιουργούνται τα μεσαία στρώματα της αστικής τάξης των εμπορών, βιοτεχνών και ελεύθερων επαγγελματιών. Ο Χ. Τρικούπης βοηθά στην εμφάνιση

του «ελεύθερου Έλληνα αστού» στη δεκαετία 1880-1890. Μέχρι το 1890, τα πλέον σημαντικά αστικά κέντρα στην Ελλάδα ήταν η Αθήνα, ο Πειραιάς, η Σύρος, ο Βόλος και η Πάτρα. Στην ύπαιθρο οι γεωργοί εξακολουθούσαν να αποτελούν την πληθυσμιακή μάζα. Η μικροϊδιοκτησία ήταν η πιο διαδεδομένη μορφή οικονομίας της χώρας, με εξαίρεση τα τοιφλίκια της Θεσσαλίας.

Μέχρι τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, οι κάτοικοι των πόλεων δε φαίνεται ότι στερούνταν από πλευράς ποιότητας και ποσότητας φαγητών. Στο καθημερινό τραπέζι μιας μεσοαστικής οικογένειας στην Αθήνα, υπήρχε σχεδόν πάντα κρέας και κρασί, τα οποία, μαζί με το ψωμί, ήταν τα πιο δημοφιλή διατροφικά προϊόντα. Τα ψάρια, τα αυγά και το τυρί περιλαμβάνονταν συχνά στα γεύματά τους, ενώ ο καφές και η ζάχαρη κατείχαν, επίσης, σημαντική θέση στα αστικά νοικοκυριά¹⁰⁴. Τα φρούτα και τα λαχανικά δε χρησιμοποιούνταν ευρέως, χωρίς, όμως, να σπανίζουν, ενώ ο οικοδεσπότης κάθε νοικοκυριού φρόντιζε να τα προμηθεύεται σε μεγάλες ποσότητες από τα γύρω χωριά της Αττικής, προκειμένου να επιτυγχάνει χαμηλότερες τιμές. Τα ψώνια του σπιτιού τα έκανε ο σύζυγος, ο οποίος ψώνιζε δύο και τρεις φορές την ημέρα, αφού η αγορά ήταν ανοιχτή με ανοιχτό ωράριο, «από ήλιο σε ήλιο», επειδή δεν υπήρχαν μέσα συντήρησης των τροφίμων.¹⁰⁵

Η αστικοποίηση της ελληνικής πρωτεύουσας επέφερε, μεταξύ άλλων, μερικές αλλαγές στις διατροφικές συνήθειες των κατοίκων. Κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, παρατηρήθηκε κατακόρυφη αύξηση του αστικού πληθυσμού κατά 48% (τα χρόνια 1861-1879) και κατά 62% (από το 1879 μέχρι το 1896). Η μεταβολή αυτή έφερε αλλαγές στις διατροφικές συνήθειες των κατοίκων των πόλεων. Η κατανάλωση ψωμιού μειώθηκε σημαντικά, ενώ η τροφή έγινε πιο πλούσια σε θερμίδες¹⁰⁶. Νέα εργοστάσια επεξεργασίας τροφής ιδρύθηκαν στον ελλαδικό χώρο. Στην Πάτρα, κτίστηκε ένα «μανεστροποιείον», το 1873, το οποίο απασχολούσε τριάντα τρεις εργάτες για την παραγωγή των ζυμαρικών, και ένα άλλο στη Ζάκυνθο¹⁰⁷. Συνταγές για φαγητά δημοσιεύονται στο γυναικείο Τύπο της εποχής, ενώ, από τις στήλες της *Αθηναϊδος* παρέχονται επίσης συμβουλές για το πώς θα πρέπει να χρησιμοποιούνται, ευεργετικά, ορισμένα είδη τροφίμων¹⁰⁸.

Βλέπουμε, επομένως, πως οι διατροφικές συνήθειες των αρσακειάδων μαθητριών ήταν ευθέως ανάλογες με τις τάσεις της εποχής περί μαγειρικής και συνθηθειών σχετικά με τα γεύματα. Οι αλλαγές, οι οποίες επέρχονταν στις δεκαετίες που ακολουθούσαν, επηρέαζαν την πολιτική του σχολείου.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τον Ι. Κοκκώνη, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία είχε ως στόχο να καλύψει τον τομέα της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κενό το οποίο το ελληνικό κράτος είχε αφήσει στην ιδιωτική πρωτοβουλία λόγω οικονομικών δυσκολιών και δυσπραγίας από δικής του πλευράς. Η ραγδαία εξάπλωση ξενόγλωσσων σχολείων θηλέων από τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1830 στην ελεύθερη Ελλάδα συνέβαλε στην αλλαγή πορείας των σκοπών της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων της που ήταν από τούδε και στο εξής η παροχή γυναικείας εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο.

Όμως, η Αθήνα, ως η νέα πρωτεύουσα του νεοσύστατου κράτους, έπαιξε να είναι μια απομονωμένη πόλη και άρχισε να διαμορφώνεται σε μια νέα πρωτεύουσα, η οποία δεχόταν επιδράσεις από τον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Ο κόσμος του πνεύματος εκπροσωπείται τώρα από τους διανοούμενους, οι οποίοι είχαν κάνει σπουδές στην Ευρώπη -και κυρίως στη Γαλλία- και από ιδρύματα, όπως το Πανεπιστήμιο, η Βιβλιοθήκη και η Ακαδημία. Στο χώρο της γυναικείας εκπαίδευσης, το Αρσάκειο πρωταγωνιστεί σε όλο το 19^ο αιώνα. Δεν είναι περιεργό που οι ίδιοι άνθρωποι, οι οποίοι παίζουν κύριο ρόλο στη διοίκηση του Πανεπιστημίου Αθηνών, αναλαμβάνουν επίσης σημαντικά καθήκοντα στη διοίκηση του Αρσακείου.

Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία διαθέτει οικοτροφεία για τις μαθήτριες των σχολείων της, στα οποία διαμένουν πολλά από τα κορίτσια των οποίων οι οικογένειες κατοικούν στην επαρχία. Επειδή ο ρόλος του σχολείου ήταν κατεξοχήν εθνικός στον τομέα της εκπαίδευσης των διδασκαλισσών, η συμβίωση των φτωχών σπουδαστριών που φοιτούσαν στο Διδασκαλείο της Εταιρείας με κρατική υποτροφία, με αυτή των εύπορων μαθητριών του Παρθεναγωγείων, που θεωρούσαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως μια επιπλέον «προίκα», ήταν πραγματικότητα. Στο σημείο αυτό, παρατηρούμε τις συχνές αλλαγές στα γεύματα και στην ποιότητα διατροφής των κοριτσιών, τα οποία βασίζονταν σε δύο συνιστώσες. Πρώτον, στην αναπροσαρμογή των συνηθειών και του τρόπου δίαιτας των κοριτσιών που προέρχονταν από διάφορα κοινωνικά στρώματα και δεύτερον, στις επιρροές της γαλλικής κουλτούρας στο οικοτροφείο του σχολείου ως σημείου αναφοράς και βάσης ανατροφής των εύπορων μαθητριών των αστικών οικογενειών. Το Αρσάκειο ακολουθούσε το γαλλικό πολιτισμό και τη γαλλική κουλτούρα όχι μόνο στην αγωγή των κοριτσιών αλ-

λά και στις νέες μεθόδους εκπαίδευσης. Δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις που η Εταιρεία, στη δεκαετία του 1860, έστελνε σπουδάστριες από το Διδασκαλείο της για επιμόρφωση στο Παρίσι. Μέσα σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο της αστικοποιημένης δευτεροβάθμιας παιδείας, η εκπαίδευση, η αγωγή και η διατροφή των μαθητριών στο Αρσάκειο θα έπρεπε να ακολουθήσει το ευρωπαϊκό αντίστοιχο μοντέλο, επειδή αυτό το πρότυπο εύρισκε μιμητές στην ελληνική αστική κοινωνία.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Από τη θέση αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω το προσωπικό του Αρχείου της Φιλεκαπιδευτικής Εταιρείας για τη διάθεση του υλικού που μου παρέχει στην έρευνά μου.
2. Ματθαίου Άννα, (2004) «Οι ντελικάτες τροφές και το λιτοδίαιτο: δύο εκδοχές του διαφωτισμού», *Τα Ιστορικά* (40), σελ. 41-42.
3. Στο ίδιο, σελ. 43.
4. Υπουργείο Πολιτισμού, (2006), έκθεση με θέμα: *Ο πολιτισμός στο τραπέζι: ποιότητες προσεγγίσεις της ιστορίας της διατροφής*, Αθήνα 22-24 Σεπτεμβρίου.
5. Ματθαίου Άννα (1988) (Εισαγωγή -παρουσίαση), *Η μαγειρική μεταφρασθείσα εκ του ιταλικού. Εν Σύρα 1828*. Βιβλιογραφικό Εργαστήρι - Ε.Λ.Ι.Α. - Αθήνα, σελ. ζ.
6. Στο ίδιο, σελ. ζ-η.
7. Υπουργείο Πολιτισμού (2006), έκθεση με θέμα: *Ο πολιτισμός στο τραπέζι...*, ό.π.
8. Στο ίδιο.
9. Matthaïou Anna, (1997), *Aspects de l' alimentation en Grèce sous la domination ottoman: Des reglementations au discours normative*, εκδ. Peterlang, Band 14, σελ. 348.
10. Κουλούρη Χριστίνα (1999), «Η καθημερινότητα μιας ήσυχης χρονιάς», *Το Βήμα* (Νέες Εποχές-Αφιέρωμα), 18 Απριλίου, σελ. (β), 6-7.
11. (εφημ.) *Εμπρός* (1897), 31 Δεκεμβρίου, σελ. 3.
12. Στο ίδιο.
13. *Εμπρός* (1896), 15 Νοεμβρίου, σελ. 4.
14. Στο ίδιο.
15. *Εμπρός*, (1899), 27 Νοεμβρίου, σελ. 4.
16. Ζιώγου-Καραστεργίου Σιδηρούλα, (1984), «Ψυχρονόμος Δεσποινίδας και αρί-

σας μητέρας»: Στόχοι Παρθεναγωγείων και εκπαιδευτική πολιτική στον 19ο αιώνα», *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου με θέμα: Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, Αθήνα 1-5 Οκτωβρίου, τ. Β', Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, σελ. 479-496.

17. Ελεγκίτου Ελένη-Μπακαλάκη Αλεξάνδρα, (1984), «Εγχειρίδια Οικιακής Οικονομίας: Παλιές και νέες εκδοχές των γυναικείων καθηκόντων», », *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου με θέμα: Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, ό.π., σελ. 425-440.
18. Σαλίμπα Ζιζή, (2002), *Γυναίκες εργάτριες στην ελληνική βιομηχανία και στη βιοτεχνία (1870-1922)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών (Ε.Ι.Ε.), Αθήνα, σελ.227.
19. Ματθαίου Άννα, *Η μαγειρική...*, ό.π., σελ. ζ-η.
20. Αντωνίου Ηρ. Χρήστος, (2002), *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828-2000)*, *Διδασκαλεία-Παιδαγωγικές Ακαδημίες-Παιδαγωγικά Τμήματα*, Ελληνικά Γράμματα Αθήνα, σελ.83.
21. Αντωνίου Δανίδ, (1987), *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929)*, τ. Α', Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα, σελ. 34-35.
22. Ζιώγου-Καραστεργίου Σιδηρούλα, (1986), *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα, σελ. 182.
23. Οι αριθμοί αυτοί αφορούν το έτος 1878. *Η εν Αθήναις Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία: Η σύστασις και η πρόοδος αυτής*, Αθήνησι εκ του τυπογραφείου Χ.Ν. Φιλαδελφεύς 1878, σελ.6.
24. Για τον ανταγωνισμό και τη συνύπαρξη αυτών των σχολείων βλέπε: Θαναηλάκη Πόλλη (2005), «Συνύπαρξη και ανταγωνισμός του σχολείου των Χιλ με τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία τον 19ο αιώνα», *Τα Ιστορικά* (43), σελ. 495-507.
25. Αρχείο Σχολής Χιλ, - Επιστολή Πετσάλη προς Ι. Χιλ, Ναύπλιο 14 Δεκεμβρίου 1855.
26. Βλέπε σχετικά: Αγκριαντώνη Χριστίνα (1986), *Οι απαρχές της εκβιομηχάνισης στην Ελλάδα του 19ου αιώνα*, Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας Εμπορικής Τραπέζης της Ελλάδος, Αθήνα, σελ. 356.
27. Παπακώστας Γιάννης (1988), *Φιλολογικά Σαλόνια και Καφερεία της Αθήνας (1880-1930)*, Εστία Αθήνα, σελ. 35.
28. Ριζάκη Ειρήνη, (2007), *Οι «γράφουσες» Ελληνίδες. Σημειώσεις για τη γυναίκα*

- λογιοσύνη του 19ου αιώνα. Πρόλογος Ελένη Πολίτου-Μαρμαρινού, Αθήνα, εκδ. Κατάρτι, σελ. 84.
29. Τζανάκη Δήμητρα (2007), *Δούλα και Κυρά. Όψεις εθνικισμού: Ρόλοι και συμπεριφορές στην Ελλάδα των ρομαντικών χρόνων (1836-1897)*, Σαββάλας, Αθήνα, σελ. 341-342.
 30. *Εφημερίς των Κυριών*, έτος Γ', Εν Αθήναις 23 Απριλίου 1889, αρ. 111, σελ. 3.
 31. Χαρίτος Γ. Χαράλαμπος, (2001), *Το Χρονικό της Σχολής Καλογραιών του Βόλου. Συμβολή στην ιστορία της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ.29.
 32. Ψαρρά Αγγέλικα (1979) (Παρουσίαση), « Γυναικεία περιοδικά του 19ου αιώνα», *Σκούπα* (2), σελ. 3-13.
 33. Poulos-Anagnostopoulou Margaret, (2003) *Arms and the Woman: Just Warriors and Greek Feminist Identity*. (Unpublished) Ph.D. Dissertation, Department of History, Faculty of Arts, University of Sydney, σελ 63.
 34. *Εφημερίς των Κυριών*, έτος Β', Εν Αθήναις τη 30η Μαΐου 1888, αρ.64, σελ. 1.
 35. Φουνραράκη Ελένη (1987), *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών- Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910) Ένα Ανθολόγιο*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Αθήνα, σελ. 23.
 36. Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., *Η μέση εκπαίδευση...*, ό.π., σελ. 88.
 37. Στο ίδιο, σελ. 244.
 38. *Κανονισμός του εν Αθήναις Διδασκαλείου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας*, εν Αθήναις την 14ην Μαρτίου 1851, εκ της τυπογραφίας Ν. Παπαδοπούλου, άρθρον 33, σελ. 13-15.
 39. Τζανάκη Δήμητρα, ό.π.,σελ. 54-55.
 40. Αρχείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας (ΑΦΕ), Β' Συνέλευσις, 4η Μαΐου 1841.
 41. Βλέπε σχετικό πίνακα: Αντωνίου Χρήστος, ό.π., σελ. 86.
 42. ΑΦΕ, *Γενική Συνέλευσις των μελών της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας διά την συζήτησιν και κύρωσιν του προϋπολογισμού του 1850, ως και διά την εκλογήν του Προέδρου και του αντιπροέδρου γενομένη την 7ην Μαΐου 1850. Εις την μεγάλην αίθουσαν του Γυμνασίου Αθηνών. Προεδρεύοντος του Κυρίου Σ. Δάρα*, σελ. 38.
 43. Η Σεβαστή Μάνου αποδέχτηκε πρόταση του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρείας για να αναλάβει τη διεύθυνση του σχολείου το 1841. Η κόρη της Μάνου ήταν τότε κρατική υπότροφος στο σχολείο των Χιλλ. ΑΦΕ, *Μ' Συνεδριάσις του Συμβουλίου*, 15η Δεκεμβρίου 1841, σελ. 118-119.

44. Αρχείο της Σχολής Χίλλ, Ημερολόγιο της Φ. Χίλλ, Advent (Η προ των Χριστουγέννων εποχή), Κυριακή 27η Νοεμβρίου 1842.
45. Αρχείο της Σχολής Χίλλ, Ημερολόγιο της Φ. Χίλλ, Κυριακή 12 Μαρτίου 1843. Η Φράνσις Χίλλ κατηγορεί το Αρσάκειο ότι «έχει ρίξει το προσώπειο και εκπαιδεύει τις μαθήτριες με πολύ μοντέρνο τρόπο». Η Χίλλ προσθέτει, επίσης, ότι, αντί για θρησκευτική μουσική και ύμνους, τα κορίτσια διδάσκονται «εγκόσμου μουσική».
46. ΑΦΕ, Ε' Συνεδρίασις, 2α Οκτωβρίου 1857.
47. Παπακώστας Γιάννης, *ό.π.*, σελ. 48, υποσημείωση 4. «...[Στα φιλολογικά σαλόνια] το κυριεύον φύλον ήτο το άρρεν, προσήρχοντο όμως ικανοί άνδρες και μετά των συζύγων των...».
48. ΑΦΕ Περιλήψεις Πρακτικών, Θ' Συνεδρίασις, 9η Μαρτίου 1842, σελ.9.
49. Σακκάς Α. Δημήτρης (2001), *Νεοσύστατο ελληνικό κράτος (1833-1848). Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, τ. Α', Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός Αθήνα σελ.29.
50. Η Σεβαστή Μάνου θα διευθύνει το σχολείο για μεγάλη περίοδο και συγκεκριμένα από το 1842-1858. Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., *Η μέση εκπαίδευση...*, *ό.π.*, σελ. 39.
51. *Κανονισμός...*, *ό.π.*, άρθρον 35, σελ. 13-15.
52. ΑΦΕ Περιλήψεις Πρακτικών, Ζ' Συνεδρίασις, 27η Αυγούστου 1853.
53. Σύμφωνα με τον *Κανονισμό του εν Αθήναις Διδασκαλείου* για το έτος 1851, οι μαθήτριες που φοιτούσαν ως εσωτερικές πλήρωναν το ποσόν των 180 δρχ. την τριμηνία για «τροφεία, ενδυμασία και δίδακτρα». *Κανονισμός...*, *ό.π.*, «Πέναξ Α'-Περί τροφείων και διδάκτρων», σελ. 21.
54. Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., *Η μέση εκπαίδευση...*, *ό.π.*, σελ. 88, υποσημείωση 5.
55. ΑΦΕ, Γ' Συνεδρίασις, 11η Οκτωβρίου 1850.
56. Υπουργείο Πολιτισμού, *ό.π.*
57. Το αρνίσιο κρέας ήταν περισσότερο δημοφιλές στην τουρκική μαγειρική, ενώ το βοδινό παρασκευαζόταν σε ξηρά μορφή. Τροφή τέτοιου τύπου ήταν ο παστουρμάς. Βλέπε περισσότερα για το θέμα: Matthaiou Anna, *Aspects de l'alimentation...*, *ό.π.*, σελ. 67.
58. ΑΦΕ, Περιλήψεις Πρακτικών, ΛΑ' Συνεδρίασις, 28 Φεβρουαρίου 1852, σελ. 169.
59. ΑΦΕ, Περιλήψεις Πρακτικών, Γ' Συνεδρίασις, 19η Απριλίου 1852.
60. ΑΦΕ, Περιλήψεις Πρακτικών, Β' Συνεδρίασις του Διοικητικού Συμβουλίου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, 10η Απριλίου 1853.

61. ΑΦΕ, Περιλήψεις..., ό.π., ΙΑ' Συνεδρίασις, 3η Νοεμβρίου 1853.
62. Κωνσταντινόπουλος Χρ. Γ., *Η Αίγινα στα χρόνια του Καποδίστρια*, Αθήνα 1968, σελ.64.
63. ΑΦΕ, Περιλήψεις... ό.π., Γ' Συνεδρίασις, 27η Σεπτεμβρίου 1855.
64. ΑΦΕ, ό.π., ΣΤ' Συνεδρίασις, 28 Φεβρουαρίου 1856. «Δωρούνται τα συσσίτια εις τα ορφανά Ζαχαρία από Μαΐου μέχρι Σεπτεμβρίου 1855».
65. ΑΦΕ, ό.π., Β' Συνεδρίασις, Ιούνιος α' 1856.
66. ΑΦΕ, ό.π., Η' Συνεδρίασις, Οκτώβριος α' 1856.
67. Πολλοί δάσκαλοι γενυμάτιζαν στο σχολείο. Βλ. σχετικά : ΑΦΕ, ό.π., Γ' Συνεδρίασις, 12η Οκτωβρίου 1856. «Διατριβή και πρόγευμα της διδασκάλου της Καλλιγραφίας κ. Ε. Παπάζογλου εν τω καταστήματι».
68. ΑΦΕ, *Καθημερινόν* (1848-1858), 31η Δεκεμβρίου 1857. Τα έξοδα για την τροφή και, γενικά, τα έξοδα όλου του προσωπικού του σχολείου ανέρχονταν σε 31.181 δραχ. και 99 λεπτά.
69. ΑΦΕ, *Καθημερινόν*, ό.π., 31η Δεκεμβρίου 1856. « Τα της τροφής καθ' όλον το έτος [...] 30.857 Δραχ και 79 Λεπτά».
70. Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., *Η μέση εκπαίδευση...*, ό.π., σελ.98.
71. Στο ίδιο, σελ. 96.
72. Στο ίδιο, σελ. 98.
73. ΑΦΕ, Περιλήψεις...ό.π., Συνεδρίασις ΚΘ', 26 Σεπτεμβρίου 1859.
74. *Λόγος εκφωνηθείς εν τη εορτή της Πεντηκονταετηρίδος της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας υπό Γεωργίου Βιώνη επόπτου των σχολείων αυτής*, εν Αθήναις εκ του τυπογραφείου Α. Κολαράκη και Ν. Τριανταφύλλου 1886, σελ. 75.
75. ΑΦΕ, ό.π., Συνεδρίασις ΙΗ', 29 Οκτωβρίου 1863.
76. *Κανονισμός των Παρθεναγωγείων της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας*, εν Αθήναις την 11ην Μαρτίου 1877, Κεφ. ΙΒ': «Περί οικονομίου», σελ. 23.
77. ΑΦΕ, ό.π., Συνεδρίασις ΚΣΤ', 16η Δεκεμβρίου 1860.
78. ΑΦΕ, ό.π., Συνεδρίασις ΙΔ', 24η Νοεμβρίου 1858.
79. ΑΦΕ, ό.π., Συνεδρίασις ΙΒ', 9η Απριλίου 1859.
80. ΑΦΕ, ό.π., Συνεδρίασις Β', 6η Μαρτίου 1864.
81. Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., *Η μέση εκπαίδευση...*, ό.π., σελ. 182.
82. ΑΦΕ, *Πρακτικά...*ό.π., Συνεδρίασις Β', 24η Μαρτίου 1865.
83. ΑΦΕ *Περιλήψεις...*, ό.π., ΙΖ' Συνεδρίασις, 11η Δεκεμβρίου 1865. «Καταγγελία κατά του αρτοποιού χορηγούντος άρτον, εν ω εμπεριέχονται σκώληκες».
84. ΑΦΕ *Περιλήψεις...*, ό.π., ΙΕ' Συνεδρίασις, 3η Ιουνίου 1867.

85. Περισσότερα για το θέμα βλέπε: Korasidou Maria (1991), *Les misérables d'Athènes et leurs thérapeutes: Pauvreté et philanthropie dans la capitale grecque aux XIXe siècle*, [Athenes], Thèse de doctorat- Université de Paris 7. [Στα ελληνικά]: Κορασίδου Μαρία, *Οι άθλιοι των Αθηνών και οι θεραπευτές τους: Φτώχεια και φιλανθρωπία στην ελληνική πρωτεύουσα τον 19ο αιώνα*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, εκδ. ΚΝΕ/ΕΙΕ, Αθήνα 1995.
86. ΑΦΕ, *Πρακτικά...*, ό.π., 22α Μαρτίου 1872. Δεν μας παρέχεται πληροφόρηση εάν στη μαθήτριά είχε χρεωθεί επιπλέον ποσό για τη σίτησή της.
87. ΑΦΕ, *Πρακτικά...* ό.π., ΛΗ' Συνεδρίασις, 23η Σεπτεμβρίου 1870.
88. Στο ίδιο, ΛΓ' Συνεδρίασις, 25η Αυγούστου 1871.
89. Στο ίδιο, Γ' Συνεδρίασις, 3η Φεβρουαρίου 1870.
90. Η «οκά» ήταν μέτρο βάρους. Μία οκά αντιστοιχούσε με 1280 γρ.
91. ΑΦΕ, *Πρακτικά...*, ό.π., ΜΓ' Συνεδρίασις, 20η Οκτωβρίου 1871.
92. Στο ίδιο, Ε' Συνεδρίασις, 1η Μαρτίου 1872, Γ' (;) Συνεδρίασις, 8η Μαρτίου 1872 και Η' Συνεδρίασις, 22α Μαρτίου 1872.
93. Σχετικά με την άνοδο του δείκτη των τιμών και την πορεία της δραχμής στην ελληνική οικονομία, βλ: Δερτιλής Γ.Β. (2005), *Ιστορία του ελληνικού κράτους 1830-1920*, Α' τ., τρίτη έκδοση (βελτιωμένη), Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα, σελ. 280.
94. ΑΦΕ, *Πρακτικά...*, ό.π., ΜΔ' Συνεδρίασις, 4η Δεκεμβρίου 1874.
95. *Λόγος εκφωνηθείς...* ό.π., σελ. 33.
96. Το «δράμι» αποτελούσε υποδιαίρεση της «οκάς». Ένα δράμι ήταν 3.20 γρ. Τα 40 δράμια ήταν 128 γραμμάρια.
97. ΑΦΕ, *Πρακτικά...* ό.π..
98. *Ιστορία της Διατροφής: Προσεγγίσεις της σύγχρονης ιστοριογραφίας. Κείμενα των F. Braudel- O. Murray- Bloch- B. Lauriou- E. Le Roulaud- J.P. Aron- R. Moine- A. Martin- Fugier- S. Mennell- P. Camporesi- R. Barthes- A. Appadurai* (συλλογικό) (1998), *Θεωρία και Μελέτες Ιστορίας* 17, Ε.Μ.ΝΕ.-ΜΝΗΜΩΝ. Το απόσπασμα εδώ είναι από το άρθρο της Martin-Fugier Anne, «Τα γεύματα στο καθημερινό ωράριο των αστικών νοικοκυριών στο Παρίσι τον 19ο αιώνα», μετάφραση Βάσω Θεοδώρου, σελ. 104.
99. Όταν αναφερόμαστε σε φτηνό κρέας, εννοούμε το αρνίσιο. Το βοδινό ήταν ακριβότερο, επειδή δεν υπήρχε επαρκής ντόπια παραγωγή.
100. Δερτιλής, Γ. Β., ό.π., σελ. 218-219.
101. Στο ίδιο, σελ. 268 και 355. Βλέπε και σχετικό πίνακα στη σελ. 269.

102. Βερέμης Θάνος- Κολιόπουλος Γιάννης (2006), *Ελλάς. Η σύγχρονη συνέχεια από το 1821 μέχρι σήμερα*, εκδ. Καστανιώτη Αθήνα, σελ. 434 . Υπάρχει και αντίστοιχη έκδοση στην αγγλική γλώσσα: John S. Koliopoulos- Thanos M. Veremis (2002), *Greece The Modern Sequel, From 1831 to the Present*, Hurst & Company, London.
103. *Αθηναίς, Εφημερίς μετά εικονογραφιών*, έτος Δ', Αθήνα 1η Νοεμβρίου 1879, αρ. 21, σελ. 162.
104. Λιάτα Ευτυχία Δ. (1984), *Τιμές και αγαθά στην Αθήνα (1839-1846): Μια μαρτυρία από το κατάστιχο του εμπόρου Χριστόδουλου Ευθυμίου*, ΜΙΕΤ Αθήνα, σελ. 66.
105. Στο ίδιο, σελ.65-66.
106. Δερτιλής Γ. Β., *ό.π.*, σελ. 367.
107. *Αθηναίς, ό.π.*, έτος Δ', Αθήνα 15η Ιουνίου 1879, σελ.88.
108. Για παράδειγμα, το σέλινο και οι ευεργετικές του επιδράσεις αναφέρονται στην *Αθηναίδα*. Βλέπε *Αθηναίς, ό.π.*

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΦΕ (Αρχείο Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πηγές αδημοσίευτες

1. Αρχείο Σχολής Χίλλ, Ημερολόγιο της Φ. Χίλλ, Κυριακή 27 Νοεμβρίου 1842.
2. -, Ημερολόγιο της Φ. Χίλλ, Κυριακή 12 Μαρτίου 1843.
3. -, Επιστολή Πετσάλη προς Ι. Χίλλ- Ναύπλιο 14 Δεκεμβρίου 1855.
4. Αρχείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας (ΑΦΕ), Β' Συνέλευσις, 4^η Μαΐου 1841.
5. -, *Γενική Συνέλευσις των μελών της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας διά την συζήτησιν και κύρωσιν του προϋπολογισμού του 1850, ως και διά την εκλογήν του προέδρου και του αντιπροέδρου γενομένη την 7^{ην} Μαΐου 1850. Εις την μεγάλην αίθουσαν του Γυμνασίου Αθηνών. Προεδρεύοντος του Κυρίου Σ. Δάρα.*
6. -, *Μ' Συνεδρίασις του Συμβουλίου*, 15 Δεκεμβρίου 1841.
7. -, *Ε' Συνεδρίασις*, 2 Οκτωβρίου 1857.
8. -, *(Περίληψεις Πρακτικών)*, Θ' Συνεδρίασις, 9 Μαρτίου 1842.
-, *Γ' Συνεδρίασις*, 11 Οκτωβρίου 1850.
9. -, *(Περίληψεις Πρακτικών)*, ΛΑ' Συνεδρίασις, 28 Φεβρουαρίου 1852.
10. -, *(Περίληψεις Πρακτικών)*, Γ' Συνεδρίασις, 19 Απριλίου 1852.

11. -, (Περίληψεις Πρακτικών), Β' Συνεδρίασις του Διοικητικού Συμβουλίου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, 10 Απριλίου 1853.
12. -, (Περίληψεις Πρακτικών), ΙΑ' Συνεδρίασις, 3 Νοεμβρίου 1853.
13. -, (Περίληψεις Πρακτικών) Γ' Συνεδρίασις, 27 Σεπτεμβρίου 1855.
14. -, (Περίληψεις Πρακτικών) Γ' Συνεδρίασις, 27 Σεπτεμβρίου 1855.
15. -, (Περίληψεις Πρακτικών) ΣΤ' Συνεδρίασις, 28 Φεβρουαρίου 1856.
16. -, (Περίληψεις Πρακτικών) Β' Συνεδρίασις, Ιούνιος α' 1856
17. -, (Περίληψεις Πρακτικών) Η' Συνεδρίασις, Οκτώβριος α', 1856.
18. -, (Περίληψεις Πρακτικών) Γ' Συνεδρίασις, 12 Οκτωβρίου 1856.
19. -, Καθημερινόν (1848-1858), 31 Δεκεμβρίου 1856.
20. -, (Περίληψεις Πρακτικών) ΚΘ' Συνεδρίασις, 26 Σεπτεμβρίου 1859.
21. -, Συνεδρίασις ΙΗ', 29 Οκτωβρίου 1863.
22. -, Κανονισμός των Παρθεναγωγείων της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, εν Αθήναις την 11^η Μαΐου 1877.
23. -, Συνεδρίασις ΙΔ', 24 Νοεμβρίου 1858.
24. -, Συνεδρίασις ΙΒ', 9 Απριλίου 1859.
25. -, Συνεδρίασις ΚΣΤ', 16 Δεκεμβρίου 1860.
26. -, Συνεδρίασις Β', 6 Μαρτίου 1864.
27. -, Συνεδρίασις Β', 24 Μαρτίου 1865.
28. -, (Περίληψεις Πρακτικών), ΙΖ' Συνεδρίασις, 11 Δεκεμβρίου 1865.
29. -, (Περίληψεις Πρακτικών), ΙΕ' Συνεδρίασις, 3 Ιουνίου 1867.
30. -, (Πρακτικά Συνεδριάσεων), 3 Φεβρουαρίου 1870.
31. -, (Πρακτικά Συνεδριάσεων), ΛΗ' Συνεδρίασις, 23 Σεπτεμβρίου 1870.
32. -, (Πρακτικά Συνεδριάσεων), ΑΓ' Συνεδρίασις, 25 Αυγούστου 1871.
33. -, (Πρακτικά Συνεδριάσεων), ΜΓ' Συνεδρίασις, 20 Οκτωβρίου 1871.
34. -, (Πρακτικά...), Ε' Συνεδρίασις, 1^η Μαρτίου 1872.
35. -, (Πρακτικά...), Γ' (:) Συνεδρίασις, 8 Μαρτίου 1872.
36. -, (Πρακτικά...), Η' Συνεδρίασις, 22 Μαρτίου 1872.
37. -, (Πρακτικά...), ΜΔ' Συνεδρίασις, 4 Δεκεμβρίου 1874.

Πηγές δημοσιευμένες

1. Αθηναῖς, Εφημερίς μετά εικονογραφιών, έτος Δ', τ.χ. αρ. 12, Αθήνα 15 Ιουνίου 1879.
2. -, έτος Δ', τ.χ. αρ. 21, Αθήνα 1 Νοεμβρίου 1879.
3. (Εφ.) Εμπρός, 31/12/1897.

4. -, 15/11/1896.
5. -, 27/11/1899.
6. *Εφημερίς των Κυριών*, έτος Β', Εν Αθήναις τη 30^η Μαΐου 1888, αρ. 64.
7. - Έτος Γ', Εν Αθήναις 23 Απριλίου 1889, αρ. 111.
8. *Η εν Αθήναις Φιλεκπαιδευτική Εταιρία: Η σύστασις και η πρόοδος αυτής*, Αθήνη-
σι εκ του τυπογραφείου Χ.Ν. Φιλαδελφείως 1878.
9. *Κανονισμός του εν Αθήναις Διδασκαλείου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας*, εν Α-
θήναις την 14^{ην} Μαρτίου 1851, εκ της τυπογραφίας Ν. Παπαδοπούλου, [άρθρο] 33.
10. *Λόγος εκφωνηθείς εν τη εορτή της Πεντηκονταετηρίδος της Φιλεκπαιδευτικής Ε-
ταιρείας υπό Γεωργίου Βιώνη επόπτον των σχολείων αυτής*, εν Αθήναις εκ του τυ-
πογραφείου Α. Κολαράκη και Ν. Τριανταφύλλου 1886.

Ελληνική Βιβλιογραφία

1. Αग्रιαντώνη Χρ. (1986), *Οι απαρχές της εκβιομηχάνισης στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*, Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας Εμπορικής Τραπεζής της Ελλάδος, Α-
θήνα.
2. Βερέμης Θάνος - Κολιόπουλος Γιάννης, *Ελλάς. Η σύγχρονη συνέχεια από το 1821 μέχρι σήμερα*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2006.
3. Αντωνίου Δαυίδ (1987), *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929)*, τ. Α', Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Α-
θήνα.
4. Αντωνίου Ηρ. Χρήστος (2002), *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828-2000)*, *Διδασκαλεία-Παιδαγωγικές Ακαδημίες-Παιδαγωγικά Τμήματα*, Ελληνικά Γράμματα Αθήνα.
5. Δερτιλής Γ.Β. (2005), *Ιστορία του ελληνικού κράτους 1830-1920*, Α' τ., τρίτη έκδο-
ση (βελτιωμένη), Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα.
6. Ελεγκίτου Ελένη - Μπακαλάκη Αλεξάνδρα, «Εγχειρίδια Οικιακής Οικονομίας: Παλιές και νέες εκδοχές των γυναικείων καθηκόντων», στο: *Πρακτικά του Διε-
θνούς Συμποσίου «Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας»*, Αθήνα 1-
5 Οκτωβρίου 1984, τ. Β', Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμμα-
τεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1986.
7. Ζιώγου-Καραστεργίου Σιδηρούλα, *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελ-
λάδα (1830-1893)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέ-
ας Γενιάς, Αθήνα 1986.
8. -, «'Φρονίμους Δεσποινίδας και αρίστας μητέρας'»: Στόχοι Παρθεναγωγείων και

- εκπαιδευτική πολιτική στον 19^ο αιώνα», στο: *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου «Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας»*, Αθήνα 1-5 Οκτωβρίου 1984, τ. Β', Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1986.
9. Θαναηλάκη Πόλλη, «Συνύπαρξη και ανταγωνισμός του σχολείου των Χιλ με τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία τον 19^ο αιώνα», *Τα Ιστορικά* 43 (Δεκέμβριος 2005).
 10. *Ιστορία της Διατροφής: Προσεγγίσεις της σύγχρονης ιστοριογραφίας. Κείμενα των F. Braudel - O. Murtag, Bloch B., Lautoux E., Le Roy Ladurie, J.P. Aron, R. Moine - Fugier - S. Menell, P. Camporesi, R. Barthes, A. Appadurai* (συλλογικό), Θεωρία και Μελέτες Ιστορίας 17, Ε.Μ.Ν.Ε.-ΜΝΗΜΩΝ 1998.
 11. Κορασίδου Μαρία, *Οι άθλιοι των Αθηνών και οι θεραπευτές τους: Φτώχεια και φιλανθρωπία στην ελληνική πρωτεύουσα τον 19^ο αιώνα*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, εκδ. ΚΝΕ/ΕΙΕ, Αθήνα 1995.
 12. Κουλούρη Χριστίνα, «Η καθημερινότητα μιας ήσυχης χρονιάς», *Το Βήμα (Νέες Εποχές-Αφιέρωμα)* 18 Απριλίου 1999.
 13. Κωνσταντινόπουλος Χρ. Γ., *Η Αθήνα στα χρόνια του Καποδίστρια*, Αθήνα 1968.
 14. Λιάπα Ευτυχία Δ., *Τιμές και αγαθά στην Αθήνα (1839-1846): Μια μαρτυρία από το κατάστιχο του εμπόρου Χριστόδουλου Ευθυμίου*, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1984.
 15. Ματθαίου Άννα (Εισαγωγή-Παρουσίαση), *Η μαγειρική μεταφρασθείσα εκ του ιταλικού. Εν Σύρα 1828*, Βιβλιογραφικό εργαστήριο-ΕΛΙΑ-Αθήνα 1988.
 16. -, «Οι ντελικάτες τροφές και το λιτοδίαιτο: δύο εκδοχές του διαφωτισμού», *Τα Ιστορικά* τ.χ. 40 (2004).
 17. Παπακώστας Γιάννης (1988), *Φιλολογικά Σαλόνια και Καφενεία της Αθήνας (1880-1930)*, Εστία, Αθήνα.
 18. Ριζάκη Ειρήνη (2007), *Οι «γράφουσες» Ελληνίδες. Σημειώσεις για τη γυναικεία λογοσύνη του 19^{ου} αιώνα*. Πρόλογος Ελένη Πολίτου-Μαρμαρινού, Αθήνα, εκδ. Κατάρτι.
 19. Σακκής Α. Δημήτρης (2001), *Νεοσύστατο ελληνικό κράτος (1833-1848). Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, τ. Α', Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός Αθήνα.
 20. Σαλίμπα Ζιζή, *Γυναίκες εργάτριες στην ελληνική βιομηχανία και στη βιοτεχνία (1870-1922)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών (Ε.Ι.Ε.), Αθήνα 2002.
 21. Τζανάκη Δήμητρα (2007), *Δούλα και Κυρά. Όψεις εθνικισμού: Ρόλοι και συμπεριφορές στην Ελλάδα των ρομαντικών χρόνων (1836-1897)*, Σαββάλας, Αθήνα.

22. Υπουργείο Πολιτισμού, Έκθεση με θέμα: « Ο Πολιτισμός στο τραπέζι: ποικίλες προσεγγίσεις της ιστορίας της διατροφής», η οποία πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα από 22-24 Σεπτεμβρίου 2006.
23. Φουρναράκη Ελένη, *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών-Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910)*, Ένα Ανθολόγιο, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Αθήνα 1987.
24. Χαρίτος Γ. Χαράλαμπος (2001), *Το Χρονικό της Σχολής Καλογραιών του Βόλου. Συμβολή στην ιστορία της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
25. Ψαρρά Αγγέλικα (1979) (Παρουσίαση), « Γυναικεία περιοδικά του 19^{ου} αιώνα» Σκούπα (2).

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

1. John S. Koliopoulos- Thanos M. Veremis (2002), *Greece The Modern Sequel, From 1831 to the Present*, Hurst & Company, London.
2. Korasidou Maria, *Les miserables d'Athènes et leurs therapeutes: Pauvreté et philanthropie dans la capital grecque aux XIXE siècle*, [Athènes] 1991, These de doctorat- Université de Paris 7.
3. Matthaiou Anna, *Aspects de l'alimentation en Grèce sous la domination ottoman: Des reglementations au discours normative*, Peterlang, Band 14, 1997.
4. Poulos-Anagnostopoulou Margaret, (2003) *Arms and the Woman: Just Warriors and Greek Feminist Identity*. (Unpublished) Ph.D. Dissertation, Department of History, Faculty of Arts, University of Sydney.

Abstract

This paper explores the food habits of the boarders of Arsakeion school for girls in Athens in the 19th century, as well as the students' culinary preferences and manners during dinner time. Our research in the school's records sheds light on the social habits and stereotypes that were related with food. The good manners which the girls showed during dinner, the kind of food that they had, the quality and quantity of it, and the different types of cooking, followed the European standards according to the trend of the period.

The food that the full-boarders and the half -boarders had in Arsakeion was enough and nutritious. The overall education of the students was based on the elite

stereotypes and the model of the girls shaped in the above-mentioned school, had to fit in their future roles as caring mothers and good spouses. Thus, civility on the dinner table and the good knowledge of how to cook the food had been the inseparable parts that joined and formed the elite stereotypes of the girls in Arsakeion.

Αναλυτικά προγράμματα: ερμηνείες και ερωτήματα – Μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των μεθοδολογικών παραδοχών μέσα από την εξέταση της ιστορίας των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης (γενικής και τεχνικής) εκπαίδευσης στην Ελλάδα (κατά το διάστημα 1950-1977)

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΦΩΤΕΙΝΟΣ
Δρ. Ιστορίας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η ιστορική εξέταση των αναλυτικών προγραμμάτων έχει βασιστεί, κυρίως, σε μια μαρξιστική-στρουκτουραλιστική θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση, βασική αρχή της οποίας αποτελεί η ντετερμινιστική εξάρτηση της κυρίαρχης ιδεολογίας από την οικονομικά κυρίαρχη ομάδα (η «αστική τάξη» στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής). Συνεπώς, ό,τι διδάσκεται στο σχολείο (αναλυτικά προγράμματα) θεωρείται ότι αποτελεί «επιλογή», ή «παρέμβαση» της ιδεολογίας της κυρίαρχης, αστικής, τάξης.

Η αποκωδικοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων έγινε με το μεθοδολογικό πλαίσιο του Bernstein. Η διάκριση των φορέων που αποτελούν την αστική τάξη έγινε με βάση τις μεταβλητές που προκύπτουν από τη θεωρητική προσέγγιση.

Εξετάζοντας την επίδραση των φορέων της αστικής τάξης, διαπιστώθηκε ότι οι οικονομικά κυρίαρχοι φορείς («αστική τάξη») δεν κατόρθωσαν, για δομικούς λόγους, να επιβάλουν την άποψή τους στον τρόπο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων.

Συνεπώς, θα πρέπει να αναρωτηθούμε για τη μεθοδολογική δυνατότητα της συγκεκριμένης θεωρητικής πρότασης να ερμηνεύσει τον τρόπο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων, υπό τις συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες.

Α. Μερικές από τις κοινότητες θεωρητικές παραδοχές (μια σύντομη αναφορά)

Έχει υποστηριχτεί αρκετές φορές, και είναι ήδη ευρέως αποδεκτό, ότι η σχολική γνώση, ως μια υποδιαίρεση, ένα υποσύνολο, της συνολικά διαθέσιμης γνώσης, είναι, κατ' αντιστοιχία προς το σύνολο στο οποίο ανήκει, κοινωνικά κατασκευασμένη και προσδιορισμένη¹.

Η σχολική γνώση πραγματώνεται και μεταδίδεται, κυρίως, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων (Goodlad and Su, 1996:334), τα οποία –επίσης– αποτελούν κοινωνικές κατασκευές² (Apple 1982, Bernstein 1991).

Κατ' επέκταση, όπως υποστηρίζεται, η σχολική γνώση και τα αναλυτικά προγράμματα, αμφότερα ως κοινωνικές κατασκευές, είναι υποκειμένα στις ευρύτερες κοινωνικές ρυθμίσεις³ και, ως εκ τούτου, στις κοινωνικές διεκδικήσεις. Συνεπώς, τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να απηχούν τα ενδιαφέροντα μιας ιδιαίτερης ομάδας, αυτής που κυριάρχησε στον έλεγχο των μέσων παραγωγής (βλ. Apple 1982, Bernstein 1991, Franklin 1999, και Hodson 1987:170), εφόσον δεχτούμε, καταρχήν, ότι υπάρχει μια άμεσα αιτιακή (και γι' αυτό ντετερμινιστική) σχέση, η οποία συνδέει τον τρόπο παραγωγής⁴ με την ευρύτερη κοινωνική παραγωγή.

Στις δυτικές (βιομηχανικές) κοινωνίες, η κοινωνική ομάδα που ιστορικά έχει κυριαρχήσει στον έλεγχο των μέσων παραγωγής (ακόμα κι αν δεν τα έχει στην κατοχή της⁵) είναι η λεγόμενη αστική τάξη (βλ. σχετικά και Marx 1997).

Οι Marx και Engels διατύπωσαν τη θέση τους για τη σχέση ιδεολογίας και οικονομικής – πολιτικής κυριαρχίας, αναφέροντας ότι «οι ιδέες της κυρίαρχης τάξης είναι σε κάθε εποχή οι κυρίαρχες ιδέες. Συνεπώς, η τάξη που κυριαρχεί στις υλικές δυνάμεις είναι συγχρόνως και η άρχουσα διανοητική τάξη. Η τάξη που κατέχει τα μέσα της υλικής παραγωγής έχει συγχρόνως τον έλεγχο πάνω στα μέσα της διανοητικής παραγωγής, κι έτσι με αυτόν τον τρόπο, σε γενικές γραμμές, οι ιδέες αυτών που δεν κατέχουν τα μέσα διανοητικής παραγωγής, είναι υποκειμένες στις κυρίαρχες» (Marx και Engels 1979 –οι υπογραμμίσεις δικές μας).

Αναφερόμενος ο Marx στη σχέση της αστικής τάξης με την ιδεολογία και τη νομική ρύθμιση στα πλαίσια του αστικού κράτους, σημειώνει ότι «η έκφραση αυτής της θέλησης [σημ.: θέληση της αστικής τάξης], που καθορίζεται από τα κοινά τους συμφέροντα, είναι νόμος» (Marx και Engels 1979, τ. 2: 48), προτείνοντας με αυτό τον τρόπο, σε θεωρητικό επίπεδο, τη δομική διασύνδεση

μεταξύ των δομικών πεδίων, του *οικονομικού-κοινωνικού* (δομική διάρθρωση της κοινωνίας, όπως προσδιορίζεται από τις σχέσεις παραγωγής στο οικονομικό πεδίο), με το *ιδεολογικό* (νομιμοποίηση του τρόπου παραγωγής και της συνακόλουθης κοινωνικής διάρθρωσης) και το *πολιτικό* (νομικές ρυθμίσεις και θεσμοποιήσεις στα πλαίσια του κράτους).

Μέσα από αυτό το ερμηνευτικό σχήμα⁶, προέκυψε η θεώρηση του Κράτους, είτε ως «αρένας συγκρούσεων» (Bowles 1977)⁷, είτε ως «οργάνου» της άρχουσας –και εν προκειμένω, αστικής– τάξης (Sweezy 1978). Και στις δύο προσεγγίσεις ως απώτερος στόχος του Κράτους φαίνεται να είναι η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, υπό την αίρεση ότι ο *τρόπος παραγωγής* δε θα μετασχηματιστεί (ο.π.).

Συνεπώς, το Κράτος, με τους κατασταλτικούς, πρωτογενώς, αλλά κυρίως με τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του, *επιδιώκει* την αναπαραγωγή του κοινωνικού σχηματισμού (είτε την απλή αναπαραγωγή, είτε τη διευρυνμένη –και κυρίως την τελευταία) (Althusser 1994).

Ως αποτέλεσμα, καταλήγει η ανωτέρω θεωρητική προσέγγιση, το σχολείο και η προσφερόμενη, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, γνώση καθίσταται υποκείμενα στις ιδεολογικές και πολιτικές ρυθμίσεις του κράτους και των μηχανισμών του, προς όφελος της κυρίαρχης –αστικής– τάξης (υπακούοντας, περίπου τυφλά, στις επιταγές της) (βλ. Apple 1982, 1986, Bernstein 1991, 1996), εφόσον τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν κείμενα με νομική ισχύ, άρα είναι νόμοι του Κράτους⁸. Κι αυτό φαίνεται να ισχύει σε κάθε περίπτωση που ορισμένες επιλογές, καθώς αναπτύσσονται στα πλαίσια του Κράτους, συγκροτούνται σε θεσμοθετημένες πολιτικές (βλ. και Popkewitz, 2000).

Από το σημείο αυτό, όμως, προκύπτουν ορισμένα ζητήματα θεωρητικής τεκμηρίωσης, τουλάχιστον ως προς την παροχή μιας ιστορικής ερμηνείας σχετικά με τον τρόπο συγκρότησης των ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων, κατά την περίοδο μεταξύ των ετών 1950-1977⁹, και ιδίως ως προς τη σχέση του τρόπου συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων με την ανωτέρω ερμηνεύουσα θεωρία.

Β. Τα όρια της ερμηνείας (μέσα από ένα παράδειγμα)

Από αυτή τη, βασισμένη στη Μαρξ-ική παράδοση, στρουκτουραλιστική προσέγγιση της ιστορικής εξέλιξης των κοινωνιών, προέκυψε μια ευρύτερη και γενικότερη θεωρητική πρόταση, η οποία εστίαζε περισσότερο στις *δομικές* συσχετί-

σεις μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, δίνοντας –έμμεσα– έμφαση στο ρόλο της ιδεολογίας, ως του συναρμολογητή των σχέσεων αυτών (McLellan 1979:299-304), δίχως, όμως, να ξεκαθαρίζεται αν πρόκειται για το δομικό πεδίο της ιδεολογίας ή για την ιδεολογία καθαυτή¹⁰. Πολύ περισσότερο, δίχως να αποσαφηνίζονται, αφενός, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο δομικό πεδίο της ιδεολογίας (και καθορίζουν τις τροπές της, δηλαδή, το είδος της ιδεολογίας που θα παραχθεί), και αφετέρου, δίχως να διευκρινίζεται ο τρόπος με τον οποίο παράγεται και νομιμοποιείται αυτή η ιδεολογία, καθώς και ποιες είναι οι τεχνολογικές, ιδιοποιητικές και ιδεολογικές διαστάσεις κάθε θεσμικού ιδεολογικού χώρου (Μουζέλης 1992:109)¹¹, δηλαδή, ποιες είναι οι σχέσεις παραγωγής εντός του δομικού πεδίου της ιδεολογίας, οι οποίες (κατά το πρότυπο ανάλυσης του τρόπου παραγωγής της «οικονομικής βάσης») καθορίζουν και τον τρόπο παραγωγής του ιδεολογικού πεδίου (βλ. σχετικά Μουζέλης 1992:104-111).

Η «ιδεολογία», στο μαρξιστικό στρουκτουραλιστικό ερμηνευτικό πλαίσιο, θεωρήθηκε –και χρησιμοποιήθηκε– μέσα από μια αφαιρετική αναφορά (με μαρξικούς όρους, θα λέγαμε ότι αποϋλοποιήθηκε) – όπως, εξάλλου, και κάθε άλλο δομικό πεδίο ή δομική σχέση, μέσα στο συγκεκριμένο ερμηνευτικό πλαίσιο (McLellan 1979:300-301, Μουζέλης 1992:109)¹².

Αυτό συνέβη, κυρίως, διότι η σχέση του δομικού πεδίου της ιδεολογίας με τα υπόλοιπα δομικά πεδία ερμηνεύεται αποκλειστικά (και, ex post facto, αναπόδραστα¹³) μέσα από τη ντετερμινιστική αιτιακή σχέση διασύνδεσης της νομιμοποίησης του τρόπου παραγωγής μέσω της ιδεολογίας, χωρίς, ωστόσο, να αναλύεται –και– ο τρόπος παραγωγής του δομικού πεδίου της ιδεολογίας. Ή, πολύ περισσότερο, δίχως να αναλύεται ο τρόπος παραγωγής της ιδεολογίας ως μια τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας¹⁴.

Αυτό το τελευταίο θα οδηγούσε (σε ένα εξίσου καθαρά δομικό πλαίσιο ανάλυσης) και στη θεώρηση της ιδεολογίας ως υποκείμενης σε μετασχηματισμούς, γεγονός που θα καθιστούσε αναγκαία την ανάλυση της ιδεολογίας με τους ίδιους συγκροτησιακούς όρους του δομικού πεδίου της οικονομίας¹⁵. Αντιθέτως, η ιδεολογία θεωρήθηκε υπό τους ίδιους όρους με τους οποίους θεωρήθηκε και η αστική τάξη: μια ενιαία ολότητα¹⁶, η οποία αναγωγικά ερμηνεύει τις δομικές διασυνδέσεις μεταξύ του πεδίου της οικονομικής παραγωγής και των υπολοίπων κοινωνικών διευθετήσεων¹⁷ (βλ. σχετικά Althusser 1994:140, Μουζέλης 1992:11-12, McLellan 1979:168).

Από την άλλη μεριά, μέσα στην ίδια τη μαρξιστική στρουκτουραλιστική

παράδοση, υπήρξε μια ασάφεια ως προς τον προσδιορισμό της αστικής τάξης: άλλοτε, υπό την επίδραση της βεμπεριανής παράδοσης, η αστική τάξη θεωρήθηκε ότι αποτελείται από διάφορες «μερίδες» (βλ. Πουλαντζάς 1984:219), ενώ άλλοτε και αντιμαχόμενες μεταξύ τους¹⁸, ενώ άλλοτε, υπό την επίδραση μιας περισσότερο μαρξιστικά «ορθόδοξης» προσέγγισης, η αστική τάξη θεωρήθηκε ως μια ολότητα¹⁹ (McLellan 1979:301). Όμως, σε κάθε περίπτωση (επεκτείνοντας, αντεστραμμένη αυτή τη φορά, την ενδογενή ντετερμινιστική λογική του μαρξισμού²⁰), η «τάξη» θεωρήθηκε και ως *οντότητα*, στην οποία αποδόθηκαν επιθυμίες και δυνατότητες (επιλογής και) επιβολής τρόπων συμπεριφοράς (Μουζέλης 1992:24), μέσω της δύναμής της, η οποία προέρχεται από τη θέση της στις σχέσεις παραγωγής. Προσήψαν, δηλαδή, σε ένα δομικό προσδιορισμό (ο Πουλαντζάς θα το έθετε ως *ταξικό δομικό προσδιορισμό*), ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά²¹. Αυτό το ερμηνευτικό μοντέλο ήταν και το κυρίαρχο (οιονεί «Παράδειγμα»), και χρησιμοποιήθηκε, κυρίως, στη «νέα κοινωνιολογία»-«κοινωνιολογία της γνώσης», και, ιδιαίτερα, στην εξέταση των κοινωνικών επιπτώσεων κατά την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων (Karabel and Halsey 1977:44-45).

Έτσι, στις ερμηνείες που αναπτύχθηκαν με βάση το στρουκτουραλιστικό ερμηνευτικό πρότυπο²², αφενός, η αστική τάξη προσεγγίστηκε ως ένα σύνολο (ολότητα) με ανθρωπομορφικές ιδιότητες, και, αφετέρου, η ιδεολογία προσδιορίστηκε ως το *μη-υλικό* αποτύπωμα της κυριαρχίας της²³. Ως εκ τούτου, τα αναλυτικά προγράμματα, ως οργανικό τμήμα της ιδεολογίας, θα επιτελούν τον κοινωνικό ρόλο που τους αναλογεί (*κοινωνικός έλεγχος και νομιμοποίησή του*), μέσα στα πλαίσια της δεδομένης ιδεολογίας –δηλαδή, τα αναλυτικά προγράμματα θα φέρουν τη σφραγίδα της τάξης που κυριαρχεί στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής, δηλαδή της αστικής²⁴.

Συνεπώς, και με βάση αυτό το θεωρητικό ανάπτυγμα (βλ. αντιστοίχως Bernstein 1991 και Νούτσος 1988²⁵), θα πρέπει κανείς να υποθέσει ότι τα αναλυτικά προγράμματα της εξεταζόμενης περιόδου (αλλά και κάθε άλλης περιόδου, εφόσον μιλάμε πάντα για αναλυτικά προγράμματα μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο *σχέσεων παραγωγής*) θα είναι επηρεασμένα από την κυρίαρχη ιδεολογία, η οποία προσδιορίζεται ταξικά –επομένως, υποθέτουμε ότι τα αναλυτικά προγράμματα προσδιορίζονται με βάση την ιδεολογία της *κυρίαρχης, αστικής, τάξης* (McNay 2000) και, συνεπώς, νομιμοποιούν τον *τρόπο παραγωγής*.

Από το σημείο, αυτό, όμως, θεωρούμε ότι θα πρέπει να προβληματιστούμε, τουλάχιστον όσον αφορά στα ερμηνευτικά όρια του συγκεκριμένου θεωρητικού σχήματος, και ιδίως σε ό,τι αφορά στη χρήση του για την ερμηνεία των εκπαιδευτικών ζητημάτων στην Ελλάδα, και, εν προκειμένω, για την ερμηνεία του τρόπου συγκρότησης (και μετασχηματισμού) των αναλυτικών προγραμμάτων της συγκεκριμένης –τουλάχιστον– περιόδου²⁶.

Τα ερωτήματα, συνεπώς, που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε, προκειμένου να εξετάσουμε τις δομικές σχέσεις του ιδεολογικού πεδίου με το πεδίο της οικονομίας και τη σφαίρα της πολιτικής, αφορούν στο «κατά πόσο τα αναλυτικά προγράμματα, και εν προκειμένω της μέσης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης²⁷, αποτελούν προϊόν της 'θέλησης της αστικής τάξης'», «με ποιο τρόπο, μέσω ποιων θεσμικών, ή άτυπων, διαδικασιών αυτή η επιβολή των επιθυμιών της αστικής τάξης λαμβάνει χώρα», και, το κυριότερο, «τι είδους νομιμοποίηση επιχειρείται μέσω της ιδεολογίας που προβάλλεται και καλλιεργείται στα αναλυτικά προγράμματα».

Εάν συμφωνήσουμε με τον Popkewitz (2000:98), ότι αφενός –και υπό μια προοπτική– το κράτος μπορεί να εκληφθεί ως μια παρεμβαίνουσα και μορφοποιούσα ολότητα, της οποίας οι μορφές των σχέσεων και μεθόδων παράγουν συγκεκριμένες πρακτικές διακυβέρνησης, και αφετέρου, ότι η διακυβέρνηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια ιδιότητα ορισμένων φορέων δράσης, οι οποίοι δρουν για να αποσαφηνίσουν τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντά τους στη δημόσια σφαίρα, τότε θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι δεν έχουν όλοι οι κοινωνικοί φορείς την ίδια δυνατότητα παρέμβασης και επηρεασμού της δημόσιας σφαίρας: υπάρχουν φορείς των οποίων ο λόγος δεν έχει το αναγκαίο και απαιτούμενο θεσμικό βάρος για να επηρεάσει τη διαμόρφωση του κοινωνικού πεδίου (κοινωνική κουλτούρα, ιδεολογία, κ.τ.λ.) ή, πολύ περισσότερο, περιοριζόμενος ο λόγος τους στα πλαίσια αυτο-αναφοράς του ίδιου του φορέα δεν έχει ρυθμιστικές δυνατότητες, καθώς ασκείται αποκλειστικά στα πλαίσια του φορέα, και όχι σε κάποιο θεσμικό πλαίσιο εξουσίας. Συνεπώς, υπάρχει μια κοινωνική ιεράρχηση των φορέων (Μουζέλης 1992:98, βλ. και Foucault 1987:81-82).

Η ανισότητα ως προς τις δυνατότητες ρύθμισης του κοινωνικού πεδίου δεν έχει πάντοτε υλική βάση, με την έννοια ότι δεν πρέπει ντετερμινιστικά να υπονοείται ότι οι κάτοχοι των μέσων παραγωγής ή οι οικονομικά κυρίαρχοι είναι αυτοί που πάντοτε ελέγχουν τις ρυθμίσεις του κοινωνικού πεδίου. Σαφώς,

η ταξική τοποθέτηση, ή, εν γένει, η κοινωνική θέση καθορίζουν, σε ένα μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, τη δυνατότητα επιρροής, αλλά, συγχρόνως, υπεισέρχονται και άλλες μεταβλητές, οι οποίες ενδέχεται να διαφοροποιήσουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Σε αυτή την έκβαση είναι σημαντικό να διακρίνουμε τους (μικρο-, μεγα-, μακρο-) φορείς δράσης, οι οποίοι επιδιώκοντας τη μεγιστοποίηση της ικανοποίησης των συμφερόντων τους, επιδιώκουν να αποκτήσουν το έλεγχο των σχέσεων παραγωγής και των σχέσεων κυριαρχίας (σε όποιο πεδίο δραστηριοποιούνται). Συνεπώς, από μεθοδολογικής απόψεως, θα πρέπει να διακρίνουμε τους φορείς που ενεργοποιούνται σε κάθε πεδίο παραγωγής και να αποσαφηνίσουμε τις τεχνολογίες που αναπτύσσουν για την επίτευξη των επιδιώξεών τους –με τον τρόπο αυτό ξεπερνάμε και το εμπόδιο του αναγωγιστικού ανθρωπομορφισμού (πρακτική εμπεδωμένη στο στρουκτουραλισμό).

B 1. Μεθοδολογία – έλεγχος της βασικής υπόθεσης

Ελέγχοντας ως βασική υπόθεση την επίδραση της κυρίαρχης ιδεολογίας (όπου άλλοτε υπονοείται, κι άλλοτε αναφέρεται ευθέως, πως πρόκειται για την *ιδεολογική τοποθέτηση της αστικής τάξης*) πάνω στα αναλυτικά προγράμματα και την εγκαθίδρυση του κοινωνικού ελέγχου μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, θα εξετάσουμε, αφενός, αν, και κατά πόσο, μετασχηματίζονται τα αναλυτικά προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης, μέσα σε μια σχετικά μεγάλη χρονική περίοδο²⁸, και αφετέρου, με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό η αστική τάξη επιδρά, μέσω της ιδεολογίας, στη συγκρότηση –και το μετασχηματισμό των αναλυτικών προγραμμάτων.

Η εξέταση των αναλυτικών προγραμμάτων θα γίνει με βάση την τυπολογία του θεωρητικού πλαισίου του Bernstein. Συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιήσουμε τις εννοιολογικές κατηγορίες της «ταξινόμησης» (classification) και της «περιχάραξης» (framing) (Bernstein 1991:67-68)²⁹

Από τη θεωρία προκύπτουν ορισμένα κριτήρια με τα οποία προσδιορίζεται εννοιολογικά η ταξινόμηση των φορέων που αποτελούν την αστική τάξη, και με βάση αυτά θα διακρίνουμε τους φορείς που αποτελούν την αστική τάξη στην Ελλάδα³⁰. Στη συνέχεια, με την τεχνική της «ανάλυσης περιεχομένου», θα αναζητήσουμε στοιχεία του δημόσια εκφρασμένου και δηλωμένου–καταγεγραμμένου λόγου των φορέων αυτών, τα οποία θα πιστοποιήσουν την επέμβα-

ση της τάξης αυτής για τον έλεγχο της ιδεολογίας (άρα και της εκπαίδευσης εν γένει, οργανικό μέρος της οποίας αποτελούν τα αναλυτικά προγράμματα). Τα στοιχεία αυτού του λόγου θα δείξουν, επίσης, και τον τρόπο με τον οποίο αυτή η επέμβαση νομιμοποιείται, μετατρέπεται και πραγματώνεται ως μια θεσμοποιημένη πολιτική επιλογή, νομιμοποιώντας, αφενός, τον τρόπο παραγωγής και, αφετέρου, τη διευρυμένη αναπαραγωγή (Althusser 1994:69), ενώ, παράλληλα, ικανοποιούνται και οι κοινωνικές ανάγκες σε εκπαιδευμένο, καταρτισμένο και ειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό.

B 2. Ανάλυση δεδομένων

1) Τα αναλυτικά προγράμματα

Εξετάζοντας τα αναλυτικά προγράμματα της μέσης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης με βάση το εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που προαναφέραμε, μπορούμε να διαπιστώσουμε, όπως φαίνεται και από τα διαγράμματα (βλ. Παράρτημα), ότι:

α) Τόσο στη γενική όσο και στην τεχνική εκπαίδευση, τα μαθήματα που κυριαρχούν ως προς το ποσοστό του διατιθέμενου διδακτικού χρόνου είναι όσα θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως μαθήματα ιδεολογικοπολιτικού περιεχομένου³¹ – πέρα από τις διαφοροποιήσεις του ποσοστού τους (είτε ως κατηγοριοποιημένη ομάδα μαθημάτων, είτε το καθένα ως ανεξάρτητο μάθημα) που μπορεί να παρατηρούνται κατά περιόδους, κυρίως, λόγω πολιτικών αλλαγών.

β) Τα ίδια αυτά μαθήματα τοποθετούνται σε υψηλές ιεραρχικές θέσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, τόσο της γενικής, όσο και της τεχνικής εκπαίδευσης: κατατάσσονται σταθερά στις πρώτες (5-6) θέσεις των αναλυτικών προγραμμάτων, για όλη την εξεταζόμενη περίοδο³².

γ) Ειδικά για την τεχνική εκπαίδευση³³, ενώ λογικά θα ανέμενε κανείς να δίνεται έμφαση στα τεχνικά μαθήματα ή στα μαθήματα ειδικότητας³⁴, εντούτοις αυτό που παρατηρείται, ως προς την ιεραρχική κατάταξη των μαθημάτων, είναι ότι τα μαθήματα της ειδικότητας, συνολικά, έπονται των γενικών μαθημάτων, και, το κυριότερο, ότι μεταξύ των γενικών μαθημάτων εκείνα με το ιδεολογικοπολιτικό περιεχόμενο τοποθετούνται ιεραρχικά στις πρώτες θέσεις του προγράμματος. Συγχρόνως, δε, και αναλογικά ως προς τον αριθμό τους, τα μαθήματα με ιδεολογικοπολιτικό περιεχόμενο κατέχουν ένα σημαντικό μερίδιο ως προς το ποσοστό του διδακτικού χρόνου.

δ) ο βαθμός ισχύος της «ταξινόμησης» μεταξύ των γνωστικών περιεχομένων (και στις δυο κατευθύνσεις, γενική και τεχνική) είναι ιδιαίτερα ισχυρός³⁵ (παρουσιάζοντας, μάλιστα, αυξητικές τάσεις κατά την εξελικτική συγκρότηση ιδίως των νέων γνωστικών –σχολικών– περιεχομένων), καθώς, τόσο τα καινούργια γνωστικά αντικείμενα που προκύπτουν, όσο και εκείνα εκ των οποίων προήλθαν, περιχαράκωνονται σε ένα περισσότερο αυστηρά παραδειγματικά χώρο, κατ' αντιστοιχία, ενδεχομένως, προς τα «ακαδημαϊκά» γνωστικά και ερευνητικά αντικείμενα. Αυτή η αύξηση του βαθμού ισχύος της «ταξινόμησης» παρατηρείται, ιδιαίτερα, κατά τις περιόδους που η *τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας* βρίσκεται σε αμφισβήτηση ή τίθεται υπό μετασχηματισμό³⁶. Αυτή η διαφοροποίηση του βαθμού ισχύος της «ταξινόμησης» παίρνει τη μορφή της εισαγωγής νέων γνωστικών αντικειμένων –μια διαφοροποίηση που μπορεί να θεωρηθεί και ως «μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων»³⁷.

ε) ο βαθμός ισχύος της περιχάραξης φαίνεται να είναι, εξίσου, ιδιαίτερα ισχυρός, με βάση τα *πλαίσια παραγωγής ρυθμιστικού λόγου*, και τις συνακόλουθες *αναπλασιώσεις*³⁸, καθώς και το θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο, εφόσον, όπως προκύπτει από τα αναλυτικά προγράμματα της περιόδου, δεν αφήνονται πολλές δυνατότητες αυτοπροσδιορισμού και αυτοδιάθεσης ούτε ως προς την επιλογή της γνώσης, ούτε ως προς τον τρόπο προσέγγισής της³⁹. Ο βαθμός ισχύος της «περιχάραξης» δεν διαφοροποιείται μέσα στην εξεταζόμενη περίοδο, ευρισκόμενος στο μέγιστο δυνατό όριο του: η εκπαιδευτική διαδικασία είναι απολύτως προσδιορισμένη και κεντρικά ελεγχόμενη, σε βαθμό τέτοιο που κάθε παραβίαση αυτών των τιθέμενων –και μέσω του αναλυτικού προγράμματος– ορίων, ισοδυναμεί με πολιτική και διοικητική «ανταρσία», εφόσον η *νομιμοπολιτική υπερδομή* («δημοσιούπαλληλικός κώδικας») θέτει τα όρια του «δυνατού» και τιμωρεί ρητά όσους απειθαρχούν.

Η μεγιστοποίηση του βαθμού ισχύος των δύο εννοιολογικών κατηγοριών μεταφράζεται σε μια ειδικού τύπου πειθαρχική ρύθμιση, η οποία έχει σημαίνοντα ρόλο στη διαμόρφωση της ατομικής, πολιτικής, ιδεολογικής, επαγγελματικής, ταξικής ταυτότητας των υποκειμένων⁴⁰: αναγνωρίζοντας το υποκείμενο μόνο τα ασφυνκτικά όρια μιας γνώσης, η οποία εκτείνεται, ως προς την τεχνολογία συγκρότησής της, πέρα από τις δυνατότητες ελέγχου του, καθίσταται δέσμοι αυτών των ορίων⁴¹, αδυνατεί να αντιληφθεί έναν περισσότερο ευρύ ορίζοντα γεγονότων (άρα, αρχικά, να διεκδικήσει και, στη συνέχεια, να α-

ποκτήσει πρόσβαση στον κώδικα συγκρότησης της γνώσης –δυνατότητα που θα επέσειε την απειλή ενός μετασχηματισμού στο συγκροτησιακό επίπεδο των δομών, κι όχι μόνο των γνωστικών⁴²). Παραμένει, έτσι, το υποκείμενο δέσμιό των περιορισμένων μεταγνωστικών δυνατοτήτων που του προσφέρει η παρεχόμενη (σχολική) γνώση, διαμορφώνοντας τις επιλογές του (είτε προσωπικές, είτε κοινωνικές-επαγγελματικές) με βάση αυτόν τον περιορισμό⁴³.

Η ιεράρχηση της γνώσης και ο αποκομμένος από τον έλεγχο της κοινωνίας κώδικας συγκρότησης της παρεχόμενης γνώσης «προσφέρουν» ένα συγκεκριμένο τύπο ανάγνωσης της πραγματικότητας, προσδιορισμένο από την ιδεολογία που μεταφέρεται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων (βλ. και Νούτσος 1988).

Συνεπώς, σε ό,τι αφορά στα αναλυτικά προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης κατά τη συγκεκριμένη περίοδο που εξετάζουμε, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι έχουν μια έντονη ιδεολογική χροιά, με έμφαση στην ανάδυση της ιδεολογικοπολιτικής πειθαρχίας ως στοιχείου συγκρότησης της ατομικής (ιδεολογικής, πολιτικής, κοινωνικής) ταυτότητας του υποκειμένου. Λειτουργούν, δηλαδή, τα αναλυτικά προγράμματα ως μία *τεχνολογία κυριαρχίας*. Κι αυτό το ιδεολογικό αποτύπωμα προκύπτει τόσο από τις διαδικασίες συγκρότησης των σχολικών γνωστικών αντικειμένων, όσο και από το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και το πλήθος των αναφορών σε αυτό.

Επομένως, αν υποθέσουμε ότι υπάρχει ένα θεσμικό ή δομικό επίπεδο συγκρότησης αυτής της ιδεολογικής ταυτότητας, τότε θα πρέπει να αναζητήσουμε τις σχέσεις αλληλεξάρτησής του με το δομικό πεδίο της οικονομίας, εφόσον, από τη θεωρία⁴⁴, προκύπτει ότι οι σχέσεις παραγωγής καθορίζουν σε τελική ανάλυση την παραγωγή στο ιδεολογικό πεδίο, ενώ η τελευταία αποτυπώνεται θεσμικά και ως «πολιτική» παραγωγή (θεσμοθετημένη λειτουργία των κρατικών μηχανισμών).

II) Τρόπος παραγωγής, ταξικές τοποθετήσεις, δομές

1. Μια απόπειρα θεωρητικής συζήτησης για τις τάξεις

Η κοινωνική στρωμάτωση στο έργο του Marx θεμελιώνεται στην εννοιολογική κατηγορία της «τάξης», οι μεταβλητές της οποίας –και κυρίως η «αντικειμενική», και εκ των πραγμάτων, τοποθέτηση απέναντι σε αυτές τις μεταβλητές– προσδιορίζουν και την *ταξική τοποθέτηση* των υποκειμένων στις τάξεις (βλ. Πουλαντζάς 1984). Το πρόβλημα με την εννοιολογική κατηγορία της μαρ-

ξικής «τάξης» έγκειται στο ότι, αφενός, δεν προσδιορίστηκε σαφώς από τον ίδιο το Marx⁴⁵, αλλά τεκμαίρεται από το σύνολο του έργου του⁴⁶, και, αφετέρου, στο γεγονός πως ό,τι έγραψε ο Marx αναφερόταν σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, με τις δικές του ιδιαίτερες συνθήκες ως προς την κοινωνική οργάνωση και συγκρότηση (τόσο της ίδιας της κοινωνίας, όσο και της παραγωγής)⁴⁷.

Έτσι, σε θεωρητικό επίπεδο, δεν μπορούμε να αναφερθούμε σε μαρξική θεωρία για την ταξική τοποθέτηση, αλλά σε μαρξιστικές προσεγγίσεις⁴⁸, ενώ σε μεθοδολογικό επίπεδο, θα πρέπει να αναζητήσουμε και άλλες εννοιολογικές κατασκευές, και από άλλα εννοιολογικά θεωρητικά πλαίσια, προκειμένου να ορίσουμε την *ταξική τοποθέτηση* και τη σχέση της με διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την κοινωνική συγκρότηση (συνεπώς και με τον τρόπο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων).

Από το έργο του Marx μπορούμε να αξιοποιήσουμε τη μεταβλητή «*σχέση προς τα μέσα παραγωγής*», και να διακρίνουμε δύο τιμές της: «*κατοχή των μέσων παραγωγής*» και «*μη-κατοχή των μέσων παραγωγής*»⁴⁹. Ορίζονται, έτσι, δύο τάξεις: η «*τάξη των κεφαλαιοκρατών-αστική τάξη*», της οποίας μέλη αποτελούν όσοι κατέχουν τα μέσα παραγωγής, και η «*εργατική τάξη - το προλεταριάτο*», μέλη της οποίας αποτελούν όσοι «*πουλάνε*» το μόνο μέσο παραγωγής που κατέχουν, την εργατική τους δύναμη⁵⁰ (Marx, 1997:33. Βλ. επίσης Robinson and Kelley 1979:39).

Η εννοιολογική πρόσληψη των τάξεων στο έργο του Weber βασίζεται επίσης σε οικονομικά κριτήρια (δηλαδή, αναγνωρίζεται κι εδώ ως καθοριστική, για την κοινωνική στρωμάτωση και την ταξική τοποθέτηση, η σχέση που αναπτύσσεται στο πεδίο της οικονομίας), αλλά προσμετρώντας διαφορετικές μεταβλητές από εκείνες που αναλύονται στο έργο του Marx, επεκτείνοντας παράλληλα και το εύρος τιμών που μπορεί να λάβει κάθε μία από τις μεταβλητές. Έτσι, η ταξική διάκριση -και τοποθέτηση- αρχίζει να γίνεται κάπως πιο περίπλοκη στην απεικόνισή της⁵¹.

Συγκεκριμένα, ο Weber θεώρησε ότι η κοινωνική στρωμάτωση εξαρτάται και από μεταβλητές που δεν ανταποκρίνονται άμεσα στη *σχέση παραγωγής*, αλλά σχετίζονται με μη-οικονομικούς πόρους⁵², όπως τα διάφορα «*διαπιστευτήρια*» (τίτλοι, πτυχία, κ.τ.λ.), προσόντα, ειδικευση, οικονομικοί πόροι αποκτηθέντες πέραν της εργασίας⁵³, «*κύρος*» (π.χ. από τη θέση εργασίας, ή από ένα κοινωνικό αξίωμα), κ.τ.λ. Οι τιμές αυτών των μεταβλητών μπορεί να επη-

ρεάσουν τη θέση κάποιου στην κοινωνική στρωμάτωση, συνεπώς, να του προσδώσουν χαρακτηριστικά και δυνατότητες που δεν θα ήταν δυνατό να ερμηνευτούν με τη χρήση αποκλειστικά των μαρξικών μεταβλητών⁵⁴. Συνεπώς, η «τάξη» (ως εννοιολογικός προσδιορισμός) μπορεί να επηρεάζεται και από άλλες μεταβλητές, καθιστώντας το μοντέλο πολυσυλλεκτικό και πολυπαραγοντικό, τουλάχιστον όσον αφορά στο εμπράγματο περιεχόμενο του εννοιολογικού προσδιορισμού της «τάξης»⁵⁵.

Επεκτείνοντας τη μαρξική πρόσληψη της «τάξης», αλλά και με σαφώς έντονη την επιρροή από τον Weber⁵⁶, ο Wright αναλύει την εννοιολογική κατηγορία της «τάξης» εστιάζοντας στις μεταβλητές «τρόπος γένεσης εισοδήματος» (Wright 1993), «έλεγχος των επενδύσεων, ή του χρηματικού κεφαλαίου», «έλεγχος των φυσικών μέσων παραγωγής» και «έλεγχος της εργατικής τάξης-των υφισταμένων στην ιεραρχική διαίρεση εργασίας» (Wright, et al, 1982. Βλ. επίσης Robinson and Kelley 1979). Οι τιμές αυτών των μεταβλητών προσδιορίζουν την ταξική τοποθέτηση (και, συνεπώς, την κοινωνική στρωμάτωση) μέσα από μια διευρυμένη (σε σχέση με το καθαρώς μαρξικό ερμηνευτικό μοντέλο) εξέταση των σχέσεων παραγωγής. Αποτυπώνονται, με αυτή την προσέγγιση, και κάποιες ταξικές τοποθετήσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως αντιφατικές (*contradictory locations within a mode of production*) (Wright, et al, 1982:710), με την έννοια ότι συγκεκριμένες ομάδες μπορεί να εντάσσονται σε περισσότερες της μιας ταξικές τοποθετήσεις⁵⁷.

Σε αυτή την προβληματική εντάσσονται και οι αναφορές είτε στη μικρή αστική τάξη, είτε στους managers (βλ. σχετικά Πουλιαντζάς 1984), ή ακόμα και σε όσους δραστηριοποιούνται στο χώρο «παροχής υπηρεσιών» – μια προβληματική που έχει την απαρχή της ήδη στα κείμενα του ίδιου του Marx (1997:279)⁵⁸.

Αντιστοίχως, και ο Althusser (1969:99) προσδιόρισε την εννοιολογική κατηγορία της «κυρίαρχης τάξης» ως μια πολυπαραγοντική μεταβλητή, ορίζοντας ως παράγοντες που την αποτελούν τόσο το χρηματιστικό – χρηματιστηριακό- κεφάλαιο, όσο και το βιομηχανικό, ή την (με παραδοσιακούς όρους νοούμενη) «αριστοκρατία». Κάθε κατηγορία από αυτές μπορεί να διακριθεί σε σχέση με τις υπόλοιπες ως προς τις τεχνολογίες κυριαρχίας που χρησιμοποιεί, συνεπώς, και ως προς τις ιδεολογίες που παράγει προκειμένου να ελέγξει τους (κατά Althusser) όρους της «διευρυμένης αναπαραγωγής».

Με βάση την ανωτέρω προβληματική, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί

ότι, σε γενικές γραμμές και πέρα από τις επί μέρους διαφοροποιήσεις, οι περισσότερες προσεγγίσεις για τον προσδιορισμό της «τάξης» συντείνουν στην αποδοχή της διάκρισης, είτε με βάση τη διαφορά ως προς τη σχέση με τα μέσα παραγωγής, είτε και με βάση τη διάκριση άλλων κοινωνικά ιεραρχικών παραγόντων (Ollman 1968), χωρίς, ωστόσο, να συνεπάγεται αυτός ο προσδιορισμός του εννοιολογικού περιεχομένου και την «ιδεοτυπική» τοποθέτηση των φορέων-υποκειμένων σε μία μόνο τάξη (βλ. Wright, et al. 1982).

Προκειμένου, όμως, να δεχτούμε την, σύμφωνα με τη θεωρητική πρόταση, επίδραση της αστικής τάξης στη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων, θα πρέπει, αφενός, να προσδιορίσουμε ποιους φορείς θα ορίσουμε ως «αστική τάξη στην Ελλάδα» (ιδίως κατά τα έτη 1950-1977, διάστημα στο οποίο εξετάζουμε τα αναλυτικά προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης), και, αφετέρου, να προσδιορίσουμε με ποιο τρόπο, με ποιες θεσμικές ή άτυπες διαδικασίες και μέσω ποιων φορέων εκφράζεται και επιβάλλεται η «θέληση» της αστικής τάξης πάνω στα αναλυτικά προγράμματα.

Σύμφωνα με το Weber (2005:48), σε μια (παραδοσιακή, ή και θεσπισμένη) κοινωνική σχέση εκχωρούνται –μεταβιβάζονται– σε μια «θεσπισμένη εξουσιότητα» (Weber 2005:48-49) οι δυνατότητες του «πράττειν», του «αποφασίζειν» κ.τ.λ. –ιδίως σε εκείνη τη μορφή σχέσης όπου το «πράττειν» επιμερίζεται και οι κοινωνικοί εταίροι μετέχουν μέσω αντιπροσώπων. Συνεπώς, θα αναμένει να βρει κανείς, αφενός, μια οργανωμένη σχέση ορισμένων κοινωνικών εταίρων–φορέων δράσης, οι οποίοι θα συγκροτούν την «αστική τάξη» και θα μοιράζονται κοινές (μέχρι ένα βαθμό, τουλάχιστον) επιδιώξεις, και, αφετέρου, την εκφρασμένη βούληση του οργανωμένου φορέα τους⁵⁹.

2. Ταξική στρωμάτωση στην Ελλάδα (μια συνοπτική αναφορά)

Έχοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο, όπως συζητήθηκε πιο πριν, μπορούμε να εστιάσουμε σε τρεις μεταβλητές, με τις οποίες θα προσδιορίσουμε (για το χρονικό πλαίσιο της εξεταζόμενης περιόδου στην παρούσα εργασία) την «αστική τάξη» και τους φορείς δράσης που την εκπροσωπούν⁶⁰: i) κατοχή των μέσων παραγωγής (είτε αφορά σε μηχανές, είτε σε άλλο υλικό ή άυλο μέσο, των ενεργειακών πόρων περιλαμβανομένων), ii) δυνατότητα άσκησης εξουσίας (μέσω της ιεραρχικής δομής της διαίρεσης εργασίας), και iii) θεσμοθετημένη συγκρότηση φορέα δράσης, ο οποίος θα εκπροσωπεί τα μέλη του, θα αρθρώνει επίσημο «λόγο» και θα έρχεται σε διαπραγμάτευση με την πολιτική η-

γεσία, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι (των μελών) του συγκεκριμένου φορέα δράσης.

Όσον αφορά στο δευτερογενή τομέα παραγωγής, φαίνεται ότι η βιομηχανία, μέχρι και το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα (Meynaud 2002:528), παρέμεινε οικογενειακού ιδιοκτησιακού καθεστώτος, βιοτεχνική –μη-καπιταλιστικού χαρακτήρα (Μουζέλης 1992:171)⁶¹, αποτελούμενη κατά το 90-94% των επιχειρήσεων από μικρές και μεσαίες μονάδες, με ελάχιστους εργαζόμενους (μέχρι 10 άτομα, προερχόμενα πολλές φορές από το περιβάλλον της ίδιας της ιδιοκτήτριας οικογένειας) (Γλαμπεδάκης 1990:93, Βεργόπουλος 1986:69-71, Δελτίο Σ.Ε.Β. τ. 67/1965:25).

Χαρακτηριστικά αυτής της «στρεβλής», «παραμορφωμένης», «άνισης» και ευρισκόμενης στα όρια της «αποβιομηχάνισης» οικονομικής ανάπτυξης (Σβορώνος 1987:300-301, Βεργόπουλος 1986:77) ήταν η εσωστρέφεια, η μεταποιητική δραστηριότητα, η ανελαστικότητα της προσφοράς, ο προσανατολισμός κυρίως σε «καταναλωτικά προϊόντα», το χαμηλό τεχνολογικό επίπεδο και η απουσία εκμοντερνισμού της παραγωγής (Γλαμπεδάκης 1990:55, 93, 97, Σβορώνος 1990:145, Τράπεζα της Ελλάδος 1957:12, 38)⁶².

Ελάχιστες μόνο επιχειρήσεις του δευτερογενούς τομέα παραγωγής (λιγότερο του 10%) αποτελούσαν τις μεγάλες μονάδες, οι οποίες βρίσκονταν συγκεντρωμένες στα χέρια (συγκεκριμένων, λίγο ως πολύ) οικογενειών με σημαντική δυνατότητα επιρροής στο οικονομικό και πολιτικό πεδίο, καθώς είχαν ισχυρούς (οικογενειακούς, προσωπικούς, και «πελατειακούς») δεσμούς με τα ανώτερα πολιτικά στρώματα και τους πολιτικά κυρίαρχους φορείς (Meynaud 2002:417, 435-436, 441-449).

Έτσι, στο δευτερογενή τομέα παραγωγής, ως φορέας δράσης συγκροτείται ο Σ.Ε.Β. κυρίως από τους εκπροσώπους των μεγάλων μονάδων, οι οποίοι έχουν συνάμα και δυνατότητα της απευθείας, πολλές φορές, «επικοινωνίας» με την πολιτική ηγεσία – είτε ατομικά, και σε προσωπικό επίπεδο, είτε συλλογικά και θεσμικά μέσω του φορέα δράσης τους⁶³. Μπορούμε, επομένως, να ισχυριστούμε ότι στη δευτερογενή παραγωγή ως φορείς της αστικής τάξης θα θεωρήσουμε μόνο όσους μετέχουν στον Σ.Ε.Β., καθώς αυτοί ικανοποιούν τις μεταβλητές με τις οποίες ορίσαμε το εμπράγματο περιεχόμενο του εννοιολογικού προσδιορισμού της «τάξης».

Οι κάτοχοι μέσων παραγωγής που δεν εντάσσονται στο Σ.Ε.Β. (όσοι, δηλαδή, εκπροσωπούν τις μικρές μονάδες παραγωγής) θα πρέπει να θεωρηθεί

ότι ανήκουν σε ένα «μεσαίο» κοινωνικοοικονομικό χώρο (ως προς την οικονομική ευχέρεια και τη δυνατότητα κατανάλωσης), σε ό,τι καλείται «μικρή αστική τάξη»: είναι μεν κάτοχοι των μέσων παραγωγής, αλλά δεν φαίνεται η ομάδα αυτή να έχει αποκτήσει τον έλεγχο επί της τεχνολογίας παραγωγής, και με βάση τη δομική διάρθρωση της παραγωγής βρίσκονται σε ένα μεταβατικό, μεταξύ φεουδαρχίας και καπιταλισμού, στάδιο (Πουλαντζάς, 1984:354-5), καθώς οι ίδιοι, όπως και τα συγγενικά τους πρόσωπα (οικογένεια) απασχολούνται σε θέσεις εργασίας και δεν ιδιοποιείται η υπεραξία από τον κάτοχο των μέσων παραγωγής, παρά επιστρέφει (είτε άμεσα, είτε έμμεσα) στην «οικογένεια», ή δεν σωρεύεται κεφάλαιο, ώστε να επενδυθεί⁶⁴, αλλά και δεν υπάρχει μια αυστηρή ιεραρχική εργασιακή διάταξη μέσω της οποίας να ασκείται εξουσία (Meynaud 2002:191-2). Για το λόγο αυτό, εξάλλου, δεν στάθηκε δυνατό να συγκροτήσουν οι κάτοχοι αυτών των μονάδων ένα φορέα δράσης, ο οποίος να εκπροσωπεί τα συμφέροντά τους.

Στον τριτογενή τομέα παραγωγής («παροχή υπηρεσιών»), ως «αστική τάξη» θα θεωρήσουμε τους πλοιοκτήτες, τους τραπεζίτες και τους εμπόρους (Βεργόπουλος 1986:62, 71). Από την μεταπολεμική περίοδο μέχρι τη μεταπολίτευση, το ναυτιλιακό και χρηματιστικό κεφάλαιο ήταν συγκεντρωμένο σε ελάχιστα «προσωποπαγείς» επιχειρήσεις, οι εκπρόσωποι των οποίων είχαν στενούς και πολλές φορές και προσωπικούς δεσμούς με την πολιτική εξουσία και λειτουργούσαν σε καθαρά ατομική βάση (Meynaud 2002:435-436).

Στη ναυτιλία, η συγκυριακή, ως επί το πλείστον, ανάπτυξη, βασισμένη –τουλάχιστον στα πρώτα της στάδια– σε πρακτικές που τείνουν προς το ευκαιριακό κέρδος περισσότερο, παρά στην έννοια της επένδυσης (Clogg 1992:158, Πεσμαζόγλου 1987:465), σε συνδυασμό με το (πολλές φορές προσωποπαγές) οξύ και έντονο κλίμα ανταγωνισμού, λειτουργούσε αποτρεπτικά για τη συγκρότηση ενός φορέα δράσης, ο οποίος θα έχει ένα ρυθμιστικό ρόλο στις μεταξύ τους σχέσεις και θα προωθεί τα συμφέροντά τους, εφόσον αυτά ικανοποιούνταν μέσω των στενών (ατομικών και προσωπικών) σχέσεων με την πολιτική ηγεσία.

Το ίδιο συνέβαινε και στο χώρο των τραπεζών. Οι τραπεζίτες ήταν μια μικρή –αριθμητικά– ομάδα και η συγκρότηση ενός φορέα δράσης ενδεχομένως και να μην είχε νόημα, όταν οι ιδιωτικές τράπεζες δεν ξεπερνούσαν τις 5-6, με ορισμένες εξ αυτών να ανήκουν στον ίδιο επιχειρηματικό όμιλο (Meynaud 2002:420). Εξάλλου, και σ' αυτό το πεδίο οικονομικής δραστηριότητας κυ-

ριαρχούσαν οι ιδιαίτερες και στενές σχέσεις με τα ανώτερα στρώματα της πολιτικής εξουσίας, καθώς δεν ήταν λίγες εκείνες οι περιπτώσεις που τραπεζίτες είχαν στενούς οικογενειακούς δεσμούς με μέλη κυβερνήσεων (ό.π.).

Ο εμπορευματικός κύκλος δραστηριοτήτων είχε την πολυπληθέστερη επαγγελματική ομάδα. Όμως, λόγω του καθαρά ατομικού-προσωποπαγούς χαρακτήρα των επιχειρήσεων αυτών, της ιδιομορφίας των δραστηριοτήτων τους και της ενδογενούς τάσης για γρήγορο πλουτισμό (Meynaud 2002:193-194), τα μέλη αυτής της ομάδας λειτουργούσαν περισσότερο ανταγωνιστικά μεταξύ τους, παρά είχαν διάθεση για συγκρότηση ενός μακρο-φορέα ο οποίος θα συντονίζει και θα υπερασπίζει τα συμφέροντά τους. Τα *Εμπορικά Επιμελητήρια που συγκροτήθηκαν* ήταν περισσότερο θεσμικοί χώροι για διευθέτηση οργανωτικών ζητημάτων του κλάδου και μέσω των οποίων θα μπορούσαν τα μέλη τους να έρθουν σε επαφή με το «κράτος», παρά ένας μακρο-φορέας δράσης, ο οποίος θα προάγει τα συμφέροντα των μελών του, διαπραγματευόμενος με τους υπόλοιπους κοινωνικούς εταίρους (εργαζόμενοι, «κράτος»).

Συνεπώς, από αυτούς τους κύκλους δραστηριοτήτων με τη μεγαλύτερη δυνατότητα άσκησης επιρροής στην κυβερνητική πολιτική, μόνο οι βιομήχανοι, λόγω και του συγκριτικά (προς τους πλοιοκτήτες και τους τραπεζίτες) μεγαλύτερου αριθμού τους και της διασποράς τους στη χώρα, είχαν συγκροτήσει ένα μακρο-φορέα δράσης για να τους εκπροσωπεί και, σε θεσμικό επίπεδο, να μεταφέρει τη βούληση και τις επιδιώξεις-προτάσεις των μελών του φορέα στην πολιτική ηγεσία, στους πολιτικά κυρίαρχους φορείς⁶⁵.

Β 3. Δομική διασύνδεση της αστικής τάξης με την εκπαίδευση (και την κοινωνική αναπαραγωγή) – έλεγχος υποθέσεων και η σύγκρουση με τις θεωρητικές παραδοχές

Όπως φάνηκε στην προηγούμενη ενότητα, από τους φορείς που θα μπορούσαν να αποτελούν την αστική τάξη στην Ελλάδα τη δεδομένη περίοδο, μόνο στο δευτερογενή τομέα παραγωγής συγκροτήθηκε ένας μακρο-φορέας δράσης, ο Σ.Ε.Β., ο οποίος, όμως, δεν ήταν και αντιπροσωπευτικός του συνόλου των φορέων-κατόχων μέσων παραγωγής στο δευτερογενή τομέα (εφόσον στο σύνολο αυτό περιλαμβάνονταν και οι κάτοχοι των μη-καπιταλιστικού χαρακτήρα, μικρών, οικογενειακών-βιοτεχνικών, μονάδων).

Ωστόσο, στο πεδίο της βιομηχανικής παραγωγής, παρά τις δομικές και

διαρθρωτικές αντιφάσεις και δυσλειτουργίες, και, κυρίως, όσον αφορά στις μεγάλες μονάδες (εκπρόσωποι των οποίων συγκροτούν το Σ.Ε.Β.), φαίνεται να υπάρχει μια εξελικτική πορεία ανάπτυξης, έτσι ώστε η βιομηχανική παραγωγή όχι μόνο να απορροφά ένα σημαντικό αριθμό εργαζομένων αλλά και να παρουσιάζει μια αυξανόμενη ζήτηση για ειδικευμένο και καταρτισμένο προσωπικό (Χαραλάμπους 1990:22-25).

Συνεπώς, και με βάση τη θεωρία (και την υπόθεση που διατυπώσαμε), η συμμετοχή του Σ.Ε.Β. στη συζήτηση για την εκπαίδευση θα πρέπει να αναμένεται ως αναπόφευκτη και η παρέμβασή του στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεσμών ως σημαντική –ιδίως σε ό,τι αφορά στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση⁶⁶, με στόχο να ισχυροποιήσει και να μεγιστοποιήσει τα όποια δυνατότα οφέλη μπορεί να αποκομίσει, είτε –κυρίως– στο ιδεολογικό (κατά τη στρουκτουραλιστική προσέγγιση), είτε στο –καθαρώς– οικονομικό πεδίο (κατά τις μηχανιστικές προσεγγίσεις των ινστρουμενταλιστών).

Συνάμα, ως προς τη δημόσια έκφραση του σχετικού με την εκπαίδευση «λόγου» του μακρο-φορέα δράσης της βιομηχανικής (μεγαλο-)αστικής τάξης, θα αναμένεται οι απόψεις και επιδιώξεις να διατυπώνονται με τρόπο που να μην αφήνει ιδιαιτέρως πολλά περιθώρια για διαφοροποιήσεις και παρεκκλίσεις από τις θέσεις τους. Αφενός, διότι, σύμφωνα με τη θεωρία, αυτή η τάξη έχει, λόγω της θέσης της στον ταξικό-κοινωνικό σχηματισμό– ένα ρυθμιστικό ρόλο στη συγκρότηση του ιδεολογικού και πολιτικού πεδίου. Αφετέρου, διότι, σε καθαρά πρακτικό επίπεδο, οι φορείς της συγκεκριμένης τάξης είναι αυτοί που κατεξοχήν θα υποστούν τις αρνητικές συνέπειες από μια ανεπαρκή και δυσλειτουργική εκπαίδευση, ή, αντίθετα, θα ωφεληθούν από τα αποτελέσματα μιας επαρκούς και «λειτουργικής» (λειτουργικά συνδεδεμένης με την αγορά) εκπαίδευσης –και ιδιαιτέρως της τεχνικής, είτε πρόκειται για την άμεση χρησιμοποίηση των αποφοίτων της στην παραγωγική διαδικασία των μονάδων τους, είτε για την έμμεση χρησιμοποίησή τους μέσω των υποδομών.

Από τους φορείς των υπολοίπων οικονομικών κλάδων (ναυτιλιακός, εμπορευματικός, τραπεζικός) δε φαίνεται να υπήρξε κάποιο ενδιαφέρον για άρθρωση λόγου σχετικά με την εκπαίδευση, έστω και σε ατομικό επίπεδο (εφόσον δεν είχε συγκροτηθεί ένας συλλογικός μακρο-φορέας δράσης, ο οποίος θα εκπροσωπούσε τους οικονομικά κυρίαρχους των κλάδων αυτών)⁶⁷, καθώς ο τρόπος παραγωγής (συνεπώς και οι σχέσεις παραγωγής σε συνδυασμό με την προκύπτουσα ιεραρχική διαίρεση της εργασίας) κάθε κλάδου προσδιορί-

ζουν και το απαραίτητο και αναγκαίο εκπαιδευτικό επίπεδο των απασχολούμενων στις διάφορες θέσεις της διαιρεμένης εργασίας.

Έτσι, στο ναυτιλιακό κλάδο δραστηριοτήτων, καθώς δεν υπάρχει δέσμευση για την εθνικότητα του προσωπικού, δε δημιουργείται πρόβλημα με την αναζήτηση ανθρώπινου δυναμικού: αν οι αναγκαίες ειδικότητες του πληρώματος δεν ανευρίσκονται στην ελληνική αγορά εργασίας, τότε αναζητούνται από την αντίστοιχη αγορά άλλης χώρας. Επιπροσθέτως, για τα ανώτερα στελέχη υπάρχει –δημόσια– ανώτερη σχολή που μπορεί να παράσχει το καταρτισμένο δυναμικό, ενώ και το αποστρατευμένο προσωπικό του Πολεμικού Ναυτικού μπορεί δυνάμει να καλύψει τα κενά που τυχόν παρουσιαστούν. Συνεπώς, ως προς το ναυτιλιακό κλάδο, δεν υπήρχαν προσκόμματα σε ό,τι αφορά στη λειτουργική σύνδεση της εκπαίδευσης με την «παραγωγή» του κλάδου αυτού, και γι' αυτό δεν υπήρξαν και οι αντίστοιχες διεκδικήσεις για την αναμόρφωση ή την προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης βαθμίδας, ακόμα και σε ατομικό επίπεδο διαπραγματεύσεων δεδομένων και των σχέσεων που είχαν οι φορείς του κλάδου με την πολιτική ηγεσία).

Στον τραπεζικό κλάδο, η εργασιακή δομή, η διαίρεση εργασίας, και οι προκύπτουσες ανάγκες σε προσωπικό, σε συνδυασμό, αφενός, με το υφιστάμενο (για την εξεταζόμενη περίοδο) καθεστώς λειτουργικής διασύνδεσης μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας και, αφετέρου, με την ειδική σχέση των τραπεζιτών με τα ανώτερα πολιτικά στρώματα, καθιστούσαν αδιάφορη την ενασχόληση των φορέων του κλάδου με ζητήματα «χαμηλής-πρακτικής» πολιτικής, όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (μέσω των οποίων θα καθίστατο λειτουργικότερη η διασύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή του κλάδου τους). Εν ολίγοις, οι χαμηλής «εντάσεως εργασίας»⁶⁸ τραπεζικές δραστηριότητες που εκτελούνται στην «πρώτη γραμμή» (front line) δεν απαιτούσαν ειδικευμένο προσωπικό⁶⁹ –γεγονός που εξυπηρετούσε και τις «πελατειακού» τύπου σχέσεις μεταξύ τραπεζιτών–πολιτικών⁷⁰ (Meynaud 2002:420-426). Για τις περισσότερες εξειδικευμένες εργασίες (που αφορούν στην πολιτική και τη διοίκηση της τράπεζας, ή στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διακίνηση του χρήματος) υπήρχε ένα υψηλής κατάρτισης προσωπικό, το οποίο προερχόταν από μια περισσότερο εξειδικευμένη και υψηλότερου επιπέδου (τριτοβάθμια) εκπαίδευση. Συνεπώς, καθώς η μέση (γενική ή τεχνική και επαγγελματική) εκπαίδευση και η λειτουργική της διασύνδεση με τον τραπεζικό κύκλο εργασιών εξυπηρετούσε τόσο την καθαρά εργασιακή

συνθήκη, όσο και τις σχέσεις με την πολιτική ηγεσία, δε συνδέθηκε το περιεχόμενο της μέσης εκπαίδευσης με διεκδικήσεις των (οικονομικά κυρίαρχων) φορέων του κλάδου και δεν αποτελούσε ζήτημα προς διαπραγμάτευση με τους πολιτικά κυρίαρχους φορείς.

Στον *εμπορευματικό* κλάδο, όπου επίσης δε συγκροτήθηκε *μακρο-φορέας* δράσης, υπήρξε το εξής παράδοξο: ενώ υπήρχαν δημόσια σχολεία της μέσης βαθμίδας με σχετική προς το είδος των δραστηριοτήτων του κλάδου ειδίκευση, ιδρύθηκαν και αρκετές ιδιωτικές σχολές, αφενός, με περισσότερο εξειδικευμένο πρόγραμμα και αφετέρου, με μεγαλύτερο εύρος ειδικοτήτων. Το γεγονός, επίσης, της μεγαλύτερης προσέλευσης των μαθητών στις ιδιωτικές σχολές (σε αριθμό εγγραφών)⁷¹ καθιστά σαφές ότι παρόλο που δε συγκροτήθηκε *μακρο-φορέας* δράσης στο συγκεκριμένο κλάδο δραστηριοτήτων, εντούτοις η «ιδιωτική» πρωτοβουλία έδωσε τις διεξόδους στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Αντωνίου 1987:47, Φωτεινός 2004:83-84). Προφανώς η δημόσια παρεχόμενη εκπαίδευση δεν επαρκούσε ούτε ως προς το είδος των προσφερόμενων ειδικεύσεων, ούτε ως προς το βαθμό της παρεχόμενης ειδίκευσης, ή ακόμα και τον αριθμό των διατιθέμενων σχολείων. Έτσι, καίτοι δίχως ένα *μακρο-φορέα* να υποστηρίζει τα αιτήματά τους και να διεκδικεί μια περισσότερο «κατάλληλη» εκπαίδευση (η οποία, επιπροσθέτως, θα μεταφέρει και το ιδεολογικό στίγμα της «αστικής –εμπορευματικής- τάξης»), τους αποφοίτους της οποίας θα μπορούσαν να «εκμεταλλευτούν», οι κυρίαρχοι φορείς του εμπορευματικού κλάδου αξιοποίησαν την ιδιωτική πρωτοβουλία, προκειμένου να δώσουν μία διέξοδο στη ελλειμματική σχέση της δημόσια προσφερόμενης εκπαίδευσης με τις ανάγκες του κλάδου τους, με αναλυτικά προγράμματα προσαρμοσμένα και εστιασμένα στις δικές τους ανάγκες και, επιπλέον, με αναλυτικά προγράμματα χωρίς τον ιδεολογικοπολιτικό «λόγο» των προγραμμάτων των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων.

Είναι, από τα ανωτέρω, προφανές ότι δημόσια εκφρασμένο –και καταγεγραμμένο σε θεσπισμένο όργανο έκφρασης- *αντιπροσωπευτικό* «λόγο» της αστικής τάξης, αναφορικά με την εκπαίδευση, θα έχουμε μόνο από τον Σ.Ε.Β. («*Δελτίο του Σ.Ε.Β.*»)⁷², εφόσον μόνο από το βιομηχανικό κλάδο συγκροτήθηκε ένας *μακρο-φορέας* δράσης, ο οποίος αντιπροσωπεύει τα μέλη του και διαπραγματεύεται εξ ονόματός τους (απευθείας με την πολιτική ηγεσία, ή κατά τις ταξικές διαπραγματεύσεις), προασπίζοντας τα συμφέροντά τους και προβάλλοντας τις διεκδικήσεις τους, γενικότερα, αλλά και ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στη σχέση με την εκπαίδευση.

Έχοντας, επομένως, ως στοιχείο προβολής των διεκδικήσεων της αστικής τάξης στην εκπαίδευση, για τη δεδομένη περίοδο, την έκφραση του *μακρο-φορέα* δράσης της, του Σ.Ε.Β., μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι, συχνά, είτε μέσω του θεσπισμένου οργάνου⁷³, είτε από εκπροσώπους του *μακρο-φορέα* σε άλλα ενημερωτικά μέσα, γίνονται αναφορές για την ανάγκη «λειτουργικής» σύνδεσης της εκπαίδευσης με την παραγωγή ή για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, εννοώντας την ποιότητα εκπαίδευσης των αποφοίτων – κυρίως της τεχνικής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Δελτίο Σ.Ε.Β., τ. 27/1963:18, τ. 39/1964:3)⁷⁴, ενώ δεν απουσιάζουν και οι ενεργές παρεμβάσεις προς τον ευρύτερο εκσυγχρονισμό και τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης⁷⁵.

Αυτό που παρατηρούμε, όμως, είναι ότι, ενώ σύμφωνα με τη θεωρία, οι οικονομικά κυρίαρχοι φορείς (αστική –βιομηχανική– τάξη) επιχειρούν να ελέγξουν, προς το ιδεολογικό-οικονομικό συμφέρον τους, την αναδιοργάνωση και τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης εκπαίδευσης (βλ. προηγούμενες αναφορές), εντούτοις, ο «λόγος» τους, όταν αρθρώνεται, δε φαίνεται να εισακούεται, ενώ, ακόμα και κατά το κρίσιμο διάστημα του σχεδιασμού και υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, επιλέγεται, εκ μέρους των οικονομικά κυρίαρχων φορέων, η «σιωπή» απέναντι στους πολιτικά κυρίαρχους φορείς, σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση (Δελτίο Σ.Ε.Β., τ. 60/1964:5-10, τ. 117/1967: 9).

Φαίνεται ότι υπήρχε μια πλήρης –ή τουλάχιστον σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι η θεωρία προτείνει– «αυτονομία» του πολιτικού στοιχείου έναντι του οικονομικού, καθώς ο *μακρο-φορέας* της αστικής βιομηχανικής τάξης «καλούσε» τους πολιτικά κυρίαρχους φορείς σε διαπραγμάτευση, καταθέτοντας, παράλληλα, συγκεκριμένες προτάσεις για τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης εκπαίδευσης και, κυρίως, της τεχνικής και επαγγελματικής (Δελτίο Σ.Ε.Β., τ. 39/1964:3). Αντίθετα, οι πολιτικά κυρίαρχοι φορείς αρνούνταν ακόμα και το ενδεχόμενο αυτής της δημόσιας διαβούλευσης με άλλους φορείς εκτός του πολιτικού πεδίου, θεωρώντας το ζήτημα της εκπαίδευσης (των αναλυτικών προγραμμάτων περιλαμβανομένων) ως ένα «καθαρά» πολιτικό και ιδεολογικό θέμα (Πρακτικά Βουλής 20/11/1957:402, 27/08/1964:457). Και ως τέτοιο, μόνο οι (κυρίαρχοι) φορείς του πολιτικού πεδίου μπορούσαν να το διαχειριστούν, μακριά από κάθε δημόσια διαβούλευση, ή ταξική –και ευρύτερα κοινωνική– διαπραγμάτευση.

Αυτή η ένδειξη για την αυξημένη «αυτονομία» του πολιτικού έναντι του οικονομικού ενισχύεται και από άλλα στοιχεία, καθώς φαίνεται ότι οι (κυρίαρχοι) φορείς του πολιτικού πεδίου επιχειρούσαν να διαμορφώσουν και ορισμένες συνθήκες στην «αγορά», χωρίς να υπολογίζουν την άποψη, τις ενστάσεις ή και την έντονη διαφωνία των οικονομικά κυρίαρχων φορέων – και του *μακρο-φορέα* τους⁷⁶.

Το γεγονός, όμως, της συγκρότησης, νομοθέτησης και διαχείρισης (π.χ. μεταρρύθμιση) των αναλυτικών προγραμμάτων, εν προκειμένω της μέσης εκπαίδευσης, αποκλειστικά από φορείς εντός του πολιτικού πεδίου⁷⁷, και με καθαρά πολιτικούς και ιδεολογικούς όρους, χωρίς να υπάρξει κάποια εμφανής «πίεση», «συμφωνία» ή, έστω, συναίνεση των οικονομικά κυρίαρχων, μέσω του *μακρο-φορέα* τους, πολύ, δε, περισσότερο με εκφρασμένη και δεδομένη τη διαφωνία των τελευταίων απέναντι στα προγράμματα σπουδών (όπως και στη δομική και λειτουργική διασύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά), θεωρούμε ότι θέτει σε αμφιβολία την ερμηνευτική δυνατότητα της αναφερόμενης θεωρίας για την ερμηνεία του τρόπου συγκρότησης και μετασχηματισμού των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα της «πίεσης» της αστικής τάξης προς το «κράτος» ή την πολιτική εξουσία (έστω κι αν υποθέσουμε ότι το «κράτος» έχει ένα ρόλο διαμεσολαβητικό σε αυτή την ιδεολογική –ταξική– διαπραγμάτευση), με σκοπό την επίτευξη του μέγιστου δυνατού βαθμού οικονομικής εκμετάλλευσης των αποφοίτων, και στόχο την ιδεολογική νομιμοποίηση της «γνώσης», η οποία θα υποστηρίξει τη «διευρυμένη αναπαραγωγή».

Γ. Ερωτήματα που προκύπτουν από τα δεδομένα

Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, θεωρούμε ότι, από την βασισμένη στις παραδοχές της μαρξιστικής προσέγγισης ανάλυση του τρόπου διασύνδεσης των συμφερόντων της αστικής τάξης με τον τρόπο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης εκπαίδευσης (και την μέσω αυτών ιδεολογική νομιμοποίηση τόσο του τρόπου παραγωγής, όσο και –κυρίως- της διευρυμένης αναπαραγωγής), προκύπτουν ορισμένα θεωρητικά και πραγματολογικά ερωτήματα, τα οποία θα πρέπει (διατυπωμένα ως υποθέσεις έρευνας) να διερευνηθούν περαιτέρω, προκειμένου να εξεταστεί ο *τρόπος συγκρότησης και μετασχηματισμού των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης εκπαίδευσης*

στην Ελλάδα, καθώς, όπως φάνηκε, η συγκεκριμένη θεωρητική πρόταση αντιμετωπίζει ορισμένες μεθοδολογικές ασυμφωνίες ώστε να παράσχει ερμηνεία (για τη συγκεκριμένη περίπτωση). Από την ανάλυση των δεδομένων, φάνηκε ότι η βιομηχανική αστική τάξη δεν είχε τη δυνατότητα να αρθρώσει έναν κυρίαρχο πολιτικο-ιδεολογικό «λόγο» και, διεκδικώντας, να ρυθμίσει προς όφελός της τα αναλυτικά προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, θεωρούμε ότι θα πρέπει να εστιάσουμε στις εξής υποθέσεις:

- Αν υποθέσουμε ότι η βιομηχανική αστική τάξη δεν αποτελούσε τους οικονομικά κυρίαρχους φορείς της αστικής τάξης, αλλά ότι οικονομικά κυρίαρχοι ήταν οι φορείς των εμπορευματικών δραστηριοτήτων⁷⁸, και ότι τόσο τα αναλυτικά προγράμματα (ως ειδική και εμπράγματη γνώση) των υφιστάμενων δημόσιων γενικών και εμπορικών γυμνασίων και αντίστοιχων επαγγελματικών σχολών, όσο και ο ιδεολογικός λόγος, που μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων μεταδίδεται, εξυπηρετούσε τις ανάγκες της διευρυμένης κοινωνικής αναπαραγωγής (νομιμοποίηση), συνεπώς και η παρεχόμενη εκπαίδευση στη μέση βαθμίδα ήταν και αυτή που οι φορείς των εμπορευματικών δραστηριοτήτων «επέβαλαν» μέσω διαπραγματεύσεων με την πολιτική εξουσία (κράτος) στην κοινωνία, τότε θα πρέπει να ερμηνεύσουμε, αφενός, το λόγο για τον οποίο ιδρύθηκαν τόσες πολλές ιδιωτικές σχολές, με ειδικότητες εστιασμένες και προσανατολισμένες σε συγκεκριμένες (άρα και διαπιστωμένες) ανάγκες της αγοράς, και, αφετέρου, το λόγο για τον οποίο οι σχολές αυτές «στερούνταν» των ιδεολογικών μαθημάτων, όταν η αντίστοιχη δημόσια εκπαίδευση περιοριζόταν σε 3-4 ειδικότητες, και λειτουργούσε με τους συγκεκριμένους όρους συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων (βλ. ενότητα Β.2-Ι).
- Αν, όμως, όπως θεωρητικά αναφέρεται, τα αναλυτικά προγράμματα μεταφέρουν, ή ενέχουν μια συγκεκριμένη ιδεολογία, αλλά από την άλλη, η αστική τάξη⁷⁹, μέσα στο συγκεκριμένο δομικό σχηματισμό, δεν έχει τη δυνατότητα να παρέμβει για να ρυθμίσει επ' ωφελεία της τα αναλυτικά προγράμματα –και δι' αυτών την ιδεολογία–, τότε προκύπτει το διπλό ερώτημα: αφενός, με ποιες μεταβλητές θα προσδιορίσουμε την αστική τάξη (και συνακολούθως την κυρίαρχη ιδεολογία που χρησιμοποιείται εργαλειακά)⁸⁰, και, αφετέρου, αν δεν έχει –σε «τελική ανάλυση»– η αστική τάξη αυτή τη ρυθμιστική δυνατότητα, τότε ποια άλλη τάξη –ή ποιος άλλος φορέας– την έχει;

- Αν, στο σημείο αυτό, υποθέσουμε ότι η τρόπος συγκρότησης της γνώσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθορίζεται από τις κοινωνικές ανάγκες, τότε θα πρέπει να προσδιορίσουμε, αφενός, το εμπράγματο περιεχόμενο αυτών των «αναγκών», και, αφετέρου, με ποιο τρόπο υπήρξε – αν υπήρξε – ικανοποίησή τους.
- Αν, απαντώντας στην ανωτέρω ερώτηση, υποθέσουμε ότι, τελικά, η μικρή αστική τάξη ήταν αυτή που ικανοποιούσε – με τον όποιο τρόπο – τις ανάγκες της⁸¹, μέσα από τη δεδομένη συγκρότηση της γνώσης, τότε θα πρέπει να αναρωτηθούμε τόσο πάνω στον τρόπο με τον οποίο η μικρή αστική τάξη νομιμοποιούσε τις επιλογές της, όσο και πάνω στις δομικές διασυνδέσεις οι οποίες κατέστησαν τη μικρή αστική τάξη ως ένα καθοριστικά ρυθμιστικό πολιτικό και ιδεολογικό παράγοντα⁸², ιδίως σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση – δηλαδή ποια τεχνολογία παραγωγής επέτρεψε σ' αυτή την τάξη να κυριαρχήσει οικονομικά, ιδεολογικά και πολιτικά, και, χρησιμοποιώντας ποια πολιτική τεχνολογία να νομιμοποιεί την κυριαρχία και την αναπαραγωγή της.

Ένα επιπλέον ερώτημα, στο οποίο θα πρέπει να δώσουμε απάντηση, αφορά στους μικρο-φορείς δράσης (ή, υπό ορισμένες συνθήκες, *μεγα-φορείς*), οι οποίοι αποτελούσαν τα διορισμένα από τις κυβερνήσεις μέλη των επιτροπών για τη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων, και τη σχέση τους με την πολιτική εξουσία. Μια σχέση που θα δείξει και τα κριτήρια με τα οποία η σύνθεση των επιτροπών ορίζεται⁸³.

Δ. Μια πρώτη συζήτηση – πρόταση – με αφορμή τα ερωτήματα

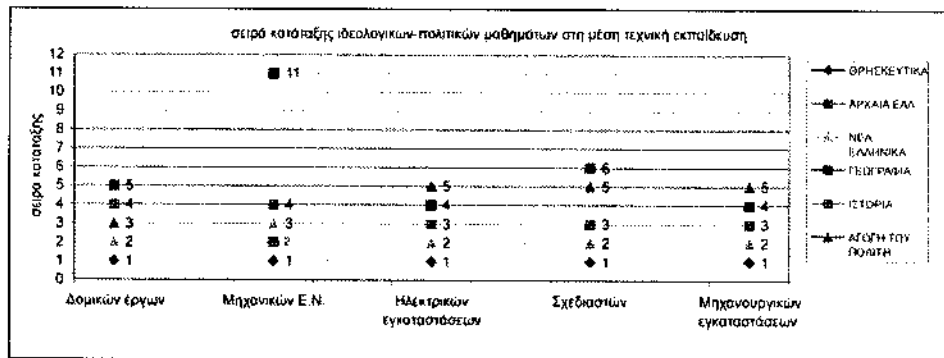
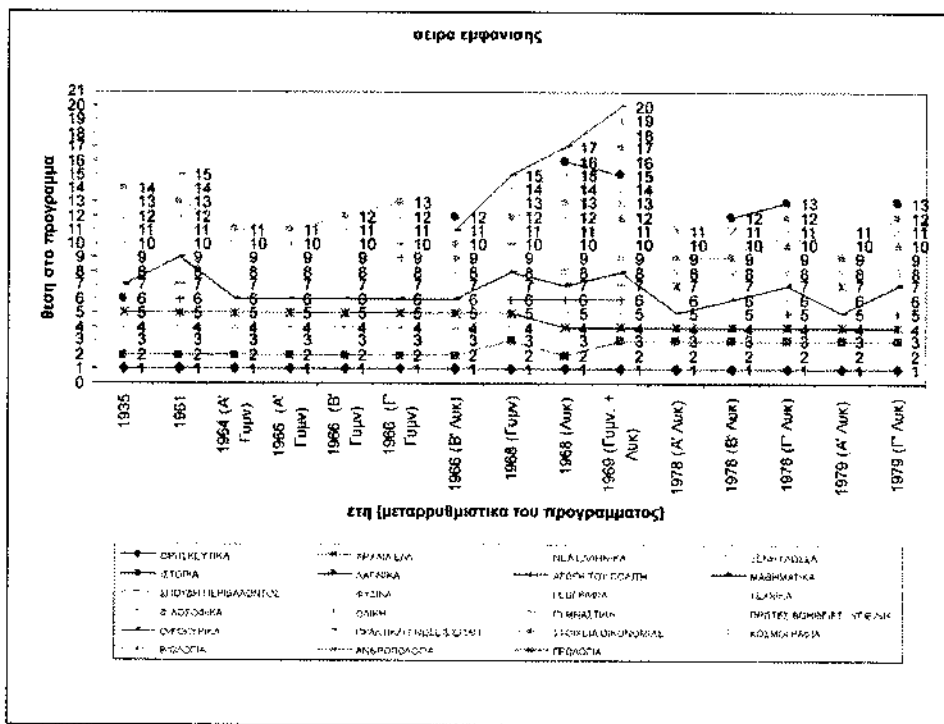
Η αυστηρά δομική–στρουκτουραλιστική προσέγγιση φαίνεται ότι έφτασε στα όριά της, όταν, σε θεωρητικό επίπεδο, αποσιώπησε το ρόλο των υποκειμένων στις δομές, και κατέληξε σε ένα ανθρωπομορφικό ερμηνευτικό σχήμα, με την αναγωγιστική προβολή της «*επιθυμίας της αστικής τάξης*» σε κάθε μη-οικονομική σφαίρα, και, ιδίως, στην εκπαίδευση. Ένα ερμηνευτικό σχήμα, στο οποίο, τελικά, περισσότερη σημασία είχε η (*αυτοαναφορική* ως προς τη στόχευσή της και *αφαιρετική* ως προς το περιεχόμενό της) ανάλυση των δομικών συσχετίσεων, παράλληλα με την ντετερμινιστικά επιβεβαιωμένη θεωρία, παρά η ερμηνεία μέσα από ένα μεθοδολογικά θετικιστικό πλαίσιο, ενώ συγχρόνως, απο-

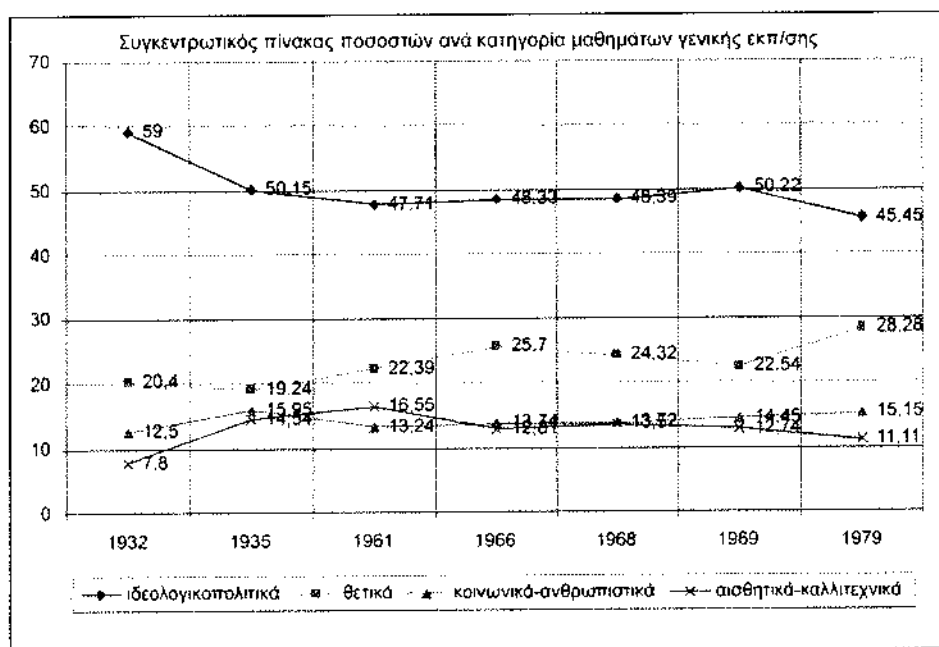
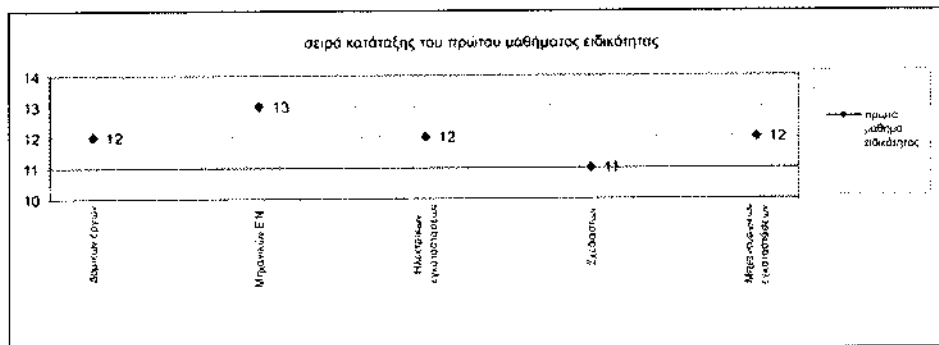
σιωπήθηκε και η αναγκαία αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρίας-μεθοδολογίας και ερμηνευόμενης πραγματικότητας⁸⁴ (βλ. και Μουζέλης 1997).

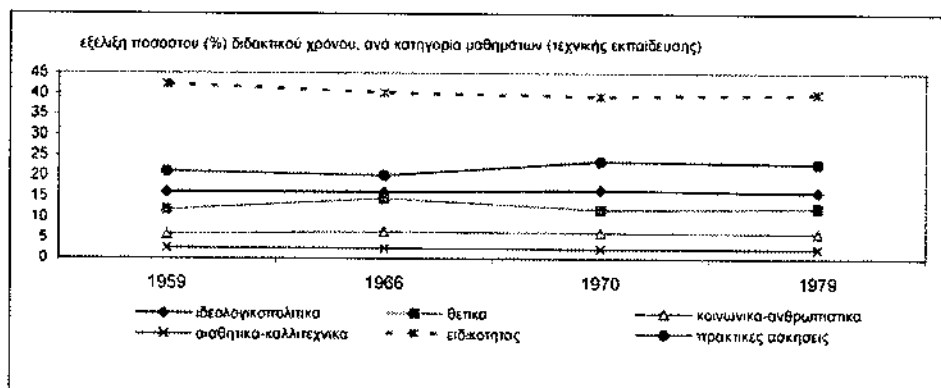
Όπως υποστηρίζει και ο Eagleton (1991:193), η *εννοιολογική κατηγορία* (concept) της ιδεολογίας περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, και την *έννοια* (notion) της *πραγματοποίησης* (reification), την οποία δεν απέφυγαν οι στρουκτουραλιστικές προσεγγίσεις, καθώς δε μετέφεραν το δομικό ερμηνευτικό σχήμα εντός κάθε δομικού πεδίου, με αποτέλεσμα να ερμηνεύεται *αναγωγιστικά* κάθε μη-οικονομικό πεδίο παραγωγής, τέτοιο όπως η εκπαίδευση, ή και η ιδεολογία εν γένει. Και το σχήμα αυτό, μοιραία σχεδόν, καταλήγει σε ένα *δαιμονολογικό ανθρωπομορφισμό*, όπου, στην ουσία, αποδίδεται η ερμηνευτική δυνατότητα σε μια έννοια, καθαρά ιδεολογική («επιθυμία της αστικής τάξης»), της οποίας το εμπράγματο περιεχόμενο δεν έχει αναλυθεί – πολύ περισσότερο, δε, όταν ακόμα και αυτή η ίδια η έννοια της «αστικής τάξης» (όπως και η σχέση του κράτους με τη βιομηχανική τάξη), σε περιπτώσεις όπως η ελληνική, δεν μπορεί να αναλυθεί με τους ίδιους όρους, όπως, ενδεχομένως, χρησιμοποιείται στα «δυτικά» κράτη, καθώς ακολουθήθηκαν διαφορετικές διαδικασίες μετάβασης στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής και χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές τεχνολογίες πολιτικής κυριαρχίας και ενσωμάτωσης (βλ. σχετικά και Μουζέλης 1987:359).

Με όσα έχουν συζητηθεί πιο πριν, και σε ό,τι αφορά στο *συγκεκριμένο θέμα* και για τη *συγκεκριμένη περίοδο*, θα πρέπει να εξετάσουμε σοβαρά το ενδεχόμενο η στρουκτουραλιστική μαρξιστική προσέγγιση, η οποία θεμελιώνει την ερμηνεία της σε μια ντετερμινιστικά προσλαμβανόμενη σχέση εξάρτησης (του *τρόπου*) της ιδεολογικής παραγωγής από την *τροπή των σχέσεων παραγωγής*, να μην αποτελεί το καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο για την ιστορική ερμηνεία του τρόπου συγκρότησης και μετασχηματισμού των αναλυτικών προγραμμάτων. Και συνακόλουθα, ενδεχομένως, να χρειάζεται να προχωρήσουμε σε μια ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων, όπου, ενώ το πολιτικο-ιδεολογικό πεδίο δε θα απουσιάζει, εντούτοις δε θα περιορίζεται η έρευνα στην αυστηρώς δομική ανάλυση, με ένα προδιαγεγραμμένο αποτέλεσμα, αυτό της «επιβολής της θέλησης της κυρίαρχης τάξης» (βλ. και Goodson 1987:9-10).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ







ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ενδεικτικά βλ. Bellack 1977, Hodson 1987:170, Bernstein 1991, 1996, Κουζέλης 1991, Goldman 1999.
2. Κι ακριβώς, επειδή αποτελούν μια θεσμοθετημένη κοινωνική κατασκευή, έχουν διάφορες συγκροτησιακές παραμέτρους και διαφορετικά εμπράγματα περιεχόμενα, που αντανακλώνται και στους διαφορετικούς εννοιολογικούς προσδιορισμούς του ίδιου του αναλυτικού προγράμματος (βλ. ενδεικτικά: Jackson 1996:4-6, Schrag 1996:276, Bidwell and Dreeben 1996:346, Clandinin and Connely 1996:364).
3. Ιδίως το λεγόμενο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» είναι αυτό που απηχεί τις κοινωνικές ρυθμίσεις με περισσότερο κατηγορηματικό, καίτοι λιγότερο προφανή, τρόπο (για το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» βλ. ενδεικτικά Turner 1983, Bernstein 1996:52, Portelli 1993).
4. Με τον όρο «τρόπο παραγωγής» (mode of production), προσδιορίζονται οι σχέσεις των υποκειμένων με τα μέσα παραγωγής, η ιεραρχική δομή της διαίρεσης εργασίας, η τεχνολογία που χρησιμοποιείται, κ.τ.λ. (Marx 1993:62-71, Marx 1997:540-548, Singer 2000:47-48) (Σημ. Στο πλαίσιο αυτό, η τεχνολογία νοείται όχι μόνο ως εργαλεία παραγωγής, αλλά και ως ευρύτερες κοινωνικές διευθετήσεις –σύμφωνα και με τη θεωρητική συνδρομή τόσο του Weber όσο και του Foucault. Ενδεικτικά βλ. Μουζέλης 1992:78).
5. Τόσο η αντικειμενική θέση (ταξική τοποθέτηση) των managers και οι λειτουργίες που επιτελούν στον καταμερισμό εργασίας, όσο και η εργαλειωκή χρήση της τεχνοκρατικής ιδεολογίας, τους κατατάσσουν στην άρχουσα, αστική, τάξη, χωρίς να αποτελούν μια ξεχωριστή και ιδιαίτερη μερίδα της αστικής τάξης (βλ. Πουλιαντζής 1984:217-227).

6. Αναφερόμαστε, όπως γίνεται κατανοητό, στο συγκρουσιακό μοντέλο, το οποίο είναι προσανατολισμένο περισσότερο στην παροχή μιας ερμηνείας. Οι λειτουργικές προσεγγίσεις, είναι περισσότερο περιγραφικές (descriptive) παρά εξηγητικές (explanatory) (Karabel and Halsey 1977:35), ενώ, κάποιες φορές, μπορεί να λειτουργούν και ως ιδεολογικό άλλοθι, για επιλογές στα πλαίσια μιας κρατικής πολιτικής (Mills 1985:84. Για το θέμα αυτό βλ. και Paulston 1976: viii-ix, 13-14). Θα πρέπει, όμως, να σημειώσουμε ότι το συγκρουσιακό μοντέλο δεν αντλεί μόνο από την παράδοση του Marx, αλλά και από αυτή του Weber (Karabel και Halsey 1977:28).
7. Όπου η αναφορά στο «κράτος» περιλαμβάνει και τους –κατά Althusser (1994)– μηχανισμούς του, συνεπώς, και το σχολείο. Με αυτό το επαγωγικό σκεπτικό, καταλήγει ο Bowles να ισχυριστεί ότι θα πρέπει να αντιμετωπιστεί το σχολείο ως η «αρένα» της ταξικής σύγκρουσης (Bowles 1977).
8. Στην ελληνική περίπτωση αυτό διαπιστώνεται ξεκάθαρα, εφόσον τα αναλυτικά προγράμματα δημοσιεύονται σε ΦΕΚ. Συνεπώς, είναι αυτόκλητα νόμοι του Κράτους. Για τις διαστάσεις του curriculum policy βλ. Elmore, Sykes, Spillane, 1996:186.
9. Για την αιτιολόγηση της σημασίας αυτής της περιόδου, τόσο από την εκπαιδευτική, όσο και από την πολιτική σκοπιά, βλ. διεξοδικότερες αναφορές στα Αδάμου 2002, Χαραλάμους 1990. Η περίοδος αυτή είναι που θα μας φανερώσει και τα ερμηνευτικά όρια της ανωτέρω θεωρητικής πρότασης.
10. Για τη διάκριση μεταξύ της καθαυτό ιδεολογίας και της ιδεολογίας ως μιας διάστασης κάθε θεσμικής σφαίρας, βλ. και Μουζέλης 1992:104-111. Τέτοιου είδους θεωρητικά προβλήματα παρουσιάζονται συχνά κατά την ανάπτυξη της Marx-ικής θέσης, γιατί, όπως υποστηρίζεται, ο Marx δεν άφησε μια ολοκληρωμένη θεωρία, παρά μόνο κάποια ανεπεξέργαστα πρωτόλεια (rough drafts), από τα οποία μετέπειτα θεωρητικοί επιχείρησαν, βασιζόμενοι σ' αυτά τα κείμενα του Marx, να αναπτύξουν μια περισσότερο ολοκληρωμένη θεωρητική προσέγγιση για την ιστορική εξέλιξη των κοινωνικών συστημάτων, τα οποία ήταν, όμως, μιας διαφορετικής ιστορικής περιόδου από αυτή που ανέλυε ο Marx (McLellan 1979:1-4, βλ. και Giddens 2002:343-344, Althusser 1994:96, 133).
11. Εφόσον οι θεσμοί συγκροτούνται και αναπαράγονται μέσω νοηματικών διαδικασιών (βλ. Μουζέλης 1992:47-48).
12. Αυτό που, τελικά, φαίνεται να ισχυρίζεται ο Althusser είναι ότι η ιδεολογία δεν έχει ιστορία, γιατί η ιστορία της είναι η ίδια η ιστορία της ταξικής πάλης (1994:97-99). Α-

κόμα, όμως, κι όταν ο Althusser αναφέρει ότι η υλικότητα της ιδεολογίας εντοπίζεται στους μηχανισμούς που την καθορίζουν (1994:103), εντούτοις, δεν αντιμετωπίζει την ιδεολογία ως θεσμοποιημένο προϊόν ενός δομικού πεδίου, το οποίο υπόκειται σε συγκεκριμένες σχέσεις παραγωγής. Αυτό που, ερμηνευτικά, φαίνεται να είχε σημασία στο στρουκτουραλιστικό ερμηνευτικό πλαίσιο, ήταν η ανάδυση των *δομικών αιτιακών σχέσεων*, μεταξύ των αλληλεπιδρώντων δομικών πεδίων. Με μια *αναγωγιστική* λογική περιρρέουσα στο μαρξιστικό στρουκτουραλιστικό ερμηνευτικό πλαίσιο, οι (θεσμικές και μη) σχέσεις εντός των μη-οικονομικών δομικών πεδίων δεν εξετάστηκαν – ή, με βάση το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς, θεωρήθηκαν ως δεδομένες (λειτουργία του «εποικοδομήματος» - *überbau* είναι σταθερά η νομιμοποίηση του *τρόπου παραγωγής* της «βάσης»), με αποτέλεσμα να θεωρούνται οι δομικές σχέσεις μέσα από ένα ιδιαίτερα υψηλό δείκτη αφαίρεσης, έτσι ώστε, επί της ουσίας, να καταλήγουν να εμφανίζονται *απούλομες*, δηλαδή, χωρίς σύνδεση με τον *τρόπο παραγωγής* μέσα σε κάθε ένα δομικό πεδίο. Γεγονός, που δεν πρέπει να θεωρηθεί ως άσχετο από τη διαδικασία μετάβασης, σε μεθοδολογικό επίπεδο, από το *μακρο-κοινωνιολογικό* στο *μικρο-κοινωνιολογικό* επίπεδο ανάλυσης των εκπαιδευτικών προβλημάτων, ιδίως εκείνων που αφορούν στη νομιμοποίηση της γνώσης (βλ. σχετικά Karabel and Halsey 1977:46): η επικέντρωση στις σχέσεις αλληλεπίδρασης, τόσο μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, όσο και μεταξύ των τελευταίων και της «γνώσης», κατέστησε περίπου ως δεδομένες τις σχέσεις στο *μακρο-επίπεδο*, ακριβώς επειδή η εστίαση γινόταν σε άλλο επίπεδο ανάλυσης, σύμφωνα, εξάλλου, και με την «*αρχή της απροσδιοριστίας*» του Heisenberg.

13. Για μια μη-ντετερμινιστική προσέγγιση του αναπόφευκτου, βλ. Mills 1985:288.
14. Διότι, επί της ουσίας, ως τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας χρησιμοποιείται η ιδεολογία (είτε αναφερόμαστε στο δομικό πεδίο, είτε στο σύνολο των ιδεών, απόψεων, καλλιεργημένων στάσεων, κ.τ.λ.) (βλ. Μουζέλης 1992).
15. Π.χ. και κατ' αντιστοιχία: κατοχή μέσω ιδεολογικής παραγωγής, ιδιοποίηση, ανάπτυξη θεσμικών περιοχών που παρέχουν τα αναγκαία νομιμοποιητικά μέσα, συγκρούσεις για την ιδιοποίηση της (εδώ: ιδεολογικής) παραγωγής, κ.τ.λ.
16. Η ιδέα της «ολότητας», καθώς και η πρωτεύουσα σημασία της ιδεολογίας (κατά τον κοινωνικό μετασχηματισμό) προέρχονται, κυρίως, από αναγνώσεις του Gramsci, οι οποίες συνάντησαν το στρουκτουραλισμό του Althusser, και απέδωσαν στην ιδεολογία μια δομικά βαρύνουσα αξία, χωρίς, ωστόσο, να της αποδώσουν και το υλικό αποτύπωμά της, δηλαδή, τις σχέσεις μέσα από τις οποίες παράγεται (βλ. McLellan 1979:175. Βλ. και Althusser: 1994:140).

17. Παρόλο που ο Althusser ανέλυσε ακόμα και τους μηχανισμούς που δραστηριοποιούνται μέσα στο δομικό πεδίο της ιδεολογίας (1994), εντούτοις η προσέγγισή του κινείται σε ένα, ως μας επιτραπεί, ιδεαλιστικό πλαίσιο, με την έννοια ότι δεν αναφέρονται οι σχέσεις παραγωγής της ιδεολογίας καθαυτής. Κι αυτό συμβαίνει γιατί η ιδεολογία θεωρήθηκε μόνο ως ένα σύνολο ιδεών, οι οποίες αναγωγικά ερμηνεύουν όσα, «σε τελική ανάλυση», διαδραματίζονται στο πεδίο της οικονομίας και αντανακλώνται στις υπόλοιπες κοινωνικές ρυθμίσεις (βλ. και Giddens 2002:728).
18. Και πολύ περισσότερο: «αναγνωρίζονται» και διαφορετικές ιδεολογικές τοποθετήσεις αυτών των διαφορετικών μερίδων της αστικής τάξης (ενδεικτικά βλ. Νούτσος 1988:267, 301). Το θέμα, και κατά τον Πουλιαντζά (1984), δεν είναι η διαφορετική ιδεολογικοπολιτική τοποθέτηση, γιατί αυτή μπορεί να προσδιορίζεται και από την συγκυρία, αλλά η εξαρχής ταξική δομική τοποθέτηση, η οποία εξαρτάται αποκλειστικά από τη θέση στις σχέσεις παραγωγής.
19. Ενώ, αντιθέτως, η κοινωνία θεωρήθηκε διαιρεμένη σε δύο μεγάλες αντιμαχόμενες παρατάξεις, την αστική τάξη και την εργατική τάξη (βλ. Marx και Engels 1986). Αλλά και αυτή η διάκριση της αστικής τάξης ως ολότητας δεν ήταν, ωστόσο, χωρίς προβλήματα (βλ. McLellan 1979:3, και Πουλιαντζάς 1984:16-22).
20. Βλ. σχετικά Καστοριάδης 1985:47-49, Μουζέλης 1992:36-37, 96.
21. Θεωρούμε ότι ο «ανθρωπομορφισμός» έχει τις ρίζες του και σε μια διατύπωση του Ένγκελς για τη «θέληση του κράτους» (1985:57) και στη μετέπειτα ανάπτυξη των θεωριών για το Κράτος που βασίστηκαν στην προσέγγιση αυτή, καθώς ο Ένγκελς σημείωνε ότι «το κράτος δεν είναι αυτοτελής τομέας με αυτοτελή εξέλιξη» (ό.π.), δίνοντας, έτσι, το έναυσμα για τη δομική διασύνδεση του οικονομικού και πολιτικού στοιχείου, όπου το δεύτερο μοιάζει να συνδέεται με σχέση υποτέλειας με το πρώτο. Για τον τρόπο που αναπτύχθηκε ο ανθρωπομορφισμός μέσα στη στρουκτουραλιστική προσέγγιση, βλ. Marx και Engels 1979:50. Στην ελληνική περίπτωση, προκειμένου να ξεπεραστούν τα θεωρητικά εμπόδια και οι ασυνέπειες της στρουκτουραλιστικής προσέγγισης σε ορισμένα ζητήματα ερμηνείας, «καθιερώθηκε», σε θεωρητικό επίπεδο, η διάσπαση αυτού του αδιαίρετου «συνόλου» της αστικής τάξης –πλέον γινόταν λόγος για «μερίδες της αστικής τάξης», οι οποίες, μάλιστα, βρίσκονταν και σε σύγκρουση μεταξύ τους (ενδοαστική σύγκρουση), με το Κράτος και την παραγόμενη πολιτική ως το ύστατο διακύβευμα αυτής της σύγκρουσης (βλ. Μουζέλης 1992 και 1987). Αλλά ακόμα και στην περίπτωση που θεωρήθηκε η διάσπαση της αστικής τάξης σε δύο αντιμαχόμενες μερίδες (συνήθως αναφέρονται ως

ζεύγη: εξωγενής-ενδογενής, ή συντηρητική-προοδευτική, εκσυγχρονιστική-παράδοσιακή, κ.τ.λ.), το μοτίβο του ανθρωπομορφισμού δεν διαφοροποιείται, καθώς «οι δύο 'μερίδες' είναι αντιμαχόμενες», κι όχι κάποιοι, περισσότερο συγκεκριμένοι, φορείς με διακριτά όρια ταξικής τοποθέτησης, δηλαδή, με διακριτούς και ανταγωνιζόμενους τρόπους παραγωγής, συνεπώς, και με διαφορετικές ιδεολογικές αρχές.

22. Για το ρόλο της στρουκτουραλιστικής παράδοσης στην ερμηνεία των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και, γενικότερα, των εκπαιδευτικών ζητημάτων, βλ. Schrag 1999. Αυτό το ερμηνευτικό πρότυπο, και, ιδίως, η μαρξιστική στρουκτουραλιστική εκδοχή του, είχε τη θέση ενός *οιονεί κυρίαρχου* Παραδείγματος στις κοινωνικές επιστήμες, ιδίως από τη δεκαετία του 1960 και μετά, όπου, σύμφωνα με το Sartre, η αύξηση της επιρροής των μαρξιστικών ερμηνειών έχει τις ρίζες της, ίσως, στην αύξηση της δράσης των φοιτητικών και των άλλων «διανοουμενίστικων» κινήσεων που ανέπτυξαν δράση σε συγκεκριμένο κοινωνικό πεδίο και είχαν διάφορες σημειολογικές προεκτάσεις σε μια πλειάδα κοινωνικών εκφράσεων, με λεξιλόγιο προερχόμενο από τις διάφορες ομάδες των μαρξιστών, και μαρξίζωντων, θεωρητικών (Sartre 1988:24-28). Ο μαρξιστικός στρουκτουραλισμός αναπτύχθηκε και καλλιεργήθηκε, κυρίως, στη Γαλλία (Althusser, Πουλιαντζάς, Bourdieu, Miliband, Foucault, κ.α. βλ. Giddens 2002:722. Εξάλλου, και οι βασικοί θεμελιωτές του στρουκτουραλισμού ήταν γάλλοι -Sausure, Jacobson, Levi-Strauss, κ.α.) -γι' αυτό και, όταν αναφερόμαστε σε «στρουκτουραλισμό», ο συνειρμός οδηγεί σχεδόν πάντοτε στη γαλλική μαρξιστική σχολή. Από την άλλη μεριά, και ο Farrell μιλά για *trendy* θεωρητικά θέματα (1979:202), τα οποία αλλάζουν κατά εποχή, αναλόγως του συγκεκριμένου και των θεμάτων που απασχολούν τη διάνοηση. Ειδικότερα στην Ελλάδα, οι πολιτικές εξελίξεις οδήγησαν σε μια ιδιαίτερη σχέση με το μαρξίζοντα λόγο, και, σε συνδυασμό με τη γαλλική διανοητική προέλευση αρκετών σημαντικών κοινωνικών ερευνητών (π.χ. Φραγκουδάκη, Τσουκαλάς, κ.ά.), είχαν ως αποτέλεσμα ο στρουκτουραλισμός, και ιδιαίτερα ο γαλλικός μαρξιστικός στρουκτουραλισμός, να είναι η κυρίαρχη ερμηνευτική τάση στις κοινωνικές επιστήμες, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980 (όπου οι διεθνείς πολιτικές και γεωπολιτικές εξελίξεις φανέρωσαν τα όρια της αντοχής του συγκεκριμένου ερμηνευτικού προτύπου, φτάνοντας μέχρι και το αντιδιαμετρικά αντίθετο σημείο, να συζητείται -και να αναζητείται- το «τέλος της ιστορίας» ως μια εφικτή θεωρητική και μεθοδολογική πρόταση: βλ. Fukuyama 1989, και για τον αντίλογο Anderson 1992).

23. Κι εδώ πρόκειται για μια μεθοδολογική αντίφαση του στρουκτουραλιστικού μοντέλου: ενώ χρησιμοποιείται η ιδεολογία ως μη-υλικό στοιχείο, και, συνάμα, δεν προσδιορίζεται και δεν αναγνωρίζεται το δομικό πεδίο της ιδεολογίας, εντούτοις υπάρχει αποδοχή πλείστων εκφάνσεων υλικότητας της, κατά τα λοιπά, άυλης ιδεολογίας: πρόκειται για τους *ιδεολογικούς μηχανισμούς* (κατά τον Althusser), των οποίων η λειτουργία φαίνεται ότι «αντιβαίνει» και δεν υπόκειται στους «νόμους» λειτουργίας των υπολοίπων δομικών και θεσμικών κατασκευών.
24. Βλ. σχετικά: Eisner 1996:304, Holmes and McLean 1992:1, Bernstein 1991:112, και Apple 1986:27, καθώς και Νούτσος 1988.
25. Συγκεκριμένα, στην εργασία του Νούτσου (1988), αυτό το θεωρητικό πλαίσιο υπονοείται, καθώς αυτό που αναδεικνύεται είναι η σχέση της ιδεολογίας και του κοινωνικού ελέγχου με τη μορφή οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων (δευτερευόντως αναλύεται η σχέση της ιδεολογίας με την αστική τάξη) –είναι προφανές ότι το ζητούμενο της εργασίας αυτής είναι διαφορετικό. Όμως, σε κάθε περίπτωση, αυτό που θεωρούμε ως προβληματικό, στη διατύπωσή του, είναι η, επηρεασμένη, σε μεγάλο βαθμό, από τον αναγωγιστικό και ανθρωπομορφικό στρουκτουραλισμό του Althusser, ερμηνεία της διατήρησης των ιδίων οργανωτικών μορφών του αναλυτικού προγράμματος μέσα από την *«αδυναμία της αστικής τάξης να συγκροτήσει ένα αντιπροσωπευτικό ιδεολογικό λόγο»* (Νούτσος 1988:302. Βλ. επίσης και Althusser 1969:234-236 και 1994:133-136). Κι αυτή η διατύπωση δε σχετίζεται ούτε με τη σύνδεση της ταξικής τοποθέτησης κάθε «μερίδας» της αστικής τάξης με μια συγκεκριμένη ιδεολογία (όπως υπονοεί η αδυναμία συγκρότησης αντιπροσωπευτικού ιδεολογικού λόγου – άρα, στην ουσία, πρόκειται για διαφορετικές τάξεις, εφόσον η θέση στις σχέσεις παραγωγής προσδιορίζει ταξικά), αλλά ούτε και με μια ενδεχόμενη σύγκρουση σε ένα καθαρά ιδεολογικό πλαίσιο, αν δεχτούμε ότι οι μερίδες αυτές ταξικά τοποθετούνται μέσω των ιδίων σχέσεων παραγωγής. Επομένως θα πρέπει να αναζητηθεί σε άλλες αιτίες, πέρα από τις δομικές και την ταξική τοποθέτηση στις σχέσεις παραγωγής, αυτή η ιδεολογική διάσταση –περίπτωση που θεωρούμε ότι πρέπει να ερμηνευτεί με άλλα μεθοδολογικά και εννοιολογικά εργαλεία, κι όχι με μια *μακρο-δομική* προσέγγιση, όπως είναι οι μαρξιστικές. Γενικότερα, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι το θέμα της ιδεολογίας, αν απομονωθεί, μπορεί να οδηγήσει σε *υπερ-δομικές ερμηνείες* (McLellan 1979:301), όπου μπορεί κανείς να συζητά για υποσύνολα ιδεολογιών, ως να είναι αυτόνομες και αυθύπαρκτες, κι όχι κοινωνικές, κατασκευές, άρα υποκειμένες σε διαπραγμάτευση και αενάως μεταβαλλόμενες (βλ. Πουλιαντζής 1984:358, όπου η συζήτηση γί-

νεται για το μικροαστικό ιδεολογικό υποσύνολο, το οποίο και αντιμετωπίζεται ως αυτόνομη και αυθύπαρκτη οντότητα). Καταλήγουμε, έτσι, να αποδεχτούμε την κριτική που ασκήθηκε (και) προς τον Althusser, ότι, δηλαδή, απομόνωσε τη θεωρία από την πράξη, δημιουργώντας ένα *ιδιαιτέρως θεωρητικό* πεδίο (με την έννοια ότι υπόκειται σε υψηλή θεωρητική αφαίρεση), το οποίο, όμως, δεν πληροί κανένα κριτήριο επιστημονικότητας, καθώς δεν προσφέρεται για επιστημονικό έλεγχο (McLellan 1979:303).

26. Για τα όρια της αιτιοκρατικής ερμηνείας βλ. Μουζέλης 1992:32.
27. Όπως σημειώνεται (Νούτσος 1988:23), τα αναλυτικά προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης είναι περισσότερο πρόσφορα για τέτοιες αναλύσεις, λόγω της έντονης διαφοροποίησης των γνωστικών αντικειμένων και της ιδιαίτερης ιεράρχησης της γνώσης στο πλαίσιο του σχολείου.
28. Εξετάζουμε τα αναλυτικά προγράμματα μεταξύ των ετών 1950-1977. Στην ουσία, πρόκειται για τα αναλυτικά προγράμματα της περιόδου 1930-1977, καθώς μεταπολεμικά –σε γενικές γραμμές και με μικρές διαφοροποιήσεις– ίσχυσαν τα προπολεμικά προγράμματα (περισσότερες λεπτομέρειες για την αιτιολόγηση της επιλογής της συγκεκριμένης περιόδου, όσο και για την ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων, βλ. στο Φωτεινός 2004).
29. Για την εννοιολογική κατηγορία της «ταξινόμησης» βλ. Bernstein 1991. Για τη μεθοδολογική χρήση της «ταξινόμησης» κατά την ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων (και ως προς τη σχέση του βαθμού ισχύος της με τη συγκρότηση των ταυτοτήτων των υποκειμένων), βλ. σχετικά Νούτσος 1988:46, Morais, Neves and Fontinhas 1999, Περισιάνης 2002, Φωτεινός 2004. Στο σημείο αυτό και με βάση την «ταξινόμηση», θα μπορούσαμε να συζητήσουμε, επιπλέον, για τον κατακερματισμό της γνώσης σε γνωστικά μαθήματα, ανεξάρτητα και ασύνδετα μεταξύ τους, για την κατάτμηση του χρόνου, του χώρου, κ.τ.λ. και το συνακόλουθο έλεγχο που αυτές οι ρυθμίσεις ασκούν πάνω στα υποκείμενα (σχετικά βλ. και Foucault 1976:42). Από την άλλη, η περιχάραξη εξετάζει πόσο επιτρέπεται να προσεγγίζουν τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (είτε ως σύνολο είτε ως ομάδες με διαφοροποιημένο ρόλο) τον τρόπο συγκρότησης της γνώσης, καθώς και την παιδαγωγική σχέση που αναδύεται μέσω των ρυθμίσεων σχετικά με τον έλεγχο της γνώσης. Ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η γνώση, ο βαθμός ισχύος, δηλαδή, της περιχάραξης, σχετίζεται με ό,τι ο Althusser ανέφερε ως «γεγονός της έγκλησης» (1994:112-118): αυτός που «εγκαλεί», αυτός που ορίζει τον τρόπο πραγμάτωσης της παιδαγωγικής σχέσης (εντός του σχολείου) και τον τρόπο πραγμάτωσης της

συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (μεταξύ σχολείου και πολιτικής ηγεσίας) είναι αυτός που προσδιορίζει και το βαθμό συγκρότησης της ταυτότητας και της ετερότητας (τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και ως προς την πρόσληψη της γνώσης και των, εγγεγραμμένων σε αυτή, κοινωνικών σημάνσεων (βλ. και Bernstein 1991:68).

30. Χωρίς αυτή η διάκριση να σημαίνει ότι θα επιχειρήσουμε και έναν προσδιορισμό της «αστικής τάξης στην Ελλάδα».
31. Πρόκειται για τα μαθήματα Αρχαία ελληνικά, Νέα ελληνικά, Ιστορία, Γεωγραφία, Πολιτική Αγωγή, Θρησκευτικά. Για την κατηγοριοποίηση και την ομαδοποίηση μαθημάτων, σύμφωνα με διάφορες μεταβλητές (π.χ. *συνάφεια γνωστικού περιεχομένου*, κ.τ.λ.), βλ. στα Νούτσος 1988, Φλουρής 1992, Περισιάνης 2002, Φωτεινός 2004:328-340.
32. Θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι αυτή η διαπίστωση ισχύει συνολικά για τα αναλυτικά προγράμματα της ελληνικής εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία περιοριζόμαστε, για μεθοδολογικούς λόγους, στην επιλεγμένη περίοδο.
33. Για την εξέταση των αναλυτικών προγραμμάτων της τεχνικής εκπαίδευσης, πήραμε τα προγράμματα από τις 5 ειδικότητες, των οποίων οι μαθητές, αθροιστικά, ξεπερνούσαν το 80% του αριθμού των συνολικά εγγεγραμμένων μαθητών της δημόσιας τεχνικής εκπαίδευσης. Οι ειδικότητες αυτές είναι: δομικών έργων, μηχανικών εμπορικού ναυτικού, μηχανολόγων εγκαταστάσεων, ηλεκτρολόγων εγκαταστάσεων και σχεδιαστών.
34. Δηλαδή, αναμένεται να τοποθετούνται σε μια υψηλή ιεραρχική θέση μέσα στο πρόγραμμα τα μαθήματα που προσδιορίζουν την (επαγγελματική και συνάμα κοινωνική-ταξική) «ταυτότητα» των αποφοίτων.
35. Το ίδιο ισχύει και κατά την εισαγωγή των νέων -σχολικών- γνωστικών αντικειμένων: η συγκρότηση σε αυτόνομα γνωστικά πεδία οδηγεί στην ισχυροποίηση των ορίων των γνωστικών περιοχών. Το ίδιο παρατηρείται και στις περιπτώσεις όπου διεκδικείται η επιστημολογική αυτονομία γνωστικών περιοχών (καταρχήν στο συγκροτησιακό επίπεδο των γνωστικών περιοχών, όπως π.χ. όταν η Κοσμογραφία αποσχίστηκε από τη Φυσική): η αύξηση του βαθμού ισχύος της «ταξινόμησης» των περιεχομένων (της σχολικής γνώσης) βρίσκει απροσδόκητα ένα επιστημολογικό προκατάλημμα νομιμοποίησης (το συγκροτησιακό πλαίσιο αυτής της διαφοροποιημένης -γνωστικά, κοινωνικά- θεωρητικής προσέγγισης της πραγματικότητας παραπέμπει στις «Γενικότητες» του Althusser. Βλ. σχετικά: Althusser 1969:182-193, Μουζέλης 1992:38 και McLellan 1979:300.)

36. Αναφερόμαστε, κυρίως, στις περιόδους 1964-1966 και 1967, στις οποίες, αφενός, υπήρξε μια τάση μεταρρύθμισης των αναλυτικών προγραμμάτων, και, αφετέρου, σε πολιτικό και θεσμικό επίπεδο σημειώθηκαν τάσεις μετασχηματισμού της *τεχνολογίας πολιτικής κυριαρχίας*.
37. Για την απάντηση στο ερώτημα «*προς ποια κατεύθυνση μεταρρυθμίζονται τα αναλυτικά προγράμματα (της συγκεκριμένης περιόδου)*» διεξάγουμε ειδικότερη μελέτη, η οποία βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη.
38. Για τις έννοιες «*πλαίσιο παραγωγής ρυθμιστικού λόγου*» και «*αναπλασιώωση*», βλ. Bernstein 1991:230-232, καθώς και Κουζέλης 1991, Κουλαϊδής 1994, Bernstein 1996, και Hazelrigg 1980: 73 κ.εξ.
39. Για παράδειγμα, εξετάζοντας το βαθμό ισχύος της περιχάραξης από την πλευρά του μαθητή, θα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι είναι ιδιαίτερα ισχυρός, καθώς ο μαθητής δεν έχει καθόλου έλεγχο στην επιλογή της γνώσης που μεταδίδεται, ούτε στο ρυθμό μετάδοσης, ή τη μέθοδο, και ό,τι κάνει είναι να αποδέχεται τη γνώση που του προσφέρεται ως «έγκυρη», μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, ενώ, επίσης, δεν έχει κανένα έλεγχο πάνω στον τρόπο και το χρόνο της διδασκαλίας, κ.τ.λ., τα οποία ορίζονται νομοθετικά, και σε μικρότερη κλίμακα από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή το πρόγραμμα του σχολείου. Από την πλευρά του δασκάλου, πάλι ο βαθμός ισχύος της περιχάραξης είναι επίσης ιδιαίτερα ισχυρός, καθώς, μέσα από το νομικό και θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, ο δάσκαλος δεν έχει πολλά περιθώρια για να ελέγξει ούτε το περιεχόμενο της διδασκαλίας –και πολύ περισσότερο τους μηχανισμούς με τους οποίους πραγματώνεται η επιλογή, ούτε μπορεί να ελέγξει ή να επιλέξει την παιδαγωγική-διδασκτική προσέγγιση, εφόσον το αναλυτικό πρόγραμμα που του επιβάλλεται περιέχει λεπτομερείς οδηγίες, ακόμα και για τα παραδείγματα που θα μπορούν ή θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Εξίσου δεν μπορεί –δεν του επιτρέπεται– να ελέγχει ούτε και το «βηματισμό», το ρυθμό της διδασκαλίας, καθώς υπάρχει χρονικός περιορισμός για την κάλυψη της διδακτέας ύλης –μεταβλητή που υπερβαίνει και ανακόπτει τις όποιες «παιδαγωγικές» συζητήσεις για τη δυνατότητα προσαρμογής της «ύλης» στις αναζητήσεις ή στο χρόνο ανταπόκρισης του μαθητή.
40. Bernstein 1991:67, 70, 79 και Morais, Neves and Fontinhas.
41. Τα όρια αυτά, αν και φαίνεται να είναι πρωτογενώς γνωστικά, στην πραγματικότητα είναι κοινωνικά, γιατί η γνώση είναι, καταρχήν, κοινωνικά κατασκευασμένη και συγκροτημένη, και στη συνέχεια, επίσης κοινωνικά επιλεγμένη και αναπλασιωμένη, ώστε να αποτελέσει τη σχολική γνώση (βλ. σχετικά Berger and Luckman

1966, Κουζέλης 1991, Kuhn χχ και 1993. Για το θέμα της κοινωνικής συγκρότησης της γνώσης και των επιστημολογικών επιπτώσεων, τόσο στη συγκρότηση όσο και στην καθαυτό προαγωγή της επιστημονικής γνώσης βλ. επίσης, ενδεικτικά, **Knorr-Cetina, K.** 1981, *The Manufacture of Knowledge*, Oxford: Pergamon Press, **Solomon, M.** 2001, *Social Empiricism*, Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press, και **Kitcher, Ph.** 2001, *Science, Truth, and Democracy*, N.York: Oxford University Press).

42. Σχετικά με τις μεταβλητές που καθορίζουν τη συγκρότηση της γνώσης, βλ. Κουζέλης 1991, Kuhn χχ (το τελευταίο μας δίνει και τη διάσταση των ενδο-επιστημονικών συγκρούσεων, όπου η επικρατέστερη άποψη μετασχηματίζεται σε «έγκυρη επιστημονική γνώση»).
43. Σ' αυτή τη διαμόρφωση, ενεργό και σημαντικό ρόλο έχει και το λεγόμενο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», όπως και οι τροπές της εννοιολογικής κατηγορίας της «περιχάραξης» κατά τη διαδικασία αναπλαισίωσης της γνώσης.
44. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι εν γένει αυτό ισχύει και για τη δομική προσέγγιση, εφόσον και η δομική-λειτουργική προσέγγιση ως μοντέλο προτείνει τη λειτουργική σύνδεση της εκπαίδευσης με τις οικονομικές δομές. Η διαφορά μεταξύ δομικών-λειτουργικών και δομικών-συγκρουσιακών προσεγγίσεων αφορά στο ότι οι δεύτερες εντοπίζουν σε αυτή τη δομική σύνδεση ορισμένες «σκοπιμότητες» (π.χ. την αναπαραγωγή της καθεστηκυίας τάξης) μέσω των οποίων υπεισέρχεται το γεγονός της σύγκρουσης.
45. Και ως εννοιολογική κατηγορία δεν προσδιορίστηκε (από το Marx) ούτε ως προς το εμπρόθετο περιεχόμενό της, αλλά ούτε και ως προς τις μεθοδολογικές παραδοχές της συγκρότησής της (Ollman 1968:575).
46. Δεν έχει διατυπώσει ο ίδιος ο Marx έναν κατηγορηματικό προσδιορισμό «τι αποτελεί μια κοινωνική τάξη» (βλ. σχετικά McLellan 1979:1-4, Giddens 2002:343-344, Althusser 1994:96, 133). Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα η θεωρητική πρόσληψη που έχουμε για τη μαρξική εννοιολογική κατηγορία της «τάξης» να οφείλεται στην επέκταση, προσθήκη και αναπροσαρμογή που έχουν κάνει μετέπειτα οι μαρξιστές θεωρητικοί, κατά τη δική τους ανάγνωση του έργου του Marx επιχειρώντας την κοινωνική ανάλυση της δικής τους εποχής.
47. Για παράδειγμα, στην εποχή που έζησε και ανέλυσε ο Marx, το ζήτημα των *managers* δεν υπήρχε ούτε ως πραγματικότητα στις σχέσεις παραγωγής (και, κυρίως, στις διαστάσεις που καταγράφεται στο παρόν), ούτε ως θεωρητικό πρόβλημα του ταξικού προσδιορισμού της συγκεκριμένης κατηγορίας: στις απαρχές της βιομη-

- χανικής σχέσης παραγωγής, η ταξική στρωμάτωση ήταν περισσότερο ξεκάθαρη –παρόλο που και τότε υπήρχαν ζητήματα προσδιορισμού (βλ. σχετικά Ollman 1968). Με τα «κλασικά» εννοιολογικά εργαλεία της μαρξικής θεωρίας, οι managers κατατάσσονται στην εργατική τάξη: δεν κατέχουν τα μέσα παραγωγής, «πουλάνε» την εργατική τους δύναμη, εν προκειμένω, την τεχνική «γνώση» που κατέχουν, και μέρος της συνολικά παραγόμενης υπεραξίας προέρχεται και από τη δική τους εργασία. Μπορεί, όμως, σήμερα, να θεωρήσει κανείς τους managers ως μέρος της εργατικής τάξης; (βλ. σχετικά Wright 1993:34 και Πουλιαντζάς 1984:222-223). Συνεπώς, αν στο επίπεδο της πραγματικής δομής της εργασίας έχει προκύψει ένας μετασχηματισμός, τότε η θεωρία πρέπει να αναπροσαρμοστεί, αναπτύσσοντας καινούργια μεθοδολογικά εργαλεία και καινούργιες εννοιολογικές κατασκευές, προκειμένου να ερμηνεύσει τη νέα ή την αναδυόμενη, πραγματικότητα. Επίσης, η αντι-χεγκελιανή (αντι-ιδεολογική) διάσταση, που επιθυμούσε να προσδώσει ο Marx στη θεωρητική κατασκευή του (ιδίως όσον αφορά στην ιστορική εξέλιξη της κοινωνικής συγκρότησης), τον ώθησε στην επίμονα ντετερμινιστική αιτιατή πρόσδεση κάθε μη-οικονομικού πεδίου στις σχέσεις παραγωγής, τείνοντας να αγνοήσει την ενίοτε αντίστροφη πορεία των γεγονότων (βλ. Singer 2000:50).
48. Υπάρχει μια δυσκολία μεταξύ των διαφόρων μαρξιστικών θεωρητικών ρευμάτων ως προς την επίτευξη μιας ομοφωνίας ή συμφωνίας, για την αποσαφήνιση της έννοιας της τάξης, για τη συγκρότηση ενός εννοιολογικού προσδιορισμού, συμβατού με την πραγματικότητα της δομής της εργασίας (Wright, Costelo, Hachen, Sprague 1982).
 49. Για τη χρήση «ονοματικών μεταβλητών» στην ταξική στρωμάτωση βλ. και Wright 1993.
 50. Από το σημείο αυτό κι έπειτα, θεωρούμε ότι θα πρέπει να γίνεται μια διάκριση για το έργο του Marx που αφορά στην οικονομία, την πολιτική, και την κοινωνική φιλοσοφία, ώστε να μην απαξιώνεται από μια περισσότερο συστηματική κριτική το σύνολο του έργου – δεδομένου ότι λίγα έργα του ο Marx επεξεργάστηκε συστηματικά (McLellan 1979:1-4. Παράδειγμα για μια κριτική προσέγγιση στο καθαρώς οικονομικό έργο του Marx βλ. ενδεικτικά Eugen von Böhm-Bawerk, 1949: *Karl Marx and the close of his system*. N. York: Augustus M. Kelley).
 51. Θα μπορούσε, όμως, εδώ να ισχυριστεί κανείς ότι, συνάμα, αυτή η διάκριση γίνεται και κάπως πιο «πραγματική», εφόσον οι εννοιολογικές κατηγορίες που αναπτύσσονται, χάραχ' αυτή την πολυπλοκότητα, ανταποκρίνονται περισσότερο στις πραγματικές συνθήκες των οικονομικών σχέσεων ή των σχέσεων παραγωγής.
 52. Προσδίδοντας με αυτό τον τρόπο μεθοδολογική αξία και σε μεταβλητές της κοι-

νωνικής στρωμάτωσης, που κατά το Marx δεν θα ανήκαν ξεκάθαρα στις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής (π.χ. προέρχονταν από τη στρωμάτωση των φεουδαρχικών σχέσεων παραγωγής, μεταβλητές τέτοιες, όπως η νομοκατεστημένη τάξη –estate), ο Weber προσάρμοσε την έννοια της ομάδας που κατέχει συγκεκριμένη κοινωνική θέση, ή κατάσταση, στο παράδειγμα των μεσαιωνικών νομοκατεστημένων τάξεων (Giddens 2002:341, 346).

53. Για παράδειγμα, στην ελληνική κοινωνία απαντάται το φαινόμενο της απόκτησης κατοικίας και εισοδημάτων με την αλλαγή χρήσης της –κυρίως κληρονομηθείσας– γης (όπως συμβαίνει στην περίπτωση των αντιπαροχών).
54. Π.χ. ο Μουζέλης (1992:97-98) αναφέρεται στην άνιση συμβολή των φορέων δράσης στον κοινωνικό σχηματισμό, καθιστώντας σαφές ότι οι σχέσεις στο πεδίο της οικονομικής παραγωγής έχουν ένα σημαντικό ρόλο, αλλά ούτε τον πρωταρχικό, ούτε φυσικά και το μοναδικό, στην κοινωνική συγκρότηση και στρωμάτωση. Κι αυτή η παρατήρησή του ισχύει, κυρίως, για χώρες, όπως η Ελλάδα, όπου η κοινωνική και πολιτική συγκρότηση δεν ακολούθησε την εξελικτική πορεία που υπήρξε στα περισσότερα κράτη του δυτικού κόσμου.
55. Σαφώς, η περίπτωση αυτή δεν εμπίπτει στην κριτική του Πουλαντίζά, όσον αφορά στον ταξικό προσδιορισμό, όπου αναφερόταν στο ζήτημα των μισθών από τη μισθωτή εργασία (1984:22-24). Σαφώς «η θέση των φορέων και η κατανομή τους σε κοινωνικές τάξεις εξαρτώνται από τις σχέσεις παραγωγής» και «ο μισθός είναι μια μορφή διανομής του κοινωνικού προϊόντος που αντιστοιχεί στις σχέσεις παραγωγής» (ό.π.), όμως, το επιπλέον εισόδημα από τη μη-μισθωτή εργασία προσδιορίζει ένα τρόπο ζωής διαφορετικό (συνεπώς και διαφορετικές προσδοκίες ή ακόμα και διαφορετικό status) από ό,τι θα συνέβαινε αν η μισθωτή εργασία ήταν το μοναδικό μέσο προσπορισμού. Και ο διαφορετικός τρόπος ζωής διαμορφώνει μια διαφορετική συνείδηση. Έτσι, μπορεί να ανήκει κάποιος στην εργατική τάξη (σύμφωνα με μια αυστηρώς μαρξική προσέγγιση, εφόσον δεν κατέχει μέσα παραγωγής και ανταλλάσσει την παροχή της εργασίας του με χρήματα), αλλά ο τρόπος ζωής του, συνολικά, να παραπέμπει σε άλλη κοινωνική τάξη (π.χ. αν το διαφορετικό status που μπορεί να απολαμβάνει, τον τοποθετεί σε μια προεξέχουσα κοινωνική θέση, από την οποία έχει τη δυνατότητα να ασκεί επιδραση και λειτουργίες, τις οποίες δε θα ήταν δυνατό να ασκήσει ως «απλός» μισθωτός-προλετάριος).
56. Όπως είναι, επίσης, προφανές ότι, σε κάθε περίπτωση, δεν μπορεί να αποσωπηθούν οι επιρροές από την ανάλυση του Ralf Dahrendoff πάνω στην ταξική συγκρότηση (σχετικά βλ. και Robinson and Kelley 1979).

57. Ούτως ή άλλως, ακόμα και εντός της (θεωρητικά) ενιαίας αστικής τάξης, μπορεί να υπάρξουν διαφοροποιήσεις, θεμελιωμένες στην ιεραρχική διάκριση των φορέων της, υπό την έννοια ότι, αναλόγως του «ειδικού βάρους» που κατέχει κάποιος φορέας (π.χ. λόγω οικονομικού μεγέθους της παραγωγής του), θα υπάρχει διαφορετική δυνατότητα επίδρασης στη διαμόρφωση μιας πολιτικής ή στη λήψη μιας απόφασης, διαφορετική ισχύς στην αντιπροσώπευσή του στα πλαίσια του ενιαίου φορέα δράσης της αστικής τάξης (αν κάτι τέτοιο υφίσταται) (για την ιεράρχηση των φορέων, βλ. Μουζέλης 1992:101, 112, 99). Αυτή η συζήτηση πάνω στην επέκταση της πρόσληψης της μαρξικής θεωρίας για τον προσδιορισμό της «τάξης» δε σχετίζεται με την κριτική του Πουλαντζά (1984:219) προς διάφορες τυπολογίες της ταξικής διάρθρωσης, οι οποίες προέρχονται από τυπολογίες βασισμένες σε κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες περισσότερο και δε σχετίζονται με τη μαρξική θεωρία. Η διάκριση που αναφέρουμε αφορά σε μεταβλητές που αφορούν στη σχέση παραγωγής, συνεπώς, θεωρούμε ότι βρίσκονται εκτός αυτού του πλαισίου κριτικής.
58. Χωρίς, ωστόσο, ο Marx να επεκτείνει αυτή την ανάλυση, παρέμεινε στον ιδεότυπο των «τάξεων» που προσδιορίζονται, αποκλειστικά, από τη σχέση τους ως προς τα μέσα παραγωγής. Καθίσταται, έτσι, δύσκολη η περαιτέρω θεωρητική επεξεργασία της κοινωνικής συγκρότησης, εάν αυτή εξετάζεται με μοναδικό μεθοδολογικό εργαλείο την προσέγγιση του Marx.
59. Είναι προφανές ότι η εκφρασμένη βούληση προϋποθέτει ένα μέσο έκφρασης, στο οποίο οι επιδιώξεις του φορέα (φορέας δράσης) θα αναγράφονται άλλοτε ρητά και άλλοτε έμμεσα και με υπονοούμενο λόγο –σε κάθε περίπτωση, πάντως, από την πλευρά της ιστορικής μεθοδολογίας, θα πρέπει να αναζητηθεί ένα έντυπο μέσο έκφρασης του λόγου του φορέα δράσης (όπως και κάθε άλλο ιστορικό τεκμήριο που να υποδεικνύει την έκφραση αυτού του λόγου). Επιπροσθέτως, ο φορέας θα πρέπει να είναι και θεσπισμένος, εκτός από οργανωμένος, και με θεσμοθετημένες λειτουργίες, οι οποίες εκπορεύονται από την εισχώρηση σε αυτόν και την εκχώρηση προς αυτόν δικαιωμάτων του «πράττειν» και «αποφασίζειν», τα οποία, σε άλλη περίπτωση, θα ασκούσαν ατομικά (βλ. Weber 2005:48-55. Για τη θεωρητική τεκμηρίωση και τη μεθοδολογική αξιοποίηση των *φορέων δράσης*, βλ. Μουζέλης 1992).
60. Είναι ευνόητο και αυτονόητο ότι, εφόσον αναφερόμαστε σε «αστική τάξη», το πλαίσιο είναι ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής, και, συνεπώς, η πρωτογενής παραγωγή έχει ένα δευτερεύοντα ρόλο στην οικονομία. Επομένως, θα εξετάσουμε τους άλλους δύο τομείς παραγωγής, το δευτερογενή και τριτογενή.
61. Η υπεραξία που παράγεται από την εργασία στα πλαίσια της οικογενειακής επι-

χείρησης-βιοτεχνικής μονάδας –μαζί και με την εργασία του ιδιοκτήτη- επιστρέφει στην οικογένεια, αναλώνεται στις οικογενειακές υποχρεώσεις και δεν επενδύεται (Meynaud 2002:191-2). Και ακριβώς επειδή απουσιάζει τόσο ο σωρευτικός όσο και επενδυτικός (εξωστρεφής και επιθετικός) χαρακτήρας, οι επιχειρήσεις αυτές τείνουν να έχουν μη-καπιταλιστικά χαρακτηριστικά.

62. Αυτά τα χαρακτηριστικά ήταν κυρίαρχα, παρά την υψηλού ρυθμού ανάπτυξη που σημειωνόταν στην οικονομία, με ρυθμό ετήσιας αύξησης του ΑΕΠ στο 6% –ρυθμός που συνέβαλε ουσιαστικά για την ένταξη της χώρας στον ΟΟΣΑ ήδη από το 1961 (Ν. 4190/1961). Ας μην λησμονούμε, όμως, ότι, μεταπολεμικά, η Ελλάδα ήταν μια σχεδόν κατεστραμμένη από πλευράς υποδομών χώρα (Σβορώνος 1990:145-6), συνεπώς, ο ρυθμός ανάπτυξης ήταν και αναμενόμενος, αλλά και δεν αποτελεί ένδειξη για το βαθμό εκσυγχρονισμού της παραγωγής.
63. Στο σημείο αυτό, προκύπτει το ερώτημα *«γιατί να συγκροτήσουν φορέα δράσης, εφόσον είχαν ατομικά τη δυνατότητα να διαπραγματεύονται και να εκφράζουν τις επιδιώξεις τους στην πολιτική ηγεσία;»*. Αν και δεν είναι εδώ ο χώρος για να δοθεί η απάντηση, εν τάχει μπορούμε να πούμε ότι, λόγω της διασποράς στην επικράτεια, αλλά και λόγω μιας, λιγότερο ή περισσότερο, ανεπτυγμένης «καπιταλιστικής» συνείδησης (Kagabel and Halsey 1977:38), οι εκπρόσωποι της (μεγάλης) βιομηχανικής παραγωγής θεώρησαν ότι η συγκρότηση ενός φορέα που θα τους εκπροσωπεί θα είχε μεγαλύτερα αποτελέσματα (εννοείται στα πλαίσια της ταξικής πάλης) από ό,τι η ατομική και μεμονωμένη διαπραγμάτευση με την πολιτική ηγεσία.
64. Όπου μια τέτοιας μορφής επένδυση θα περιλαμβάνει, πέρα από την επένδυση σε νέες δραστηριότητες (για την αύξηση της κερδοφορίας και την περαιτέρω συσσώρευση κεφαλαίου) και την επένδυση στην τεχνολογική εξέλιξη της παραγωγής, τον εκσυγχρονισμό των μονάδων, των μέσων, κ.τ.λ. Μια τέτοιας μορφής επένδυση, όπως γίνεται στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής, συνεπάγεται και τον κοινωνικό και πολιτικό εκσυγχρονισμό των βιομηχανικών κοινωνιών –γεγονός που στην ελληνική περίπτωση, την περίοδο που εξετάζουμε, δε σημειώθηκε, εφόσον η συντριπτική πλειοψηφία των κατόχων των μέσων παραγωγής δε λειτουργούσαν με «καπιταλιστικά» κριτήρια (Βεργόπουλος 1986:69-70).
65. Η πολιτική ηγεσία, κατά τη μαξιστική θεωρία, θα πρέπει να «υπακούσει» σε αυτές τις προτάσεις, προβαίνοντας σε ρυθμίσεις, οι οποίες μπορεί να μην αντανακλούν επακριβώς αυτές τις «επιθυμίες» της αστικής τάξης, καθώς, μέσω της σχετικής αυτονομίας που απολαμβάνει (σε σχέση με τη δομική εξάρτησή της από το πεδίο της οικονομίας και τους οικονομικά κυρίαρχους φορείς), μπορεί να ρυθμίζει τις

αποφάσεις του «κράτους» με τρόπο που, αναχαιτίζοντας την ορμή των οικονομικά κυρίαρχων, να συντελεί στην ομαλή λειτουργία του «κράτους» και του πολιτεύματος, διατηρώντας αλώβητη την αναπαραγωγική λειτουργία (αναπαραγωγή του τρόπου παραγωγής) (βλ. σχετικά Althusser 1969:110 και Althusser 1994:77, 88).

66. Εφόσον από την τεχνική, κατεξοχήν, εκπαίδευση αντλείται το ανθρώπινο δυναμικό του δευτερογενούς τομέα.
67. Η αρχαιολογική έρευνα των πηγών έδειξε ότι δεν υπήρξε από μεμονωμένους φορείς αυτών των κλάδων (καθώς δε συγκροτήθηκε μακρο-φορέας που να τους εκπροσωπεί κατά τις ταξικές διαπραγματεύσεις ή τη δημόσια διαβούλευση) *δημόσιος και καταγεγραμμένος «λόγος»* σχετικά με εκπαιδευτικά ζητήματα, μέσω του οποίου να διατυπώνονται αιτήματα, να προβάλλονται διεκδικήσεις ή να ασκείται πίεση προς την πολιτική ηγεσία για την εκπαιδευτική πολιτική της. Αν υπήρξε σε ατομικό και «ιδιωτικό» πλαίσιο (π.χ. σε μια κατ' ιδίαν συνομιλία μεταξύ πολιτικής ηγεσίας και ενός οικονομικά κυρίαρχου φορέα) κάποια διαπραγμάτευση ή έκθεση των επιδιώξεων ενός μεμονωμένου φορέα, ή ασκήθηκε πίεση, σε σχέση με εκπαιδευτικά ζητήματα, τότε αυτή η άρθρωση «λόγου» δεν κατεγράφη, και, συνεπώς, *λανθάνει* της ιστορικής έρευνας (παρόλο που, ακόμα και με διαφορετική μεθοδολογία, π.χ. συνέντευξη, να επιδιώκαμε την καταγραφή τέτοιων παρεμβάσεων, αυτό δε θα διαφοροποιούσε το αποτέλεσμα της έρευνας των πηγών).
68. Βλ. σχετικά: Gallouj, F. (2002). *Innovation in the service economy: the new wealth of nations*, Cheltenham: Edward Elgar και Ευσταθόπουλος, Γ. και Ιωακείμογλου, Η. (2004). *Ο τομέας των υπηρεσιών, η ανταγωνιστικότητα και η εργασία*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ.
69. Πρόκειται, κυρίως, για τους λεγόμενους *front line workers*, μεταφορείς και εκτελεστές εντολών, απλούς υπαλλήλους γραφείων ή ταμείων, χωρίς ιδιαίτερη εξειδίκευση, οι οποίοι αντιμετωπίζουν τον πελάτη-μικροκαταθέτη στα ταμεία. Δε χρειάζεται η γνώση μιας ειδικότητας για αυτές τις θέσεις –μόνο μια καλή γενική εκπαίδευση. Για τις υπόλοιπες θέσεις στους τραπεζικούς οργανισμούς, χρειάζονταν απαραίτητα τριτοβάθμιες σπουδές, οπότε δεν απασχολούσε τους τραπεζικούς κύκλους η μέση εκπαίδευση, από την οποία προερχόταν η μεγάλη πλειονότητα των απασχολούμενων.
70. Οι τράπεζες, και, κυρίως, όσες είχαν μια μεγαλύτερη σύνδεση με τη δημόσια σφαίρα, αποτελούσαν ένα –εναλλακτικό– πεδίο εφαρμογής *πελατειακών* σχέσεων μεταξύ πολιτικών και τραπεζιτών: από τη μια μεριά, μπορεί να προέβλουν ορισμένες διευκολύνσεις προς τους πολιτικούς (τέτοιου είδους διευκολύνσεις μπορεί να αφορούν είτε στην πρόσληψη κάποιου πολιτικού φίλου, είτε στην εξυπηρέτησή του σε

κάποιο τραπεζικό ζήτημα, κ.τ.λ.), ενώ από την άλλη μεριά, καθώς οι τελευταίοι θα είναι σε ένα μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό υπόχρεοι, οι τραπεζικοί θα μπορούν, όποτε χρειαστεί, να ζητήσουν την ανταπόδοση –εξαργύρωση– της «χάρης» σε πολιτικό επίπεδο (ό.π.).

71. Βλ. σχετικά Φωτεινός 2004:286-287 (στοιχεία από Ε.Σ.Υ.Ε.: *Στατιστική της εκπαίδευσης 1950-1977*. Αθήνα: ΕΣΥΕ).
72. Είναι, επίσης, προφανές ότι δεν αποκλείεται να υπάρχει δημόσιος και καταγεγραμμένος «λόγος» μεμονωμένων φορέων από τους άλλους κλάδους δραστηριοτήτων (ναυτιλιακό και τραπεζικό, περισσότερο, και λιγότερο από τον εμπορευματικό), σε διάφορα έντυπα μέσα, όπως π.χ. σε εφημερίδες. Η διαφορά είναι ότι οι θέσεις που προβάλλονται με αυτό τον τρόπο, αφενός, δεν αποτελούν διεκδικητικές «θέσεις», αντιπροσωπευτικές ενός θεσπισμένου μακρο-φορέα δράσης (θέσεις, οι οποίες θα αποτελέσουν και τη βάση μιας διαπραγμάτευσης με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους κοινωνικούς εταίρους), παρά απηχούν περισσότερο τις ατομικές προτάσεις, επιδιώξεις και προβολές, και, αφετέρου, δε διατυπώνονται (και) σε ένα θεσπισμένο όργανο έκφρασης ενός μακρο-φορέα δράσης, συνεπώς, δεν μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι απηχούν τις θέσεις ενός ευρύτερου συλλογικού οργάνου, φορέα, κ.τ.λ. (ότι, π.χ., απηχούν τη *θέληση της αστικής τάξης*). Αντιθέτως, οι διεκδικητικές, ως προς τη δομή και τα αναλυτικά προγράμματα, ιδίως της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, θέσεις του Σ.Ε.Β. έχουν διατυπωθεί τόσο στο θεσπισμένο όργανο εκπροσώπησης του συγκεκριμένου μακρο-φορέα (καθώς μέσω του μακρο-φορέα διαπραγματεύονται με την πολιτική ηγεσία), όσο και ατομικά από εκπροσώπους του μακρο-φορέα σε άλλα έντυπα μέσα. Η υποστήριξη των διεκδικητικών θέσεων από το μακρο-φορέα δράσης ενδυναμώνει τη διεκδικητική έκφραση των θέσεων αυτών – ενώ, αντιθέτως, αποδυναμώνεται με την ατομική έκφραση, όταν αυτή πραγματοποιείται χωρίς την υποστήριξη ενός μακρο-φορέα.
73. Για τις παρεμβάσεις του Σ.Ε.Β. και τις προτάσεις του για την αναδιοργάνωση και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης (ιδίως της τεχνικής και επαγγελματικής), ενδεικτικά, βλ. *Δελτίο Σ.Ε.Β.*, τ. 29/1963:9, τ. 58/1964:7, τ. 129/1967, τ. 317/1975:2-5, καθώς και *Πρακτικά Βουλής* 02/04/1964:133. Εξάλλου, ο Σ.Ε.Β., το καλοκαίρι του 1964, συμμετείχε στην ευρωπαϊκή διάσκεψη του *Ευρωπαϊκού Συνδέσμου Βιομηχανών της Κοινής Αγοράς*, με θέμα την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (*Δελτίο Σ.Ε.Β.*, τ. 52/1964:8).
74. Αιτήματα που, ανεκπλήρωτα ακόμα και στις μέρες μας, διατυπώνονται από τον ίδιο μακρο-φορέα δράσης απευθυνόμενα προς τους ίδιους παραλήπτες (βλ. ενδεικτικά: εφ. *ΝΑΥΤΕΜΠΟΡΙΚΗ*, 9 Σεπτεμβρίου 2002, εφ. *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 11 Ιουλίου 2004).

75. Για παράδειγμα, ο βιομήχανος Χρ. Στράτος (ο γιος του οποίου αρκετά χρόνια αργότερα ανέλαβε την προεδρία του Σ.Ε.Β.) είχε συμβάλει στην ίδρυση μιας εταιρείας, της *Εταιρείας Ελληνικών Σπουδών*, η οποία εξέδιδε το περιοδικό *Ελληνικά Θέματα*. Η εταιρεία αυτή δραστηριοποιήθηκε σε ζητήματα γύρω από την εκπαίδευση, προσκαλώντας και τον Παπανούτσο για διαλέξεις. Υπάρχουν ακόμα και ενδείξεις ότι αυτή η Εταιρεία, η οποία, λόγω των σχέσεων των οικονομικά κυρίαρχων και ισχυρών φορέων του οικονομικού πεδίου (Στράτος) με τα ανώτερα στρώματα της πολιτικής ηγεσίας (Καραμανλής), βρισκόταν πίσω από τη σύσταση της Επιτροπής Παιδείας του 1957 (βλ. Χαράλαμπος 1990:187). Δεν είναι τυχαίο, εξάλλου, ότι στις διαλέξεις που οργάνωνε η εν λόγω εταιρεία παρευρισκόταν και ο βασιλιάς, όπως και αρκετοί υπουργοί.
76. Ενδεικτικά, βλ. Δελτίο Σ.Ε.Β. τ. 26/1963:9, περί φορολογίας του εισαγόμενου βιομηχανικού εξοπλισμού.
77. Η σύνθεση των επιτροπών που συγκροτούν τα αναλυτικά προγράμματα (είτε της μέσης, είτε της δημοτικής, εκπαίδευσης) καθορίζεται με πολιτικά κριτήρια, εφόσον δημιουργούνται ή καταργούνται οι αρμόδιοι θεσμικοί χώροι, όπως και διαφοροποιούνται τα πρόσωπα, αναλόγως των πολιτικών εξελίξεων (αλλαγές κυβερνήσεων, κ.τ.λ.). Τα πρόσωπα που θεσμικά συμμετέχουν σε αυτές τις Επιτροπές μπορεί να προέρχονται από τον ευρύτερο εκπαιδευτικό χώρο, εντούτοις, στις επιτροπές αυτές ενεργούν ως εντολοδόχοι των πολιτικών φορέων που τους τοποθέτησαν στη συγκεκριμένη θέση. Ο ρόλος τους προσφέρεται για την παροχή της απαραίτητης εκπαιδευτικής–επιστημονικής–νομιμοποίησης των αποτελεσμάτων (νομιμοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων).
78. Όπως έχουμε, ήδη, σημειώσει, οι φορείς τόσο του ναυτιλιακού, όσο και του τραπεζικού κεφαλαίου ήταν αριθμητικά ελάχιστοι, διατηρώντας ιδιαίτερες σχέσεις με τους πολιτικά κυρίαρχους φορείς. Πέραν τούτων, δε φάνηκε να απασχολούνται, για τους (δομικούς) λόγους που αναφέραμε, με τα εκπαιδευτικά ζητήματα.
79. Νοούμενη ως το σύνολο των φορέων που κατέχουν τα μέσα παραγωγής–σύμφω-να με τις μεταβλητές που αναπτύχθηκαν από τις θεωρητικές αναφορές, κυρίως της μαρξιστικής παράδοσης.
80. Ενδεχομένως, ο προσδιορισμός των τάξεων να μην απαιτεί τη χρήση μόνο μιας βασικής ονοματικής μεταβλητής (κατοχή ή μη-κατοχή, των μέσων παραγωγής) (όπως θα τη χρησιμοποιούσε π.χ. ο Πουλαντζάς), αλλά να χρειάζονται και άλλες –και άλλου τύπου– μεταβλητές (όπως π.χ. με τη διεύθυνση που έκανε ο Wright).
81. Π.χ. με την τάση απόκτησης ενός δευτεροβάθμιου τίτλου σπουδών, μέσω (της μαζικότητας) του οποίου να ασκείται πίεση για την «τελειωτική» ρύθμιση της επαγγελματικής αποκατάστασης στον ευρύτερο δημόσιο τομέα.

82. Έχοντας καθορίσει εκ των προτέρων ποιες θα είναι οι μεταβλητές, των οποίων η τροπή θα προσδιορίσει την ταξική τοποθέτηση στη συγκεκριμένη τάξη.
83. Πρόκειται, δηλαδή, για καθαρώς πολιτικές-συνδικαλιστικές επιλογές, πολιτικές-πελατειακές εξυπηρετήσεις, ή δίνεται έμφαση στη νομιμοποίηση των επιλογών, είτε μέσω θεσμικών διευθετήσεων (π.χ. μέλη άλλων νομιμοποιημένων θεσμικών οργανισμών), είτε και με την επιλογή μεγα-φορέων;
84. Όπου, στην περίπτωση του τελευταίου, από επιστημολογική προσέγγιση, πρόκειται για ένα καθαρώς θετικιστικό ερμηνευτικό σχήμα, του οποίου, όμως, η συνέπεια ως προς τη σχέση θεωρίας-ερμηνείας δεν επιτρέπει αυθαίρετες ερμηνευτικές κατασκευές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Althusser, L. (1969). *For Marx* (translation: Ben Brewster). London: Allen Lane, The Penguin Press.
- Althusser, L. (1994). *Θέσεις (1964 - 1974)*, (μτφρ. Γιαταγάνας Ξ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Anderson, P. (1992). *Θεωρίες για το τέλος της ιστορίας* (μτφρ. Οικονόμου, Απ.). Αθήνα: Στάχυ.
- Apple, M. (1982). *Cultural and economic reproduction in education. Essays on class, ideology and the State*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα* (μτφρ. Δαρβέρης Τ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bellack, A. A. (1977). The structure of knowledge and the structure of curriculum. Στο Bellack, A. A. and Kliebard, H. M. (Eds.) (1977). *Curriculum and Evaluation*. California Mr Cutrhan Publishing Co, σελ. 223-236.
- Berger, P. and Luckman, Th. (1966). *The Social Construction of Reality*. N. York: Doubleday - Anchor Books, Garden City.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (συλλογή κειμένων, επιμ. και μετάφρ. Σολομών Ι.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity - Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis.
- Bidwell, C.E. and Dreeben, R. (1996). School organization and curriculum. Στο Jackson, Ph.W. (ed) (1996) *Handbook of research on curriculum*. N. York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 345-362.
- Bowles, S. (1977). *Unequal education and reproduction of the social division of labor*. Στο

- Karabel, J. and Halsey, A.H. (Eds.) (1977) *Power and Ideology in Education*. N. York: Oxford University Press 1977, σχ. σελ. 137-153.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology: an introduction*, London, Verso.
- Eisner, E.W. (1996). Curriculum ideologies. Στο Jackson, Ph.W. (ed) (1996) *Handbook of research on curriculum*. N. York: Simon & Schuster Macmillan, σχ.σελ. 302-326.
- Elmore, R., Sykes, G. and Spillane, J.P. (1996). Curriculum policy. Στο Jackson, Ph.W. (ed) (1996) *Handbook of research on curriculum*. N. York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 363-401.
- Engels, Fr. (1985) *Διαλεκτική της φύσης*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Foucault, M. (1976). *Επιτήρηση και τιμωρία - η γένεση της φυλακής*, (μτφρ. Χατζη-δήμου Κ., Ράλλη Ι.) Αθήνα: Ράππα.
- Franklin, B.M. (1999). The state of curriculum history. *History of Education*, vol. 28, no 4, pp. 459-476.
- Fucuyama, Fr. (1989). The end of history. *The National Interest*, No. 16, pp. 3-18.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (μτφρ και επιμ. Τσαούσης, Δ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Goldman, A. (1999). *Knowledge in a Social World*. N. York: Oxford University Press.
- Goodlad, J.I. and Zhixin Su (1996). Organization of the curriculum. Στο Jackson, Ph.W. (ed) (1996) *Handbook of Research on Curriculum*. N. York: Simon & Schuster and Prentice Hall International, σχ.σελ. 327-344.
- Goodson, I. (ed.) (1987). *International perspectives in Curriculum history*. London: Croom Helm.
- Hazelrigg, L. E. (1980). *A Wilderness of mirror: critical studies of theory of knowledge*. Unpublished offprint of post-PhD thesis. Florida: University of Florida.
- Hodson, D. (1987). Science curriculum change in Victorian England: a case study of science of common things. Στο Goodson, I. (1987) (ed) *International perspectives in curriculum history*, Croom Helm, New South Wales, σελ. 139-178
- Holmes, Br. and Mclean, M. (1992). *The Curriculum: A comparative perspective*. London: Routledge.
- Jackson, Ph.W. (1996). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. Στο Jackson, Ph.W. (ed) (1996) *Handbook of research on curriculum*. N. York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 3-40.
- Jackson, Ph.W. (ed) (1996). *Handbook of research on curriculum*. N. York: Simon & Schuster Macmillan.
- Karabel, J. and Halsey, A.H. (Eds.) (1977). *Power and Ideology in Education*. N. York: Oxford University Press.

- Kuhn, T.S. (1993). Λογική της ανακάλυψης ή ψυχολογία της έρευνας; Στο Κουζέλης, Γ. (επιμ.) *Κείμενα επιστημολογίας*. Αθήνα: Νήσος. σχ.σελ. 105-140.
- Kuhn, T.S. (χ.χ.). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων* (1962) (μτφρ. Γεωργακόπουλος, Γ. -Κάλφας Β.). Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Marx, K. (1993). *The Economic and Philosophical Manuscripts of 1844* (translation: Andy Blunden). Moscow: Progress Publishers.
- Marx, K. (1997). *Grundrisse: Foundations of the Critique of Political Economy* (translation: Tim Delaney). London: Penguin.
- Marx, K. και Engels, Fr. (1979). *Η γερμανική ιδεολογία* (μτφρ. Κρητικός, Γ., Φιλίνης, Κ.). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Marx, K. και Engels, Fr. (1986). *Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- McLellan, D. (1979). *Marxism after Marx*. London: The Macmillan Press LTD.
- McNay, M. (2000). The conservative political agenda in curriculum: Ontario's resent experience in science education. *Journal of Curriculum Studies* 2000, vol. 32, no. 6, pp. 749-756.
- Meynaud, J. (2002). *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα, 1946-1965* (μτφρ. Μερλόπουλος, Π.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Mills, W. (1985). *Η κοινωνιολογική φαντασία* (μτφρ. Μακρυνικόλα, Ν., Τσακνιάς, Σ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Morais, A.M., Neves, I.P. and Fontinhas, F. (1999). Is there any change in science educational reforms? A sociological study of theories of instruction. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No. 1, pp. 37-53.
- Ollman, B. (1968). Marx's use of "class". *The American Journal of Sociology*, vol. 73, no. 5, pp. 573-580.
- Paulston, R.G. (1976). *Conflict Theories of Social and Educational Change: A Typological Review*. Pittsburgh: University Center for International Studies.
- Popkewitz, T.S. (2000). Rethinking the comparative problem of inclusion/exclusion: contributions of postmodern social and political theory. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) (2000) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg, pp. 197-194.
- Portelli, J.P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 25, no. 4, pp. 343-358.
- Robinson, R. and Kelley J. (1979). Class as conceived by Marx and Dahrendorf: effects on income inequality and politics in the United States and Great Britain. *American Sociological Review*, Vol. 44, pp. 38-58.

- Sartre, J. P. (1988). *Το πρόβλημα της μεθόδου* (μτφρ. Θεοδωρακόπουλος Λ.). Αθήνα: Εξάντας.
- Schrag, Fr. (1996). Conceptions of curriculum. Στο Jackson, Ph.W. (ed) (1996) *Handbook of research on curriculum*. N.York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 268-301.
- Singer, P. (2000). *Marx – A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Sweezy, P. (1978). *Η θεωρία της καπιταλιστικής ανάπτυξης* (μτφρ. Σταματάκης Ν.). Αθήνα: Gutenberg.
- Turner, G. (1983). *The hidden curriculum of examinations*. Στο Hammersley, M. and Hargreaves, A. (Eds.) (1983). *Curriculum Practice: Some sociological case studies*. London: Falmer Press.
- Weber, M. (2005). *Οικονομία και κοινωνία – Κοινωνιολογικές έννοιες* (μτφρ. Γκιούρας Θ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Wright, E.O. (1993). Typologies, scales and class analysis: A comment on Halaby and Weakliem's "Ownership and Authority in earnings function". *American Sociological Review*, vol. 58, no. 1, pp. 31-34.
- Wright, E.O., Costelo, C., Hachen, D., Sprague, J. (1982). The American class structure. *American Sociological Review*, vol. 47, pp. 709-726.
- Αντωνίου, Δ. (1987). *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929)* (τ. 1ος). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας – Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Βεργόπουλος, Κ. (1986). Οικονομική κρίση και εκσυγχρονισμός στην Ελλάδα και στον Ευρωπαϊκό Νότο. Στον τόμο *Η Ελλάδα σε εξέλιξη*. Αθήνα: Les Temps Modernes-Εξάντας, σχ.σελ. 61-106.
- Γλαμπεδάκης, Μ. (1990). *Οικονομία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Τράπεζα της Ελλάδος (1957). *Έκθεσις του Διοικητού της Τραπέζης της Ελλάδος επί του ισολογισμού*. Αθήνα: Τράπεζα της Ελλάδος.
- Καζαμιάς, Α. (2002). Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικο-συγκριτικής μεθόδου: Προβληματισμοί και σχεδιάσμα. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τ. 1, σχ. σελ. 9-22.
- Καστοριάδης, Κ. (1985). *Η Φαντασιακή Θέσμιση της Κοινωνίας* (μτφρ. Χαλικάς Σ., Σπαντιδάκη Γ. και Σπαντιδάκης Κ.). Αθήνα: Ράππα.
- Κουζέλης, Γ. (1991). *Από τον βιωματικό κόσμο στον επιστημονικό κόσμο – Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής γνώσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουλαϊδής, Β. (1994). Επιστημολογία και κατασκευή Αναλυτικών Προγραμμάτων: Η επιλογή Περιεχομένου για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 75, σχ. σελ. 22-29.

- Μουζέλης, Ν. (1987). *Κοινοβουλευτισμός και εκβιομηχάνιση στην ημι-περιφέρεια -Ελλάδα, Βαλκάνια, Λατινική Αμερική* (μτφρ. Καπετανγιάννης, Β). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μουζέλης, Ν. (1992). *Μεταμαρξιστικές προοπτικές -για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία* (μτφρ. Καπετανγιάννης, Β). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μουζέλης, Ν. (1997). *Επιστροφή στην κοινωνιολογική θεωρία. Η έννοια της ιεραρχίας και το πέρασμα από τη μικρο- στη μακρο- κοινωνιολογία*. (μτφρ. Καπετανγιάννης, Β.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Νούτσος, Χ. (1988). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Περσιάνης, Π. (2002). *Η εκπαιδευτική γνώση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας (1833-1929)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πουλαντζάς, Ν. (1984). *Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό*, (μτφρ. Μηλιόπουλος, Ν.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σβορώνος, Ν. (1987). *Ανάλεκτα νεοελληνικής ιστορίας και ιστοριογραφίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σβορώνος, Ν. (1990). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φωτεινός, Δ. (2004). *Ιστορική θεώρηση και συγκριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης γενικής και μέσης τεχνικής εκπαίδευσης: 1950-1977* (ιδεολογία, συγκρότηση και ο ρόλος των φορέων δράσης). Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Χαραλάμπους, Δ. (1990). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Τμήμα Φ.Π.Ψ.
- Πρακτικά Βουλής: Τεύχη στις ημερομηνίες όπως αναφέρονται στο κείμενο.
- Δελτίο Σ.Ε.Β.: Τεύχη στις ημερομηνίες όπως αναφέρονται στο κείμενο.
- Εφημερίδες: Στις ημερομηνίες όπως αναφέρονται στο κείμενο.

Abstract

Historical examination of the curriculum has been based mainly on a structural Marxist perspective, whose principal idea is the determination of dominant ideology by the economically dominative class (the bourgeoisie, in the capitalistic mode of production). Therefore, what is taught in school (curriculum, hidden or explicit) reflects the "will" or the "intervention" of the economic dominative, bourgeoisie, class.

Through Bernstein's methodological framework curricula of secondary (general and vocational) education in Greece (1950-1977) are analyzed. Discrimination of agents, which constitute the dominant class (the "bourgeoisie"), is based by default on Marxist's theory, on social classification of social agents, according to measurable variables.

Examination of the influence of the bourgeoisie agents on the secondary education's curriculum reform shows that, for structural reasons, no influence, or pressure, has been exercised upon the curriculum by the economically ruling, bourgeoisie, class.

Consequently the question, which arises in this point, concerns the methodological limitations of the specific "structuralistic" theory, on explanation of curriculum reform under the certain socio-economic circumstances of the chosen period.

Ο Κωνσταντίνος Δ. Γεωργούλης (1894-1968) και η γλωσσο-εκπαιδευτική του πολιτεία

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ
*Λέκτορας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης*

Περίληψη

Θέμα αυτού του μελετήματος είναι η κοινωνικο-πολιτική και γλωσσο-εκπαιδευτική ιδεολογία και πρακτική του Κ. Δ. Γεωργούλη, ενός από τους εξέχοντες Νεοέλληνες διανοούμενους και ανθρώπους της δράσης του 20ού αιώνα στον εκπαιδευτικό χώρο, που άσκησαν σημαντική επίδραση, θετική ή αρνητική, και κάποτε μοιραία, σε καίρια θέματα της νεοελληνικής εκπαίδευσης και διανόησης. Η πολιτεία και το έργο του εξετάζονται μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο, ιδεολογικό, κοινωνικο-πολιτικό και γλωσσο-εκπαιδευτικό, της εποχής του και σε συγκριτικό συσχετισμό -όπου αυτό είναι δυνατό- με την αντίστοιχη πολιτεία και το έργο άλλων εξέχόντων ανθρώπων της νεοελληνικής εκπαίδευσης και διανόησης.

1. Πρώτη περίοδος (1894-1944) - Προοδευτικές τάσεις του Γεωργούλη στο πλαίσιο της αστικής δημοκρατίας

1.1. Καταγωγή, οικογενειακή κατάσταση, σπουδές στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, και στρατιωτική θητεία

Δεν είναι γνωστό κανένα αυτοβιογραφικό κείμενο του Κωνσταντίνου Γεωργούλη. Υπάρχουν μόνο κάποιες λημματογραφημένες βιογραφίες του από τρίτους σε εγκυκλοπαίδειες. Μία από αυτές τις βιογραφίες, αρκετά εκτεταμένη (τρεις και μισή σελίδες), έχει γραφεί από τον Π. Γεωργούντζο, στενό συνεργάτη του Γεωργούλη και διάδοχό του στη γενική γραμματεία της “Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων” (ΕΕΦ), και είναι δημοσιευμένη στη “Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια” (ΜΠΑ), 1967 – της οποίας ο Γεωργούλης είχε τη ‘γενική επιστημονική εποπτεία’ και την ευθύνη της ‘τελικής θεώρησης’. Θα πρέπει, λοιπόν, ο ίδιος ο Γεωργούλης να έδωσε τις σχετικές βιογραφικές πληροφορίες, και το τελικό κείμενο να είχε την έγκρισή του. Αρκετά εκτετα-

μένο, επίσης, είναι το σχετικό λήμμα του Φρ. Φαρμάκη στη “Μεγάλη Εγκυκλοπαίδεια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας” του Χάρη Πάτση, 1968 κ.ε. Και οι δύο αυτές βιογραφίες, πάντως, φαίνεται ότι έχουν τις ελλείψεις τους και τις προκαταλήψεις τους.

Ο Κωνσταντίνος Γεωργούλης, λοιπόν, γεννήθηκε στην Καλαμάτα και ήταν ‘γιος δερματεμπούρου’. (Φαρμάκης 1968, τ. 5^{ος}, 273) Ο Κωνσταντίνος είχε αδερφό τον, κατά τέσσερα χρόνια μεγαλύτερό του, Σπυρίδωνα που διακρίθηκε, κατά κύριο λόγο, στο στρατιωτικό σίβο και, στη συνέχεια, στον πολιτικό, και με τον οποίο φαίνεται ότι συνδεόταν πολύ στενά.

Για τις σπουδές του Κ. Γεωργούλη στην Ελλάδα, μαθαίνουμε από τον Π. Γεωργούντζο ότι:

Συμπληρώσας εις την γενέθλιον πόλιν τας εγκυκλίους σπουδάς του ενεγράφη εις την Φιλοσοφικήν Σχολήν του Πανεπιστημίου Αθηνών [ΦΣΠΑ] λαβών το πτυχίον του με άριστα. [...] Φύσις πεποικισμένη και προσωπικότης πνευματική, αρτία και ολοκληρωμένη, διέπρεπεν ήδη από των φοιτητικών του σπουδών, γενόμενος αγαπητός μαθητής του Νικολάου Πολίτου, του σοφωτάτου μεν αλλά κατ’ εξοχήν στρυφνού την διδασκαλίαν Γεωργίου Χατζηδάκη και του Ανδρέου Σκιά (Γεωργούντζος, 1967, 739).

Όχι μόνο από τις πληροφορίες αυτές, αλλά και από τη μετέπειτα εξέλιξή του, φάνηκε ότι ο Γεωργούλης είχε τις απαραίτητες ικανότητες ώστε να πάρει γερές βάσεις στα κλασικά γράμματα, και επίσης ισχυρό χαρακτήρα, ώστε να μην αφήσει το σχολαστικισμό της ΦΣΠΑ να τον αχρηστέψει.

Ακολούθησε η επαγγελματική του υπηρεσία ως φιλόλογου στη δημόσια μέση εκπαίδευση:

Διωρίσθη τω 1915 ελληνοδιδάσκαλος εις Σέριφον. Το 1917 ονομάσθη Σχολάρχης και κατά το 1919 μετετέθη εις Βαρυμπόμπη Τριφυλλίας, τω 1921 προήχθη εις καθηγητήν του Γυμνασίου Μεσσήνης, τω 1924 μετετέθη εις το Α΄ Γυμνάσιον Καλαμών, τω 1928 προήχθη εις Γυμνασιάρχην Σερρών και μετ’ ολίγον μετετέθη εις το Γ΄ Γυμνάσιον αργένων Θεσσαλονίκης (ό.π., 739).

Δε μας λέει, όμως, ο Π. Γεωργούντζος ότι ‘ο Γεωργούλης απομακρύνθηκε

για λίγο από τη μέση εκπαίδευση', όπως σημειώνει ο Π. Νούτσος (1983, 44) ή, πιο συγκεκριμένα, κατά τον Παπανούτσο (1982, 46), ότι 'είχε απολυθεί ένα διάστημα ως κομμουνιστής', και κατά τον Γ. Γάτο (2003, 251), ότι 'προφανώς από παρεξήγηση, απολύθηκε 'επί κομμουνισμώ' από το στρατηγό Γ. Κονδύλη (1935)'.

Η 'πεπρωτισμένη φύσις' του ώριμου πια (36 ετών) Γεωργούλη

απεκαλύφθη [...] επιβλητικός κατά τον διαγωνισμό των υποψηφίων προς μετεκπαίδευσιν εις την Ευρώπην τω 1930, ότε μεταξύ των 70 προσελθόντων φιλολόγων και των 15 επιτυχόντων ούτος εκρίθη πρώτος, και μάλιστα εις μεγάλην απόστασιν από των λοιπών επιτυχόντων (Γεωργούντζος 1967, 1ος, 406).

Ο Γεωργούλης, σύμφωνα πάντα με τον Π. Γεωργούντζο, ευτύχησε ν' ακούσει ή και να μαθητεύσει κοντά σε φημισμένους εκπροσώπους των κλασικών σπουδών, της φιλοσοφίας, της κλασικής φιλολογίας, και της παιδαγωγικής: στο Βερολίνο δυο εξάμηνα με τους N. Hartmann, E. Norden, W. Jaeger και E. Spranger, και στο Φράιμπουργκ με τους E. Husserl και M. Heidegger. Και οι κορυφαίοι αυτοί του πνεύματος φαίνεται να σφράγισαν ανανεωτικά και οριστικά την εξέλιξή του, έτσι που να αποδειχτεί αξιοποιήσιμο και το σχολαστικό αποταμίευμα της ΦΣΠΑ. Οι σπουδές του, πάντως, στα παιδαγωγικά ήταν περιορισμένες, και στην ψυχολογία σχεδόν ανύπαρκτες.

Οι σπουδές του, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, δε φαίνεται να κατέληξαν σε διδακτορικό δίπλωμα – περίπτωση παρόμοια με του Γληνού και του Δελμούζου.

1.2. Εκπαιδευτική, συνδικαλιστική και συγγραφική δραστηριότητα

1.2.1. Η εκπαιδευτική, συνδικαλιστική και συγγραφική δραστηριότητα του Γεωργούλη ως το 1933

Για την εικόνα και τη δράση του Κ. Γεωργούλη μέχρι το 1930 έχουμε δύο περιγραφές. Η μία είναι του Π. Γεωργούντζου:

Τα δημοσιεύματά του εις τον τύπον, τα άρθρα του εις τα επιστημονικά πε-

ριοδικά της από του 1923-1930 περιόδου και η εν γένει πνευματική τότε δραστηριότης του προέδιδον του ανδρός την εξαιρετικήν ικανότητα (ό.π., 739).

Η άλλη περιγραφή είναι του Φρ. Φαρμάκη:

Πλούσιο, σπινθηροβόλο και ζωηρό πνεύμα στρέφεται στην αρχή σε τολμηρές αναζητήσεις, σε πρωτότυπες ιδέες, προοδευτικές. Πολεμιστής ριψοκίνδυνος και ασυγκράτητος, επί οκτώ σχεδόν χρόνια, αγαπιέται από τους συμπολεμιστές του. Αγαπά τη δημοτική γλώσσα, πιστεύει στη δημοκρατία, θαυμάζει τον Αλέξανδρο Παπαναστασίου και γίνεται οπαδός του. Αναμειγνύεται στην κίνηση των νέων της εποχής του και γίνεται αρχηγός των προσκόπων της Μεσοσηνίας. Μελετηρός και ακούραστος, δεν περιορίζεται μόνο στα φιλολογικά, είναι πάρα πολύ καλός στα μαθηματικά, τα θεολογικά, τα οικονομικά και στην τέχνη. Γράφει άρθρα σε εφημερίδες και περιοδικά και εξωτερικεύει τις ιδέες του σε ποικιλίστατα θέματα. Ως κρατικός υπάλληλος, αναμειχθήκε στον συνδικαλισμό. Συγκρούεται με τον γενικό διοικητή Μακεδονίας ως ανώτατο στέλεχος συνδικαλιστικό, επειδή χρησιμοποίησε τολμηρή γλώσσα. Ήταν έκδηλη η επίδραση των μεταρρυθμιστικών ιδεών, που αναπτύχθηκαν στη Δύση και διαδόθηκαν σε όλες τις χώρες μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο. Όμως, μετά το 1930 οι 'προοδευτικές' ιδέες άρχισαν να δείχνουν τις ασθενικές τους πλευρές και την ανεπάρκειά τους. Ο Γεωργούλης, αφού επήγε στη Δύση και είδε τα πράγματα από κοντά, αναθεώρησε και ανακατάταξε τις αντιλήψεις του (Φαρμάκης 1968, τ. 5ος, 275).

Είναι παράλειψη, πάντως, και των δύο αυτών λημματογράφων ότι δεν παραθέτουν, δειγματοληπτικά έστω, κάποιους από τους τίτλους εκείνων των δημοσιευμάτων του, ούτε λένε σε τι γλώσσα ήταν γραμμένα. Το κάνουν άλλοι, όπως ο Π. Νούτσος (1983, 44-45) και η Άννα Φραγκουδάκη (1983, 57), που γράφουν ότι ο Γεωργούλης δημοσίευσε το 1927 άρθρα του στο περιοδικό του Γληνού "Αναγέννηση", σε συζήτηση που έγινε για τους 'κοινωνικούς νόμους', το 'μαρξισμό', την ιστορία και τη διδασκαλία της, και στην οποία πήραν μέρος ο Χρ. Καρούζος, η Έλλη Λαμπρίδη, η Ρόζα Ιμβρωτή, ο Β. Δεδούσης και ο Γεωργούλης. Από τα κείμενά του αυτά προκύπτουν δύο πράγματα: ότι ο Γεωργούλης γράφει σε δημοτική γλώσσα τότε και ότι παίρνει κριτική θέση ή αποστάσεις απέναντι σε απλουστευτικές ή απολυτοποιημένες εκδοχές του δια-

λεκτικού υλισμού. Ο Χ. Σακελλαρίου (1985, 39) τον βρίσκει, πριν από την “Αναγέννηση”, να έχει δημοσιεύσει στο περιοδικό του Παπαμαύρου “Εργασία”.

Ο Π. Νούτσος, στο ίδιο δημοσίευσμά του (σ. 44), επικαλείται το Γληνό, ο οποίος, μολονότι ‘διατηρούσε κάποιες επιφυλάξεις’, θεωρούσε ότι ο Γεωργούλης (όπως λέει ο Γληνός στην εισαγωγή του στο “Σοφιστή”, 1940) ήταν: ‘τοποθετημένος οριστικά και τίμια μέσα στο αναγεννητικό ρέμα του δημοτικισμού’ και συνέβαλε στην ‘πραγματική αναγέννηση των ανθρωπιστικών σπουδών στον τόπο μας’. Για τον Κ. Μαυρέα, τέλος, ο Γεωργούλης ήταν ‘πνευματικό τέκνο του Γληνού κατά τα νεανικά του χρόνια’ (Μαυρέας 2003, xvii).

Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι η θητεία του Γεωργούλη στη μέση εκπαίδευση την πρώτη αυτή περίοδο συμπίπτει με τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της τριανδρίας Δελμούζος-Γληνός-Τριανταφυλλίδης το 1917-1920 και 1923-1926. Και είναι απίθανο ένας ανήσυχος νέος, όπως ο Γεωργούλης (23 ως 32 χρονών τότε), να έμεινε απαθής απέναντι σ’ αυτές. Πιθανότερο φαίνεται να τις ενστερνίστηκε, ακόμα και σε κάποια δημοσιεύματά του να τις υποστήριξε. Κάτι τέτοιο συνάγεται έμμεσα και από κείμενά του που βρέθηκαν στα κατάλοιπά του και εκδόθηκαν μετά το θάνατό του, κείμενά του που πρέπει να τα έγραψε όσο ήταν διευθυντής του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης (ΔΜΕ), 1941-1963 – και είναι σε καθαρεύουσα. Παραθέτω μερικά δείγματα σχετικών απόψεών του:

Αντίδρασην εξυγιαντικήν κατά της αναρχίας εν τη γλώσση απετέλεσε το κίνημα του δημοτικισμού, το οποίον, μυριάς αντιδράσεις αντιμετωπίζον και ηρωϊκώς ανταχθέν κατά αιωνοβίων προλήψεων, κατώρθωσε να αποκαταστήση την υπόληψιν και το κύρος της μητρικής μας γλώσσης. Η αμερόληπτος γλωσσολογική έρευνα επιστοποίησεν ότι η μητρική δημοτική γλώσσα δεν ήτο χυδαίον και παρεφθαρμένον ιδίωμα, αλλ’ αυτή αύτη η αρχαία διασωθείσα μέχρι των ημερών μας εις το στόμα του ελληνικού λαού, αφού υπέστη μεταβολάς και προσηρμόσθη προς την νοστοροπρίαν και τας εκφραστικάς ανάγκας, τας οποίας ενεφάνισεν η ιστορική εξέλιξις. Η επιστημονική σπουδή διεπίστωσεν ότι διετήρησεν όλην την ευκαμψίαν και μέγα μέρος του λεξιλογικού πλούτου της αρχαίας (Γεωργούλης, Ειδ. Διδ. 127).

Παρ’ όλην την σπουδαιότητα, την οποίαν ενέχει η μητρική γλώσσα, παρ’ ημίν διά λόγους ιστορικούς είχε παροραθή η αξία της. Υπό το κράτος της επιδράσεως των αριστουργημάτων της αρχαίας λογοτεχνίας εσχηματίσθη η αντί-

ληψις περί χυδαιότητος της μητρικής γλώσσης και επεχειρήθη το παράτολμον εγχείρημα της επανόδου εις την αρχαίαν, όταν δε εγένετο αντιληπτόν ότι η επάνοδος αύτη ήτο αδύνατος, ως συμβιβασμός επενοήθη το τεχνητόν γλωσσικόν κατασκευάσμα, όπερ περιέργως επιλοφορήθη καθαρεύουσα. [Και χρησιμοποιεί καθαρεύουσα ο Γεωργούλης για να το πει αυτό!] (ό.π., 146).

1.2.2. Εκπαιδευτική, συνδικαλιστική και συγγραφική δραστηριότητα του Γεωργούλη από το 1933 ως το 1941

Μετά τις σπουδές του στη Γερμανία, ο Γεωργούλης επανήλθε στην προηγούμενη θέση του ως φιλόλογος σε γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης. Οι βιογράφοι του αποφεύγουν να δώσουν πληροφορίες για την υπαλληλική του σταδιοδρομία εκεί. Από τον Α. Δημαρά μαθαίνουμε ότι, το 1936, ο Γεωργούλης ήταν υποψήφιος αιρετός εκπαιδευτικός σύμβουλος στη μέση εκπαίδευση με την προοδευτική παράταξη (Κουντουράς 1985, τ. 2^ο, 598). Ο Π. Γεωργούντζος περιορίζεται να μνημονεύσει τρία σπουδαία επιστημονικά του έργα αυτής της περιόδου και τη συμμετοχή του με πρόλογο σε ένα τέταρτο (1935: “Αριστοτέλους Πρώτη Φιλοσοφία”, εκτεταμένη εισαγωγή, μετάφραση και σχόλια· 1938: “Η Μελέτη των Ελληνικών Ανθρωπιστικών Γραμμάτων”· 1939: “Πλάτωνος Πολιτεία”, εκτεταμένη εισαγωγή, μετάφραση και σχόλια· Πρόλογος στο “Συμπόσιον” του Πλάτωνα, κριτικό υπόμνημα, μετάφραση, σχόλια και ανάλυση Β. Δεδούση), μόνο που αποφεύγει να πει ότι είναι όλα γραμμένα στη δημοτική. Από την “Πλάτωνος Πολιτεία” παραθέτω δύο αποσπάσματα, ένα από τον πρόλογο και ένα από το έβδομο βιβλίο της μεταφρασμένης “Πολιτείας”, όπου η εικόνα του σπηλαίου:

Η έκδοση της Πολιτείας αποτελεί συνέχεια σειράς που είχε εγκαινιαστεί ύστερα από πρωτοβουλία του εκδότη κ. Δ. Αλεξίου στη Θεσσαλονίκη κατά το 1935 με τα “Μετά τα Φυσικά” του Αριστοτέλους. Έχουμε την ελπίδα ότι θα συνεχιστεί η προσπάθεια αυτή που ο μοναδικός της σκοπός είναι να καταστήσει προσιτούς στη νεότερη σκέψη τους σοφούς της αρχαίας Ελλάδος (Γεωργούλης 1939, ν).

Τώρα πια, είπα, αν θέλεις να ιδείς την επίδραση της παιδείας και της απαιδευσίας, στοχάσου την ύπαρξή μας ωςάν εικόνα που παριστάνει την ακόλουθη περιπέτεια. Στοχάσου δηλαδή πως βλέπεις ανθρώπους τάχα μέσα σε υπό-

γείο κατοικητήριο, όμοιο με σπηλιά που η είσοδός του είναι ανοιγμένη προς το φως σε μεγάλο μήκος παρακολουθώντας όλη την έκταση του σπηλαίου, ριγμένους μέσα σ' αυτό από μικρά παιδιά με τα σκέλη και τους αυχένες δεμένους σε δεσμά, έτσι που να μένουν στην ίδια θέση και να βλέπουν μόνο κατ' ευθείαν, χωρίς να τους αφήνει ο δεσμός να γυρίζουν κυκλικά τα κεφάλια τους· φέγγει γι' αυτούς από ψηλά και από μακριά ένα φως φωτιάς που καίει πίσω τους, κι ανάμεσα στη φωτιά και στους δεσμώτες περνάει στην επιφάνεια της γης δρόμος και πλάι πλάι στο δρόμο, σαν τα παραπετάσματα που οι ταχυδακτυλουργοί στήνουν εμπρός από το κοινό για να δείχνουν επάνω απ' αυτά τις ταχυδακτυλουργίες τους. Βλέπω, είπα. (ό.π., 212).

Από άλλες πηγές, ξέρουμε ότι δημοσίευσε και άρθρα του στη δημοτική σε περιοδικά και εφημερίδες της Θεσσαλονίκης το 1935 και 1936. Μάλιστα, φέρεται μεταξύ εκείνων που ίδρυσαν το περιοδικό "Μακεδονικές Ημέρες", 1932 (Τσάκωνας 1992, τ. 7^{ος}, 231). Στην εφημερίδα "Νέα Αλήθεια" (1936), δημοσίευσε ένα κείμενο με τίτλο "Ο Παλαμάς ερμηνευτής του λαού και προφητικής", απ' όπου και το ακόλουθο απόσπασμα:

Η αξία της δημιουργίας του Παλαμά στέκεται στη δεξιότητά του με την οποία μεταβάλλει τον ανθρώπινο λόγο σε ποιητικό όργανο. Κάνουν μια τεράστια παρεξήγηση της ουσίας της ποιητικής δημιουργίας όσοι ευρίσκουν στο έργο του Παλαμά ρητορισμό. Είναι πολύ σπάνιο προσόν να μπορέσει ένας ποιητής να επιτύχει ισοσταθμία ανάμεσα στα μελωδικά στοιχεία του ανθρωπίνου λόγου και στο σημασιολογικό του περιεχόμενο. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η ποιητική σύνθεση δεν μπορεί να ταυτιστεί απόλυτα με τη μουσική, γιατί κάθε στοιχείο του ποιητικού λόγου δεν είναι μόνο μουσικό ηχητικό δεδομένο αλλά και φορέας νοηματικού περιεχομένου. Η κίνηση των νοημάτων και η εναλλαγή τους αποτελεί μια δεύτερη διάσταση μέσα στο ποίημα, ένα χώρο δεύτερης μελωδίας. Η αντιστοιχία του μελωδικού στρώματος των γλωσσικών στοιχείων προς την αρμονική διάταξη των λογικών σημασιών είναι το αναμφισβήτητο τεκμήριο της αριότητας του ποιητικού συνθέματος (Φαρμάκης 1968, τ. 5ος, 301).

Σύμφωνα με τον Α. Δημαρά, ο Γεωργούλης

Ξεκίνησε τη σταδιοδρομία του στην εκπαίδευση με την ομάδα των 'προοδευτικών' (ήταν, λογονύχρη, μαζί με τη Ρόζα Ιμβριώτη, τον Ε. Π. Παπανούτσο και το Χρ. Θεοδωρίδη συνεργάτες του Μίλτου Κουντουρά στο περιοδικό "Παιδεία" (1936) (Δημαράς Α. 1974, τ. 2ος, νε').

Στο μεταξύ, σαν να υπάρχει κάποιο κενό σχετικά με την εκπαιδευτική του πορεία και, ειδικότερα, με την επαγγελματική του κατάσταση. Τον είχαμε αφήσει πριν από το 1930 στο Γ' Γυμνάσιο Αρρένων Θεσσαλονίκης και η επόμενη πληροφορία είναι ότι, το 1940, έγινε γενικός επιθεωρητής Μέσης Εκπαίδευσης Πειραιώς, και, το 1941, διευθυντής του ΔΜΕ. Από αυτό συνάγεται μάλλον ότι, μετά τις μεταπτυχιακές σπουδές του και ως το τέλος της δεκαετίας του '30, ήταν διευθυντής σε γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης.

Από τον Παπανούτσο έχουμε την πληροφορία ότι ο Γεωργούλης

άρχισε από την άκρα αριστερά (φίλος και συνεργάτης του Γληνού, είχε απολυθεί ένα διάστημα ως κομμουνιστής), μεταπήδησε στην ολιγαρχική (αριστοκρατική την έλεγε) συντήρηση (το Μεταξικό καθεστώς τον ευνόησε και τον διόρισε σε κορυφαία θέση, διευθυντή του ΔΜΕ (Παπανούτσος 1982, 46)).

Η διαδοχική εξασφάλιση των δύο αυτών υψηλών θέσεων είναι πιθανό να οφείλεται: (α) στην εύνοια του Μεταξά προς δημοτικιστές ανθρώπους της επιστήμης και των γραμμάτων (άρα και Τριανταφυλλίδης, Θεοδωρακόπουλος, Κακριδής, Ιμβριώτη), και (β) στο γεγονός ότι ο στρατιωτικός αδερφός του Κωνσταντίνου Γεωργούλη διετέλεσε αρχηγός του Επιτελείου Στρατιάς Δυτικής Μακεδονίας (1939-1941). Την πρώτη άποψη υποστηρίζει ο Φρ. Φαρμάκης, ο οποίος γράφει:

Ήταν όχι μόνον εκπαιδευτικός κορυφαίος, αλλά και πνευματική δύναμη πρώτου μεγέθους. Και ο τότε κυβερνήτης Ι. Μεταξάς τον κάλεσε και παραβλέποντας τη φήμη του Γεωργούλη ως παλαιού συνδικαλιστικού στελέχους και με 'δεδομένες προοδευτικές' αντιλήψεις- του ανέθεσε τη γενική επιθεώρηση Μέσης Παιδείας Πειραιώς. Ωστόσο, ο Γεωργούλης στρατεύθηκε πάλι και πήρε μέρος στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ως λοχαγός-υπασιπιστής της Ι αναπληρωματικής διοικήσεως έως το τέλος του πολέμου [εννοεί, προφανώς, του ελληνο-ιταλικού] (Φαρμάκης 1968, τ. 5ος, 276).

Στα χρόνια της Κατοχής (1942), ο Γεωργούλης στήριξε με επιστολή του τον Ι. Κακριδή στη Δίκη των Τόνων (*Νέα Εστία* χχ, 175-176).

Από τον Παπανούτσο έχουμε την έμμεση πληροφορία ότι ο Γεωργούλης

στους χρόνους της Κατοχής ξαναπέρασε στις ριζοσπαστικές ιδέες (ο Δελμούζος μου έλεγε ότι σε μια δημοκρατική ομάδα που είχε σχηματισθεί τότε με τους αδελφούς Καραβίδα, το ξεύγος Παπαδημητρίου, τον Ιω. Θεοδωρακόπουλο κ.ά. ο Κ. Γεωργούλης αντιπροσώπευε πάντα ακραίες προς τα αριστερά τάσεις) (Παπανούτσος 1982, 46).

και την άμεση πληροφορία ότι, όταν ο ίδιος (ο Παπανούτσος) ήρθε στην Αθήνα, 'ολόκληρο τον τελευταίο δύσκολο χρόνο της Κατοχής', ανάμεσα στους 'φίλους εκπαιδευτικούς', που συναντούσε και συζητούσαν τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετώπιζε ο τόπος την επαύριο της απελευθέρωσης, ήταν και ο Γεωργούλης (ό.π., 44).

Αντίθετα, ο Δ. Τσάκωνας σημειώνει ότι

Ο εκπαιδευτικός και φιλόσοφος Κ. Γεωργούλης [...] κατά τη διάρκεια της Κατοχής εγκατέλειψε το Δ. Γληνό, προσχωρήσας στην εθνική αντίσταση (Τσάκωνας 1992, τ. 7ος, 367).

Γεγονός είναι ότι ο Γεωργούλης δημοσίευσε μια νεκρολογία-εγκώμιο για το Γληνό στη "Νέα Εστία", τον επόμενο χρόνο από το θάνατο του Γληνού (τεύχος 398/399, 1-15.1.1944, 106-111), μέσα στην Κατοχή. Σ' εκείνη τη νεκρολογία του, πάντως, ο Γεωργούλης αποσιωπά κάποια πράγματα που 'σχετίζονταν άμεσα με την πολιτική του δράση' (Μαυρέας 2003, xviii). Άλλωστε, προσθέτει 'Εκείνη την εποχή ο Γεωργούλης είχε ήδη δώσει δείγματα μεταστροφής προς συντηρητικές αντιλήψεις, μια πορεία που εκδηλώθηκε περισσότερο έντονα μετά την Απελευθέρωση' (ό.π., xviii).

Μια άλλη ενέργεια του Γεωργούλη, που μας την κάνει γνωστή ο Παπανούτσος, έχει μια διφορούμενη αιτιολογία. Το Νοέμβριο του 1944, ο Παπανούτσος διορίστηκε γενικός διευθυντής στο Υπουργείο Παιδείας (επιλογή του πρωθυπουργού Γ. Παπανδρέου ανάμεσα σε δύο προτάσεις που του έγιναν:

Παπανούτσο και Γεωργούλη). Όπως λέει ο Παπανούτσος στα απομνημονεύματά του, ο Γεωργούλης

μετά το Δεκεμβριανό κίνημα ήρθε στο σπίτι μου και με συμβούλεψε να υποβάλω την παραίτησή μου και ν' απομακρυνθώ από το Υπουργείο Παιδείας 'γιατί το κλίμα είχε αλλάξει ανεπανόρθωτα' (Παπανούτσος 1982, 46).

Ο Παπανούτσος υποστηρίζει, με βάση και άλλα δεδομένα τα επόμενα χρόνια, ότι αυτό το διάβημα το έκαμε ο Γεωργούλης από αντιζηλία. Μια άλλη, ωστόσο, εκδοχή μπορεί να είναι ότι ο Γεωργούλης απηχούσε ακόμα τότε τις απόψεις της αριστεράς που δεν τον ήθελε με τίποτα τον Παπανδρέου (και τους περί αυτόν). Μια τρίτη, τέλος, και η μάλλον πιθανότερη, εκδοχή είναι ότι ο Γεωργούλης ήταν πολύ καλά ενημερωμένος από τον αδερφό του, αρχηγό τότε της Εθνοφυλακής, και ήθελε να προειδοποιήσει το φίλο του για τα χειρότερα – χωρίς να αποκλείεται και η αντιζηλία να έπαιξε το ρόλο της.

Να σημειώσουμε ότι τις δύο προτάσεις στον Παπανδρέου τις έκαμε ο Δελμούζος. Με τον Παπανούτσο ο Δελμούζος συνδεόταν φιλικά, αλλά και το Γεωργούλη φαίνεται να τον εκτιμούσε πολύ ως φιλόλογο που έγραφε τόσο αξιόλογα πράγματα ως τότε στη δημοτική. Αν πίστευε ότι ήταν κομμουνιστής, θα τον έβλεπε διαφορετικά. Και όσο για τον Παπανδρέου, γνώριζε και εκτιμούσε τον Παπανούτσο από το 1931 που, ως Υπουργός Παιδείας, τον διόρισε διευθυντή στο Διδασκαλείο Μυτιλήνης.

Κατά τον Παπανούτσο, από τη συγκεκριμένη προτίμηση του Γ. Παπανδρέου

(όπως από μικρήν αιτία γεννιούνται κάποτε μεγάλα αποτελέσματα) δημιουργήθηκε η έχθρα του Κ. Γεωργούλη εναντίον μου και η ρήξη μεταξύ μας, με τις θλιβερές συνέπειες που είχε το γεγονός στην εκπαιδευτική ιστορία του τόπου. Ο Κ. Γεωργούλης, κλασικός φιλόλογος με αναμφισβήτητες ικανότητες και μεγάλο κύρος στον εκπαιδευτικό κόσμο, ήταν ένας άνισος άνθρωπος με όχι ομαλό χαρακτήρα. Κάτω από την επιφάνεια ταπεινού και καλοκάγαθου δασκάλου έκρυβε μιαν απέραντη φιλοδοξία, καθώς και εγωισμό και κακότητα που έβρισκαν την ακίνδυνη τάχα έκφρασή τους σ' ένα σκληρό χιούμορ. Στην πολιτική του ιδεολογία αγαπούσε τις ακροβατικές αωρήσεις· άρχισε από την άκρα αριστερά [...], για να καταλήξει ένθερμος οπαδός και συνεργάτης της υπερσυντηρητικής Κυβέρνησης του στρατηγού Παπάγου, μαχητικό στέλεχος φανατικών παρεκκλι-

σιαστικών οργανώσεων, διώκτης αμελλικτος του κομμουνισμού, ακόμη και (πα-
λαίμαχος δημοτικιστής αυτός) του δημοτικισμού (ό.π., 45-46).

2. Δεύτερη περίοδος (1944-1968) - Αμφιταλαντεύσεις και στροφή του Γεωργούλη προς τη συντήρηση και την αντίδραση, τόσο στον κοινωνικο-πολιτικό τομέα όσο και στα γλωσσο-εκπαιδευτικά

2.1. Γεωργούλης, Παπανούτσος, και Υπουργείο Παιδείας

Το 1950-51, στη συμμαχική Κυβέρνηση Πλαστήρα-Βενιζέλου-Παπανδρέου, ο Παπανούτσος ήταν Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας (με υ-
πουργό το Γ. Αθανασιάδη-Νόβα). Όταν έγινε ενδοκυβερνητική αλλαγή, ο
Παπανούτσος υπέβαλε τυπικά την παραίτησή του, την οποία, όμως, ο Γ. Πα-
πανδρέου, Πρωθυπουργός και Υπουργός Παιδείας στη νέα κυβέρνηση, την έ-
καμε δεκτή! Ο Παπανούτσος δε μας λέει ποιον έβαλε στη θέση του ο νέος Υ-
πουργός. Ο ίδιος, πάντως, έχει γράψει ότι 'νόμος [ο Α.Ν. 1823/ 26-5-1951 για
τη μέση εκπαίδευση, που ψηφίστηκε τότε] και εισηγητική έκθεση έχουν γρα-
φεί αν όχι διά χειρός τουλάχιστο κατ' έμπνευσιν του κ. Κ. Γεωργούλη' (Παπα-
νούτσος 1958, Απρ., 66). Ο Α. Δημαράς, επίσης, βεβαιώνει ότι ο νόμος εκεί-
νος 'ήταν έργο του Κωνσταντίνου Γεωργούλη' (Δημαράς Α. 1974, νε'). Το
1951, επί Γ. Παπανδρέου, νομοθετήθηκε το 'Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών
(ΙΚΥ), και κάποιοι υποστηρίζουν ότι αυτό έγινε ύστερα από πρόταση και ει-
σήγηση του Γεωργούλη. Στο πρώτο διοικητικό συμβούλιο του ΙΚΥ, περιλαμ-
βάνονται, μεταξύ άλλων, ο Γ. Παπανδρέου, ο Δελμούζος και ο Γεωργούλης
(όχι όμως και ο Παπανούτσος!). Προς το τέλος του 1951, με το νέο κυβερνητι-
κό ανασχηματισμό, και με άλλο Υπουργό, ο Παπανούτσος επανήλθε, αυτή τη
φορά ως γενικός διευθυντής (με υπουργό τον Ι. Μιχαήλ). Το νομοσχέδιο για
τη μέση εκπαίδευση, που συντάχθηκε την άνοιξη του 1952 (αλλά δεν ψηφί-
στηκε), ήταν έργο δικό του.

Το 1953 ο Γεωργούλης γίνεται Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παι-
δείας, μέχρι το 1957. Να σημειώσουμε ότι, το 1952, ο αδερφός του Σπυρίδων
βγήκε βουλευτής με τον Ελληνικό Συναγερμό και, το επόμενο έτος, έγινε Υ-
πουργός Ναυτικών. Αλλά πέρα από αυτό, και ο ίδιος ο Κωνσταντίνος Γεωρ-
γούλης είχε ιδεολογικά μεταστραφεί οριστικά προς εκείνη την κατεύθυνση.

Με όλα όσα είχαν μεσολαβήσει μεταξύ Γεωργούλη και Παπανούτσου, εντύπωση κάνει κάτι που εξομολογείται ο Παπανούτσος στα “Απομνημονεύματά” του:

Παρήγγειλα τότε στον Γεωργούλη [...] και στον (ίδιο τον πρωθυπουργό Παπάγο (με τον διευθυντή του “Βήματος” Δ. Λαμπράκη) ότι, επειδή πιστεύω ότι τα δεινά της εθνικής παιδείας μας θα λήξουν μόνο με μια διακομματική συνεννόηση, είμαι πρόθυμος να συνεργαστώ γι’ αυτό το σκοπό μαζί τους, αλλά η πρότασή μου απορρίφθηκε. Είχα κάνει λάθος, και εξομολογούμαι την αμαρτία μου (Παπανούτσος 1982, 81).

Σύμφωνα με τον Π. Γεωργούντζο, ο Γεωργούλης

Εισήγαγε διά πρώτην φοράν εις την χώραν μας την διδασκαλίαν του Επαγγελματικού Προσανατολισμού εις το ΔΜΕ και τας Παιδαγωγικάς Ακαδημίας και ήνοιξε τον δρόμον προς πρακτικήν εφαρμογήν του μαθήματος τούτου. Εισήγαγε νέας κατευθύνσεις εις τα προγράμματα των γυμνασίων, ιδρύσας εν συνεργασία με το Υπουργείον Εμπ. Ναυτιλίας τα ναυτικά γυμνάσια [...] εισήγαγε και την κατεύθυνσιν της Τεχνικής μορφώσεως εις τα γυμνάσια διά πρώτην φοράν, καταρτίσας διά διοικητικής πράξεως το πρόγραμμα του πρώτου Τεχνικού Γυμνασίου παρὰ τῷ Ζαννείῳ Ὀρφανοτροφείῳ Πειραιῶς (Γεωργούντζος 1967, τ. 1ος, 742).

Κατά τον Παπανούτσο, ο Γεωργούλης

άλλο δεν είχε παρουσιάσει παρὰ μια στείραν ἀρνηση και ιδέες αναχρονιστικές (Παπανούτσος 1982, 91).

Η γνώμη του Δ. Τσάκωνα είναι ότι

Σαν επιτελάρχης της παιδείας ο Γεωργούλης ήταν λιγότερο επιτυχημένος από τον Παπανούτσο, που είχε ζωντανότερη παρουσία και πιο εκσυγχρονισμένο παιδαγωγικό προγραμματισμό (Τσάκωνας 1992, 6ος, 489).

Με κυβέρνηση Καραμανλή το 1957, κάνει εντύπωση ότι στη διακομματική Επιτροπή Παιδείας που συγκροτήθηκε στο Υπουργείο Παιδείας, βρέθηκε ο Παπανούτσος, όχι όμως και ο Γεωργούλης.

Ο Γεωργούλης περιέμενε τα πορίσματα της Επιτροπής, και, όταν αυτά δημοσιοποιήθηκαν, διατύπωσε τις κρίσεις του σε ομιλία που έδωσε στον Χριστιανικό Κοινωνικό Κύκλο, το 1958.

Από τις κρίσεις του εκείνες χαρακτηριστικότερες είναι οι εξής:

Η πλειοψηφία αποφάσισε να διδάσκονται αρχαία ελληνικά αλλά και μεταφράσεις συμπληρωματικές. Αντιμετωπίζομεν εις όλην του την έντασιν εν προκειμένω την από μακρού χρόνου έμμονον προσπάθειαν προς εκδίωξιν των ελληνικών συγγραφέων υπό το προκαλύμμα των μεταφράσεων. Η επιστημονική παιδαγωγική έρευνα έχει προ πολλού αποφανθή επί του ζητήματος τούτου. Αι μεταφράσεις είναι χρήσιμοι δι' επιστημονικούς και εγκυκλοπαιδικούς σκοπούς. Διά την εξυτηρέτησιν όμως παιδευτικών σκοπών είναι άχρηστοι και επιβλαβείς. Αι λεγόμεναι λογοτεχνικάι μεταφράσεις αποτελούν πλήρη παραποίησην των κειμένων. Αι πισταί μεταφράσεις παρουσιάζουν μόνον τον σκελετόν των διανοημάτων και αποστερούν το κείμενον από την παιδευτικήν του και αισθητικήν βιωματικήν του αξίαν. Αι μεταφράσεις εις τα σχολεία καταλήγουν να καλλιεργούν το πνεύμα της ραστώνης και ακρισίας. Εις την χώραν μας ειδικώτερον υπεστηρίχθη συχνάκις η χρήσις των μεταφράσεων από υπόπτους εθνικώς κινήσεις, αίτινες ηθέλησαν τεχνηέντως και ανεπαισθήτως να διασπάρουν την εθνικήν ενότητα. Ας μη λησμονώμεν ότι εις όλας τας περιοχάς, εις ας έπαυσε να ακούεται η παλαιά ελληνική γλώσσα, εχάθησαν οι ελληνικοί πληθυσμοί. Τούτο συνέβη εις την Κάτω Ιταλίαν, εις την Σικελίαν, εις την Βόρειον Αφρικήν. Ας μη γίνωμεν και ημείς λουπόν προπαρασκευασταί παρομοίων συμφορών (Γεωργούλης 1958, 32).

Ο Γεωργούλης άσκησε, επίσης, σφοδρότατη πολεμική εναντίον της μεταρρύθμισης του 1964, μέσα από τις σελίδες τις “Καθημερινής”, η οποία έδινε στη δημοσιότητα [...] και επί μήνες κάθε Κυριακή ένα λίβελο του Κ. Γεωργούλη (Παπανούτσος 1982, 110-111).

Όπως παρατηρεί η Έλλη Γιωτοπούλου-Σισιλιάνου, πάρεδρος τότε του νεοϊδρυμένου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου:

Από τις 4 Αυγούστου ως τις 29 Σεπτεμβρίου [ο Γεωργούλης] δημοσίευσε έντεκα άρθρα, ψυχογραφήματα ανθρώπου που είχε χάσει κάθε μέτρο και ήταν πια ανίκανος να υπερασπίσει το όποιο επιστημονικό του ήθος και την προσω-

πική του αξιοπρέπεια. Ουσιαστικά ήταν ο κύριος κατηγορος εναντίον της Μεταρρύθμισης (2007, 42).

Για το συγκεκριμένο επιτελικό όργανο του Υπουργείου Παιδείας, ο Γεωργούλης γράφει τα εξής:

Το Παιδαγωγικόν Ινστιτούτον του γενικού γραμματέως της Παιδείας σχεδιάζεται ως μεγαθήριον το οποίον θα καταβροχθίση πάσας τας εν τω Υπουργείω γνωμοδοτικές, συμβουλευτικές και οργανωτικές υπηρεσίας [...] Κατατάσσεται τούτο εις τα ιδρύματα διά των οποίων επιζητείται εις τας χώρας του παραπετάσματος η επιβολή της μαρξιστικής κοσμοθεωρίας διά της παιδείας (Γιωτοπούλου 2007, 52).

Η Γιωτοπούλου επισημαίνει τη συνεχή επιδίωξη του Γεωργούλη να προβάλλει ως πρότυπο πολλών μέτρων της μεταρρύθμισης του 1964 κομμουνιστικές τακτικές, όπως προκύπτει και από το εξής απόσπασμα άρθρου του, δημοσιευμένου στις 13.9.1964:

Η νέα πορεία την οποία προτίθεται να χαράξη [το εισαγόμενον διά ψήφισιν νομοσχέδιον] είναι συνοδοιπορία προς την πορείαν την ακολουθουμένην από τα έθνη τα εξελθόντα από τον ευρωπαϊκόν πολιτισμόν. Οι νομοθετούντες μεταρρυθμισταί δεν έχουν την ειλικρίνειαν να υποστηρίξουν τους σκοπούς των απροκαλύπτως. [...] Το πρόγραμμα το οποίον επιχειρείται να θεσπισθή ευρίσκεται εις πλήρη συμφωνίαν με τα προγράμματα τα νομοθετημένα εις τα Σοβιέτ και εις τας χώρας του παραπετάσματος (Γιωτοπούλου 2007, 90).

Γράφει ακόμα και μετά από δύο χρόνια στην ίδια εφημερίδα (30.8.1966):

Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμισις θα καταλήξη εις ένα σκοτεινόν πολιτιστικόν μηδενισμόν παρόμοιον προς εκείνον που θέλουν να επιβάλουν παρωθούμενοι από την ασιατικήν νοοτροπίαν οι Κινέζοι ερυθροφρουροί! (Παπανδρέου Α. Π. 1985, 93-94).

2.2. Η θητεία του Γεωργούλη στο Διδασκαλείον Μέσης Εκπαιδεύσεως και αλλού
Το ΔΜΕ ιδρύθηκε το 1910, με πρώτο διευθυντή του το Ν. Εξαρχόπουλο. Ο

Γεωργούλης υπήρξε διευθυντής του ΔΜΕ και επόπτης της 'προσαρτημένης' Προτύπου Βαρβακείου Σχολής από το 1941 ως το 1963. Στο ΔΜΕ δίδασκε σε όλους τους μετεκπαιδευόμενους καθηγητές Φιλοσοφία, Γενική Παιδαγωγική και Γενική Διδακτική, και στους φιλόλογους και θεολόγους καθηγητές επιπλέον Ειδική Διδακτική. Για τη θητεία του Γεωργούλη στο ΔΜΕ έχουμε τη μαρτυρία του Δ. Σακκά, μαθητή του φιλόλογου και, αργότερα, επιμελητή, μεταθανάτιας έκδοσης του βιβλίου του Γεωργούλη *Ειδική Διδακτική* (και, για το λόγο αυτό, επηρεασμένη από τα αισθήματα εκτίμησης και θαυμασμού που έτρεφε για το δάσκαλό του):

Όσοι ευμοιρήσαμεν να έχωμεν διδάσκαλον τον Κ. Γεωργούλην διατηρούμεν ζωηράν την μνήμην του. Δεν λησμονούμεν την απέραντον σοφίαν του, την πλουσιωτάτην εμπειρίαν του, την βαθυτάτην γνώσιν των προβλημάτων της παιδείας, αλλά και εκείνον τον αβίαστον λόγον του και την χαρακτηριστικήν του μετριοφροσύνην και απλότητα, την οποίαν σπανίως απαντά κανείς εις άλλους πνευματικούς ανθρώπους. Ο Κ. Γεωργούλης επίστευεν εις το σωκρατικόν 'εν οίδα, ότι ουδέν οίδα', ήτο αληθινός φιλόσοφος. Εξωτερικώς δεν εντυπωσίαζεν· εις την ενδυμασίαν, την εμφάνισιν, την αναστροφήν μετά των άλλων έδιδε την εντύπωσιν ότι ήτο ο κοινότατος των ανθρώπων. Όταν όμως ανέβαινεν εις το βήμα ή εις την έδραν και ήρχιζε να ομλή απλά και πειστικά, να διανθίζη τον λόγον του με εύστοχα παραδείγματα από την ζωήν, να εκθέτη τας απόψεις του με τον απηλλαγμένον πάσης σοφιστικής ρητορείας λόγον του, εμάγευεν, εκυρίευεν, κατέκτα· ο ακροατής έξη ωραίας στιγμάς, ήθελε να σταματήσει ο χρόνος, διά να ζη αυτήν την ευδαιμονίαν. Ο Κ. Γεωργούλης δεν είχε επιφάνειαν, αλλά βάθος, πλουσίαν εσωτερικότητα (Σακκάς 1972, xiv-xv).

Ο Γεωργούλης θα πρέπει να ήταν πράγματι πολύ καλός δάσκαλος, αφού ο Δελμούζος, στην πανεπιστημιακή του περίοδο, συνήθιζε να επισκέπτεται με τους φοιτητές του τόσο το Διδασκαλείο όσο και το Γυμνάσιο όπου δίδασκαν ο Κουντουράς και ο Γεωργούλης, αντίστοιχα (Παπανούτσος 1978, 113).

Ο Δ. Σακκάς εξαιρεί το 'διδακτικό σύστημα' του δασκάλου του, που, ωστόσο, δε διέφερε από ό,τι ήταν γενικευμένο στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Στην πραγματικότητα, οι παιδαγωγικές και διδακτικές θέσεις που ίσχυαν τότε στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο μέσα στον 20ό αιώνα ήταν αυτές που περιγράφει ο Χρ. Φράγκος:

Στον επίσημο ελληνικό παιδαγωγικό χώρο εξακολουθούν βασικά να επικρατούν οι σωφρονιστικές, φρονηματιστικές και τυποποιημένες διδακτικές θέσεις της 'τριμερούς πορείας', όπως εκφράστηκαν κυρίως από τον καθηγητή Ν. Εξαρχόπουλο (1874-1960) και το φιλόσοφο Κ. Γεωργούλη. Οι παιδαγωγικές αυτές θέσεις διοχετεύθηκαν στην εκπαίδευση μέσω του Διδασκαλείου Μέσης Παιδείας και των διοικητικών παραγόντων (επιθεωρητών, εποπτών, αποσπασμένων διευθυντών του υπουργείου κτλ.). Οι απόψεις αυτές αντικατοπτρίζουν καταστάσεις της προβιομηχανικής και πρωτοαστικής κοινωνίας, και γι' αυτό το λόγο μέσα στο χώρο της αστικής δυτικής κοινωνίας, όπου ζούμε, έστω και περιφερειακής μορφής, αποτελούν κλασική μορφή αντινομίας, η οποία εκδηλώνεται ως κύριος διχασμός ανάμεσα στα σχολεία και στην οικονομική ή κοινωνική ζωή του τόπου μας (Φράγκος 1979, 55).

Το περίεργο είναι ότι, ενώ ξέρουμε πως ο Γεωργούλης επί είκοσι δύο χρόνια δίδασκε Παιδαγωγικά και Διδακτική στο ΔΜΕ, και στα κατάλοιπά του βρέθηκε σωρεία σχετικών χειρογράφων, δεν είχε φροντίσει να συγκροτήσει συστηματικά και να οριστικοποιήσει, όσο ζούσε, αντίστοιχα βιβλία, ή εγχειρίδια έστω, για τους μετεκπαιδευόμενους καθηγητές. Αυτό έγινε μετά το θάνατό του, με τη φροντίδα του αδελφού του και επιμέλεια φιλόλογου για καθαίνα από τα τρία βιβλία *Γενική Παιδαγωγική*, *Γενική Διδακτική* και *Ειδική Διδακτική*. Είναι πολύ κατατοπιστικά όσα σχετικά γράφει ο Δ. Σακκάς:

Εις το σπίτι του αδελφού του κ. Σπυρ. Γεωργούλη ευρέθημεν προ ενός πλήθους αχρονολογήτων αυτογράφων, λιθογράφων και δακτυλογραφημένων κειμένων αναφερομένων εις ποικίλα παιδαγωγικά και φιλοσοφικά θέματα. Από αυτό το πλήθος των ανεκδότων κειμένων έπρεπε να αντληθή η ύλη δι' αυτό το έργον και εν συνεχεία να συντεθή και οργανωθή, ώστε και το πνεύμα του συγγραφέως να μη παραβιασθή και το όλον έργον να παρουσιάξη ενότητα και να είναι πράγματι χρήσιμον (Σακκάς 1972, xvi-xvii).

Αδιευκρίνιστο παραμένει αν, μέσα στα κατάλοιπα του Γεωργούλη, περιέχονταν και εκπαιδευτικά κείμενα της περιόδου 1941-1948, και σε τι γλώσσα ήταν γραμμένα, δεδομένου ότι, την περίοδο εκείνη, χρησιμοποιούσε τη δημοτική σε πολλά δοκίμιά του. Αν περιέχονταν και κείμενά του γραμμένα στη δημοτική (και δεν είχε φροντίσει ο ίδιος να τα εξαφανίσει),

εκείνα θα είχαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον – και βέβαια όχι μόνο, γιατί θα ήταν στη δημοτική.

Μέσα στα μετά θάνατον εκπαιδευτικά βιβλία του υπάρχουν κάποιες εκσυγχρονισμένες απόψεις, όπως οι ακόλουθες:

(1) Από την *Ειδική Διδακτική*:

Η διδασκαλία της Γραμματικής πρέπει να είναι μόνον παρατήρησις της γλωσσικής χρήσεως και διά τούτο δεν είναι δυνατόν εν ουδεμιά περιπτώσει να εμφανίζεται ως ίδιον μάθημα επιδιώκον την απομνημόνευσιν κανόνων και γνώσεων. Ουδέποτε θα χάση την επαφήν της με τα πράγματα και ουδέποτε θα παραμελή την αυτενέργειαν του μαθητού (Γεωργούλης, *Ειδ. Διδ.*, 1972, 145).

Η ορθογραφία της γλώσσης μας δεν είναι καθόλου εύκολος. Επειδή η γλωσσική μας παράδοσις διαρκεί επί αιώνας, αναγκαζόμεθα να είμεθα συντηρητικοί και να διατηρούμεν ορθογραφικόν σύστημα. Οι προοδευτικοί παιδαγωγοί ηξίωσαν την εντελή απομάκρυνσιν από την ιστορικήν ορθογραφίαν διά της πλήρους προσαρμογής εις τα φωνητικά δεδομένα και διά της απλοποιήσεως του τονικού συστήματος. [...] Θα ήτο δυνατόν να προταθῇ ἡ ολοκληρωτική κατάργησις των τόνων, αφού ο τόνος είναι κάτι, το οποίον δεν ζῇ σήμερον εις την γλωσσικήν συνείδησιν. Ας μη λησμονώμεν ότι οι Αρχαίοι δεν ἐχρησιμοποιούσιν τόνους, ἀλλὰ το ἔθος του τονισμού εισηχθή προς διευκόλυνσιν της εκμαθήσεως της γλώσσης υπό αλλογλώσσων (ό.π., 154).

(2) Από τη *Γενική Διδακτική*:

Πόσος χρόνος πρέπει να διατίθεται διά τας κατ' οἶκον εργασίας. [...] Εἰς τας μικράς τάξεις του δημοτικού αἱ κατ' οἶκον εργασίαι πρέπει να ἀπασχολοῦν τον μαθητὴν μόνον ½ ὥραν. Εἰς την τελευταίαν δε τάξιν του δημοτικού 1½ ὥραν το maximum. Εἰς τα γυμνάσια διά την ηλικίαν των 14 ἐτῶν πρέπει να διατίθεται δύο ὥραι κατ' οἶκον καὶ 5 το πολύ εἰς το σχολεῖον, διότι πρέπει να ἔχη ὁ μαθητὴς εἰς την διάθεσίν του 9 ὥρας διά τον ὕπνον καὶ 6 ἐλευθέρas διά να τας διαθέτῃ κατά βούλησίν του (Γεωργούλης, *Γεν. Διδ.*, 1972, 477).

Γενικῶς ὁ διδάσκαλος πρέπει να διακατέχεται ἀπὸ ἀγάπην προς τον μαθητὴν ἐμπνεομένην ὀχι ἀπὸ προτερήματα [του μαθητοῦ], ἀλλ' ἀπὸ το 'δυνάμει' το οποίου περιέχεται εἰς τον μαθητὴν. [...] Την ἀγάπην πρέπει να την προσφέρωμεν εἰς ὅλους, ἰδίως εἰς ἐκείνους, οἱ οποίοι ἔχουν ἀνάγκην βοήθειας. Την παιδαγωγικήν ἀγάπην πρέπει να μεριμνῶμεν να την διατηρῶμεν ἀκαίαιαν,

διότι και αυτή κάποτε υποκύπτει εις κρίσεις με την προχώρησιν της ηλικίας του διδασκάλου (ό.π., 497).

Υπάρχουν, όμως, στα βιβλία του αυτά και απόψεις συγκεχυμένες, όπως για τον εξπρεσιονισμό στην ποίηση, ή αναχρονιστικές. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην *Ειδική Διδακτική*, όπου περιλαμβάνει και τη “Διδασκαλία ποιημάτων”, η αναφορά του σε ποιητές περιορίζεται ίσαμε τον Παλαμά. Αλλά και τα περισσότερα από τα κεφάλαια που πραγματεύονται βασικά θέματα της διδακτικής σταθμεύουν στο Μεσοπόλεμο, και είναι γραμμένα με ακαδημαϊκό έως και σχολαστικό τρόπο.

Και θα έλεγε κανείς γενικότερα ότι ο Γεωργούλης, ως ευφυής διανοητής, είχε επίγνωση ότι αυτά που δίδασκε ως το 1963 ήταν πια ντεμοντέ, και γι’ αυτό προφασίζόταν διάφορες δικαιολογίες για να μην τα εκδώσει. Διαφορετικά, μετά την αφυπηρέτησή του από το ΔΜΕ, η κυριότερη από τις δικαιολογίες αυτές, το ενδεχόμενο, δηλαδή, να θεωρηθεί ότι το κάνει για χρηματισμό, εξέλιπε.

Από το 1952, ο Γεωργούλης δίνει επίσης το παρών, ως τακτικός ομιλητής, και στο “Λαϊκόν Πανεπιστήμιον” της “Εταιρείας των Φίλων του Λαού”, ενός σωματείου που κόντευε να κλείσει έναν αιώνα λειτουργίας, αλλά που από πολύ νωρίς είχε περιέλθει στη δικαιοδοσία ακραιφνών συντηρητικών κύκλων, έτσι που οι τίτλοι ‘Λαϊκό’ και ‘Φίλοι του Λαού’ να ηχούν σαν παραδοξότητες. Ιδιαίτερα από το 1950 και εξής, τα δύο αυτά ιδρύματα εντατικοποίησαν τη δράση τους, ως αντιστάθμισμα, φαίνεται, και σε αντιπερισπασμό προς τα μαθήματα του Μορφωτικού Συλλόγου “Αθήναιον” που λειτουργούσε με μεγάλη επιτυχία από το 1946.

2.3. *Συγγραφική συνεργασία και, στις περισσότερες περιπτώσεις, ενεργότερη ανάμειξη του Γεωργούλη σε εγκυκλοπαίδειες, περιοδικά και εφημερίδες*
Στη μεταπολεμική περίοδο, η συγγραφική δραστηριότητα του Γεωργούλη απλώνεται, διαδοχικά και παράλληλα, σε πολλούς χώρους, με την εξής χρονολογική ακολουθία:

2.3.1. “Ανώτερον Εγκυκλοπαιδικόν Λεξικόν Ηλίου”, 1945 κ.ε., και “Θρησκευτική και Ηθική Εγκυκλοπαίδεια”. Στις δύο αυτές εγκυκλοπαίδειες, έχουν περιληφθεί πλήθος δικά του λήμματα: στην πρώτη, φιλοσοφικού κυρίως και φιλογολογικού περιεχομένου, με επίκεντρο την αρχαία ελληνική γραμματεία

και εξακτινώσεις στην ευρωπαϊκή, ιδίως τη νεότερη και στη δεύτερη, θεολογικού περιεχομένου, με επίκεντρο τη χριστιανική θρησκεία. Να σημειώσουμε ότι και οι δύο αυτές εγκυκλοπαιδείες, όπως και όσες άλλες είχαν εκδοθεί ή επανεκδοθεί μέχρι το 1964, είναι γραμμένες στην καθαρεύουσα.

2.3.2. Το έτος 1948 είναι άλλη μια χρονολογία-ορόσημο για το Γεωργούλη, από γλωσσο-εκπαιδευτική άποψη, γιατί τότε ίδρυσε την ΕΕΦ (με εκείνον γενικό γραμματέα) και, τον επόμενο χρόνο, το περιοδικό “Πλάτων” της Εταιρείας αυτής (με εκείνον πάλι υπεύθυνο για τη σύνταξη και την έκδοσή του), και όπου, πέρα από τη συμβολή του σε θέματα της κλασικής φιλολογίας, η γραμμή που ακολούθησε πια ανεπιφύλακτα ήταν η αντιδραστική γραμμή της ΦΣΠΑ, με σήμα κατατεθέν τα αρχαία ελληνικά και την καθαρεύουσα γλώσσα.

Το περιοδικό “Πλάτων” έβγαλε και δυο παραρτήματα. Θέμα του πρώτου: “Γνώμαι της ΕΕΦ επί των πορισμάτων της επί της Παιδείας Επιτροπής” (1958). Θέμα του δεύτερου: “Ενέργειαι της ΕΕΦ εν όψει της εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως του 1964”.

Παραθέτω ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα από το πρώτο παράρτημα:

Από του τέλους του 1956 έτους επεχειρήθη να δημιουργηθή θόρυβος και σήγχυσις γύρω από το εκπαιδευτικόν πρόβλημα πρωταγωνιστούντων των επιγόνων [του ΕΔ]. Κατεβλήθη δε και προσπάθεια όχι μόνον να διαβληθούν οι λειτουργοί της εκπαίδευσως ως δήθεν εχθρικός διακείμενοι προς την πρόοδον, αλλά και να αναζωογονηθούν πάθη και μίσση δυνάμενα να διαταράξουν την ψυχικήν ενότητα όχι μόνον των εκπαιδευτικών λειτουργών αλλά και του ελληνικού λαού. Εις τον προκληθέντα θόρυβον, εις ον παρεσύρθησαν πολλοί εξ αγαθών προθέσεων, συμμετέσχον όχι μόνον πρόσωπα εστερημένα πάσης εκπαιδευτικής πείρας, αλλά και πρόσωπα ευνοήσαντα τας καταστροφικάς εκτροπάς της περιόδου της Κατοχής και του συμμοριτοπολέμου (Δημαράς Α., 1974, τ. 2ος, 234).

Στη “Νέα Εστία” της 1^{ης} Σεπτεμβρίου 1949, δημοσιεύεται το άρθρο του Δελμούζου “Κλασικά γράμματα, λόγια παράδοση και δημοτικισμός”, που το έγραψε για να σχολιάσει τις διαφαινόμενες θέσεις και τη γραμμή πλεύσης του πρώτου τεύχους του περιοδικού “Πλάτων”. Από αυτό παραθέτω μία μόνο χαρακτηριστική παράγραφο:

Δ') Η εταιρεία στο κύριο άρθρο του περιοδικού λέει ότι 'ο δρόμος της ανά-
 βάσεως προς τα νάματα της ελληνικής παιδείας είναι τραχύς και επίπονος' και
 ότι 'εις τα ύψη του κόσμου των ελληνικών αξιών δεν δύναται να μας υψώσει η
 εύκολος οδός των μεταφράσεων, αλλά η πρόσωπον προς πρόσωπον αναστρο-
 φή'. Η αντίληψη αυτή είναι πολύ σωστή, χρειάζεται όμως μερικούς περιορι-
 σμούς [...]. Έγραφε ο Γεωργούλης στη "Μελέτη των ελληνικών ανθρωπιστι-
 κών γραμμάτων": [...] 'Η μελέτη των αρχαίων συγγραφέων σε συνεπαφή και α-
 διάκοπο παραλληλισμό προς τη νεοελληνική γλωσσική και πολιτιστική παρά-
 δοση χαρίζει στα ερμηνευτικά και φιλολογικά προβλήματα άφταστη ζωντανή
 επικαιρότητα και εμφανίζει τη συνέχεια της πνευματικής υπόστασης του νεο-
 ελληνικού έθνους ως ενιαία και ανεξολόθρευτη' (Δελμούζος 1949, 1101-1106).

2.3.3. Περιοδικά και εφημερίδες (α) Άρθρα και μελετήματα του Γεωργούλη σε
 περιοδικά εκπαιδευτικού περιεχομένου και εφημερίδες, όπως: "Δελτίον ΟΛΜΕ",
 "Δελτίον ΧΕΕΛ", "Ελληνοχριστιανική Αγωγή", "Επιστημονικόν Βήμα του Διδα-
 σκάλου", "Το Βήμα του Καθηγητού", "Διδασκαλικόν Βήμα", "Καθημερινή", σχε-
 δόν όλα γραμμένα στην καθαρεύουσα. (β) Άρθρα και μελετήματά του, με θέματα
 κατά κανόνα φιλοσοφικά και αισθητικής, σε λογοτεχνικά κυρίως περιοδικά, ό-
 πως: "Νέα Εστία", "Μορφές" του Β. Δεδούση, "Πειραϊκά Γράμματα"/"Γράμμα-
 τα", "Ελληνική Δημιουργία" του Σπ. Μελά, "Φιλολογική Προτοχρονιά", "Πνευ-
 ματική Ζωή". Όλα σχεδόν αυτά τα κείμενά του είναι στη δημοτική, περίπου ως το
 1957. Πολλά από τα θέματά τους τα είχε ήδη πραγματευθεί στην εγκυκλοπαίδεια
 "Ήλιος" στην καθαρεύουσα. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο φιλόσο-
 φος Edmund Husserl. Τον ίδιο φιλόσοφο τον βρίσκουμε σε δύο ακόμα παραλλα-
 γές: μια στο περιοδικό "Γράμματα", τεύχος 7-8/1947, σε δημοτική, και μια άλλη
 στη "Νέα Εστία", τεύχος 796/1960, ξανά στην καθαρεύουσα.

Μια γενική διαπίστωση για το Γεωργούλη είναι ότι βρίσκεται στο στοιχείο του
 και δίνει το στίγμα του, όταν επιχειρεί να δείξει ότι η σύγχρονη του ευρωπαϊκή
 φιλοσοφία έχει τις ρίζες της στον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη – με προϋπόθε-
 ση αυτής της γόνιμης συνάντησης την αρχαία ελληνική γλώσσα και παιδεία.

Εκτός από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, λογάριζε πολύ το Ρώσο θε-
 ολόγο και φιλόσοφο Μπερντιάγεφ και έχει δημοσιεύσει δυο μελετήματα γι'
 αυτόν: "Η χριστιανική ανθρωπολογία του Ν. Μπερντιάγεφ", "Μακεδονικές
 Ημέρες" (Θεσσαλονίκης), τεύχος Γ'/1935, και "Ν. Μπερντιάγεφ – Ο απο-
 λογητής της Ορθοδοξίας", "Νέα Εστία", 55/1948έ. Αλλά και το μάγμα φιλο-

σοφικής θεωρίας που ασπάζεται ο ίδιος έχει θεολογικές αποχρώσεις. Σ' ένα σύντομο μάλιστα δημοσίευμά του, πάλι στη "Νέα Εστία" (612/1953), ο τίτλος που βάζει είναι χαρακτηριστικός: "Η σύγχρονη θρησκευτική αναγέννηση".

Γενικότερα, για το φιλόσοφο και θεολογίζοντα Γεωργούλη έχει γράψει τα εξής ο Δ. Τσάκωνας:

Ο Κ. Γεωργούλης, που οι εμπνευσμένες από τη γερμανική φιλοσοφία του Μεσοπολέμου εργασίες του χαρακτηρίστηκαν απ' τον Γληνό βαθύτερες του Σουκοντρή, έχοντας ισχυρή κλασική κατάρτιση και ασυνήθιστη αρχαιομάθεια, κινείται στο χώρο της φαινομενολογικής ιδεοκρατίας.

Ο Κ. Γεωργούλης στάθηκε δίπλα στον Παν. Κανελλόπουλο ένας ευλαβέστερος φορέας του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, ουσιωδώς πολυεδρικότερος των Χριστιανικών Κινήσεων της "Ζωής", του "Σωτήρος" και του Αλέκ. Τσιριντάνη (Τσάκωνας 1992, τ. 6ος, 482).

2.3.4. Βιβλία του, φιλοσοφικού, φιλολογικού και αισθητικού ενδιαφέροντος, όλα αυτά μετά το 1953, και σε καθαρεύουσα: *Αι σύγχρονοι φιλοσοφικοί κατευθύνσεις*, 1954· *Απόψεις από την φιλοσοφίαν της εποχής μας*, 1956· *Αριστοτέλης ο Σταγειρίτης*, 1962· *Πλάτωνος Νόμοι*, πρόλογος, αντιτελής έκδοση "Παπύρου", 1963· *Αισθητικά και φιλοσοφικά μελετήματα*, 1964.

2.3.4. Ιδιαίτερος λόγος θα πρέπει να γίνει για τη θητεία του Γεωργούλη στη ΜΠΕ, όπου τον βρίσκουμε το 1967, όχι μόνο να έχει τη γενική επιστημονική επιμέλεια και την τελική θεώρηση, αλλά και να δημοσιεύει πάρα πολλά λήμματα (41) πάνω σε θέματα Παιδαγωγικής, Γενικής Διδακτικής, Ειδικής Διδακτικής, και Φιλοσοφίας, μάλλον από εκείνα που δίδασκε στους μετεκπαιδευόμενους καθηγητές, σε μια ακόμα αναθεωρημένη και τελευταία παραλλαγή.

Μερικά από τα λήμματα αυτά είναι πολύ εκτεταμένα για τη συγκεκριμένη εγκυκλοπαίδεια. Τις περισσότερες σελίδες έχουν τα: Αρχαία Ελληνικά (σ. 16), Αγωγή (σ. 10), Νέα Ελληνικά (σ. 10), Ιστορία (σ. 8,5), Γενική Διδακτική (σ. 8).

Στο γράμμα Ν σταματά η συνεργασία του Γεωργούλη. Και σταματά στο λήμμα 'νόημα', με πέραν του νοήματος το θάνατο, που τον βρήκε το 1968.

Για την προσφορά του Γεωργούλη μέσα από τη ΜΠΕ, ο Α. Κουτσιλιέρης γράφει:

Έχοντας συναίσθηση της σημασίας του έργου, μόχθησε για την άρτια εμφάνιση της ενλόγω εγκυκλοπαιδείας, που ήταν και η τελευταία προσφορά του στην παιδεία κι όχι, βέβαια, και η μικρότερη (Κουτσιλιέρης 1989, 1116).

Την ίδια γνώμη θα είχε μάλλον και ο ίδιος. Μόνο που η πραγματικότητα τον διαψεύει. Το ελιτελείο αυτής της εγκυκλοπαιδείας πρέπει να συγκροτήθηκε αφού πια είχαν εξασφαλιστεί τα δικαιώματα της γερμανικής παιδαγωγικής εγκυκλοπαιδείας του Herder το 1964, και πριν ενσκήψει η δικτατορία των συνταγματαρχών. Μέσα σ' αυτό περιλαμβάνονταν οι Ι. Κολιτσάρας, Γ. Κουρμούλης, Σ. Κορρές, Ν. Μελανίτης, Ν. Μπάρκας, Π. Μπρατσιώτης.

Όλα τα λήμματα της ΜΠΕ είναι γραμμένα σε καθαρεύουσα. Αυτό, τη στιγμή που είχε προηγηθεί η γλωσσολογική μεταρρύθμιση του 1964, και όταν, και μέσα στη δικτατορία ακόμα, η 15τομη Εγκυκλοπαίδεια ΔΟΜΗ (1970-72) βγήκε σε δημοτική γλώσσα.

Μια πρώτη λογική υπόθεση για τη συμμετοχή του Γεωργούλη στη ΜΠΕ θα ήταν ότι είδε την εγκυκλοπαίδεια σαν βήμα για να δώσει σ' ένα ευρύτερο αναγνωστικό κοινό, και ύστερα από μια τελευταία επεξεργασία, ό,τι καλύτερο από τις παραδόσεις του στο Διδασκαλείο.

Πολύ πιθανότερη φαίνεται η υπόθεση ότι όλη αυτή η επιχείρηση, της οποίας 'ιθύνων νους' ήταν ο Γεωργούλης, δεν ήταν παρά μια απονενοημένη επιδίωξη αντιπερισπασμού έναντι του πνεύματος που αντιπροσώπευε η μεταρρύθμιση του 1964, η οποία είχε πίσω της το κίνημα του ΕΔ – κάτι σαν αντίδοτο σ' εκείνο το πνεύμα: μια παιδαγωγική εγκυκλοπαίδεια -η πρώτη και μοναδική ως τότε στην Ελλάδα- κομμένη και ραμμένη στο πνεύμα και το γράμμα της λογιο-σχολαστικής και ελληνοχριστιανικής παράδοσης, διαθέσιμη για όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής εκπαίδευσης.

Μια γενική παρατήρηση, απαραίτητη για τα εκπαιδευτικού περιεχομένου κείμενα του Γεωργούλη στη ΜΠΕ, είναι ότι εγκαταλείπονται σ' αυτά οι περισσότερες από τις κάποιες προοδευτικές απόψεις και αναφορές του, που είδαμε παραπάνω στις μετά θάνατον εκδόσεις των βιβλίων του, τις βασισμένες στα κατάλοιπα των κειμένων του που χρησιμοποιούσε για τις παραδόσεις του στο ΔΜΕ.

Ειδικά στο λήμμα “Μαθήματα γλωσσικά, διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων” ο Γεωργούλης ευθυγραμμίζεται πλήρως με τη σκληρή γραμμή της ΦΣΠΑ και του περιοδικού του “Πλάτων”. Έτσι, κάνει λόγο για ‘ενιαίως υφισταμένη

ελληνική γλώσσα' και διάκριση ανάμεσα σε 'γνήσια μητρική γλώσσα' και την 'λεγόμενη δημοτική', ήτις είναι λογοτεχνική διάλεκτος αισθητώς απέχουσα από την ζώσαν λαλιάν του ελληνικού Λαού'. Παραθέτω μερικά σχετικά εδάφια από αυτό το λήμμα:

Η ενιαίως υφισταμένη ελληνική γλώσσα δύναται να μελετηθή εις την δομήν υπό την οποίαν εμφανίζεται κατά τας διαφόρους περιόδους ως αρχαία, μεσαιωνική και νεωτερική (*moderne*) , χωρίς να διασπάται η ενότης αυτής. [...]

Η επιστροφή του Ισραηλινού Κράτους εις την γλώσσαν του Μωϋσέως έδειξεν ότι οιονδήποτε γλωσσικόν σύστημα, εφ' όσον τυγχάνει πλήρως ανεπτυγμένον, είναι δυνατόν να επανέλθῃ εις την ενεργόν χρήσιν (Γεωργούλης 1968, τ. 3ος, 636-637).

Το κείμενο που δείχνει οριστική εγκατάλειψη και των τελευταίων δειγμάτων συμπάθειάς του προς τον ΕΔ και ξεκάθαρη προσχώρηση στο αντίπαλο γλωσσο-εκπαιδευτικό στρατόπεδο είναι το λήμμα "Νέα Ελληνικά, Διδακτική του μαθήματος" (τ. 4^ο, 31-41). Στο συγκεκριμένο κείμενο, υπάρχουν πολλές απόψεις του που τεκμηριώνουν αυτό το γεγονός, ανοιχτά ή 'περιδιαγραμμάτου'. Παραθέτω ένα δείγμα από αυτές:

Μητρική γλώσσα δεν είναι δυνατόν να είναι μία τοπική ή φιλολογική διάλεκτος. Είναι ο υπερδιαλεκτικός τύπος ο εκφράζων πλήρως το πνεύμα της εθνικής κοινότητος. Κατά ταύτα η λογοτεχνική διάλεκτος, η παρ' ημίν αποκληθείσα 'δημοτική', παρ' όλην την επιτυχή χρησιμοποίησίν της εις την λογοτεχνίαν, δεν είναι ορθόν να αναγνωρισθῇ ως μητρική γλώσσα. Εκ τούτου εξηγείται διατί η ελληνική πολιτεία ευρέθῃ επανειλημμένως εις την ανάγκην να θεσπίσῃ συνταγματικὰς διατάξεις καθιερούσας την γλωσσικὴν μορφὴν, δι' ἧς εκφράζεται ο πολιτικός βίος του κράτους, ως επίσημον γλώσσαν του κράτους (ό.π. 65).

Ο Κωνσταντίνος Γεωργούλης πέθανε στις 10 Φεβρουαρίου 1968. Στο τεύχος 976/1.3.1968 της "Νέας Εστίας" το μόνο που δημοσιεύεται είναι οι επικηδείοι λόγοι των καθαρολόγων Π. Μπρατσιώτη, Κ. Ι. Κουρμούλη και Στυλ. Κορρέ.

3. Συνοπτική θεώρηση και αποτίμηση της γλωσσο-εκπαιδευτικής πολιτείας του Γεωργούλη

3.1. Ο Γεωργούλης είχε μια πάνω από τα κοινά μέτρα παιδεία, αρχαιοελληνική κυρίως και ευρωπαϊκή, σχετική προπάντων με τη φιλοσοφία και την αισθητική. Στους τομείς μάλιστα αυτούς υπάρχουν ενδείξεις ότι παρακολουθεί τις εξελίξεις και στη μεταπολεμική περίοδο. Δε συμβαίνει το ίδιο με τις επιστήμες της αγωγής, όπου σταθμεύει στην πρώιμη προπολεμική περίοδο.

3.2. Από ιδεολογικο-πολιτική άποψη, η σταδιοδρομία του χωρίζεται σε τρεις χονδρικά φάσεις: μια πρώτη, προοδευτική, από την έναρξη ως τη λήξη της εκπαιδευτικής του θητείας ως καθηγητή/διευθυντή στη μέση εκπαίδευση (1916-1940), μια ενδιάμεση μεταβατική, επαμφοτερίζουσα (1941-1948), και μια συντηρητική έως αντιδραστική που περιλαμβάνει το υπόλοιπο διάστημα (1949-1968), όπου κεντρική θέση είχε η θητεία του στο ΔΜΕ και στη ΜΠΕ.

3.3. Στη γλωσσική πορεία του Γεωργούλη έχουμε, επίσης, τρεις φάσεις. Στην πρώτη, την προοδευτική, γράφει τα κείμενά του μόνο στη δημοτική· στη δεύτερη, την επαμφοτερίζουσα, χρησιμοποιεί δημοτική στα λογοτεχνικά περιοδικά και καθαρεύουσα όπου είναι υποχρεωμένος, όπως στις εγκυκλοπαιδείες, αλλά και στο δικό του περιοδικό “Πλάτων”· και στην τρίτη, την άκρως συντηρητική, γράφει αποκλειστικά στην καθαρεύουσα βιβλία και άρθρα.

3.4. Στο χώρο της νεοελληνικής εκπαίδευσης, η στάση και η δράση του Γεωργούλη παρουσιάζει στη μέση περίπου της σταδιοδρομίας του τη μεγαλύτερη μεταστροφή. Όσο υπηρετούσε στη μέση εκπαίδευση ως καθηγητής και διευθυντής, δηλαδή ως το 1940, φαίνεται ότι ακολουθούσε τις κατευθύνσεις του ΕΔ τόσο στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών όσο και στην παιδαγωγική του στάση, υποδειγματικός και στα δύο. Ξεχωριστός δάσκαλος πρέπει να ήταν και στο ΔΜΕ. Μόνο που, από κάποια φάση και μετά, όταν όχι μόνο απαρνήθηκε τις αρχές του ΕΔ αλλά και έγινε φανατικός πολέμιός του, η γοητεία που ασκούσε στο ακροατήριό του θα πρέπει να δημιούργησε μια αντιδραστική νοοτροπία, ιδιαίτερα ανάμεσα στους αμεσότερα, λόγω αντικειμένου, ενδιαφερόμενους φιλόλογους, πάνω σε νευραλγικά θέματα της νεοελληνικής παιδείας. Ακόμα πιο ανασχετική για τη συντηρητική μερίδα της κοινής γνώμης ήταν οπωσδήποτε η κάθετη εναντίωσή του σε όλα τα κυβερνητικά μέτρα που εξαγγέλλονταν ή σχεδιάζονταν για εκσυγχρονισμό και ανανέωση της παιδείας μας.

3.5. Η μεταστροφή του Γεωργούλη δεν είναι εύκολο να ερμηνευτεί. Υπάρχει μια κλιμάκωση δυσκολίας σ' αυτό, ανάλογα με το πού αναφέρεται η ερμηνεία. Στον ιδεολογικο-πολιτικό τομέα, ίσως, να μην μπορεί να γίνει καν λόγος για μεταστροφή, τουλάχιστο εκατόν ογδόντα μοιρών, αφού ήδη από τις δημοσιεύσεις του Γεωργούλη στην "Αναγέννηση" του Γληνού, το 1927, φάνηκαν οι ιδεαλιστικές αντιλήψεις του. Στην πραγματικότητα, ο προοδευτισμός του Γεωργούλη ποτέ δεν ήταν μαρξιστικού τύπου. Δυσκολότερη είναι η εξήγηση της μεταστροφής του στα εκπαιδευτικά, και λογικά ανεξήγητη η μεταστροφή του στο γλωσσικό. Ίσως, στα δύο αυτά καταλυτικό ρόλο να έπαιξε η αντιπαλότητά του με τον Παπανούτσο. Σ' αυτή την περίπτωση, βαρύνοντα λόγο θα είχε κάποια από τις ψυχαναλυτικές θεωρίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γάτος, Γ. (2003) *Το μέγα πάθος του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού. 41 γράμματα του Γληνού στο Δελμούζο* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Γεωργούλης, Κ. Δ. (1939) *Πλάτωνος Πολιτεία. Εισαγωγή, ερμηνεία και σημειώσεις* (Αθήνα-Θεσσαλονίκη, Δ. Ε. Αλεξίου).
- Γεωργούλης, Κ. Δ. (1958) Ομιλία περί των πορισμάτων της επί της παιδείας επιτροπής, στο: Χριστιανικός Κοινωνικός Όμιλος, *Το θέμα της εθνικής παιδείας*. Ομιλίες και πορίσματα συζητήσεων του ΧΚΟ (Αθήνα), 17-38.
- Γεωργούλης, Κ. Δ. (1968) Μαθήματα γλωσσικά, διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων, στο: *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 3^{ος} (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα), 635-639.
- Γεωργούλης, Κ. Δ. (1968) Νέα Ελληνικά, Διδακτική του μαθήματος, στο: *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 4^{ος} (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα), 63-72.
- Γεωργούλης, Κ. Δ. (1972) *Γενική Παιδαγωγική* (Αθήνα, Παπαδήμας).
- Γεωργούλης, Κ. Δ. (1972) *Γενική Διδακτική* (Αθήνα, Παπαδήμας).
- Γεωργούλης, Κ. Δ. (1972) *Ειδική Διδακτική* (Αθήνα, Παπαδήμας).
- Γεωργούντζος, Π. (1967) Γεωργούλης Κωνσταντίνος, στο: *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμ. 1^{ος} (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα), 739-742.
- Γιωτοπούλου-Σισιλιάννου, Ε. (2007) *Εκπαιδευτικά. Τα αυτονόητα και ανεπίτευκτα* (Αθήνα, Κέδρος).
- Δημαράς, Α. (1974) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Β' 1895-1867* (Αθήνα, Ερμής).
- Δελμούζος, Α. (1949) Κλασικά γράμματα, λόγια παράδοση και δημοτικισμός, *Νέα Εστία*, 532, 1101-1106.

- Κουντουράς, Μ. (1985) *Κλείστε τα σχολεία (Εκπαιδευτικά Άπαντα)*, τ. 2^{ος} επιμ.-σχόλια: Α. Δημαράς (Αθήνα, Γνώση).
- Κουτσιλιέρης, Α. (1989) Γεωργούλης Κωνσταντίνος, στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 2^{ος} (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα), 1114-1116.
- Μαυρέας, Κ. (2003) Προλεγόμενα στην επανέκδοση, στο: Κ. Μαυρέας - Γ. Μπουμπούς (επιμ.) *Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού* (Αθήνα, Παπαζήσης), xi-xviii.
- Νέα Εστία (χχ) *Η δίκη των τόνων (Η πειθαρχική δίωξις του καθηγ. Ι. Θ. Κακριδής)* (Αθήνα, Εστία).
- Νούτσος, Π. (1983) Η συζήτηση για τους 'κοινωνικούς νόμους' στην "Αναγέννηση", στο: Τομέας Φιλοσοφίας Φιλοσοφ. Σχολής Πανεπ. Ιωαννίνων, *Δημήτρης Γληνός, Παιδαγωγός και Φιλόσοφος* (Αθήνα, Gutenberg), 38-47.
- Νούτσος, Χ. (1979) *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Παπανδρέου, Αλ. (1985) *Η τραγωδία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα (ή το στέγμα ενός 'προπατορικού αμαρτήματος')* (Αθήνα, Αφοί Τολίδη).
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1978) *Α. Δελμούζος* (Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης).
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1982) *Απομνημονεύματα* (Αθήνα, Φιλιλπότης).
- Σακελλαρίου, Χ. (1985) *Μιχ. Παπαμαύρος. Η ζωή. Η δίωξη. Το έργο του* (Αθήνα, Gutenberg).
- Σακκάς, Δ. (1972) Εισαγωγή, στο Κ. Δ. Γεωργούλης, *Ειδική Διδακτική* (Αθήνα, Παπαδήμας), xi-xxiv.
- Τσάκωνας, Δ. (1992) *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Πολιτικής Κοινωνίας*, τόμοι 6^{ος} και 7^{ος} (Αθήνα, Σώφρων).
- Φαρμάκης, Φ. (1968), Γεωργούλης Κωνσταντίνος, στο: *Μεγάλη Εγκυκλοπαίδεια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* τ. 5^{ος} (Αθήνα, Χάρης Πάτσης), 275-311.
- Φράγκος, Χ. (1979) Προϋποθέσεις και προοπτικές για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στο: *Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας*, 3 (Αθήνα, Σχολή Μωραΐτη), 55-62.
- Φραγκουδάκη, Α. (1983) Ο Γληνός και η παιδεία, στο: Τομέας Φιλοσοφίας Φιλοσοφ. Σχολής Πανεπ. Ιωαννίνων, *Δημήτρης Γληνός, παιδαγωγός και φιλόσοφος* (Αθήνα, Gutenberg), 77-81.

Abstract

The subject of this essay is the socio-political and linguo-educational ideology and practice of C. D. Georgoulis, one of the distinguished Greek educators, thinkers and men of action of the 20th century in the realm of new Greek education. These educators exercised considerable influence, positive or negative, and sometimes fatal, on crucial topics of the Greek education and thought. Georgoulis' work is examined within the wider ideological, socio-political, and linguo-educational framework of his time and in comparative relation -wherever possible- to the respective work of other eminent figures regarding Greek education and culture.

Βιβλιοκριτική

Από την ιστορία της εκπαίδευσης του Ελληνισμού στην περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας: Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΟΝ ΠΟΝΤΟ (1682-1922). Θεσσαλονίκη 2007. Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη

Της *Καθηγήτριας Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.* **Χ. ΤΖΗΚΑΣ**
Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.

Οι διάφορες πλευρές της ζωής του ποντιακού Ελληνισμού αντιμετωπίστηκαν μέχρι τώρα στη βάση, κυρίως, του λαϊκού πολιτισμού και των αφηγήσεων της προσφυγιάς. Οι γενικές εργασίες για τον Πόντο και οι μελέτες για την εκπαίδευση την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας περιορίστηκαν είτε σε αποσπασματικές αναφορές οι πρώτες, είτε σε επιμέρους εργασίες με κέντρο ένα σημαντικό σχολείο, όπως το «περίφημο» Φροντιστήριο Τραπεζούντας, οι δεύτερες. Απουσίαζε από την ιστοριογραφία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης μια συνολική διερεύνηση, καταγραφή και μελέτη για την εκπαίδευση στην περιοχή του Πόντου σε όλα τα επίπεδά της, όπως και η μελέτη των σχέσεων της ανάπτυξης των σχολείων με τις προϋποθέσεις της, τις υπόλοιπες, δηλαδή, εκφάνσεις του οικονομικού, κοινωνικού, πολιτικού και πνευματικού βίου.

Η εργασία των Κωνσταντίνου Φωτιάδη και Σοφίας Ηλιάδου, καθηγητή της Ιστορίας και επίκουρης καθηγήτριας της Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, αντίστοιχα, που διδάσκουν στο Πανεπιστήμιο της Δυτικής Μακεδονίας, έρχεται να καλύψει σε μεγάλο βαθμό αυτό το κενό.

Πρόκειται για μια ευρείας κλίμακας και ογκώδη (723 σελίδες μαζί με τους πίνακες, το ευρετήριο, το φωτογραφικό υλικό και τα τεκμήρια) μελέτη που εκτείνεται χρονικά από το 1682 (ίδρυση του Φροντιστηρίου Τραπεζούντας) μέχρι το 1922 (Μικρασιατική καταστροφή και ξεριζωμός). Εκτείνεται, όμως, και ως προς τα επίπεδα των σχολείων, δηλαδή, τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με τους σημερινούς όρους, από τα φροντιστήρια, που ήταν τα ανώτερα σχολεία, μέχρι τα μικρά σχολεία των κοινών και ιερών γραμμάτων ή τα αλληλοδιδασκικά και, τέλος, τα συνδιδασκικά σχολεία από το 1880 περίπου και έπειτα.

Η έρευνα εκτείνεται, επίσης, σε όλα τα είδη των σχολείων (ανάλογα με τους τύπους που διαμορφώνονται κατά εποχή και τις ανάγκες που έρχονται

να καλύψουν) από τα γενικά σχολεία (φροντιστήρια, παρθεναγωγεία, αργότερα πρωτοβάθμια σχολεία, ελληνικά σχολεία, γυμνάσια) στα διδασκαλεία, ιερατικά και ιεροδιδασκαλεία, στα επαγγελματικά (κυρίως εμπορικά). Στην εργασία λαμβάνονται υπόψη όλες οι διαφοροποιήσεις. Έτσι, για παράδειγμα, το 19^ο αιώνα εμφανίζονται και στον Πόντο τα σχολεία κοριτσιών, κατώτερα και ανώτερα (παρθεναγωγεία), όταν η αντίληψη για την ανάγκη μόρφωσης του γυναικείου φύλου αρχίζει να διαδίδεται. Η εκπαίδευση προσφέρεται στα κορίτσια σε χωριστά σχολεία με διαφοροποιημένο πρόγραμμα και σκοπούς αντίστοιχους με τις αντιλήψεις για την κοινωνική θέση και το ρόλο των γυναικών. Την ίδια εποχή, εμφανίζονται τα διδασκαλεία ή λίγο αργότερα τα εμπορικά σχολεία κ.λ.π.

Από την πλευρά αυτή, λοιπόν, η εργασία, καθώς αναφέρεται στα σχολεία όλων των κατηγοριών και όλων των βαθμίδων, αποτελεί κατ' αρχήν μια πολύ καλή καταγραφή των εκπαιδευτικών θεσμών του Πόντου για μια μεγάλη περίοδο.

Η περίοδος αυτή, ωστόσο, δεν είναι ενιαία, ούτε οικονομικά, ούτε κοινωνικά, ούτε πολιτικά και, επομένως, ούτε πνευματικά και εκπαιδευτικά. Στη μακρά αυτή περίοδο έχουμε σταδιακά τη μετάβαση από τη μεσαιωνική κοινωνία στη νεωτερικότητα, το διαφωτισμό και τον εθνικισμό και μια σταδιακή διαφοροποίηση των σχέσεων κυρίαρχων και κυριαρχούμενων. Στην περίπτωση των ελληνόφωνων (και όχι μόνο) πληθυσμών θα πραγματοποιηθεί η μετάβαση από τη συνείδηση του μιλέτ, των χριστιανών υπηκόων μιας μεγάλης αυτοκρατορίας με πολλά στοιχεία βυζαντινής οργάνωσης και θρησκευτικής αυτονομίας, στην ελληνική εθνική συνείδηση. Ανάλογα συνειδησιακά φαινόμενα παρατηρούνται και σε άλλες εθνοπολιτισμικές και θρησκευτικές κοινότητες της αυτοκρατορίας. Το φαινόμενο αυτό, η διαμόρφωση, δηλαδή, διαφορετικών εθνικών συνειδήσεων σε γειτνιάζοντες ή αναμεμιγμένους πληθυσμούς, οδηγεί στην ένταση των εθνικιστικών ανταγωνισμών, που, στην περίπτωση αυτή, κατέληξε στον ξεριζωμό των Ελλήνων του Πόντου, όπως και άλλων περιοχών, της Μικράς Ασίας και της Ανατολικής Θράκης.

Οι εξελίξεις αυτές μέσα στο χρόνο, όπως και τα πνευματικά ρεύματα που διαμορφώνονται, επηρεάζουν τον αριθμό και τα είδη των ιδρυόμενων σχολείων, τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης και τα περιεχόμενα διδασκαλίας.

Οι συγγραφείς, λοιπόν, χωρίζουν την εξέλιξη των σχολείων σε τέσσερις περιόδους, που αντιστοιχούν σε τέσσερα μεγάλα κεφάλαια και χαρακτηρίζονται

από τις σχέσεις ανάμεσα στους κυρίαρχους και τους κυριαρχούμενους, την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και την εσωτερική οργάνωση των κοινοτήτων:

α) Η εκπαίδευση στον Πόντο 1682- 1850, στο πλαίσιο του μιλέτ και της εθναρχικής παράδοσης.

β) Κοινοτισμός και εκπαίδευση 1850- 1908, όταν οι οθωμανικές μεταρρυθμίσεις (Χάτι Σερίφ και Χάτι Χουμαγιούν), μαζί με την οικονομική ανάπτυξη που διευκόλυναν, εξασφάλισαν τη θεσμική δυνατότητα στις κοινότητες να ιδρύουν σχολεία.

γ) Εθνικισμός και εκπαίδευση στον Πόντο 1909-1917. Πρόκειται για την περίοδο που διαμορφώνονται πολιτικοί θεσμοί ανάμεσα στις εθνικές ομάδες και εκδηλώνεται η προσπάθεια να περιοριστεί η εκκλησιαστική (πατριαρχική και μητροπολιτική - επισκοπική) εξουσία πάνω στους κοινοτικούς θεσμούς και να υπαχθούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην εξουσία και τον έλεγχο του Υπουργείου Παιδείας της εθνικοποιούμενης αυτοκρατορίας ή του τουρκοποιούμενου οθωμανισμού.

δ) Η τελευταία περίοδος αναλαμπής του Ελληνισμού στον Πόντο (1917-1922) και το τέλος.

Ένα κεφάλαιο, τέλος, αφιερώνεται στην κοινοτική και πολιτική οργάνωση των κοινοτήτων των Ελλήνων της Ρωσίας και των εκπαιδευτικών θεσμών που οργανώθηκαν εκεί τόσο πριν όσο και μετά την επανάσταση των μπολσεβίκων.

Η μελέτη, εκτός από τους γενικούς παράγοντες - και σε μεγάλο βαθμό κοινούς για το μιλέτ των χριστιανών που κατοικούσε στις περιοχές της οθωμανικής αυτοκρατορίας - λαμβάνει υπόψη και τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες, την ιστορική και πολιτική ιδιομορφία της περιοχής, παράγοντες που επηρέασαν την ανάπτυξη και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεσμών. Έτσι π.χ. τα οικονομικά πρόνομα της περιοχής Αργυρουπόλεως μέχρι το 1829 διευκόλυναν την ανάπτυξη σχολικού δικτύου, ενώ η εξωτερική μετανάστευση των Ποντίων προς τις Παρευξείνιες χώρες και τη Νότια Ρωσία, ιδιαίτερα μετά το 1878, όπως και οι οθωμανικές μεταρρυθμίσεις συνέβαλαν σημαντικά στην έκρηξη και στο άπλωμα των σχολικών θεσμών τόσο γεωγραφικά σε όλες τις περιοχές μέχρι και στα μικρά χωριά, όσο και κοινωνικά στα κατώτερα λαϊκά στρώματα.

Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί εξετάζονται με κέντρο τη λειτουργία και την εξέλιξη των ανώτερων σχολείων σε κάθε περίοδο. Έτσι, στις δύο πρώτες περιόδους, κέντρο της μελέτης αποτελούν τα φροντιστήρια Τραπεζούντας, Αργυ-

ρουπόλεως και Κερασούντας (δεύτερη περίοδο), ενώ, στη συνέχεια και ήδη από τη δεύτερη περίοδο, αρχίζει να αποτυπώνεται το –ανάλογο με το ελληνικό κράτος– εκπαιδευτικό σύστημα σε πρωτοβάθμια σχολεία, ελληνικά σχολεία, παρθεναγωγεία και γυμνάσια.

Σε κάθε περίοδο, τα σχολεία κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το φορέα (δουσης, διοίκησης και συντήρησης (κοινοτικά, επισκοπικά, μοναστηριακά κ. λ. π.), με κριτήρια την εσωτερική τους λειτουργία, τις κοινωνικές τους λειτουργίες, τις βαθμίδες τους. Στη μελέτη, περιλαμβάνονται, φυσικά, τα ιδιωτικά σχολεία και τα ξένα σχολεία, όπως το αμερικανικό Κολλέγιο Μερζεφούντας, εφόσον φοιτούσαν Έλληνες μαθητές.

Οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις αποτελούν μεθοδολογικό εργαλείο, αλλά και ανάγκη, ώστε να δαμαστεί ένα τόσο ευρύ και πολυποίκιλο υλικό και να συμπεριληφθούν όλες οι εκφάνσεις της εκπαιδευτικής και πολιτιστικής ζωής.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι μελετάται ακόμη η κοινωνική πολιτική που σχετίζεται με την εκπαίδευση, όπως τα ορφανοτροφεία, τα οποία γνώρισαν ανάπτυξη στην τελευταία περίοδο και αποτυπώνουν τα προσφυγικά και άλλα προβλήματα που δημιούργησαν οι διώξεις των Τούρκων. Παρουσιάζονται οι μαθητικοί σύλλογοι των ανώτερων σχολείων και οι δραστηριοιότητές τους (αθλητικές, φιλολογικές, εκδοτικές, θεατρικές κ.λ.π), καθώς και οι κάθε είδους φιλεκπαιδευτικοί και πολιτιστικοί σύλλογοι, που εμφανίζονται από το 1870 περίπου και έπειτα και γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, με σκοπό τη συμβολή τους στην εκπαιδευτική και πολιτιστική ανάπτυξη και την ενίσχυση της εθνικής συνείδησης.

Στην εργασία συμπεριλαμβάνονται (ένα από τα σημαντικά ζητήματα στην ιστορία των σχολείων) αριθμοί μαθητών και εκπαιδευτικών και προγράμματα σχολείων. Η εργασία βρίθκει από ονόματα λογίων και δασκάλων σε διάφορα σχολεία του Πόντου (19^{ος} και 20^{ος} αι.) με το διδακτικό και συγγραφικό τους έργο, πολλά από τα οποία ήταν μέχρι τώρα άγνωστα, ενώ το πρώτο κεφάλαιο κλείνει με τα ονόματα λογίων και δασκάλων του Πόντου από τον 11^ο μέχρι το 18^ο αιώνα. Ακόμη, περιλαμβάνονται ονόματα αποφοίτων των ανώτερων σχολείων, καθώς καταγράφονται στις ειδήσεις των εντύπων της εποχής. Καταγράφονται, επίσης, τα ονόματα μελών των διαφόρων Συλλόγων (φιλεκπαιδευτικών, πολιτιστικών, μουσικών, ερατικών, ανέγερσης σχολείων, εθνικών), ευεργετών κ.λ.π.

Τέλος, μεταφέρονται και σχολιάζονται οι προβληματισμοί που αναπτύ-

χθηκαν στην περιοχή αυτή (κυρίως μέσα από έντυπα) για την ποιότητα της εκπαίδευσης, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το γλωσσικό ζήτημα.

Το κείμενο συνοδεύεται από - πολύ χρήσιμο - αναλυτικό ευρετήριο και παρατίθεται ένα πλούσιο (110 σελίδων) και σπάνιο φωτογραφικό υλικό με αποφοιτήρια και έγγραφα σχολείων και φωτογραφίες σχολικών κτιρίων, μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικών εκδηλώσεων.

Η εργασία έχει πλούσια βιβλιογραφική τεκμηρίωση. Χρησιμοποιεί παλαιότερη και σύγχρονη εκπαιδευτική και γενικότερη βιβλιογραφία, αλλά το σημαντικό εδώ, όμως, είναι ότι, εκτός από γνωστά έντυπα του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα («Εκκλησιαστική Αλήθεια», «Νεολόγος», «Σύγγραμμα Περιοδικόν» του ΕΦΣΚ κ.λ.π.), αξιοποιούνται - για πρώτη φορά - τοπικού χαρακτήρα περιοδικά και εφημερίδες, όπως «Εύξεινος Πόντος» (1800-1882), «Αστήρ του Πόντου» (1885), «Πόντος» Μερξιφούντας (1909-1914), «Φάρος της Ανατολής» (1910 κ.ε), «Αργοναύτης» (1912- 1918), «Οι Κοιμηνοί» (1916-1918), «Ελεύθερος Πόντος» (1919), «Εποχή» (1918-1921).

Η μελέτη αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης και αποκαλύπτει πολλές - άγνωστες μέχρι τώρα - πτυχές της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που αναπτύχθηκε στην περιοχή του Πόντου.

Αλέξης Δημαράς, Σχολή Μωραΐτη 1936-2006. Ξεφυλλίζοντας 70 χρόνια παιδείας. Έκδοση της Σχολής Μωραΐτη, 2007, 211 σελίδες

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ
Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π. - Πανεπιστήμιο Πατρών

Το εκτενές λεύκωμα-βιβλίο του Αλέξη Δημαρά και των συνεργατών του (ανάμεσά τους και η Μαριλένα Λοσσίδου η οποία επιμελήθηκε και συντόνισε την έκδοση) εξιστορεί την 70χρονη πορεία (1936-2006) ενός από τα γνωστότερα και αριθμητικά μεγαλύτερα ελληνικά ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, της Σχολής Μωραΐτη.

Το λεύκωμα χωρίζεται σε έξι κεφάλαια, με βάση το χρόνο, δηλωτικά της διαδρομής του ιδρύματος: Το ξεκίνημα (1936-1940), Τα δύσκολα χρόνια (1940-1952), Συνέχεια και ανανέωση (1952-1967), Αναστολές και εξάρσεις (1967-1974), Προσδοκίες και προσαρμογή (1974-1981), Παράδοση και εκσυγχρονισμός (1981-2006).

Η Σχολή ιδρύεται το 1936 από τον εγκατεστημένο στην Ελλάδα, το 1925, Ελβετό μαθηματικό Κάρολο Α. Μπερζάν, με την επωνυμία «Λύκειον Αθηνών». Γνωστή ως «Σχολή Μπερζάν», μετονομάστηκε σύντομα σε «Πρότυπον Λύκειον Αθηνών», επωνυμία που διατήρησε μέχρι τη μετονομασία της το 1978, σε «Σχολή Μωραΐτη». Στεγασμένη, αρχικά, στο κέντρο της Αθήνας (στη γωνία της οδού Μαυροματαιών και της Λεωφόρου Αλεξάνδρας), μεταστεγάστηκε το 1952 στο Ψυχικό. Τον Μπερζάν διαδέχτηκε, μετά το θάνατό του, το 1952, στη διεύθυνση ο συνεργάτης του Αντώνης Μωραΐτης ο οποίος απεβίωσε το 1981. Έκτοτε, τη γενική διεύθυνση το σχολείου έχει η κόρη του Χρυσάνθη.

Η εργασία του Α. Δημαρά, βασισμένη στα αρχεία της Σχολής, την οποία υπηρέτησε πολλά χρόνια ως εκπαιδευτικός και ως διευθυντικό στέλεχος, μας δίνει μία εικόνα του εκπαιδευτηρίου, των ανθρώπων του και των παιδαγωγικών αντιλήψεων, από την οργάνωση του χώρου έως τις πρακτικές μέσα και έξω από τη σχολική τάξη. Έμμεσα θίγονται ακόμη πτυχές, όπως η κοινωνική σύνθεση των μαθητών και η μετέπειτα διαδρομή τους, που ο συγγραφέας, ελλείψει αρχειακού υλικού, αφήνει έξω από το πεδίο έρευνας.

Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε σχηματικά το πόνημα του Δημαρά σε δύο γενικές διαπιστώσεις. Η Σχολή ιδρύεται τον Μεσοπόλεμο – όπως, εξάλλου,

και τα περισσότερα «ξένα» (αμερικανικά και ευρωπαϊκά) εκπαιδευτικά ιδρύματα και «ελληνικά» ιδιωτικά σχολεία. Η ανάπτυξη της ιδιωτικής εκπαίδευσης έχει να κάνει με κοινωνικο-οικονομικούς λόγους, συνδέεται, όμως, κατά τη γνώμη μου, άρρηκτα και με μία αξιοσημείωτη ιδεολογική μεταστροφή: από αναγκαίο κακό το μη κρατικό σχολείο θεωρείται, τώρα, από Φιλελεύθερους αλλά και Συντηρητικούς, μέσο για τη βελτίωση της ελληνικής εκπαίδευσης. Παραδόξως, η ιδεολογική μεταστροφή δεν αντανακλάται στην ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαίδευση παραμένει έντονα συγκεντρωτική και η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τα ιδιωτικά σχολεία ελάχιστη.

Διευθυνόμενη από παιδαγωγούς φιλελεύθερους και ανήσυχους, εμπνεόμενους από τις αρχές της Νέας Αγωγής, η Σχολή Μωραΐτη επιχειρεί να αξιοποιήσει δημιουργικά κάθε περιθώριο: εισάγει καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους, δίνει βάρος στη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, καλλιεργεί τομείς παραμελημένους κατά κανόνα στο δημόσιο σχολείο (εικαστικά, θέατρο, λογοτεχνία, αθλητισμός), δίνει ώθηση στην αντενέργεια των μαθητών μέσω της συγκρότησης κοινοτήτων και την έκδοση ποικίλων εντύπων. Με τον τρόπο αυτό, απαλύνονται αρκετές από τις κακοδαιμονίες του ελληνικού σχολείου, όπως η βαθμοθηρία, η ανία των μαθητών και το άγχος τους ενόψει των εισαγωγικών εξετάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πέρα από την 70χρονη ζωή της Σχολής Μωραΐτη, η εργασία του Α. Δημαρά μας δίνει, μέσω της παράλληλης και διασταυρούμενης έκθεσης, εικόνα της ελληνικής εκπαίδευσης από το 1936 έως σήμερα. Επιπλέον, ανοίγει ένα κεφάλαιο της ελληνικής εκπαιδευτικής ιστορίας, το οποίο, για διάφορους λόγους, και ιδεολογικούς, απωθήσαμε. Ταυτίζουμε επιλεκτικά τα ιδιωτικά σχολεία με τις εύπορες οικονομικά και πολιτισμικά κοινωνικά ομάδες ή με επιχειρήσεις «παροχής» πτυχίων σε «κουμπούρες». Και τα δύο δεν είναι τελείως αναληθή. Λησμονούμε, όμως, ότι σε χαλεπούς καιρούς (κυρίως από τη δεκαετία του 1920 έως το 1974) ορισμένα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια λειτούργησαν ως χώροι παιδαγωγικής ανανέωσης. Και μόνο αυτή η διαπίστωση συνιστά ερέθισμα για να διαβάσουμε την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης από μία νέα οπτική γωνία.

Βαγγέλης Καραμανωλάκης: Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932). Εκδόσεις Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής Νεολαίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς - Ινστιτούτου Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, Αθήνα 2006, σ. 546.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ - ΠΕΡΣΕΦΟΝΗ ΣΙΜΕΝΗ
Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ ΔΟΥΚΑΣ
Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Το βιβλίο του Βαγγέλη Καραμανωλάκη καταπιάνεται με τον κόσμο της ιστορικής επιστήμης. Πραγματεύεται τη συγκρότηση της ιστορίας ως επιστημονικού πεδίου, καθώς και τους διδάσκοντές της, οι οποίοι, μέσα από την έρευνα και τη διδασκαλία, έδωσαν στην ιστορία διακριτή θέση κατά την πορεία της πρώτης σχεδόν εκατονταετίας λειτουργίας του πανεπιστημιακού θεσμού στη χώρα μας. Καλύπτει, δηλαδή, τη χρονική περίοδο από την ίδρυση του Πανεπιστημίου Αθηνών έως το 1932, οπότε μεταρρυθμίζεται ο Κανονισμός λειτουργίας του από την Κυβέρνηση Ε. Βενιζέλου. Η μελέτη έρχεται να συνεχίσει το γόνιμο διάλογο σχετικά με τη φύση του πανεπιστημιακού θεσμού από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους και εντεύθεν.

Αφετηριακή υπόθεση του βιβλίου είναι ότι η ιστορία συγκροτείται ως επιστήμη μέσα από την καταλυτική επίδραση εκπαιδευτικών θεσμών για την παραγωγή και τη μετάδοση της γνώσης, όπως είναι το πανεπιστήμιο. Βασίζεται, κυρίως, σε αρχειακό υλικό από το Ιστορικό Αρχείο του Πανεπιστημίου Αθηνών (πρακτικά συνεδριάσεων Συγκλήτου και Φιλοσοφικής Σχολής, πρυτανικοί απολογισμοί, Αρχείο Πρωτοκόλλου, επετηρίδες), προσωπικά ή οικογενειακά αρχεία καθηγητών που δίδαξαν ιστορία, δημοσιεύματα της εποχής (λ.χ. ημερήσιος και περιοδικός Τύπος, νομοθετικά κείμενα), και σε πλούσια, σύγχρονη ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

Στο βιβλίο επιχειρείται η συνεξέταση όλων εκείνων των παραγόντων που επέδρασαν στη συγκρότηση, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, μιας εθνικής-επιστημονικής ιστορίας με έντονο διδακτικό ύφος, η οποία επηρέασε καθοριστικά

και τη συνολική ελληνική ιστοριογραφία. Τους παράγοντες αυτούς ο συγγραφέας εντοπίζει στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, στην ιστοριογραφική παράδοση, στα πρόσωπα που δίδαξαν και στους αποδέκτες της διδασκαλίας τους, μέσα στην ευρύτερη πολιτική και κοινωνική συγκυρία. Επιχειρεί την παράλληλη μελέτη και σύγκριση του ελληνικού Πανεπιστημίου με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά, κυρίως το γερμανικό. Διερευνά τη σύνδεση του Πανεπιστημίου με την πολιτική εξουσία και μελετά, τέλος, την επίδραση στη φυσιογνωμία και το κύρος της πανεπιστημιακής ιστορίας, τόσο της θέσης των καθηγητών όσο και του ίδιου του Πανεπιστημίου στο δημόσιο βίο.

Η εξιστόρηση γίνεται με βάση τη χρονική ακολουθία. Αρθρώνεται σε πέντε μέρη. Στο πρώτο μέρος, που καλύπτει την περίοδο 1837-1851 και επιγράφεται «Στον αστερισμό της Γενικής Ιστορίας», ο συγγραφέας μελετά την πρώτη γενιά των διδασκόντων της Ιστορίας εντός του Πανεπιστημίου. Εκκινεί από την περίπτωση του Φαναριώτη Κωνσταντίνου Σχινά, πρώτου καθηγητή ιστορίας και πρώτου πρύτανη του ιδρύματος. Πρόκειται για έναν διδάσκοντα ο οποίος έδωσε έμφαση -όπως και ο Θεόδωρος Μανούσης- στην ιστορία της κλασικής αρχαιότητας, καθώς και στην ιστορία των θεσμών εντός αυτής. Πρόκειται για την προσαρμογή στα δυτικά πρότυπα, όπου κάτω από την επίδραση της διδασκαλίας του Αυγούστου Μπεκ, η αρχαία ελληνική κοινωνία αποτελούσε το πρότυπο για τον τότε σύγχρονο κόσμο. Επίσης, η παγκόσμια ιστορία νοούνταν ως το άθροισμα επιμέρους εθνικών ιστοριών. Αυτή η παράδοση ήταν σε παραλληλία με τις πολιτικές επιλογές της πολιτικής εξουσίας εκείνη την περίοδο, με την οποία, άλλωστε, είχαν στενές σχέσεις οι τρεις πρώτοι διδάσκοντες στο Αθήνησι (Σχινάς, Μάσσον, Μανούσης).

Στο δεύτερο μέρος, ο συγγραφέας στέκεται, πιο εκτεταμένα από το προηγούμενο, στην ώριμη φάση των «ρομαντικών χρόνων», στην περίοδο 1851-1882. Εδώ, το Πανεπιστήμιο παίζει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής ιδεολογίας, με την Ιστορία να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο. Εκκινεί από την περίπτωση του Κωνσταντίνου Παπαρηγόπουλου και την πορεία του προς τη διαμόρφωση του σχήματος της συνέχειας του ελληνισμού, μέσα από την ενσωμάτωση σε αυτό της βυζαντινής αυτοκρατορίας με το μοναρχικό της πολίτευμα και τη θρησκευτική πολιτειακή της βάση. Στο πλαίσιο αυτό, δόθηκε έμφαση από τον Παπαρηγόπουλο στη διδασκαλία της Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους, σε σχέση τόσο με την περιορισμένη χρονικά στην αρχαιότητα διδασκαλία των προκατόχων τους, όσο και με κάποια ευρύτερη θεματικά και γεωγραφικά ιστορία.

Στο τρίτο μέρος, κατά την περίοδο 1882-1909 η ιστορική επιστήμη εξετάζεται παράλληλα με την εισαγωγή του θεσμού της φροντιστηριακής διδασκαλίας της Ιστορίας, ενός θεσμού που εισάγεται στο πνεύμα του επιστημονικού θετικισμού, αλλά και του δυτικοτρόπου τρικουπικού εκσυγχρονισμού. Στην υλοποίηση του θεσμού των φροντιστηρίων, σημαίνοντα ρόλο έπαιξε ο Σπυρίδων Λάμπρος, ο οποίος έδωσε έμφαση στη χρήση πρωτογενών ιστορικών πηγών και στην αυτοψία. Ο Λάμπρος ακολούθησε τη γενικότερη τάση εντός της επιστήμης του, από μια Ιστορία, προϊόν εγκυκλοπαιδικής ενασχόλησης του γράφοντος, σε μια Ιστορία-επιστήμη κριτικής εξέτασης των πηγών μέσα από επισταμένη έρευνα, προκειμένου να προκύψει με αυστηρότητα η επιστημονική αλήθεια. Επίσης, το επιστημονικό έργο του Λάμπρου έδωσε έμφαση, σε αντίθεση με τον Παπαρηγόπουλο και το γενικό σχήμα του, στην επικράτεια του τότε ελληνικού Βασιλείου μέσα από επιμέρους μονογραφικές προσεγγίσεις. Σε αυτό το σημείο, βρέθηκε σε αντίθεση με τον Καππαδόκη Παύλο Καρολίδη, ο οποίος στο έργο του διεύρυνε γεωγραφικά αυτή την επικράτεια στα χωρικά και ιστορικά όρια του ελληνικού έθνους αλλά και επηρεάστηκε από τη φιλοσοφία της ιστορίας της εποχής του και τον Κ. Παπαρηγόπουλο περισσότερο από το Σπ. Λάμπρο.

Στο τέταρτο μέρος, το οποίο καλύπτει χρονικά την περίοδο 1910-1932, ο συγγραφέας καταπιάνεται, κυρίως, με τη συγκρότηση του γνωστικού αντικείμενου της Βυζαντινής ιστορίας και Βυζαντινολογίας μέσα από τη δημιουργία εξειδικευμένων εδρών, τις οποίες κατέλαβαν οι Αδαμάντιος Αδαμαντίου, Κωνσταντίνος Αμαντος, Νικόλαος Βέης και Φαίδων Κουκουλές. Και οι τέσσερις, συνεχιστές της παράδοσης του Κάρολου Κρουμπάχερ, στηρίζαν τα πορίσματά τους στο αρχειακό υλικό, μέσα όμως από μια περισσότερο φιλολογική προσέγγιση των πηγών, με αποτέλεσμα να μην προκύψουν οι μεγάλες συνθέσεις του παρελθόντος.

Στο πέμπτο και τελευταίο μέρος της μελέτης του, ο συγγραφέας καταπιάνεται με τους στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας εντός του Πανεπιστημίου. Ως κοινό αξιακό της διδασκαλίας αυτής σημειώνει τη χρησιμότητά της για το ελληνικό έθνος στη διαδοχή του χρόνου. Το βιβλίο κλείνει με την παρουσίαση σε παράρτημα α) αναλυτικού πίνακα διδασκόντων και διδασκόμενων μαθημάτων σε κάθε ακαδημαϊκό έτος, με βάση τους υπάρχοντες οδηγούς σπουδών της σχολής, β) την εργογραφία του κάθε καθηγητή, γ) την παράθεση σπάνιου φωτογραφικού υλικού, και δ) ευρετήριο κύριων ονο-

μάτων. Αυτό και μόνο καθιστά το βιβλίο χρηστικό εργαλείο για τις μελλοντικές έρευνες στο χώρο της ιστορίας του πανεπιστημιακού θεσμού.

Κλείνοντας, θέλουμε να επισημάνουμε ότι το γλωσσικό ύφος του συγγραφέα είναι λιτό και απλό, χωρίς, όμως, να είναι απλοϊκό, αποτελώντας δείγμα μιας προσπάθειας, όπου πλέον η ώριμη επιστημονική εργασία δε χρειάζεται περιττά στολίδια για να σταθεί στα πόδια της. Το κάθε προηγούμενο μέρος του βιβλίου, μέσα από τις ελλείψεις της ιστορικής επιστήμης τις οποίες τονίζει, προϊδεάζει τον αναγνώστη για το τι θα ακολουθήσει στο επόμενο. Σημαντικό δε προσόν της εργασίας αποτελεί η παρουσίαση και πτυχών της ιστορίας του ίδιου του πανεπιστημιακού θεσμού (φοιτητικές ταραχές, σχέσεις καθηγητών με τις εκάστοτε κυβερνήσεις, πανεπιστημιακές έριδες κτλ.). Επίσης, καταδεικνύει τις σχετικές ελλείψεις, όπως τη μη διδασκαλία της Ευρωπαϊκής ή της Παγκόσμιας ιστορίας. Παρόλα αυτά, οι διδάσκοντες του μαθήματος κατά την πρώτη περίπου εκατονταετία λειτουργίας του θεσμού μάλλον αφομοίωσαν δημιουργικά τα δυτικά επιστημονικά πρότυπα, μεταλαμπαδεύοντάς τα γρήγορα στο ελληνικό κοινό, μετά από τις σπουδές τους στο εξωτερικό, τις οποίες πραγματοποίησαν όλοι πλην ελαχίστων – δύο εξαιρέσεων.

Sande Cohen, *History out of Joint. Essays on the Use and Abuse of History*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 2006, σελίδες 307

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ
Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ο Sande Cohen διδάσκει στο School of Critical Studies Faculty στο California Institute of the Arts. Κινείται στα γνωστικά πεδία της επιστημολογίας της ιστορίας, της διανοητικής ιστορίας και της πολιτισμικής θεωρίας και κριτικής, ενώ ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την πρόσληψη της γαλλικής σκέψης του αποδομοσμού και του μεταμοντερνισμού στο αμερικανικό ακαδημαϊκό περιβάλλον. Ειδικότερα, δηλαδή, οι ενασχολήσεις του αφορούν και το πεδίο της κοινωνιολογίας της διανόησης. Έχει δημοσιεύσει τα βιβλία *Historical Culture: On the Recoding of an Academic Discipline* (1986), *Academia and the Luster of Capital* (1993), *Passive Nihilism* (1998), *French Theory in America* (σε συνεργασία με τον Sylvere Lotringer) (2001), *Consumption in an Age of Information* (σε συνεργασία με τον R. L. Rutsky) (2005) και, τέλος, *Cultural Stupidity and Smart Institutions* (2006). Το επιστημολογικό στίγμα και η προβληματική του Cohen προσδιορίζονται, κατά τη γνώμη μου, από ό,τι ο Hal Foster αποκαλεί «μεταμοντερνισμό της αντίστασης» (Hal Foster, 1985: ix-x) ή ο Fredric Jameson «πρωτοποριακό-μοντερνιστικό μεταμοντερνισμό» (Fredric Jameson, 1988: 107-110).

Το βιβλίο αποτελεί συλλογή δοκιμίων και αρθρώνεται σε δύο μέρη. Θεωρώ ότι η πιο ενδιαφέρουσα διάσταση του βιβλίου του Cohen είναι οι αλληλουχίες των ερωτημάτων που διατυπώνει ο συγγραφέας και η πρωτοτυπία των προσεγγίσεων που θέτει σε εφαρμογή. Αντίθετα, η αχίλλειος πτέρνα του βιβλίου είναι ο υδροκεφαλισμός της θεωρίας ερήμην της ίδιας της ιστορικής επιστήμης, ερήμην του κοινωνικοπολιτικού διακυβεύματος που συνιστούν οι ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας που συγκροτούνται στους κόλπους της ίδιας της ιστορικής κοινότητας.

Κρίσιμη σημασία έχει η εισαγωγή, όπου παρουσιάζεται η μεθοδολογία, καθώς και το συνολικό άνυσμα της προβληματικής και της θεματολογίας του συγγραφέα, ενώ, επίσης, σε αυτή μελετάται η θεμελιώδης διάκριση μεταξύ συμβάντος και αφήγησης, δηλαδή, η κατασκευαστική και διαμεσολαβητική

διάσταση του ιστορικού λόγου και τα όρια της αναπαραστατικής λειτουργίας του σε σχέση με αυτό που ορίζεται ως ιστορική πραγματικότητα. Ο Cohen κινείται στο πλαίσιο της μεταμοντέρνας επιστημολογικής παραδοχής ότι το γεγονός αποκτά ιστορικό νόημα από τη στιγμή και μόνο που ενσαρκώνεται αφηγηματικά και εννοιολογικά, δε συνιστά, δηλαδή, αυθύπαρκτη εξωτερική πραγματικότητα σε σχέση με τη συνείδηση του ιστορικού («an event is a story», σελίδα 10). Παραδοχή που προϋποθέτει ότι η λειτουργία της γλώσσας είναι εσωτερική και καταστατική για τη συγκρότηση της ιστορικής αναπαράστασης και ερμηνείας.

Το πρώτο μέρος του βιβλίου, στο οποίο κυριαρχεί ο σχολιασμός των ιδεών των Nietzsche, Roland Barthes, Hayden White και Joel Fineman, πραγματεύεται το φάσμα των προσλήψεων της ιστορικής γνώσης, τις ποικίλες χρήσεις και καταχρήσεις του παρελθόντος σε ένα κόσμο γραπωμένο από το παρόν και προσανατολισμένο ψυχαναγκαστικά στο μέλλον, παρά το γεγονός ότι οι Δυτικές κοινωνίες θεμελίωσαν την αυτοεικόνα τους στην ιδέα της ιστορικοποίησης («to historicize»). Παράλληλα, διερευνά τις διεργασίες και τους μηχανισμούς δημιουργίας των συλλογικών στάσεων για το ιστορικό παρελθόν και την επιστήμη της Ιστορίας [πχ., αφενός μεν, ο Τύπος ως οργανωτής του δημόσιου λόγου για το παρελθόν, αλλά και ως θεσμός αναπαράστασης του παρελθόντος (institution of representation), αφετέρου δε, οι πολιτικές ταυτότητας], την παθογένεια του μεταμοντέρνου κοσμοειδώλου που αναιρεί την ίδια την ιδέα της ιστορικότητας, γενικότερα τη δημόσια χρήση της Ιστορίας και τη συγκρότηση των πεδίων του δημόσιου λόγου για το παρελθόν σε συνάρτηση με τις νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές συντεταγμένες, καθώς και το φάσμα των αναδιατεταγμένων ρόλων του επαγγελματία ιστορικού. Καταλήγει, διαπιστώνοντας ότι η αφηγηματοποίηση του παρελθόντος, όντας εγγενώς επιλεκτική, αποσπασματική και προθετική, αποβλέπει στον έλεγχο του χρόνου και αποτυπώνει τις ασύμμετρες σχέσεις πραγματικής και συμβολικής ισχύος των ανταγωνιζόμενων κοινωνικών υποκειμένων. Όλα τα δοκίμια του πρώτου μέρους διατρέχονται, κατά τη γνώμη μου, από τα ερευνητικά αιτήματα της κοινωνιολογίας της ιστορικής γνώσης, χωρίς, όμως, και να αναδεικνύονται με ευκρίνεια τα ιδεολογικο-πολιτικά συγκείμενα, όπως συνέβη λόγω χάριν στο κεφαλαίωδες βιβλίο του Frank Furedi, *Mythical Past, Elusive Future. History and Society in an Anxious Age* (Pluto Press, London – Concord Mass 1992).

Παρά την πολυμέρεια, την εμβρίθεια και την αναλυτική δεινότητα του πρώτου μέρους του βιβλίου, αμνηχανία δημιουργεί στο μη αμερικανό αναγνώστη η επικέντρωση του προβληματισμού του συγγραφέα στην «αμερικανική περίπτωση», συνώνυμο της καθοριστικής σημασίας των ακαδημαϊκών εξελίξεων και της διαπάλης των ιδεών στις ΗΠΑ, η έλλειψη, δηλαδή, της αναγκαίας συγκριτικής προοπτικής, που, εάν υπήρχε, θα αποτελούσε, κατά τη γνώμη μου, ουσιαστική συμβολή στη φιλοσοφική και κοινωνιολογική θεώρηση του σύγχρονου ιστορικού λόγου.

Το δεύτερο μέρος επικεντρώνεται σε ζητήματα φιλοσοφίας, θεωρίας και επιστημολογίας της ιστορίας με πλαίσιο αναφοράς τις σχετικές προσεγγίσεις των Jacques Derrida, Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze και Félix Guattari. Οργανωτικός άξονας αυτού του δεύτερου μέρους είναι οι προϋποθέσεις και τα όρια της αναφορικής λειτουργίας του ιστορικού λόγου. Ειδικά στο κεφάλαιο 6, ο συγγραφέας διερευνά τις αντιλήψεις του Derrida για την ιστορική επιστήμη και τον ιστορικό, σχολιάζοντας το βιβλίο του *Specters of Marx* (1994), όπου ο Γάλλος φιλόσοφος παρουσιάζει την «αποδομιστική εκδοχή» ή την «αποδομητική ανάγνωση» της μαρξιστής φιλοσοφίας της Ιστορίας. Στο κεφάλαιο 7, ο συγγραφέας προσεγγίζει τον ιστορικό – επιστημολογικό στοχασμό του Lyotard διαμορφώνοντας την πεποίθηση ότι αποτελεί την αυθεντικότερη και πλέον πρωτότυπη εκδοχή της μεταμοντέρνας φιλοσοφίας στην περιοχή της ιστορίας. Ήδη στην εισαγωγή του βιβλίου, ο Cohen καταλογίζει ευθύνες στους σύγχρονους ιστορικούς διότι κατάγγειλαν το έργο του Lyotard ως εξιτρεμιστικό, επειδή βασίστηκε στην ιδέα ότι, σε ένα κόσμο σημείων, πολλαπλών διαμεσολαβήσεων, διαθλάσεων και αντικατοπτρισμών, ο ιστορικός δε διαθέτει κανένα εχέγγυο αντικειμενικής και αξιολογικά ουδέτερης αναπαράστασης του παρελθόντος. Στο κεφάλαιο 8, εκτίθεται ο ιστορικός προβληματισμός των Deleuze και Guattari, σύμφωνα με τους οποίους η καταστατική κοινωνικο-πολιτική λειτουργία της ιστοριογραφίας από το Θουκυδίδη έως τους σύγχρονους ιστορικούς είναι η συμβολική εδραίωση μηχανισμών εξουσίας. Οι ίδιοι, δηλαδή, θεωρούν ότι η ιστοριογραφία πρέπει να νοηθεί ως πολιτισμική πρακτική ενταγμένη στη «γενεαλογία του δεσποτισμού» (σελίδα 120), η οποία επιτελεί λειτουργίες αντίστοιχες αυτών των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους, αλλά και των βιοπολιτικών, νομοθετικών, γραφειοκρατικών, δικαστικών, οικονομικών-ταξινομικών του πρακτικών. Τέλος, στο κεφάλαιο 9, γίνεται λόγος για τη μεταϊστορική φιλοσοφία της χρονικότητας (metahistori-

cal philosophy of temporality), όπως αυτή θεματοποιείται στο βιβλίο του Deleuze *Difference and Repetition* (1994). Αυτό που εκπλήσσει είναι η έλλειψη από το δεύτερο μέρος του βιβλίου συγκροτημένης διαπραγμάτευσης του καιριου επιστημολογικού και ιστορικού στοχασμού του Michel Foucault, αν και δεν πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι η γενεαλογική προσέγγιση, που εισήγαγε στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες ο Foucault, κυριαρχεί. Ο Sanders υποστηρίζει (σελίδα 261) ότι η γενεαλογική ανάλυση πρέπει να νοηθεί ως μια «πρακτική κριτικής σκέψης της οποίας ζητούμενο είναι οι τρόποι με τους οποίους αναγνωστικά κοινά, ταυτότητες και ιστορικές περίοδοι συνείρονται σε συνεκτικές νοηματικές αλληλουχίες, όπως επίσης ποιες ιστορικές διεργασίες κατονομάζονται και πώς συγκροτούνται αφηγηματικά σύνολα ανεξάρτητα από ειδικά κείμενα ιστορικής αναπαράστασης».

Παρά ταύτα, αν κάτι λείπει από το δεύτερο αυτό μέρος του βιβλίου, αυτό, κατά τη γνώμη μου, είναι ο σχολιασμός της ίδιας της σύγχρονης ιστοριογραφικής πρακτικής, των εσωτερικών τριβών στο σύστημα παραγωγής και αναπαραγωγής της επιστημονικής ιστορικής γνώσης.

Αν και στην προβληματική του Sanders δεσπόζει η φιλοσοφική και επιστημολογική διάσταση, παρ' όλα αυτά η προσπέλαση των θεμάτων που αντιμετωπίζονται δεν έχει αφηρημένο χαρακτήρα, αφού ως έναυσμα λειτουργεί γενικότερα η «πολιτισμική ροή» (cultural flux) και, ειδικότερα, οι πολιτικές της κουλτούρας (politics of culture), οι σύγχρονοι συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία, την πολιτικοποιημένη Κουλτούρα (politicized culture) και την Αισθητική ή οι εκπαιδευτικές πολιτικές για τα ζητήματα της πολιτισμικής ταυτότητας, της συλλογικής μνήμης και της ιστορικής συνείδησης. Ο Sanders εστιάζει το ενδιαφέρον του στο πλέγμα των αλληλοσυγκρουόμενων λόγων για το παρελθόν, στις ρήξεις ή στις συμβολικές διαπραγματεύσεις των πολιτικο-κοινωνικών ομάδων, του κράτους και των θεσμών για το περιεχόμενο του επίσημου ιστορικού αφηγήματος, στη διαπάλη των αφηγήσεων για το παρελθόν. Είναι γνωστό ότι η διαπάλη αυτή εκφράζεται και στους κόλπους της ακαδημαϊκής κοινότητας παίρνοντας τη μορφή της σύγκρουσης για τη θέσπιση επιστημολογικών παραδειγμάτων και κανόνων, τη θεσμική συγκρότηση των γνωστικών πεδίων, την κατοχύρωση των μεθοδολογικών εργαλείων, τη θεωρητική υποστήλωση και το περιεχόμενο των ιστορικών σπουδών, γενικότερα τη διακίνηση, κατοχή και νομή των υλικών και συμβολικών πόρων και τη δόμηση σχέσεων εξουσίας.

Στο πλαίσιο αυτό, η ακαδημαϊκή ιστοριογραφία προσεγγίζεται από τον Sanders ως η νοηματοδοτική πρακτική που αποσκοπεί στη συγκρότηση μιας γραμμικής – αιτιακής ακολουθίας ιστορικών γεγονότων μετά από την επεξεργασία ενός χαοτικού συνόλου ετερόκλητων συμβάντων: ακολουθία που αποκτά νομιμοποίηση μόνο όταν η γνώση που παράγει εσωτερικευτεί και γίνει συλλογική πεποίθηση ή, με άλλα λόγια, ως ένα «εξωτερικευμένο σύστημα πρακτικών» (externalized system of practices), το οποίο παρέχει κανονιστική σημασία και ισχύ (normative force) σε έννοιες που σχετίζονται, αφενός, με την ανάκληση στο παρόν επιλεγμένων όψεων του παρελθόντος και, αφετέρου, με τις προσδοκίες μιας κοινωνίας για το μέλλον, δεδομένου ότι ο μετασχηματισμός των κοινωνικο-πολιτικών και πολιτισμικών πρακτικών είναι συνυφασμένος με τη μεταλλαγή του ίδιου του συστήματος της συλλογικής μνήμης. Η ιστοριογραφία, δηλαδή, εξακολουθεί και σήμερα να συγκροτεί συνεκτικούς δεσμούς, ταυτότητες, μόνο που, επειδή οι ταυτότητες αυτές είναι πλέον πολλές και ενίοτε αλληλοτεννόμενες, αφού και το κοινωνικό συνεχές έχει κατακερματιστεί, η ιστορική κουλτούρα και εκπαίδευση έχουν εκδημοκρατιστεί και, κατά συνέπεια, τα ιστορικά αφηγήματα απο-κανονιστικοποιηθεί, η ιστοριογραφία δεν είναι σε θέση, όπως παλιότερα η συμβατική, να συγκροτήσει και να επιβάλει μέσω της επίσημης ιδεολογίας του κράτους, των εθνικών τελετουργιών και των εκπαιδευτικών θεσμών μία ενιαία ιστορική κουλτούρα και συνείδηση αλλά δημιουργεί κυψέλες ιστορικού νοήματος, πληθυντικά παρελθόντα. Η απαισιόδοξη αλλά και ρεαλιστική ταυτόχρονα ανάγνωση του παρόντος, οδηγεί τον Cohen στο συμπέρασμα ότι η ιστοριογραφική αφηγηματική σύνθεση είναι πλέον αδύνατη, τόσο επειδή έχει απωλεστεί το κοινό κανονιστικό νόημα όσο και επειδή κάθε σύνθεση επιδιώκει την εδραίωση και αναπαραγωγή ενός πλέγματος εξουσίας (σελίδα 125). Μάλιστα, ο Cohen καταλήγει να θεωρεί ότι, παρόλο που η ιστορική επιστήμη αναδύθηκε ιστορικά σε δομική ομολογία με τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής με σκοπό τη συγκρότηση ενός κανονιστικού νοήματος υποστασιοποιώντας τον Δυτικό πολιτισμό, το έθνος, τις πνευματικές, πολιτικές, οικονομικές και στρατιωτικές αρχιγείσεις ή την κοινωνική τάξη, εντούτοις, στη σημερινή συγκυρία, η ίδια η ανάπτυξη του καπιταλισμού καθιστά αδύνατη την ιστορική σύνθεση, αφού η λειτουργική αρχή του είναι πλέον ο αέναος κατακερματισμός του κοινωνικού σώματος, η διαρκώς επιταχυνόμενη λειτουργική διαφοροποίηση, γεγονός που, αναπόφευκτα, οδηγεί στη μερική και την αποσπασματικότητα του νοήματος (σελίδα 125).

Από την άλλη πλευρά, η κριτική θεωρία και η επιστημολογία της ιστορίας, η λεγόμενη και μεταϊστορία, ακριβώς λόγω της δυνατότητάς της να μελετά τις θεωρητικές προϋποθέσεις και τα όρια της ιστορικής γραφής και να καταδεικνύει την ιστορικότητα της ιστορικής ερμηνείας και, κατά συνέπεια, τις φανακιστικές διαστάσεις του ιστορικού λόγου, λόγω δηλαδή του αναστοχαστικού και χειραφετικού της χαρακτήρα, «καθίσταται πολύ επικίνδυνη σε μια κοινωνία που χρησιμοποιεί την ιστορική αφήγηση (historical telling) για να εδραιώσει το κατεστημένο και να αποκλείσει μελλοντικούς διεκδικητές της ηγεμονίας». Στην πραγματικότητα, η μεταϊστορική προσέγγιση ακτινογραφεί την ιδεολογική επένδυση της ιστοριογραφίας και φέρνει στην επιφάνεια τις αφηγηματικές στρατηγικές αμφισβητώντας την εξάρτηση τόσο του συμβατικού ιστορικού λόγου όσο και του ιστοριογραφικού μοντερνισμού από τις ιδέες της αντικεμενικότητας, της αξιολογικής ουδετερότητας, της προόδου, της ηθικής και της άρσης των προκαταλήψεων. Η απομυθοποιητική αυτή λειτουργία της μεταϊστορικής προσέγγισης, που έχει εκλεκτική συγγένεια με την ιδέα του Reinhart Koselleck αναφορικά με την τελική κυριαρχία των ηττημένων στο ερμηνευτικό και επιστημολογικό επίπεδο (Reinhart Koselleck, 2002: 76-77, 83), σε συνδυασμό με τον ελιτίστικο χαρακτήρα της και τον πολιτισμικό και γλωσσικό ντετερμινισμό της, στρέφει τα πυρά ενός ευρύτατου μετώπου πολεμίων εναντίον της. Οι επικριτές της αυτοί την κατηγορούν ότι, αμφισβητώντας τις εδραιωμένες επιστημολογικές παραδοχές και οδηγώντας στο ριζικό σχετικισμό και το μηδενισμό ή την κινική αποδοχή της πραγματικότητας, δεν υποσκάπτει μόνο την ηγεμονία του ιστοριογραφικού μοντερνισμού, αλλά θέτει σε κίνδυνο την ίδια την ιστορική επιστήμη ως μηχανισμό αυτοσυνειδησίας και απελευθέρωσης. Υπό την έννοια αυτή, η κριτική ιστορική επιστημολογία συνιστά ένα «οξύμωρο» σε κοινωνίες που επικαλούνται το παρελθόν, για να νομιμοποιήσουν το παρόν και να προδιαγράψουν το μέλλον (σελίδα 260), σε κοινωνίες στις οποίες, σύμφωνα, άλλωστε, με την επισήμανση του Claude Levi-Strauss, μια ιστορική αφήγηση αποκτά κοινωνική αποδοχή, όταν κατορθώσει να μετασχηματιστεί από «ιστορία με συνειδητή ή ασυνειδητή προθετικότητα» σε «ιστορία που ταυτίζει την ερμηνεία με το ίδιο το γεγονός» (σελίδα 10).

Ο Cohen δίνει κεντρική σημασία στη χαρτογράφηση των ρόλων του σύγχρονου ιστορικού, επιχειρώντας να διαπιστώσει εάν δίπλα στους βασικούς παραδοσιακούς ρόλους του εραστή του παρελθόντος, του ειδήμονα, του ιεροφάντη της εθνικής ιδέας και του δημόσιου διανοούμενου έχουν αναπτυχθεί

παράπλευροι ή σπουδαιότεροι ρόλοι, οι οποίοι, ενδεχομένως, τείνουν να υποκαταστήσουν τους παλαιότερους. Διερευνά ποια είναι η ακαδημαϊκή και ποια η δημόσια εικόνα των σύγχρονων ιστορικών εντοπίζοντας μια διάχυτη υφέρπουσα νοσταλγία για τους συμβατικούς τους ρόλους, η οποία, βεβαίως, λειτουργεί ως αντίρροπη κίνηση μπροστά στις ραγδαίες εξελίξεις που σηματοδοτούν η παγκοσμιοποίηση των επικοινωνιών, ο γενικότερος μετασχηματισμός των κοινωνικών διαδικασιών (transformation of social processes), η τεχνολογική επανάσταση και η μεταλλαγή των τεχνικών αναπαράστασης του παρελθόντος, η κατάρρευση του προοδοκεντρικού προτάγματος, οι πολιτικές ταυτότητας, ο πολιτισμικός σχετικισμός και η υποχώρηση της υψηλής κουλτούρας στο πλαίσιο του μεταμοντέρνου κοσμοειδώλου. Στα αγωνιώδη αυτά ερωτήματα ο Cohen επιχειρεί να απαντήσει παίρνοντας αφορμή από διαπιστώσεις του Peter Sloterdijk και αναζητώντας ερείσματα στις προσεγγίσεις του Barthes, της Hannah Arendt, του Deleuze, του Guattari, του Hayden White, του Ronald Dworkin, του Jacques Ranciere και άλλων στοχαστών. Ο Cohen διατυπώνει την άποψη ότι η ριζική αλλαγή των εσωτερικών και εξωτερικών συνθηκών σε σχέση με την παραγωγή και κοινωνική αναπαραγωγή της ιστορικής γνώσης επιφέρει τον αναπροσανατολισμό του ιστορικού. Συγκεκριμένα, τον ωθεί να εγκαταλείψει, μάλλον αμήχανα, τη λειτουργία της ιστοριογραφίας ως μηχανισμού εθνοπολιτισμικής ενσωμάτωσης (inclusive cultural function) στη βάση κριτηρίων μεθοδολογικής εγκυρότητας και αξιολογικής ουδετερότητας και να αναδεχθεί αυτή της μελέτης των αποκλεισμών (exclusion) υπό την εντεινόμενη πίεση της ιστορικοποίησης, όχι, όμως, υπό την έννοια της γενεαλογικής συνάρθρωσης παρελθόντος-παρόντος, όπως συνέβαινε στη συμβατική ιστοριογραφία, αλλά του «ελέγχου του μέλλοντος», δηλαδή, της κατάδειξης της ιστορικής παρουσίας, της αναγνώρισης της ιδιαιτερότητας και της διασφάλισης ή αναβάθμισης της θέσης των ανταγωνιζόμενων κοινωνικών ομάδων. Όμως, η μετατόπιση αυτή φέρνει την ιστοριογραφία στο κέντρο του πεδίου διεξαγωγής των διενέξεων που δημιουργεί η πολιτισμική πολιτική.

Υπό το πρίσμα αυτό, πρωταρχικός ρόλος του σύγχρονου ιστορικού δεν μπορεί παρά να είναι, σύμφωνα με τον Cohen, η διαρκής αναδημιουργία-ανακατασκευή και όχι η «διόρθωση» (correction) ή η «επιδιόρθωση» (bricolage) των αφηγηματικών αναπαραστάσεων και των ερμηνευτικών εκδοχών του παρελθόντος. Είναι σαφές ότι ο νέος αυτός ρόλος αντιβαίνει και, ως ένα βαθμό, υπερβαίνει στην καταστατική σχιζοειδή αποπροσωποποίηση του ιστο-

ρικού λόγου που επισήμανε πρώτος ο Barthes στο δοκίμιό του "Historical Discourse" (1967). Τελικά, ο Cohen περιγράφει τον ιστορικό σαν έναν στοχαστή που μετεωρίζεται ανάμεσα σε αντιθετικά ζεύγματα, σε ιεραρχημένες αντιθέσεις: στην αντικειμενικότητα και την υποκειμενικότητα, στον επιστημονικό αναφορικό λόγο και τη μυθοπλασία, στην αναζήτηση της αλήθειας και την πολλαπλότητα των εκδοχών της, στην καθαρή επιστήμη και στις δημόσιες χρήσεις του ενδιαφέροντος για το παρελθόν, προσπαθώντας να δημιουργήσει συνάψεις, ενδιάμεσα πλέγματα, διαμεσολαβήσεις, γέφυρες επικοινωνίας (σελίδες 117 και 118).

Ο Cohen αντιμετωπίζει μάλλον ως κατάλοιπο των παραδοσιακών ρόλων του ιστορικού την ακαδημαϊκή και δημόσια εικόνα του Isaiah Berlin, την επιτομή του ειδήμονα ιστορικού, ο οποίος κατόρθωσε να αρθεί υπεράνω των ιδεολογικών εξαρτήσεων κινούμενος μέσα στην ιδεολογική παράδοση του πολιτικού φιλελευθερισμού και εκφράζοντας το ιδεώδες τόσο της αξιολογικής ουδετερότητας όσο και της ενσυναισθητικής (empathy) και διαισθητικής ιστορικής κατανόησης της ετερότητας του παρελθόντος, που του εξασφάλιζε η βαθειά γνώση των πηγών, η μεθοδολογική ελευθερία και ο σεβασμός των ιδιομορφιών.

Αλλά και ο Eric Hobsbawm αποτελεί, σύμφωνα με τις απόψεις του Cohen, χαρακτηριστική μορφή ιστορικού-δημόσιου διανοούμενου. Αν ο Berlin αποτελεί το πρότυπο της φιλελεύθερης ιστοριογραφικής παράδοσης, ο Hobsbawm αποτελεί το πρότυπο της μαρξιστικής. Ο Cohen κατηγορεί τον Hobsbawm ότι αδυνατεί να συλλάβει τις ριζικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί στην ιστοριογραφία και στις κοινωνικές λειτουργίες που επιτελεί η αναφορά στο παρελθόν. Επίσης, του ασκεί κριτική, επειδή δαιμονοποιεί, όπως πολλοί άλλωστε μαρξιστές, τις μεταδομιστικές-μεταϊστορικές προσεγγίσεις θεωρώντας τις ως δούρειους ίππους για την άλωση της ιστορικής επιστήμης, ενώ, ταυτόχρονα, ο ίδιος παραμένει προσηλωμένος αντάρεσκα στη μαρξιστική μεταφυσική της Ιστορίας, εργαλειοποιώντας τον μαρξισμό και αποϊστοριοποιώντας τον καπιταλισμό, εφόσον δεν κατανοεί την εσωτερική δυναμική του και τις σύγχρονες μεταμορφώσεις του. Όμως, με το δογματισμό και τη σκλήρυνσή του γίνεται αυτός ο ριζοσπάστης καινοτόμος της ιστορικής έρευνας και εραστής της ανέφικτης, πλέον, κατά τον Cohen, «μεγάλης σύνθεσης», κανονιστικός και δεσποτικός. Μετατρέπεται σε τιμητή κάθε εναλλακτικής ή αντιθετικής προσέγγισης που αντιβαίνει στις μαρξιστικές επιστημολογικές και ιδεολογικές του προκείμενες (σελίδες 81-84).

Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα σημεία του βιβλίου είναι αυτό στο οποίο ο Cohen αντιμετωπίζει τον υπερθεματισμό εκ μέρους του Dworkin των θετικών (affirmative) κοινωνικών διακρίσεων και των συναφών ποσοστώσεων για την πρόσβαση των μαύρων φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως πτυχή της παθογένειας της σύγχρονης ιστορικής συνείδησης, ως μορφή «ιστορίας-θεραπείας». Κατά τη γνώμη του, μια τέτοια θεραπευτική θεώρηση της Ιστορίας εργαλειοποιεί το παρελθόν των αρνητικών διακρίσεων και του αποκλεισμού χάριν ενός δίκαιου, ευοίωνου και διαπολιτισμικού μέλλοντος (in the name of negating a negative past) και, εμμέσως πλην σαφώς, μεταλλάσσει τον ιστορικό σε ηθικολόγο, σε δίκαιο δικαστή, σε δημόσιο διανοούμενο που αίρει τις αδικίες του παρελθόντος ισοσταθμίζοντας, κατά το δυνατόν, μέσα σε ένα πνεύμα κοινωνικά ευαίσθητου φιλελευθερισμού, την ασυμμετρία των ταξικών σχέσεων που δημιουργεί το ίδιο το καπιταλιστικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

- Foster Hal (ed.) (1985), *Postmodern Culture* (London, Pluto Press).
 Jameson Fredric (1988), *The Syntax of History* (Minneapolis, University of Minnesota).
 Koselleck Reinhart (2002), *The Practice of Conceptual History. Timing History, Spacing Concepts* (California, Stanford University Press).

Αναγνώσεις ιστορικής παιδείας (προσεγγίζοντας δημοσιεύσεις του Γ. Κόκκινου για το μάθημα της Ιστορίας)

Γ. Κόκκινος, *Εκπαιδευτική Ιστορία*, 1999, 10, 1-2, 103-110. Α. Γ. ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Οι παραδοσιακές θετικιστικές ιστοριογραφικές και ιστορικές διδακτικές προσεγγίσεις καταδεικνύουν τις τελευταίες δεκαετίες την ανεπάρκειά τους, εξαιτίας του εμπειρισμού τους και του αγκυλωτικού περιορισμού τους σε γεγονοτολογικές και περιγραφικές θεωρήσεις της ιστορίας και της εκπαίδευσής της. Παράλληλα, ο πολιτισμικός σχετικισμός και ο υποκειμενισμός, τόσο στην ιστοριογραφία όσο και στην ιστορική εκπαίδευση, δημιουργούν συχνά αντιπαραθέσεις και αμφιλεγόμενες επιχειρηματολογίες. Σ' αυτό το μεταίχμιο της ιστορικής επιστημολογίας και μεθοδολογίας, αρκετοί ερευνητές αναπτύσσουν ένα νέο παράδειγμα στο πεδίο της διδακτικής της ιστορίας και κατορθώνουν να ξεπεράσουν τις μονομέρειες και τα αδιέξοδα δίπολα της τρέχουσας ιστορικής και διδακτικής πραγματικότητας, λαμβάνοντας υπόψη τους σύγχρονους πολυπολιτισμικούς δημοκρατικούς προσανατολισμούς.

Μέσα σε αυτό το όντως ρευστό, ασαφές και συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μελέτες του ιστορικού Γιώργου Κόκκινου. Ο Γιώργος Κόκκινος, γεννημένος στην Αθήνα το 1960, είναι Αναπληρωτής Καθηγητής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα ΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Η επιστημονική του δραστηριότητα στρέφεται γύρω από την ιστορία των πολιτικών ιδεών, την ιστορία των ιδεών για το σώμα και τη γυμναστική, την επιστημολογία της ιστορίας και των κοινωνικών επιστημών, την ιστορία της ιστοριογραφίας και τη διδασκαλία της ιστορίας. Είναι μέλος της «Εταιρείας Μελέτης του Νέου Ελληνισμού»- περιοδικό *Μνήμων*», ιδρυτικό μέλος της «Εταιρείας Μελέτης της Ιστοριογραφίας και Θεωρίας της Ιστορίας»- περιοδικό *Heistorein*», μέλος της «The Historical Association» (Μεγάλη Βρετανία), μέλος της Euroclio (Βρυξέλλες), και μέλος της «Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης» (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.). Έχει εκδώσει αρκετά βιβλία και άρθρα που αφορούν θέματα πολιτικής ιστορίας και διδασκαλίας της ιστορίας και από το 2000 διευθύνει τη σειρά «Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας» των εκδόσεων Μεταίχμιο.

Στην παρουσίασή μας αυτή, θα επιχειρήσουμε να αποτιμήσουμε συνοπτικά τις δημοσιευμένες μελέτες του Γ. Κόκκινου στο χώρο της διδακτικής της ιστορίας. Το ενδιαφέρον των μελετών αυτών για τον Έλληνα αναγνώστη συνδέεται άμεσα τόσο με την πρωτοτυπία των προσεγγίσεών του που ξεφεύγουν από τα παραδοσιακά πλαίσια της ιστορικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας νέες διαστάσεις στην οικειοποίηση και διδασκαλία της ιστορίας, όσο και με μια σοβαρή επιστημονική συζήτηση που είναι πολύ χρήσιμη, ιδιαίτερα τον τελευταίο καιρό, όπου με αφορμή το βιβλίο *Ιστορίας της έκτης τάξης του Δημοτικού σχολείου*, έλαβε χώρα στην Ελλάδα, δείχνοντας πόσο «ιδεολογικοποιημένη» και πολλαπλά εγκλωβισμένη, πολλές φορές, είναι η δημόσια διαβούλευση.

Ο Γιώργος Κόκκινος, τόσο στα βιβλία του όσο και στα άρθρα του, δε διστάζει να αντιμετωπίσει χωρίς περιστροφές και αγκυλώσεις το πρόβλημα, ό-ταν εύστοχα επισημαίνει ότι η ένταξη του μαθήματος της σχολικής ιστορίας στο πλαίσιο των κοινωνικών σπουδών μπορεί να αποτελέσει γόνιμη αρχή μιας ιστορικής εκπαίδευσης που θα μας βγάλει από την παθογένεια και την κρίση. Έργα του Γ. Κόκκινου που επικεντρώνονται στο εν λόγω πεδίο και στα οποία αναφερόμαστε εδώ είναι τα ακόλουθα:

- *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την Επιστημολογία και τη Διδακτική της Ιστορίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006 (3η συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση).
- *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον Αστερισμό της Υπερεθνικότητας και της Παγκοσμιοποίησης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.
- *Συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006.
- *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία* (σε συνεργασία με τους Η. Αθανασιάδη, Σ. Βούρη, Π. Γατσωπή, Π. Τραντά), Νοόγραμμα, Αθήνα 2005.
- *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου*, Αθήνα, Ταξιδευ-

- τής 2007, (μαζί με Μ. Βλαχού, Β. Σακιά, Ευαγγ. Κουνέλη, Αγγ. Κώστογλου, Στ. Παπαδόπουλος).
- *Πρίσματα ευρωπαϊκής ιστορίας. Οι αντινομίες της ευρωπαϊκής πολιτικής σκέψης και κουλτούρας και η ιδέα της ευρωπαϊκής ενοποίησης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.
 - «Διδακτική της ιστορίας: Εργαλείο του παραδοσιακού λόγου ή πεδίο ανάδυσης ενός νέου κριτικού πνεύματος», *Λόγος και Πράξη* 42 (1990), 108-114.
 - «Η Διδακτική της Ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική περίπτωση», *Μνήμων*, 20, (1998), 245-250.
 - «Η διδασκαλία των ιστορικών εννοιών» [“The Learning of Historical Concepts”], *Φιλολογική*, 77 (2001), 43-52.
 - «Η Ιστορία στο Σχολείο: Από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης», *Τα Ιστορικά*, 36 (2002), 165-200.
 - «Η αντίληψη για το έθνος και την εθνική συνείδηση στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», *Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 17: Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία*, Αθήνα 1994, 151-160.
 - «Η παθολογία της ιστορικής σκέψης και κουλτούρας: το παράδειγμα των φοιτητών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών», στο: Νικήτας Πολεμικός - Μαρία Καϊλα - Φραγκίσκος Καλαβάσης (επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*, τόμος Γ': *Αποκλίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Ατραπός, Αθήνα 2002, 187-219 (μαζί με την Ελένη Μπήτρου).
 - «Η λανθάνουσα ιδεολογική χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού και των πολυμέσων στη διαχείριση της ιστορικής γνώσης και η αναντιστοιχία τους με τις τρέχουσες διδακτικές πρακτικές», στο: Σήφης Μπουζάκης (επιμ.), *Ελίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης, Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης (Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000)*, Gutenberg, Αθήνα 2002, 673- 699 (μαζί με τους Μένη Θεοδωρίδη και Γιάννη Γαλανάκη).
 - «Η διδασκαλία των ιστορικών εννοιών στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου», στο: Γεώργιος Δ. Καψάλης - Απόστολος Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο: Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επι-

σημών Αγωγής – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα 2002, 249-262.

- «Η παγκόσμια ιστορία στην ελληνική σχολική ιστορία: Η δύναμη της αδράνειας από τον 19^ο αιώνα έως τις μέρες μας», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 6-7 (2007), 5-78 [σε συνεργασία με τον Παναγιώτη Γατσωτή].

Έχει, επίσης, την επιμέλεια των βιβλίων: *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*, Αθήνα, Μεταίχμιο 2002 (μαζί με την Ευγενία Αλεξάκη), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο 2006 (μαζί με την Ειρ. Νάκου).

Από τη μελέτη της εργογραφίας, ο αναγνώστης μπορεί αβίαστα να διαπιστώσει ότι ο Γ. Κόκκινος εκπονεί συστηματική ερευνητική εργασία, τόσο στο αντικείμενο της ιστορίας όσο και της ιστορικής εκπαίδευσης, αποτυπώνοντας σ' αυτά ένα σημαντικό επιστημονικό εγχείρημα για την κατανόηση των συνθηκών που καθορίζουν το ιστορικό μάθημα και μια εξίσου σημαντική συμβολή για την εξέλιξή του. Μέσα από το προαναφερθέν έργο του, μελετά συστηματικά τη δομή και τις κοινωνικές λειτουργίες της διδασκόμενης ιστορίας από το τέλος του 18^{ου} αιώνα, καθώς και τις προσπάθειες για τη μετεξέλιξή της όχι μόνον στον ελληνικό αλλά και στο διεθνή εκπαιδευτικό χώρο. Τις έρευνές του αυτές αξιοποιεί για να φωτίσει τη διδασκόμενη ιστορία και να τη συνδέσει με τις σύγχρονες επιστημολογικές και διδακτικές εξελίξεις. Οι προτάσεις του για την αλλαγή του ιστορικού μαθήματος συνιστούν, ως εκ τούτου, την κατάληξη μιας συνεχούς επιστημονικής διερεύνησης της ιστορίας του μαθήματος σε συνδυασμό με τις σύγχρονες και κριτικές προσεγγίσεις για το περιεχόμενο, τους σκοπούς και τους τρόπους της ιστορικής μάθησης.

Αλλωστε, τα τελευταία χρόνια παρακολουθούμε από κοντά μια έντονη δημόσια συζήτηση γύρω από τους τρόπους με τους οποίους οφείλει να συγκροτηθεί η ιστορική παιδεία και κουλτούρα των νέων μας μέσα στο σχολείο. Με σύνθετη και πολυπρισματική ματιά, ο Γ. Κόκκινος υποδεικνύει στα έργα του τρόπους για το «μετασχηματισμό» της τάξης του ελληνικού σχολείου σε ένα πραγματικό εργαστήριο ιστορίας, σε ένα πεδίο διαμόρφωσης ιστορικών δεξιοτήτων.

Σημαντική καινοτομία του σχετικού ερευνητικού του έργου είναι, αφενός, η ανάδειξη διαφορετικών όψεων της διδασκαλίας και της μάθησης στην ιστορία και αφετέρου η διεύρυνση της ερευνητικής οπτικής του και σε χώρους εκτός της σχολικής τάξης, στους οποίους διαμορφώνεται η ιστορική συνείδηση.

Ασχολείται συστηματικά με τις πτυχές, οι οποίες, κατά την εκδοχή του, διαμορφώνουν την ιστορική παιδεία των παιδιών και των φοιτητών και επιδρούν στη μάθηση. Διευρευνά τα μουσεία και τους τόπους της μνήμης ως τόπους διαμόρφωσης της ιστορικής παιδείας, την οποία θεωρεί ουσιαστική για την εκπαίδευση στην ιστορία. Εγγράφει, μ' αυτόν τον τρόπο, τη *Διδακτική της Ιστορίας* στην επιστημονική περιοχή του History Education (ή του Education Historique, στο γαλλόφωνο χώρο), καθώς εξετάζει συστηματικά τους 'τόπους' στους οποίους παράγονται ιστορικά μηνύματα, ικανά να επηρεάσουν την εκπαίδευση ή και να τη διαμορφώσουν.

Ο Γ. Κόκκινος πραγματεύεται ένα σημαντικό ζήτημα για τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο: τη θέση και το ρόλο της ιστορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα του πρωτοβάθμιου και δευτεροβάθμιου ευρωπαϊκού σχολείου. Αναφέρεται στις διεθνείς προσπάθειες οι οποίες γίνονται για την υπέρβαση του εθνοκεντρισμού στο μάθημα της ιστορίας και αναδεικνύει την πρόταση για μια νέα ισορροπία ανάμεσα στην εθνική και την ιστορία των άλλων, και, με γνώμονα την υπέρβαση των δυτικο-ευρω-κεντρικών στερεότυπων, προτείνει εννοιολογικές προσεγγίσεις. Στο έργο του ο αναγνώστης θα συναντήσει εξαντλητική για το θέμα βιβλιογραφία και άρτια ανάλυση και σύνθεση των δεδομένων. Παρακολουθεί τις εξελίξεις που αφορούν στη συγκρότηση και στην πορεία του διδακτικού αντικειμένου και μελετά τις σύγχρονες προσεγγίσεις της *διδακτικής της ιστορίας*.

Αξιοποιώντας ο ίδιος τη διεθνή βιβλιογραφία που παραθέτει, την αξιοποιεί με άριστο τρόπο, προκειμένου να συνθέσει και να ερμηνεύσει την πραγματικότητα της ιστορικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, συμβάλλοντας σημαντικά στην κατανόηση της ιστορικής εκπαίδευσης, τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου, καθώς η ελληνική περίπτωση παραλληλίζεται με άλλες περιπτώσεις. Στις εργασίες του, στηρίζεται και σε μεγάλο σώμα πρωτογενούς υλικού για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου στο μάθημα της ιστορίας.

Ο αναγνώστης μέσα στο έργο του παρατηρεί ότι ο Γ. Κόκκινος, με σαφή και κατηγορηματικό τρόπο, θέτει την αξία του «ιστορικού ερωτήματος» για τη διδασκαλία και τη μάθηση στην ιστορία και προσδιορίζει τα διδακτικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία το ιστορικό ερώτημα δύναται να τεθεί, να διερευνηθεί και να απαντηθεί από τη μαθητική συλλογικότητα. Διαγράφει, συνακόλουθα, μια συγκεκριμένη μεθοδολογική διδακτική πρόταση που, με αφετηρία

τα ερωτήματα της μαθητικής τάξης, οδηγείται στο ιστορικό περιβάλλον του σχολείου, αναζητά και διαβάζει κριτικά τις μαρτυρίες του παρελθόντος και καταλήγει σε διδακτικά συμπεράσματα.

Η οπτική της ιστορίας του τόπου και η φυσιογνωμία του διδακτικού αντικειμένου συνδυάζονται στο πλαίσιο της δημοσίευσης ορισμένων εργασιών του Κόκκινου για την ιστορική μάθηση. Η τοπική ιστορία ως μία θεώρηση της διδασκαλίας και μάθησης στην ιστορία αποτελεί επίσης αντικείμενο των ερευνών του. Τα νέα κοινωνικά και επιστημολογικά δεδομένα κατά το τέλος του 20ού αιώνα καθιστούν, όπως υποστηρίζεται, άκυρη τη διάκριση αυτή ανάμεσα στην εθνική και στην τοπική ιστορία και συντελούν στην υπέρβαση της υπάλληλης σχέσης. Έτσι, συνακόλουθα η τοπική ιστορία στο έργο του προσδιορίζεται ως μία εκδοχή του ιστορικού μαθήματος με σημαντικές παιδαγωγικές επιδράσεις.

Ο Γ. Κόκκινος κινείται με άνεση σε σημαντικούς γεωγραφικούς χώρους αναφοράς –ΗΠΑ, Μεγάλη Βρετανία, Γαλλία, Ιταλία κλπ.–, στους οποίους, «η ιστορική γνώση προσλαμβάνεται, ερευνάται και προτείνεται ως ιστορική σκέψη». Οι εκεί διεργασίες συνδέονται με τις προοδευτικές εκπαιδευτικές κινήσεις, καθώς και με επιστημολογικές εξελίξεις της παιδαγωγικής θεωρίας. Αποκαλύπτεται, έτσι, ένα πλαίσιο σχολικής ιστορίας, το οποίο δεν εξαντλείται στον κυρίαρχο γεγονотоτολογικό και εθνοκεντρικό λόγο, αλλά ενσωματώνει πάνω απ' όλα και τον αντίλογό του. Με αφετηρία το παρόν, αναπλάθει, αφενός, τις προσπάθειες για να συνδεθεί η γνώση της ιστορίας με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, αφετέρου, τις αντιστάσεις που προβάλλει το κυρίαρχο διδακτικό παράδειγμα στη μετεξέλιξη του.

Στις εργασίες του Κόκκινου τίθεται και το ζήτημα της εννοιολογικής μάθησης στην ιστορία, η οποία και αποτελεί επίσης σημαντική παράμετρο για την ιστορική εκπαίδευση, καθώς αναδεικνύει τη σημασία και τα προβλήματα της πραγμάτευσης των ιστορικών εννοιών στο σχολείο. Με αφετηρία τη διαπίστωση της εξάρτησης της κατανόησης στην ιστορία από την ιστορική εννοιολόγηση, ο Κόκκινος επιχειρεί να προσδιορίσει το αδιέξοδο της εννοιολογικής σωπής του παραδοσιακού μαθήματος ιστορίας και να συστηματοποιήσει τους χώρους συσχέτισης των εννοιών με τη μάθηση. Στη συστηματοποίηση αυτή, κυρίως επωφελείται της ευκαιρίας για να ενδοσκοπήσει, για άλλη μια φορά, τις τάσεις που διαγράφονται στο χώρο της διδακτικής της ιστορίας και να αναδείξει τις διαφοροποιήσεις τους στην προοπτική της ιστορικής εννοιολογικής

σης - εννοιολόγησης. Η γλώσσα της ιστορίας, το εννοιολογικό της κεφάλαιο και οι θεωρητικές διεργασίες για την επίλυση των αντιφάσεων που γεννά ο ορισμός και η ερμηνεία των ιστορικών εννοιών έρχονται, στη συνέχεια, να συνδέσουν τις ιστορικές με τις διδακτικές χρήσεις.

Το έργο του, επίσης, παρουσιάζει σημαντικό ενδιαφέρον για την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων, καθώς επιχειρείται η διόρθωση δόκιμων εννοιών, όπως της έννοιας του 'άλλου'. Την παραπάνω θέση έρχεται να τεκμηριώσει η μελέτη των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων ιστορίας.

Συχνά στις εργασίες του, ο Γ. Κόκκινος προτείνει μια συνολική αναθεώρηση του περιεχομένου της ιστορικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, προβάλλοντας τρεις τύπους *grosso modo*: τον προτασιακό, το μεθοδολογικό και τον εννοιολογικό. Ο πρώτος παραπέμπει στη γνώση του περιεχομένου, ο δεύτερος στη γνώση των ιστορικών μεθόδων και ο τρίτος στην κατανόηση των ιστορικών εννοιών. Στόχος του είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα κριτήρια επιλογής των ιστορικών πηγών. Η επιλογή συναρτάται από το ιστορικό ερώτημα, λαμβάνει υπόψη την πολυμορφία των μαρτυρών στο χρόνο, συνυφάνεται με την πολυ-υποκειμενικότητα των τρόπων πρόσληψης της πραγματικότητας, εξαρτάται από την παιδαγωγική τους 'συμβατότητα', αξιοποιεί παραδοσιακούς και σύγχρονους τρόπους αναζήτησης και συμπληρώνεται και μεταποιείται με βάση τη δυναμική της εκπαιδευτικής ομάδας σε εκπαιδευτικό υλικό. Στη βάση αυτής της επιλογής –και με το στόχο να συνδεθεί μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες η αναζήτηση και η επιλογή των ιστορικών πηγών με τα συγκεκριμένα κριτήρια– οργανώνει εργαστήρια με βασικές διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες προτείνονται.

Γενικά, ο Κόκκινος, με το έργο του, απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ιστορία, συνδυάζει τη θεωρία της ιστορίας με τη θεωρία της διδακτικής της, καθώς και με παραδείγματα, στηρίζεται στην προβληματική της νέας ιστορίας και της διδακτικής της, ενσωματώνει τις ιστορικές πηγές ως πρώτη ιστορική ύλη, επιλέγει νέα ιστορικά αντικείμενα, εισάγει τις μεθόδους της διερευνητικής μάθησης στην ιστορία, αξιοποιεί τη μέθοδο *project* στην ιστορική εκπαίδευση, προτρέπει σε διαθεματικές προσεγγίσεις. Αποτελεί, συνολοκλήρου, μία νέα πρόταση διδασκαλίας και μάθησης στην ιστορία.

Στο έργο του κατοπτρίζονται συστηματικά και μεθοδικά οι σύγχρονες και καινοτόμες διεθνείς διεργασίες της ιστορίας και της ιστορικής εκπαίδευσης και, παράλληλα, επιδιώκεται η διασύνδεση της θεωρητικής αναζήτησης με τη

διδασκαλική πράξη και η εδραίωση του κριτικού της ρόλου, «στις περιπτώσεις όπου αναπτύσσει αναστοχαστικά γνωστικά διαφέροντα. Όταν δηλαδή επιχειρεί να αποκωδικοποιήσει, να ερμηνεύσει και να ιστοριοποιήσει ιδρυτικούς μύθους, διανοητικές παραδόσεις, στερεότυπες συλλογικές αντιλήψεις και κυρίαρχα ιδεολογικά σχήματα», όπως, σε άλλες περιπτώσεις, ο ίδιος υπογραμμίζει.

Πρόθεση των μελετών του Γ. Κόκκινου είναι η ανάπτυξη μιας «τοπικής» (με την αριστοτελική έννοια του όρου, αλλά και του εργαστηριακού, των «τοπικών», που υιοθέτησε η Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου) της ιστορικής και πολιτισμικής παιδείας στο σχολείο. Η εγγρήγορη στην αντιμετώπιση ενός τέτοιου ζητήματος παίζει καθοριστικό ρόλο για την εθνική αυτογνωσία και, παράλληλα, εγείρει τον προβληματισμό για τον προσδιορισμό της παιδαγωγικής των ιστορικών και πολιτισμικών μας παρεμβάσεων. Άλλωστε, το να αποκτήσουμε ιστορική μνήμη και συνείδηση σημαίνει ότι πρέπει να μάθουμε να ζούμε με πλήρη επίγνωση του τι είμαστε, να νιώθουμε τη διαφορά από το παρελθόν και να τη βιώνουμε θετικά και όχι παθητικά ή τραυματικά στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον που ζούμε.

Το ερώτημα που τίθεται σήμερα είναι κατά πόσο μπορούμε, ενόψει του 21^{ου} αιώνα και υπό το φως ενός προβληματισμού που αφορά την αποτελεσματικότητα των δημοκρατικών θεσμών και της εκπαίδευσης, ως πλαίσια διακατονισμού και διευθέτησης των διαφορών και των αντιθέσεων, να σκεφτούμε το πρόβλημα της διεθνούς ειρήνης και της συναδέλφωσης των λαών ως μέγιστο ζητούμενο της δημοκρατίας και της παιδείας μας. Για πολλά ρεύματα διανόησης το πρόβλημα της γνωριμίας, της ειρήνης και της συναδέλφωσης των λαών συνδέεται άμεσα με την αναπτυγμένη πολιτική και ιστορική συνείδηση του ατόμου και με τις μεταβολές που υφίσταται το περιεχόμενο της κοινωνικοπολιτικής του δράσης. Ο σκοπός και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης οφείλουν, πλέον, να αποδεχτούν και να υιοθετήσουν το πλαίσιο μιας κοινωνικής δυναμικής που να αναδεικνύει το λόγο σε διανοητικό εργαλείο απαραίτητο για την οικοδόμηση των κοινωνικών σχέσεων και για το μετρίασμό, αν όχι και εξάλειψη, των θυμοειδών και ασύνειδων στοιχείων («εκλογίζεσθαι περί πάντων») της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η θεώρηση αυτή μας κάνει να σκεφτούμε ότι ο άνθρωπος έχει ανάγκη από μια παιδεία λόγου (μια παιδεία λογικής, μεθόδων, τρόπου σκέψης, δυνατότητας για έρευνα και συλλογισμό / μια παιδεία γενική / μια παιδεία ιστορική- χωρίς μονομερή άγνοια) που θα τον βοηθήσει να συνειδητοποιήσει τις ίδιες του τις πράξεις, τους κινδύνους που ε-

μπεριέχουν, για την πρόληψη και την θεραπεία των παθολογικών εκτροπών. Το «χτίσιμο» αυτής της νέας, πλέον, συνείδησης που κάνει δυνατή την επικοινωνία, γνωριμία και συναδέλφωση ατόμων και λαών που συνυφαίνουν την παγκόσμια ανθρώπινη κοινότητα δεν μπορεί παρά να προέλθει από την υπερίσχυση του λόγου που η ιστορική εκπαίδευση προκαλείται και προσκαλείται να πράξει μέσα από το επιστημονικό έργο του Γ. Κόκκινου.

**Δαυίδ Αντωνίου, Η Εκπαίδευση στη Δυτική Μικρά Ασία (Περιοχή
Ελληνικής Διοικήσεως Σμύρνης) 1919-1922, τόμος Α΄:
Η εκπαιδευτική κατάσταση, τόμος Β΄: Πηγές - Κείμενα, Σύλλογος
προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, Αθήνα 2007 (Α΄, σελίδες 213,
Β΄, σελίδες 509)**

Πρόεδρος του Συλλόγου Διδασκόντων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ
Αναπληρωτής καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ο στιβαρός, σχεδόν δωρικός, αλλά και ευπροσήγορος και σεμνός Δαυίδ Αντωνίου συγκαταλέγεται στους γενάρχες της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Παράλληλα, ανήκει στη μικρή εκείνη ομάδα των έγκριτων ερευνητών της γενιάς του που με το έργο τους κατόρθωσαν να πείσουν την ακαδημαϊκή κοινότητα για την αναγκαιότητα της ένταξης του γνωστικού αυτού αντικείμενου στα κρίσιμες σημασίας υποπεδία της νεοελληνικής ιστοριογραφίας. Με τον πλούτο και τον όγκο τόσο του δημοσιευμένου όσο και του ανέκδοτου και εξελισσόμενου ακόμη έργου του και, κυρίως, με την ηθική που απορρέει από την επιστημονική του στάση, την αρωγή που προσφέρει στους νεότερους ερευνητές, καθώς και με την παρησία και τη δημόσια εικόνα του, μάλλον δε θα επιτρέψει εύκολα –άθελά του βεβαίως- στους ομοτέχνους του και, κυρίως, σε όσους μαθητεύουν κοντά του να τον αμφισβητήσουν και να αισθανθούν την θεμιτή υπερηφάνεια ότι υπερίσχυσαν, αμυλλώμενοι το συνοδοιπόρο ή το πρότυπό τους. Μάλλον ο χρόνος, δίκαιος συνήθως κριτής, θα σταθεί αντίπαλος στις υπερτιμημένες φιλοδοξίες τους. Ελπίζω να μου αναγνωριστεί ότι ο έπαινος από έναν άνθρωπο, που για μακρό χρονικό διάστημα μαθητεύει κοντά του, δεν ενέχει στοιχεία υπερβολής ή υστερόβουλης σκοπιμότητας (ευτυχώς ή δυστυχώς, άλλωστε, ο Δ. Αντωνίου δεν υπήρξε πανεπιστημιακός για να είναι εύλογες οι εξαρτήσεις και οι υστερόβουλες γονυκλισίες που προοικονομούν την προδοσία), αλλά είναι δοκιμή αυτογνωσίας, γιατί, όπως όλοι διαπιστώνουμε, ο Δ. Αντωνίου συνεχίζει απόθητος και ακαταπόνητος και, ίσως, με ακόμα εντονότερους ρυθμούς, που εντυπωσιάζουν ακόμα και νεαρούς συναδέλφους του, τη συστηματική και εξονυχιστική αρχειακή έρευνα και τη χαλκέντερη συγγραφική του δραστηριότητα, με στόχο την πολύπλευρη τεκμηρίωση και τη διασφάλιση των στοιχείων που θα καταστήσουν δυνατή τη συνολι-

κή θέαση του πεδίου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και της εμπορικής και της ναυτικής, χωρίς αυτό διόλου να σημαίνει –ό- λως αντιθέτως μάλιστα– αδιαφορία για την τριτοβάθμια. Μόνη φιλοδοξία του Δ. Αντωνίου η χαρά και η αυτοδικαίωση, που αναβλύζει από την εργασιακή ηθική της έρευνας, από την ανυστερόβουλη κοινωνική προσφορά και τον «έ- παινο των σοφιστών», καθώς και ο σισύφειος οραματισμός της αντιστοίχισης, στο δέοντα καιρό, των ερευνητικών υποθέσεων, των διαθέσιμων ιστορικών τεκμηρίων και των ερευνητικών εγχειρημάτων με τις σύνθετες και αντιφατι- κές όψεις της πολύπλοκης ιστορικής πραγματικότητας.

Στην προοπτική αυτή, ο Δ. Αντωνίου δεν αρκείται στη διαύγαση των δρω- μένων της κεντρικής εκπαιδευτικής σκηνής, δε λησμονεί, δηλαδή, να διερευ- νήσει και να αναδείξει με τρόπο πολυδιάστατο και τις τοπικές ιδιαιτερότητες ή το τοπικό ως πρίσμα του γενικού (Εύβοια, Άνδρος, Σάμος, Σαντορίνη, Νη- σιά Ιονίου, Πελοπόννησος, Στερεά, Μαγνησία). Αν και προτάσσει τη σημασί- α της καταγραφής της διαλεκτικής σχέσης συνέχειας – ασυνέχειας / διαχρονί- ας – συγχρονίας στο πλαίσιο που διαμορφώνει, σε κάθε ιδιαίτερη περίοδο, η ιστορική δυναμική του εκσυγχρονισμού και τα αιτήματα της ελευθερίας, της ι- σότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, τα οποία, ως γνωστόν, εκπηγάζουν από το ιδεολογικό στερέωμα της Επανάστασης του 1821, ο Δ. Αντωνίου δε δι- στάζει να επιμείνει και στην ανάδειξη τόσο των ιστορικών τάσεων όσο και των δομικών και νοοτροπιακών αδρανειών, δίνοντας, ωστόσο, αξιολογή θέση και στο βολонταρισμό και στη δημιουργικότητα, που, ενίοτε, κατορθώνουν να υπερκεράσουν τους αντίρροπους εξωτερικούς καταναγκασμούς.

Στο σύνθετο ερευνητικό στόχαστρο του Δ. Αντωνίου τίθενται το σχολικό δίκτυο, οι κτηριακές υποδομές και ο εξοπλισμός, ο ευεργετισμός, τα ωρολό- για και τα αναλυτικά προγράμματα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα σχολικά εγ- χειρίδια, οι μεταρρυθμίσεις και οι ανασχές τους, αλλά και η καθημερινό- τητα του σχολείου, η εκπαιδευτική κινητικότητα και οι ρυθμοί της, το εκπαι- δευτικό προσωπικό και, συγκεκριμένα, η κατάρτιση και η συγκρότησή του, οι βιογραφικές και διανοητικές διαδρομές, όπως και ο κοινωνικός ρόλος των λειτουργών της ελληνικής εκπαίδευσης, οι απόπειρες συνδικαλιστικής και ε- πιστημονικής τους οργάνωσης· γενικότερα, το Δ. Αντωνίου απασχολούν οι εκ- παιδευτικοί όχι μόνο ως δημόσιοι υπάλληλοι, αλλά και ως διανοούμενοι, και, μάλιστα, όχι μόνο οι επιφανείς αλλά και οι αφανείς ανάμεσά τους, όσοι, δη- λαδή, με τη λιγότερη δυνατή γενναιοδωρία, απωθούνται από τη συμβατική ι-

στοριογραφία στη μύζερη αναλυτική κατηγορία του μέσου όρου, της ανωνυμίας και της μη ορατότητας, εκ των πραγμάτων της ανυπαρξίας και της άδικης ιστορικής λήθης. Από την άποψη αυτή, ο Δ. Αντωνίου ανασυγκροτεί την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης και παιδείας από την ανατρεπτική, για τα ελληνικά τουλάχιστον ακαδημαϊκά δεδομένα, οπτική γωνία της ιστορίας από τα κάτω. Πρόκειται για μια θεμελιώδη και πρωτότυπη, όπως όλοι, επαίοντες και μη, ομολογούν, συμβολή που επιτρέπει να προσπελάσουμε την πολυπλοκότητα του ελληνικού και όχι μόνο ελλαδικού εκπαιδευτικού τοπίου, κατανοώντας πρωτογενώς τις θεσμικές και ιστορικές και δευτερογενώς και ορισμένες και-ριες κοινωνιολογικές παραμέτρους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρά το γεγονός ότι η δεύτερη αυτή δυνατότητα δεν αποτελεί στοχοποιημένη φιλοδοξία του ερευνητή, καθώς αυτός εξακολουθεί να μένει προσηλωμένος στα αυστηρά ιστοριογραφικά εργαλεία, θέλοντας, πρωτίστως, να διαμορφώσει μια σταθερή και διαρκώς διευρυνόμενη βάση δεδομένων· ένα δεσμευτικό πλαίσιο χρήσιμο είτε για την απονομιμοποίηση γενικευτικών ερμηνευτικών σχημάτων που έχουν διατυπωθεί και λειτουργούν κανονιστικά είτε για τη συναρμολόγηση και προβολή νέων, τα οποία θα ανταποκρίνονται λυσιτελέστερα στα σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα υπερβαίνοντας εδραιωμένες ιδεοληψίες ή δεσπόζοντα ιδεολογήματα.

Κατά τη γνώμη μου, την κορωνίδα αυτής της προσπάθειας συγκροτούν τρία θεμελιώδη έργα: *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*, τόμοι Α' - Β' - Γ', ΙΑΕΝ, Αθήνα 1987/1988/1989, *Η Εκπαίδευση κατά την Ελληνική Επανάσταση 1821-1827. Τεκμηριωτικά κείμενα*, τόμος Α': 1821-1825, τόμος Β': 1826-1827, Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα 2002 και *Η Εκπαίδευση στη Δυτική Μικρά Ασία*, 2007. Ο πρώτος τόμος του πρόσφατα εκδοθέντος αυτού βιβλίου αφιερώνεται στην εμπεριστατωμένη μελέτη και ανασύνθεση κυρίως αδημοσίετου και πρωτογενούς αρχειακού υλικού, που η επεξεργασία του οδηγεί και στη σύνταξη 50 περίπου εξαιρετικά εποπτικών στατιστικών πινάκων, ενώ ο δεύτερος περιλαμβάνει οργανωμένο, σε λειτουργικές ταξινομικές κατηγορίες, το πρωτογενές υλικό των ιστορικών πηγών. Ελπίζουμε ότι η καταστατική αυτή τριάδα έργων υποδομής για την ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στον Ελληνισμό των μικρασιατικών παραλίων θα διευρυνθεί σύντομα με την ολοκλήρωση του μακρόπνοου ερευνητικού προγράμματος «Οι λειτουργοί της Ανώτατης, της Μέσης και της Δημοτικής Εκπαίδευσης (19^{ος} αιώνας). Βιογραφικά και εργογραφικά στοιχεία», το οποίο εκπονείται σε συ-

νεργασία με τον Τριαντάφυλλο Σκλαβενίτη, Διευθυντή Ερευνών του Κέντρου Νεοελληνικών Ερευνών του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

Στη σύντομη αυτή βιβλιοκριτική αποτίμηση, θα μας απασχολήσει το τελευταίο δίτομο έργο του Δ. Αντωνίου. Πρόκειται για μελέτη που βασίζεται σε πληθώρα ανέκδοτου αλλά και δημοσιευμένου αρχειακού υλικού· συγκεκριμένα, ο συγγραφέας έλαβε υπ' όψιν του, κατά κύριο λόγο, εκθέσεις επιθεωρητών που αποτιμούν την κατάσταση της ελληνορθόδοξης εκπαίδευσης στη Μικρά Ασία και επιχειρούν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν την προσφορότερη στις δεδομένες συνθήκες εκπαιδευτική πολιτική, ενώ, παράλληλα, συμβουλεύτηκε το Αρχείο της Ύπατης Αρμοστείας που απόκειται στα Γενικά Αρχεία του Κράτους, το Αρχείο του Υπουργείου Εξωτερικών, το Αρχείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, το δημοσιευμένο αρχείο του Χρυσοστόμου Σμύρνης, έγγραφα που απόκεινται στο Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, αρχεία ιδιωτών και δημοσιεύματα του Τύπου.

Το βιβλίο έχει την ιδιομορφία ότι επιχειρεί να συγκεράσει δύο συμπληρωματικές οπτικές χωρίς να αποσιωπά την προβαλλόμενη αντίσταση, τις συγκρούσεις ή τις αντινομίες που διαπιστώνει η έρευνα, αλλά και χωρίς να αφήνει ανέγγιχτο το πέπλο της εθνικιστικής μυθοποίησης: αναφέρομαι, από τη μια πλευρά, στην επίσημη και εκ των πραγμάτων διαχειριστικού χαρακτήρα εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στην πιο φιλόδοξη συγκυρία της εθνικής ανάτασης, από την υπογραφή της Συνθήκης των Σεβρών έως τη Μικρασιατική Καταστροφή, η οποία ασκείται με διάυλο την Ύπατη Αρμοστεία Σμύρνης· από την άλλη πλευρά, αναφέρομαι στην πολιτική που σχεδιάζουν και υλοποιούν οι παραδοσιακά οργανωμένες ελληνορθόδοξες κοινότητες της Δυτικής Μικράς Ασίας και οι σχολικές εφορείες τους: τόσο αυτές των αναπτυγμένων αστικών κέντρων, όπου συχνά οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, οι αρμόδιοι κοινωνικοί φορείς και τα παραγόμενα εκπαιδευτικά αγαθά υπερεξούσαν σε σχέση με τα αντίστοιχα στο ελληνικό κράτος, όσο και αυτές των αγροτικών περιοχών της μικρασιατικής ενδοχώρας. Στις τελευταίες, η υστέρηση σε υποδομές, θεσμικό πλαίσιο και ανθρώπινο δυναμικό, καθώς και η ελλιπής φοίτηση λόγω της παιδικής εργασίας σε οικογενειακές αγροτικές απασχολήσεις, κατά συνέπεια, η πλημμελής λειτουργία των σχολείων και ο αποσπασματικός κοινωνικός τους ρόλος, αποκτούσε κρίσιμη εθνοπολιτισμική σημασία εξαιτίας του εγκλωβισμού των μικρών αυτών ελληνορθόδοξων κοινοτήτων μέσα σε συμπαγή τουρκικά περιβάλλοντα, γεγονός που, εκ των πραγ-

μάτων, οδηγούσε στη διγλωσσία, μια κατάσταση που, υπό όρους, θα μπορούσε να στρώσει το έδαφος στον αφελληνισμό.

Η καίρια συμβολή του βιβλίου του Δ. Αντωνίου, τόσο στην ιστοριογραφική έρευνα όσο και στη συλλογική μας αυτογνωσία, για μια κρίσιμη και μεταβατική ιστορική περίοδο και για ένα θέμα που συνδέεται με ένα από τα τραυματικότερα γεγονότα της συλλογικής μας μνήμης, συνίσταται κατ' εξοχήν στην ολιστική αποτύπωση των εκπαιδευτικών δρωμένων της ελληνορθόδοξης εκπαίδευσης στη Μικρά Ασία. Ο συγγραφέας δίνει την αρμόζουσα θέση στην καταγραφή της κατάστασης των εκπαιδευτικών πραγμάτων στην περιοχή, καθώς και στην απογραφή του εξοπλισμού και του διαθέσιμου εποπτικού υλικού των σχολείων, αναδεικνύοντας ιδιαίτερα τη σημασία της στελέχωσης του εκπαιδευτικού τμήματος της Ύπατης Αρμοστείας, παράγοντα που επηρέασε καθοριστικά το σχεδιασμό και την εφαρμογή της ακολουθούμενης πολιτικής (ίδρυση διδασκαλείου, στελέχωση σχολείων με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς από τον ελλαδικό χώρο, κινητοποίηση τοπικών κοινωνιών με σκοπό τη συνδρομή στο επιχειρούμενο έργο, σημαντική αύξηση των αριθμητικών δεικτών, ευρυθμότερη λειτουργία σχολείων). Στη συνέχεια, διερευνά εξαντλητικά τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις της ελληνορθόδοξης εκπαίδευσης στα μικρασιατικά παράλια τόσο σε σχέση με τα πρότυπα του ελληνικού κράτους όσο και σε σχέση με τα ευρωπαϊκά τεκταινόμενα. Ο συγγραφέας επισημαίνει ότι οι εκσυγχρονιστικές όψεις της ελληνορθόδοξης εκπαίδευσης, που συνυπάρχουν βεβαίως με την κανονιστικότητα της αρχαιολατρείας και της θρησκευτικής αγωγής, πρέπει να αποσυνδεθούν από το ιδεολόγημα της πληθυσμιακής υπεροχής του Ελληνισμού στη Μικρά Ασία. Παρά ταύτα, όπως ο ίδιος διαπιστώνει, οι όψεις αυτές συνδέονται οργανικά με τη διπλή στρατηγική των φορέων χάραξης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους στη Μικρά Ασία. Η διπλή αυτή στρατηγική προσδιορίζεται, αφενός μεν, από την επιλεκτική μετακένωση εδραιωμένων κοινωνικο-πολιτικών ρυθμίσεων, σχολικών πρακτικών και διδακτικών αρχών, οι οποίες αποσκοπούσαν: α) στην ανανέωση του γνωστικού περιεχομένου των μαθημάτων, β) στην επαρκή στελέχωση και στην εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων, γ) στην αναβάθμιση των παιδαγωγικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων του σχολείου, δ) στον εκσυγχρονισμό του υλικοτεχνικού του εξοπλισμού, ε) στη μέριμνα για τη διασφάλιση της υγείας, της ευρωστίας, του ήθους και του αυτοελέγχου της μαθητικής νεολαίας (γυμναστική, αθλοπαιδιές, προσκοπισμός), στ) στη δημόσια υγιεινή (θέσπιση

υποχρεωτικού εμβολιασμού), αφετέρου δε, προσδιορίζεται από τον υπερθεματισμό της συλλογικής ταυτότητας στις τρεις αλληλένδετες διαστάσεις της, την εθνική, τη θρησκευτική και την τοπική.

Θεμελιώδης είναι η συμβολή του βιβλίου του Δ. Αντωνίου και σε ένα ακόμη κρίσιμο ζήτημα που αφορά, όμως, την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναφέρομαι, κατ' αρχάς, στην κατανόηση της σκοπιμότητας της ίδρυσης του Πανεπιστημίου της Σμύρνης, σε συνάρτηση με το οργανωτικό του πλαίσιο, τη στρατηγική επιλογή του προσανατολισμού των σπουδών, αφενός μεν, στις θετικές και εφαρμοσμένες επιστήμες (μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, γεωπονία), ώστε να λειτουργήσει ως προνομιακός φορέας οικονομικού και κοινωνικού εκσυγχρονισμού στην ανατολική πλευρά της μεσογειακής λεκάνης, αφετέρου δε, στη διδασκαλία των ανατολικών γλωσσών (σανσκριτική, περσική, ινδική, αραβική, τουρκική), καθώς και στη μελέτη των θρησκειών, των πολιτισμικών μορφωμάτων και, γενικότερα, της ιστορίας των λαών της Ανατολικής Μεσογείου, της Εγγύς Ανατολής και της Ασίας, ώστε να εξυπηρετηθεί η πολιτική του προκεχωρημένου φυλακίου της Δύσης και, παράλληλα (με δεδομένες τις οριενταλιστικές συνδηλώσεις), να δημιουργηθούν συνθήκες διαπολιτισμικού διαλόγου στη βάση της διερεύνησης των διάχυτων και πολυδιάστατων πολιτισμικών οσμώσεων. Η στρατηγική αυτή επιλογή, δηλαδή η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στις τεχνοεπιστήμες και στον πολιτισμό, στην πραγματικότητα αφορά το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού ο ερευνητής εντοπίζει διακριτές αντιστοιχίες στην προσπάθεια που κατέβαλε η Ελληνική Διοίκηση στη ζώνη ευθύνης της, μάλιστα παρά τις οποραδικές αντιδράσεις της τουρκικής πλευράς (πχ. Μαινεμένη), για τον έλεγχο της λειτουργίας και τον εκσυγχρονισμό και του δικτύου των τουρκικών σχολείων, όπως και για τη συντήρηση των κτηρίων τους, σε συνδυασμό με την οργάνωση των ιεροδιδασκαλείων που κατάρτιζαν τους μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς και την ανάληψη της μισθοδοσίας των στελεχών της μουσουλμανικής εκπαίδευσης για ορισμένο χρονικό διάστημα. Στην πολιτική αυτή, διαφαίνεται το σπέρμα μιας πολυπολιτισμικής αντίληψης που σεβόταν την ετερότητα, αν και δεν επέτρεπε να τεθεί σε αμφισβήτηση η κανονιστικότητα του Δυτικού πολιτισμού και η εκπολιτιστική αποστολή του Ελληνισμού.

Ολοκληρώνω δηλώνοντας την πεποίθησή μου ότι και αυτό το βιβλίο του Δ. Αντωνίου κάνει την ελληνική ιστοριογραφία πλουσιότερη, εδραιώνοντας, ακόμα περισσότερο, το ακαδημαϊκό status της Ιστορίας της Εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικό Δοκίμιο: José Ortega y Gasset, *Η αποστολή του Πανεπιστημίου*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006

Επιστημονική επιμέλεια - Εισαγωγή: ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ Γ. ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ

Μετάφραση: ΓΛΥΚΕΡΙΑ ΜΑΝΙΩΤΗ

(σελίδες xlv + 113)

Παντελής Κυπριανός¹

Προσκεκλημένος, τέλη του 1929 από την Πανεπιστημιακή Ομοσπονδία Φοιτητών, σε μία στιγμή που πέφτει η δικτατορία του Primo de Rivera (1923-1930), ο γνωστός φιλελεύθερος Ισπανός διανοητής, πανεπιστημιακός, εκδότης και, για λίγο, πολιτικός, José Ortega y Gasset (1883-1955) δίνει σειρά από διαλέξεις στο πανεπιστήμιο της Μαδρίτης για το Πανεπιστήμιο οι οποίες δημοσιεύονται λίγο αργότερα με τίτλο *Η αποστολή του Πανεπιστημίου*.

Το πόνημα θεωρείται ως ένα από τα κλασσικά για το Πανεπιστήμιο. Μελετητές του, όπως ο Αμερικανός, Clark Kerr², εστιάζουν κυρίως στην αποστολή του Πανεπιστημίου, έτσι όπως την ανέλυσε ο Ortega. Αν και τα δύο θέματα είναι αλληλένδετα, σημαντική θεωρώ και την προβληματική του Ortega για τη σχέση του Πανεπιστημίου με τον κοινωνικό του περίγυρο. Πριν εκθέσω τις

1. Ο Παντελής Κυπριανός είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η) του Πανεπιστημίου της Πάτρας. Επιστημονικές εργασίες του έχουν δημοσιευτεί σε περιοδικά στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.
2. Γνωστός από το βιβλίο *The Uses of the University* (δημοσιεύτηκε το 1963) αλλά και από τη θητεία του ως Προέδρου (Πρύτανη) του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια στις φοιτητικές εξεγέρσεις του 1968. Εκτός από την εισαγωγή στην αμερικανική έκδοση της *Αποστολής του Πανεπιστημίου*, το 1992, η οποία αναπαράγεται και στην ελληνική έκδοση, ο Kerr επανέρχεται και στο βιβλίο του *Higher Education cannot Escape History: Issues for the Twenty-first century*, (με τους Marian L. Gade and Maureen Kawaoka), State University of New York Press, Albany, 1994, και πιο συγκεκριμένα στο 11ο κεφάλαιο το οποίο τιτλοφορείται «Mission of the University Reexamined».

δύο αυτές πτυχές θεωρώ χρήσιμη μία εισαγωγή για τη συνάφεια παραγωγής του έργου, ώστε αυτό να γίνει πιο κατανοητό.

Η συνάφεια παραγωγής του έργου

Η αποστολή του Πανεπιστημίου προϋποθέτει τη γνώση της Ισπανίας της περιόδου, της κατάστασης των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων κατά το μεσοπόλεμο και, ακόμη περισσότερο, την οικείωση με τη διαδρομή και τις ιδέες του συγγραφέα. Και οι τρεις πτυχές εκτίθενται αναλυτικά στην κατατοπιστική και ισορροπημένη εισαγωγή του Π. Κιμουρτζή. Σ' αυτό βοηθούν η καλή μετάφραση και η «ισπανική» φροντίδα του επιμελητή, που αμφότερα υπηρετούν το πνεύμα και το λόγο του Ortega. Έτσι, παρότι η ελληνική έκδοση έχει βασιστεί στην αμερικανική του 1992, έχει εναρμονίσει πολλά σημεία με το αρχικό ισπανικό κείμενο του 1930, «στοιχείο απαραίτητο για να μεταφερθεί στα ελληνικά με μεγαλύτερη ακεραιότητα ο λόγος του Ortega», όπως σημειώνει ο επιμελητής της έκδοσης. Επομένως, για την Ισπανία και τον Ortega περιορίζομαι μόνο σε δύο κουβέντες.

Μετά από την πώση μίας ακόμη δικτατορίας, στην Ισπανία πνέει ένας άνεμος αισιοδοξίας όσον αφορά το μέλλον της χώρας, μεταξύ άλλων και στον τομέα της εκπαίδευσης. Εξίσου σημαντική, αν όχι σημαντικότερη, είναι η δεύτερη πτυχή, η προσωπικότητα του συγγραφέα. Γόνος αστικής οικογένειας, γερμανοσπουδαγμένος, όπως πολλοί Ευρωπαίοι «κληρονόμοι» στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, μεγαλωμένος σε έντονα πολιτικοποιημένο περιβάλλον, καθηγητής του πανεπιστημίου της Μαδρίτης στα 27 του, ο Ortega μετέχει ενεργά στα εκπαιδευτικά και πολιτικά δρώμενα της χώρας του.

Η προσωπική διαδρομή και οι φιλοσοφικές πεποιθήσεις εντυπώνονται και στο έργο. Μπορεί *Η αποστολή του Πανεπιστημίου* να έχει ως φόντο την Ισπανία και το ισπανικό Πανεπιστήμιο, ωστόσο, υπερβαίνει την περίπτωση της Ισπανίας και πραγματεύεται το ζήτημα της αποστολής του Πανεπιστημίου εν γένει. Σ' αυτό ασφαλώς συντελεί και η καλή γνώση των εκπαιδευτικών πραγμάτων από τον συγγραφέα.

Διαβάζοντας την *αποστολή της Πανεπιστημίου* έχω την αίσθηση ότι ο Ortega γνώριζε τα του ευρωπαϊκού πανεπιστημίου αλλά μάλλον όχι καλά το βορειο-αμερικανικό. Σημειώνω την πτυχή αυτή γιατί νομίζω αναδεικνύει περισσότερο τις προσωπικές του ανησυχίες και δίνει μεγαλύτερη αξία στις θέσεις του.

Ταυτόχρονα σχεδόν με την αποστολή του Πανεπιστημίου, δημοσιεύεται στις ΗΠΑ το βιβλίο του Abraham Flexner, *Universities: American, English, German*³ το οποίο επέκρινε το αμερικανικό πανεπιστήμιο για τη σύσταση όλο και πιο εξειδικευμένων τμημάτων με βάση το γνωστικό αντικείμενο, γεγονός που, σύμφωνα με τον συγγραφέα, περιορίζει τους πνευματικούς ορίζοντες των φοιτητών και κατακερμάτιζε τη γνώση. Λίγο αργότερα, το 1936, εμφορούμενος από ανάλογες ανησυχίες, ο νομικός Robert Maynard Hutchins, Πρύτανης του πανεπιστημίου του Σικάγο, δημοσιεύει το *The Higher Learning in America*.⁴ Ο Hutchins μέμφεται το αμερικανικό Πανεπιστήμιο για τεχνοκρατισμό και εισηγείται τη στροφή στα κλασσικά αρχαιοελληνικά κείμενα. Καταφέρνει μάλιστα, λόγω θέσης, να υλοποιήσει για μικρό διάστημα τις ιδέες του στο πανεπιστήμιο.

Από την άλλη πλευρά, ο Ortega αναδεικνύει ζητήματα, (η μαζικότητα των πανεπιστημίων, η κοινωνική σύνθεση των φοιτητών, η σχέση της έρευνας και της διάχυσης της γνώσης στο εσωτερικό του πανεπιστημίου) τα οποία στις μέρες μας προβληματίζουν τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κυριολεκτικά ταλανίζουν το ελληνικό πανεπιστήμιο.

Πανεπιστήμιο και κοινωνικός περίγυρος

«Αρχή της εκπαίδευσης: το σχολείο, όπως κάθε θεσμός μιας χώρας, εξαρτάται πολύ περισσότερο από το δημόσιο περιβάλλον μέσα στο οποίο ολοκληρωτικά εμβαπτιζεται, παρά από το παιδαγωγικό περιβάλλον που δημιουργείται τεχνητά εντός των τειχών του. Μόνο όταν υπάρχει ισορροπία μεταξύ των δύο, προκύπτει ένα καλό σχολείο» (σ. 44-45). Το παράθεμα του Ortega θέτει δύο μεγάλα ζητήματα. Το καλό σχολείο, μας λέει, είναι παράγωγο σειράς παραγόντων στο εσωτερικό του, όπως η ακολουθούμενη παιδαγωγική. Αυτό όμως δεν αρκεί. Εξίσου σημαντικό, αν όχι σημαντικότερο, είναι το δημόσιο περιβάλλον.

Ο Ortega δεν αποσαφηνίζει τι εννοεί με τον όρο δημόσιο περιβάλλον. Από τα συμφοραζόμενα μπορούμε να συνάγουμε παραμέτρους όπως το πολιτικό

3. Oxford University Press, New York - London - Toronto - 1930, 381 σελίδες, + ix.

4. Yale University Press. Επαναδημοσίευση το 1995 με εισαγωγή του Harry S. Ashmore, Transaction Publishers, New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.), 119 σελίδες + xxxii.

πλαίσιο, οι πολιτισμικές στάσεις και πρακτικές ή ακόμη και το οικονομικό περιβάλλον. Γράφει ενδεικτικά για τη Γερμανία, τη χώρα που γνωρίζει καλύτερα από κάθε άλλη και η οποία, κατά τη γνώμη του, είχε τότε τα καλύτερα πανεπιστήμια: «Τότε κανείς βλέπει ότι, ως θεσμός, το γερμανικό Πανεπιστήμιο είναι μάλλον αξιοθρήνητο. Αν η γερμανική επιστήμη έπρεπε να γεννηθεί αποκλειστικά από τις θεσμικές αρετές του Πανεπιστημίου, θα ήταν ασημαντή. Ευτυχώς, ένας άνεμος ελευθερίας που διαπερνά τη γερμανική ψυχή συνδυάστηκε με την έφεση και την κλίση για επιστημονική δραστηριότητα και υπερίσχυσε των καταφανών ατελειών του γερμανικού Πανεπιστημίου» (σ. 45).

Από την προαναφερθείσα θέση ο Ortega συνάγει τρεις καίριες διαπιστώσεις:

1. Η γνώση του τι συμβαίνει αλλού είναι πολύ χρήσιμη αλλά οποιαδήποτε εγχείριση απομίμησης ενός μοντέλου είναι καταδικασμένο σε αποτυχία. «Είναι επουσιώδες το αν καταλήγουμε στα ίδια συμπεράσματα και στα δύο μοντέλα με άλλες χώρες. Αυτό που έχει σημασία είναι ότι καταλήγουμε σε αυτά από τον δικό μας δρόμο, έπειτα από προσωπική μάχη με το θεμελιώδες ερώτημα» (σ. 43).

2. Είναι τελείως λάθος να πιστεύουμε, όπως πιστευόταν ευρέως το 19^ο αιώνα (προσθέτω και στην Ελλάδα) σε διάφορους κύκλους, από τους επιγόνους του Διαφωτισμού έως τους πιο Συντηρητικούς, ότι το μεγαλείο ενός έθνους εξαρτάται από την ποιότητα του σχολείου του: «Αυτές οι αντιλήψεις έχουν τη βάση τους σε ένα θεμελιώδες σφάλμα, το οποίο είναι αναγκαίο να εκριζώσουμε από τα κεφάλια μας: συνίσταται στην υπόθεση ότι τα έθνη είναι μεγάλα επειδή τα σχολεία τους –πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια ή ανώτερα– είναι καλά. (...). Δεν υπάρχει μεγάλο έθνος εάν το σχολείο του δεν είναι καλό. Το ίδιο, όμως, ισχύει και για τη θρησκεία του, την πολιτική του, την οικονομία του και χιλιάδες ακόμα πράγματα. Η ενδυνάμωση ενός έθνους παράγεται από ένα σύνολο στοιχείων. Αν ένας λαός είναι πολιτικά φαύλος, είναι μάταιο να αναμένει κανείς οτιδήποτε ακόμα και από το τελειότερο εκπαιδευτικό σύστημα» (σ. 44).

3. Τέλος, θεμελιώδες ζήτημα για τον Ortega είναι η σαφήνεια των στόχων του Πανεπιστημίου. Χωρίς την προϋπόθεση αυτή κάθε εγχείριση μεταρρύθμισης σε οποιαδήποτε κατεύθυνση είναι καταδικασμένη: «Ένας θεσμός είναι ένα μηχανήμα, και όλη η δομή και η λειτουργία του πρέπει να καθοριστούν με βάση τις προσδοκίες που αναμένεται να εξυπηρετήσει. Με άλλα λόγια, η ρί-

ζα της πανεπιστημιακής μεταρρύθμισης βρίσκεται σε πλήρη σύνδεση με την αποστολή του Πανεπιστημίου. Οποιαδήποτε τροποποίηση, επισκευή, προσαρμογή αυτής της «εστίας μας» η οποία δεν συντελείται με προκαταβολική αναθεώρηση –σαφή, αποφασιστική και ειλικρινή- του προβλήματος του Πανεπιστημίου «θα είναι αγάπης αγώνας άγονος»» (σ. 42).

Η αποστολή του Πανεπιστημίου

Ποια όμως είναι η αποστολή του Πανεπιστημίου; Μετά από αναλυτική συζήτηση ο Ortega καταλήγει σε τέσσερις λειτουργίες. 1. Μετάδοση της κουλτούρας, 2. Επαγγελματική εκπαίδευση και 3. Επιστημονική έρευνα και παραγωγή των επιστημόνων (σ. 58). Σ' αυτές ο Ortega προσθέτει μία τέταρτη έντονα χρωματισμένη από τη θεωρία του περί των «μαζών» και τον ιστορικό ρόλο που επιφυλάσσει σε μία δυναμική και φωτισμένη μειοψηφία ως προωθητική δύναμη της κοινωνίας. Το πανεπιστήμιο οφείλει να συγκροτεί ηγέτες: «Το πανεπιστήμιο πρέπει επίσης να είναι ανοιχτό σε όλο το φάσμα των κοινωνικών δραστηριοτήτων και κάτι παραπάνω: πρέπει να βρίσκεται εν τω μέσω της δραστηριότητας αυτής, να καταδύεται σ' αυτήν. «Όμως, συντομεύοντας τώρα, αρκούμαι στη διατύπωση της άποψης ότι σήμερα δεν υπάρχει στη δημόσια ζωή καμία άλλη «πνευματική εξουσία» από τον Τύπο. Η δημόσια ζωή, που είναι η ιστορική πραγματικότητα, χρειάζεται πάντοτε να είναι καθοδηγούμενη, είτε το θέλουμε είτε όχι. Από μόνη της είναι ανώνυμη και τυφλή, χωρίς αυτόνομη κατεύθυνση» (σ. 110).

Ο Ortega αναλύει ξεχωριστά τις τέσσερις λειτουργίες και θέτει σειρά από ερωτήματα όπως το ποιος είναι ο «καλός» καθηγητής και τα κριτήρια που μας επιτρέπουν να αποφανθούμε γι' αυτό. Στέκομαι σε δύο σημεία τα οποία σήμερα είναι περισσότερο επίκαιρα από ποτέ: την παρεχόμενη από τα πανεπιστήμια γνώση και τη σχέση ανάμεσα στη διδασκαλία και την έρευνα.

Από το 1870 η ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ αλλάζει σημαντικά. Ένα από τα βασικά νέα της γνωρίσματα είναι η συγκρότηση νέων γνωστικών αντικειμένων και η κατάκτηση των πτυχίων και των σπονδών σε ειδικότερα. Παράγωγο της εν λόγω εξέλιξης είναι η εμφάνιση του «εξειδικευμένου» επιστήμονα και η υποχώρηση της «γενικής παιδείας». «Γιατί οι ειδικές επιστημονικές σπουδές», γράφει το 1872 Friedrich Nietzsche, «έχουν λάβει τέτοια έκταση σήμερα, ώστε όποιος θέλει να πετύχει κάτι αξιόλογο σε κάποια επιστήμη –και δεν διαθέτει εξαιρετικές έμφυτες ικανότητες αλλά απλώς επαρκείς- πρέπει να ασχοληθεί με έναν εντελώς ειδικό επιστημονικό τομέα μένο-

ντας παράλληλα, ανυποψίαστος για όλους τους άλλους. Ο άνθρωπος αυτός μπορεί να είναι στον τομέα του ανώτερος από το vulgus, ωστόσο σε όλα τα άλλα θέματα, ανήκει και ο ίδιος στο vulgus. Έτσι, ένας εξειδικευμένος επιστήμονας που ασχολείται αποκλειστικά με έναν τομέα δεν διαφέρει από τον εργάτη της βιομηχανίας που σ' όλη του τη ζωή δεν κάνει τίποτε άλλο παρά να στρίβει μια ορισμένη βίδα ή να κάνει κάποιο χειρισμό σε κάποιο εργαλείο ή σε κάποια μηχανή, όπου ασφαλώς αποκτά τελικά μια απίστευτη επιδεξιότητα».⁵

Στο ίδιο μοτίβο κινείται και ο Ortega. «Συγκριτικώς με το μεσαιωνικό Πανεπιστήμιο, το σύγχρονο Πανεπιστήμιο έχει αναπτύξει υπερβολικά την επαγγελματική διδασκαλία που του αναλογούσε αρχικώς, και έχει προσθέσει την έρευνα, σχεδόν εγκαταλείποντας πλήρως τη διδασκαλία ή τη μετάδοση της κουλτούρας. Αυτό ήταν προφανώς καταστροφικό. Η Ευρώπη πληρώνει σήμερα τις ολέθριες συνέπειες. Ο χαρακτήρας καταστροφής που έχει η παρούσα περίπτωση στην Ευρώπη οφείλεται στο γεγονός ότι ο μέσος Άγγλος, ο μέσος Γάλλος, ο μέσος Γερμανός είναι *ακαλλιέργητοι*, αγνοούν το σύστημα των ζωτικών ιδεών, όσον αφορά τον άνθρωπο και τον κόσμο, που αντιστοιχεί στην εποχή μας. Αυτός ο μέσος άνθρωπος είναι ο νέος βάρβαρος, καθυστερημένος, πίσω από την εποχή του, αρχαϊκός και πρωτόγονος σε σύγκριση με τα προβλήματα του, που είναι σκληρά και ανηλεώς σύγχρονα».

Οι εν λόγω κρίσεις θα μπορούσαν εύκολα να αποδοθούν σε μία υπεροπτική, ελιτίστικη οπτική του συγγραφέα. Δεν είναι, όμως, ακριβώς έτσι. Ο Ortega εξετάζει το περιεχόμενο σπουδών των πανεπιστημίων και προβαίνει σε μία πρόταση, διαφορετική από την προαναφερθείσα του Hutchins, η οποία μετά το 1930 απασχόλησε «μεγάλα» αμερικανικά πανεπιστήμια όπως αυτό του Χάρβαρντ, την οποία αποκαλεί «αρχή της οικονομίας στην εκπαίδευση». Εδράζεται σε δύο δεδομένα: ότι στο Πανεπιστήμιο οι διδασκαλίες είναι παρά πολλές και «το παιδί ή ο νέος είναι ένας μαθητευόμενος, ένας αρχάριος, και αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να μάθει όλα αυτά που θα είχαμε να τον διδάξουμε» (σ. 72).

«Το σύγχρονο Πανεπιστήμιο», γράφει ο Ortega, «ακόμα περισσότερο έξω από την Ισπανία παρά στο εσωτερικό της, είναι μια τροπική ζούγκλα από διδασκαλίες (...) Δεν υπάρχει άλλη θεραπεία από το να εξεγερθούμε εναντίον αυτού του χάους και να χρησιμοποιήσουμε την αρχής της οικονομίας

5. Fr. Nietzsche, (β1998), *Μαθήματα για την παιδεία*, Printa, Αθήνα: σσ. 52-53.

για τσεκούρι. Πρωτίστως, αμείλικτο κλάδεμα» (σ. 72-73). Και λίγο παρακάτω «Η αρχής της οικονομίας δεν υποδεικνύει μόνο ότι είναι επωφελές να κάνουμε οικονομία στα διδακτικά αντικείμενα, αλλά αντιπροτείνει επίσης το ακόλουθο: *Η οργάνωση της ανώτερης εκπαίδευσης, η δόμηση του Πανεπιστημίου, πρέπει να βασιστεί στο σπουδαστή και όχι στη γνώση, ούτε στον καθηγητή*» (σ. 73).

Για το σκοπό αυτό, και σε αντιδιαστολή με ορισμένες άλλες θεωρήσεις που συνιστούσαν την επιστροφή στην Αναγέννηση ή στην Αρχαία Ελλάδα, ο Ortega θέλει να είναι ρεαλιστής και να μην αγνοεί τις επιστημονικές και ευρύτερα τις οικονομικο-κοινωνικές εξελίξεις: «Είναι απαραίτητο να καταστήσει αυτό (το Πανεπιστήμιο) τον μέσο άνθρωπο, πάνω απ' όλα, ένα καλλιεργημένο άτομο – να τον τοποθετήσει στο ύψος των καιρών του. Γι' αυτό, πρωταρχική και κεντρική λειτουργία του Πανεπιστημίου είναι να διδάξει τους μεγάλους πνευματικούς κλάδους. Αυτοί είναι:

1. Η εικόνα του φυσικού κόσμου (Φυσική)
2. Τα θεμελιώδη στοιχεία της οργανικής ζωής (Βιολογία).
3. Η ιστορική εξέλιξη του ανθρώπινου είδους (Ιστορία).
4. Η δομή και λειτουργία της κοινωνικής ζωής (Κοινωνιολογία).
5. Η μορφή του σύμπαντος (Φιλοσοφία).

Το δεύτερο σημείο, συναφές με το πρώτο, αφορά τη θέση της μάθησης και της έρευνας στο Πανεπιστήμιο και τη μεταξύ τους σχέση. Το ζήτημα ήταν επίκαιρο την εποχή του Ortega και είναι ακόμη πιο επίκαιρο σήμερα. Μέχρι τη δεκαετία του 1870 πολλά πανεπιστήμια, στο πνεύμα του Humboldt, ήταν εστιασμένα στην έρευνα και στην τεχνολογία. Η τάση αυτή προκάλεσε έντονες αντιδράσεις στη Γαλλία από τον Condorcet και ακόμη περισσότερο στη Μεγάλη Βρετανία. Σε σειρά από διαλέξεις του ο Καρδινάλιος Newman, ιδρυτής του πανεπιστημίου του Δουβλίνου το 1852, διακηρύσσει ότι το Πανεπιστήμιο είναι χώρος διδασκαλίας με συγκεκριμένους στόχους και όχι έρευνας η οποία μπορεί να εκπονηθεί έξω από αυτό. Την ίδια άποψη διατυπώνει δημόσια 20 χρόνια μετά και ο James Mill.

Μετά το 1870 τα πράγματα αλλάζουν, πρώτα στις ΗΠΑ και μετά στη Γερμανία. Στις ΗΠΑ ιδρύονται πανεπιστήμια τα οποία δέχονται κυρίως μεταπτυχιακούς φοιτητές και είναι προσανατολισμένα στην έρευνα: το Johns Hopkins το 1873 το πανεπιστήμιο του Σικάγο, το Harvard και το Yale αργότερα.

Το 1911 ιδρύεται στη Γερμανία η Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft, κατ' απο-

μίμηση του αμερικανικού Carnegie Institute, το οποίο μία δεκαετία αργότερα δίνει τη θέση του στο Max Plank Institut. Η τάση δημιουργίας διακριτών από τα πανεπιστήμια ερευνητικών κέντρων απλώνεται παντού. Το 1926, μετά από σειρά επισκέψεων στη Γαλλία, τη Γερμανία και την Αγγλία, ο Γραμματέας της Ακαδημίας Επιστημών της ΕΣΣΔ δηλώνει: «Εάν ο 18^{ος} ήταν ο αιώνας των Ακαδημιών και ο 19^{ος} των πανεπιστημίων, ο 20^{ος} πρόκειται να είναι ο αιώνας των ερευνητικών κέντρων».⁶ Σύμφωνα με τον Christophe Charle πρότυπο του νέου επιστήμονα στα εν λόγω ερευνητικά κέντρα είναι ο επικεφαλής μίας επιχείρησης ή ενός αμερικανικού ιδιωτικού πανεπιστημίου.⁷

Οι συγκρούσεις ανάμεσα στα ερευνητικά κέντρα και τα πανεπιστήμια δεν θα ακυρώσουν τα πρώτα αλλά θα ανακόψουν την ανάπτυξή τους. Μεταπολεμικά, αρχής γενομένης από τις ΗΠΑ, ο καταμερισμός εργασίας ανάμεσα στη διδασκαλία και την έρευνα θα περάσει στο εσωτερικό των πανεπιστημίων. Πρόκειται για την καθιερωμένη στις ΗΠΑ, διάκριση ανάμεσα σε «ερευνητικά» και κοινά πανεπιστήμια. Τα πρώτα, γύρω στα 125⁸ σε σύνολο κοντά 3.000 ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρούνται τα καλύτερα, έχουν μεγάλο αριθμό μεταπτυχιακών φοιτητών (σε σχέση με τους προπτυχιακούς) και αφιερώνουν πολύ μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων τους στην έρευνα. Από την ίδια αντίληψη εμφορείται η δημιουργία των πολυσυζητούμενων τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη «κέντρων αριστείας».

Ο Ortega έχει διαφορετική γνώμη. Καταφάσκει τη χουμπολιτιανή αρχή σύμφωνα με την οποία τα πανεπιστήμια είναι και έρευνα υπό τη σκοπιά αυτή καταλογίζει στα ισπανικά πανεπιστήμια της εποχής του ότι υστερούν πολύ στον εν λόγω τομέα. Αλλά το Πανεπιστήμιο δεν είναι μόνο επιστήμη. Ο Ortega διακρίνει ανάμεσα σε επάγγελμα, κουλτούρα και έρευνα-επιστή-

6. Y. Gingras, «Idées d'universités. Enseignement, recherche et innovation», *Actes de Recherche en Sciences Sociales* τχ148, Ιούνιος 2003, σ. 5. Το 1939 ιδρύεται στη Γαλλία το CNRS. Στην Ελλάδα η αντίληψη αυτή περνάει μόλις στα τέλη της δεκαετίας του 1950 με την ίδρυση του ΕΙΕ, κατόπιν του Δημόκριτου, του ΚΕΠΕ και του ΕΚΚΕ.

7. Ch. Charle, «Les références étrangères des universitaires. Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne 1870-1970», *Actes de Recherche en Sciences Sociales* τχ148, Ιούνιος 2003, σ. 13.

8. S. N. Katz, «Ο ρηξικέλευθος, κατακερματισμένος, αβέβαιος κόσμος της γνώσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 142 (2005) σ. 30.

μη. Επάγγελμα και κουλτούρα στηρίζονται στην επιστήμη αλλά δεν είναι επιστήμη. Η εν λόγω σύγχυση και η εμμονή στην έρευνα «οδήγησε στην εξάλειψη του βασικού στοιχείου: της κουλτούρας. Επιπλέον, είχε ως αποτέλεσμα να μην καλλιεργείται αρκετά ο στόχος να εκπαιδεύονται καθαυτό επαγγελματίες. Οι ιατρικές σχολές φιλοδοξούν να διδάξουν ακριβολόγο φυσιολογία και ολοκληρωμένη χημεία ίσως όμως, σε καμία ιατρική σχολή, πουθενά στον κόσμο, να μην ασχολείται κανείς σοβαρά με το να σκεφτεί τι πραγματικά σημαίνει να είναι κάποιος καλός γιατρός και ποιος θα πρέπει να είναι ο ιδανικός τύπος του σύγχρονου γιατρού. Το επάγγελμα, που αμέσως μετά την κουλτούρα είναι το πιο επείγον, επαφίεται στην θεία Πρόνοια. Η ζημιά όμως που προξένησε αυτή η σύγχυση είναι αμφίπλευρη. Διότι και η επιστήμη έχει υποφέρει από αυτή την ουτοπική προσέγγιση των επαγγελματιών» (σ. 83).

Δεύτερη μεγάλη παρενέργεια της προαναφερθείσας σύγχυσης είναι η υποχώρηση του «δασκάλου» υπέρ αυτού του ερευνητή. «Διότι ένα από τα χειρότερα κακά στη σύγχυση της επιστήμης με το Πανεπιστήμιο ήταν η παραχώρηση των εδρών στους ερευνητές, σύμφωνα πάντα με τη mania των καιρών αυτοί είναι, σχεδόν πάντα, ελλιπείς καθηγητές και θεωρούν τη διδασκαλία τους ως χρόνο χαμένο από την εργασία τους στο εργαστήριο ή στα αρχεία. Αυτό που αποδείχτηκε εμπειρικά, κατά τη διάρκεια των ετών που σπούδαξα στη Γερμανία, καθώς συμβίωσα με πολλούς από τους διαπρεπέστερους ανθρώπους της επιστήμης της εποχής μας – ωστόσο, δεν βρήκα μεταξύ τους ούτε έναν καλό δάσκαλο! Από το οποίο προκύπτει ότι κανείς δεν μπορεί να έλθει και να με πείσει ότι το γερμανικό Πανεπιστήμιο, ως ίδρυμα, είναι υπόδειγμα» (σ. 100-101).

Ο Ortega δεν απαξιώνει τον ερευνητή. Το αντίθετο μάλιστα. «Η επιστήμη είναι μία από τις πιο υψηλές ενασχολήσεις και επιτεύξεις της ανθρωπότητας. Είναι μακριά υψηλότερη από το Πανεπιστήμιο, στο βαθμό που αυτό είναι ένα ίδρυμα για τη διδασκαλία. Γιατί η επιστήμη είναι δημιουργία ενώ η παιδαγωγική πράξη αποσκοπεί μόνο στη διδασκαλία αυτής της δημιουργίας, στη μεταβίβασή της, στην ενστάλαξή της, στην αφομοίωσή της. Η επιστήμη είναι κάτι τόσο υψηλό που είναι πολύ ευαίσθητο και –είτε το θέλουμε είτε όχι– αποκλείει τον μέσο άνθρωπο. Είναι μια ενασχόληση πολύ ιδιαίτερη και σπάνια στο ανθρώπινο είδος. Ο επιστήμονας είναι ο μοναχός της σύγχρονης ζωής» (σ. 80).

Εν κατακλείδι, ζητούμενο είναι η αποσαφήνιση της αποστολής του Πανεπιστημίου, η μη σύγχυση ανάμεσα σε κουλτούρα, επάγγελμα και επιστήμη, καθώς και η ορθολογική οργάνωση των προγραμματιών σπουδών έτσι που να μη μεταδίδονται αποσπασματικές πληροφορίες που συνθλίβουν τους νέους, αλλά να διδάσκονται οι «μεγάλοι πνευματικοί κλάδοι».

Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (2000-2008) Α. ΒΙΒΛΙΑ

**Τμήμα της ανακοίνωσης του Προέδρου της Εταιρείας, Καθηγητή
Σήφη Μπουζάκη με θέμα «Ιστοριογραφία της ελληνικής εκπαίδευσης
στις αρχές του 21ου αιώνα: Ιστορικές καταβολές - σύγχρονες
τάσεις» στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας
Ελλάδος (5, 6, & 7/12/2008)**

- **Αθανασιάδης Χ.** (επιμ.) (2004, 2007), *Ελληνικά Παιδαγωγικά Περιοδικά 1831-1974. Βιβλιογραφία, εκδόσεις ΚΕΕ, Αθήνα.*
- **Αθανασιάδης Χ.** (2001). *Δάσκαλοι και εκπαιδευτικός δημοτικισμός. Το περιοδικό ΑΥΓΗ (1923 - 1925). Εκδόσεις Μεταίχμο, Αθήνα.*
- **Αδάμου Μ.** (2002). *Το εκπαιδευτικό σύστημα στην υπηρεσία του ελληνικού κράτους. Η ελληνική περίπτωση: 1950- 1976. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.*
- **Anton J.** (2004). *Το χρονικό μιας φιλοσοφικής φιλίας. Τρία κείμενα και Αλληλογραφία με τον Ευάγγελο Π. Παπανούτσο (επιμ.: Σ. Μπουζάκης- Ι. Δελλής). Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.*
- **Αντωνίου Γ.** (2006). *Οι Έλληνες μηχανικοί. Θεσμοί και ιδέες (1900-1940). Εκδόσεις Βιβλιόραμα (πάρα πολύ καλή εργασία-προέκταση της διδακτορικής διατριβής του στο Ε. Μ. Πολυτεχνείο), Αθήνα.*
- **Αντωνίου, Δ.** (2008). *Διαδρομές και στάσεις στη Νεοελληνική εκπαίδευση. Εκδόσεις Μεταίχμο, Αθήνα.*
- **Αντωνίου, Δ.** (2005). *Η εκπαίδευση στη Δυτική Μικρά Ασία (1919-1922), τόμος πρώτος: η εκπαιδευτική κατάσταση, τόμος δεύτερος: πηγές - κείμενα. Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωμελίων Βιβλίων, Αθήνα.*
- **Αντωνίου, Δ.** (2005). *Ανδριώτες εκπαιδευτικοί του 19^{ου} αιώνα. Καίριος Βιβλιοθήκη, Άνδρος.*
- **Αντωνίου, Χ.** (2002). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828- 2000). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα*
- **Gazi E.** (2000). *'Scientific' National History. The Greek Case in Comparative Perspective. Frankfurt am Main.*

- **Γάτος, Γ.** (2003). Το μέγα πάθος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. 41 γράμματα του Γληνού στο Δελμούζο. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Γελαδάκη, Σ.** (2004). Τα αρχεία τριών ιστορικών Αθηναϊκών Γυμνασίων. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Γκλαβάς, Σ.** (2002). Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα 1830-1930, Η Σεβαστοπούλειος εργατική σχολή. Εκδόσεις Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων.
- **Γρόλιος, Γ., Τζήκας, Χρ.** (2002). Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Το Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου (1953-1967). Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Διαμαντής, Δ.** (2006) Τα σχολικά προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η πολιτική ιδεολογία (1830-1920). Συμβολή στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- **Ελευθεράκης, Θ.** (2006). Εθνικό σχολείο; Ιδεολογικές, κοινωνικοπολιτικές και φιλοσοφικές συγκρούσεις στο μεσοπόλεμο. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- **Ηλιάδου-Τάχου Σ.** (2006) Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στη Μακεδονία στο πλαίσιο του μακεδόνικου ζητήματος *Το παράδειγμα της Δυτικής Μακεδονίας*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- **Θαναηλάκη, Π.** (2005). Αμερική και προτεσταντισμός. Η «Ευαγγελική αυτοκρατορία» και οι οραματισμοί των Αμερικανών Μισιονάριων για την Ελλάδα το 19^ο αιώνα. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- **Καλαντζής, Κ.** (2002). Η Παιδεία εν Ελλάδι 1935-1951 (εισαγωγή- επιμ.: Χρ. Τζήκας, Γ. Γρόλιος;). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Κανδήλα, Ι.** (2004). Η Αβερώφειος Γεωργική Σχολή Λάρισας. Εκδόσεις έλλα, Λάρισα.
- **Καρακατσάνη, Δ.** (2003). Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Καρακώστας, Γ.** (2004). Ο Βασιλεύς Όθων, το Οθώνειο Πανεπιστήμιο (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών) και η Νομική του Σχολή. Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα.
- **Καραφύλλης, Αθ.** (2002). Νεοελληνική εκπαίδευση: δυο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Εκδόσεις Κριτική (σχεδόν απαράδεκτη για πανεπιστημιακό του 21^{ου} αιώνα), Αθήνα.
- **Καρδαμίτση-Αδάμη, Μ.** (2002). Οι απαρχές των αρχιτεκτονικών σπουδών

- στην Ελλάδα. Οι αρχιτεκτονικές σπουδές στο Ε.Μ.Π (1917-74). Εκδόσεις Ε.Μ.Π. - Σχολή Αρχιτεκτόνων, Αθήνα.
- **Καρράς Κ.** (2007). Ζητήματα πολιτικής της εκπαίδευσης στην Κρήτη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
 - **Κάτσικας, Χ. - Θεριανός, Κ.** (2004). Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης - Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004. Εκδόσεις Σαββάλας.
 - **Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ.** (2007). Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονα προβληματικά. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
 - **Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας** (2004). Τα εκπαιδευτικά συνέδρια του 1930. Αθήνα (εποπτεία Α. Δημαράς, Κ. Καρακαλλάκης).
 - **Κόκκινος, Γ.** (1998). Από την Ιστορία στις Ιστορίες. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
 - **Κοντάκος, Α.** (2007). Χρονολόγιο Ιστορίας Εκπαίδευσης. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
 - **Κοντομήτρος, Γ.** (2006). Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Βόλος.
 - **Κοράκης, Σ.** (2006). Εκκλησιαστική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Το παράδειγμα της Εκκλησιαστικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
 - **Κουμπάρου-Χανιώτη, Χ.** (2003). Τα νεοελληνικά αναγνώσματα στη Μέση εκπαίδευση. Συγγραφείς και ανθολογημένα κείμενα (1884-1977). Αθήνα, χ.ε.
 - **Koubourlis, I.** (2005). La formation de l'histoire national grecque. L'apport de Stryidon Zambelios (1815-1881). Εκδόσεις Ι.Ν.Ε.-Ε.Ι.Ε.
 - **Κουρκουμέλης, Ν.Κ.** (2002). Η εκπαίδευση στην Κέρκυρα κατά τη διάρκεια της Βρετανικής Προστασίας (1816-1864). Εκδόσεις Συλλόγου προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων, Αθήνα.
 - **Κυπριανός, Π.** (2004). Συγκριτική ιστορία της Ελληνικής εκπαίδευσης. Εκδόσεις Βιβλιόραμα, Αθήνα.
 - **Κυπριανός, Π.** (2007). *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
 - **Λάμπας Κ.** (2004). Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα. Εκδόσεις Ι.Α.Ε.Ν- Γ.Γ. Ν.Γ., Ι.Ν.Ε- Ε.Ι.Ε., Αθήνα.

- **Marder, B.** (2004). Οι φροντιστές της γης. Η Αμερικανική γεωργική Σχολή και η Ελλάδα στον 20ό αιώνα. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Μαραθεύτης, Μ. & Κουτσελίνη, Μ.** (2000). Η λειτουργία και τα προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου (1959 -1993). Λευκωσία.
- **Μελετιάδης, Χ.** (2003). Η εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη κατά τον 16 αιώνα. Εκδόσεις Κώδικας, Θεσσαλονίκη.
- **Μελετιάδης, Χ.** (2006). Αναγεννητικές τάσεις στη νεοελληνική λογοσύνη: Νικόλαος Σοφιανός. Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
- **Μουσχοπούλος Γ. - Μπουζάκης Σ.** (2005). Αντώνη Τρίτση Ανέκδοτα Κείμενα για την Παιδεία. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- **Μπέτσας, Γ.** (2005). Θεσμικές και λειτουργικές όψεις της εκπαίδευσης των Ελληνορθόδοξων Κοινοτήτων της οθωμανικής επικράτειας: από την έναρξη των μεταρρυθμίσεων του Τανζιμάτ έως την επανάσταση των Νεότουρκων. Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- **Μπέτσας, Γ.** (2007). Η κοινοτική διάσταση στην εκπαίδευση: ιστορικές προβολές- σύγχρονες αναφορές. Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- **Μποντίλα, Μ.** (2003). «Πολύχρονος να ξεις μεγάλε Στάλιν» Η εκπαίδευση των παιδιών των ελλήνων πολιτικών προσφύγων στα ανατολικά κράτη (1950 - 1964). Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- **Μπουζάκης, Σ.** (επιμ.) (2002). Ιστορικό- συγκριτικές προσεγγίσεις, Τιμητικός Τόμος Α. Καζαμία. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- **Μπουζάκης, Σ.** (επιμ.) (2004). Το χρονικό μιας φιλοσοφικής φιλίας, John Anton. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- **Μπουζάκης, Σ.** (2006). Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005). Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- **Μπουνόβα, Γ.** (2000). Εκπαίδευση και τοπική κοινωνία – Ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου στην Κοζάνη 1880-1940. Εκδόσεις Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης.
- **Νούτσος, Μπ.** (2001). Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα (1944- 1946). Εκδόσεις Βιβλιόραμα, Αθήνα.
- **Νούτσος, Μπ.** (2004). Προτείνω την απόλυσιν. Εκδόσεις Βιβλιόραμα, Αθήνα.
- **Παναγιωτόπουλος, Δ.** (2004). Γεωργική εκπαίδευση και ανάπτυξη. Η Ανάτατη Γεωπονική Σχολή Αθηνών στην ελληνική κοινωνία. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- **Παπαδάκη Α.** (2007). Συνοπτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Από το Διαφωτισμό στο Β' Παγκόσμιο πόλεμο. Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
- **Papadaki, L.** (2006). Teaching the Nation. Greek Nationalism and education in nineteenth century Macedonia. Εκδόσεις Ιδρύματος Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, Θεσσαλονίκη.
- **Παπαδάκης, Ν.** (2004). Η Παλίμψηστη εξουσία. Κράτος, Πανεπιστήμιο και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: από το νόμο 5343/32 στο νόμο 1268/82. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- **Παπαδοπούλου, Μ.** (2003). Η Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων (1828-1913) Δάσκαλοι - Μαθητές - Δραστηριότητες, δημοσιευμένη διατριβή, Ιωάννινα.
- **Παυλίδης, Α.** (2004). Το Φροντιστήριο της Τραπεζούντας (1900-1914) και η ιδεολογική κυριαρχία των Ελλήνων στο Πόντο. Επιτροπή Ποντιακών Μελετών, Αθήνα.
- **Περσιάνης, Π.** (2002). Εκπαιδευτική γνώση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας (1833- 1929). Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- **Περσιάνης, Π.** (2006). Συγκριτική ιστορία της εκπαίδευσης της Κύπρου 1800-2004, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- **Προβατά, Α.** (2002). Ιδεολογικά ρεύματα, πολιτικά κόμματα και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1950-1965): ο λόγος για την τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση και ανάπτυξη. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- **Πυργιωτάκης, Γ.** (2007). Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου - Μία συστηματική εξέταση παιδαγωγικών ιδεών από τον Ερβάρτο έως την «κλασική μεταρρυθμιστική παιδαγωγική». Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- **Ράσης, Σπ.** (2004). Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα. Συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης: η αγγλοσαξονική εμπειρία. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- **Ρήγος, Α.** (2000). Πανεπιστήμιο, ιδεολογικός ρόλος και λόγος. Από το μεσαίωνα στη νεωτερικότητα. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα..
- **Ρώσιου, Αικ. - Χριστοφορίδης, Θ.** (2007). Φύλο και εκκλησιαστική εκπαίδευση - Σχολές Γυναικών - Γυναίκες εκπαιδευτικοί. Εκδόσεις Ζήτη, Κιλκίς.
- **Σκορδά - Παπαγιαννοπούλου Α.** (2001). Η δημοτική εκπαίδευση στην επαρχία Βόλου (1881- 1940). Εκδόσεις Συλλόγου προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, Αθήνα.
- **Σμυρναίος, Α.** (2006). Μετέωρος ζήλος - Προτεσταντική προπαγάνδα και Νεοελληνική εκπαίδευση κατά το 19° αιώνα. Εκδόσεις Ψηφίδα, Αθήνα.

- **Τόμπρος** (2007). Τα σχολεία τα λαϊκά... Πατραϊκοί σύλλογοι και η φιλελευπαιδευτική τους πολιτική (1876 -1915). Εκδόσεις Το δόντι.
- **Τσερές, Δ.** (2006). Η μέση εκπαίδευση στη Λευκάδα. Εκδόσεις Ι.Α.Ε.Ν.-Γ.Γ. Ν.Γ, Ι.Ν.Ε.- Ε.Ι.Ε., Αθήνα.
- **Τσιρπανλής, Ζ. & Γιωτοπούλου** (2007). Η εκπαιδευτική πολιτική των Ιταλών στα Δωδεκάνησα (1912-1943). University studio press, Θεσσαλονίκη.
- **Φίλη, Ε.** (2007, επιμ.). Το ελληνικό ίδρυμα στη διεθνή πανεπιστημιούπολη στο Παρίσι. Τόπος ζωής - τόπος μνήμης: μαρτυρίες φοιτητικών χρόνων. Εκδόσεις Fondation Heilenique.
- **Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης** (2000). Τα πρώτα 75 χρόνια. University studio press, Θεσσαλονίκη.
- **Φραγκουδάκη, Α.** (2001). Η γλώσσα και το έθνος (1880- 1980). Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- **Φυριππής, Εμ.** (2007). Το Αθήνησι Ελληνικόν Πανδιδασκῆριον (Οθώνειο Πανεπιστήμιο). Εκδόσεις Βιβλιοτεχνία, Αθήνα.
- **Φωτιάδης, Κ. - Ηλιάδου, Σ.** (2007). Η παιδεία στον Πόντο (1682-1922) - Από το σεβαστό Κυμνήτη και τον Περικλή Τριανταφυλλίδη ως τον Νίκο Καπετανίδη. Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- **Χαρίτος, Χ.** (2001). Το χρονικό της σχολής καλογραιών του Βόλου. Συμβολή στην ιστορία της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Χαρίτος, Χ., Κανδήλα, Ι. Κοντομήτρος, Γ.** (2002). Τα διδασκαλεία Λαμίας και Καρπενησίου: Συμβολή στην τοπική εκπαιδευτική ιστορία. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- **Χατζηστεφανίδου Σ.** (2008). Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής. Ανθρωπιστικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις - Πρακτικές Ανατροφής - Θεσμοί φροντίδας και Εκπαίδευσης. Εκδόσεις Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.

Β. ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΡΙΒΕΣ*

- **Βελισάριος, Α.** (2007). Η επίδραση της Ερβαρτιανής παιδαγωγικής και των εκπροσώπων της στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ρευμάτων και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση κατά την περίοδο 1877 - 1909, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- **Βερέβη, Α.** (1999). Πανεπιστημιακή εκπαίδευση: η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη Φιλοσοφική Σχολή των Αθηνών (1950-1982). ΦΠΨ Φιλοσοφικής Σχολής - Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- **Γαλάνης, Π.** (2008). Η εκπαίδευση στην επαρχία Μαντινείας κατά την οθωμανική περίοδο (1833-1862), Πανεπιστήμιο Πατρών.
- **Γατσωτής** (2004). Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ιστορία των Ιστορικών και σχολική ιστορία: μία προσπάθεια σύγκλισης, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- **Γελαδάκη, Σ.** (2000). Η παροχή της γνώσης κατά την Καποδιστριακή περίοδο: Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία, Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Αθηνών.
- **Γιαννακούλης, Ν.** (2003). Το παιδαγωγικό έργο του Ευγένιου Βούλγαρη: Εκλεκτικισμός και Νέα Επιστήμη, ΤΕΠΑΕΣ Αιγαίου.
- **Γκουντάση Π.** (2009). Συγκριτική μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων Προσχολικής εκπαίδευσης μεταξύ της Ελλάδας και της Λαϊκής Δημοκρατίας της Κίνας Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- **Γουργιώτου, Ε.** (2004). Η μυθολογία και η θέση της στο πρόγραμμα του Ελληνικού Νηπιαγωγείου, ΤΕΠΑΕΣ Αιγαίου.
- **Δαλακούρα, Κ.** (2004). Η εκπαίδευση των γυναικών στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής αυτοκρατορίας (19^{ος} - 1922): Κοινωνικοποίηση στα πρότυπα της πατριαρχίας και του εθνικισμού, Φ.Π.Ψ. του Α.Π.Θ.
- **Δήμου, Α** (2005). Ο ρόλος του συνδικαλισμού των δασκάλων στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους θεμάτων (1922-1967), ΤΕΠΑΕΣ Αιγαίου.

* Ορισμένες διατριβές που έχουν κυκλοφορήσει και σε μορφή βιβλίου αναφέρονται και στον προηγούμενο σχετικό κατάλογο. Ας σημειωθεί ότι ο κατάλογος των διατριβών δεν είναι πλήρης.

- **Διαμαντής, Δ.** (2003). Τα προγράμματα της Α/θμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1830 - 1920) - Ιδεολογικός προσανατολισμός και κοινωνική δυναμική, Τμήμα Κοινωνιολογίας Παντείου.
- **Δούκας, Τρ.** (2008). Η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και επαγγελματική εκπαίδευση την περίοδο της δικτατορίας (1967-1974), Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- **Ελευθεράκης, Θ.** (2003). Ταξικό ή υπερταξικό σχολείο - Ιδεολογικές συγκρούσεις στο χώρο της εκπαίδευσης κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης.
- **Εμμανουηλίδου, Ε.** (2007). Ιστορικά γεγονότα και ιδεολογήματα κατά τη διδασκαλία της ιστορίας στη δεκαετία 1950-1960 στο δημοτικό: ερευνητικές προσεγγίσεις, ΤΕΠΑΕΣ, ΑΠΘ.
- **Καλεράντε Ε.** (2004). Κοινωνιολογική και ιστορική διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (1936-1940). Πολιτικό Νομικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- **Κανάκη-Μαρτίνου, Σ.** (2007). Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδραση του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου, ΤΕΠΑΕΣ Αιγαίου.
- **Κανδήλα, Ιουλία** (2004). Η Αβερύφειος Γεωργική Σχολή Λάρισας. Συμβολή στην ιστορία της γεωργικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- **Καρακαλπάκης - Καρράς, Κ.** (2008). Η επί των εκκλησιαστικών και της δημοσίας εκπαιδεύσεως Γραμματεία της Επικρατείας και η εκπαιδευτική πολιτική κατά την πρώτη οθωνική περίοδο (1833 -1842), ΤΕΑΠΗ Αθηνών
- **Καραμανωλάκης, Β.** (2006). Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932). Ιστορικό - Αρχαιολογικό Πανεπιστημίου Αθηνών.
- **Καραούλιας Α.** (2009). Έλληνες Διδάσκαλοι και σπουδαστές στην Ακαδημία του Μονάχου τον 19^ο αιώνα, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- **Κασίδου, Σ.** (2007). Η μυθιστορία στην υπηρεσία της συγκρότησης του εθνικού όλου και της κατασκευής κυρίαρχων ιδεολογικών σχημάτων. Ο ρόλος της σχολικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1914-2007), Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- **Καψάσκη, Α.** (2002). Τα όρια του εκσυγχρονισμού καθ' υπαγόρευση: η αναπτυξιακή βοήθεια της Διεθνούς Τράπεζας στην Ελληνική εκπαίδευση και η πολιτική στην Ελλάδα. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης.

- **Κιμουρτζής, Π.** (2001). Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1860): Οι πρώτες γενεές των διδασκόντων, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πολιτικό Νομικής.
- **Κιρκής Π.** (2004). Η Βασική Εκπαίδευση στην Κάλυμνο την εποχή της Ιταλοκρατίας (1912-1945), Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- **Κορομπόκης, Δ.** (2008). Τεχνοκρατική ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στον 20^ο αιώνα: όρια και αντιφάσεις, Τμήμα Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- **Κουντουρά, Ν.** (2002). Η ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στα εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1884-1983): η πρόσληψη και αναπλαισίωσή της στη διάρκεια ενός αιώνα. Φ.Π.Ψ Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.
- **Κουργιαντάκης, Χ.** Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α'θμιας και της Β'θμιας εκπαίδευσης στην ιστορία, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- **Κωσταντοπούλου, Γ.** (2007). Η εκπαίδευση στην επαρχία Καλαβρύτων κατά την οθωνική περίοδο (1833-1862), Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- **Λυκιαρδοπούλου-Κονταρά, Σ.** (2008). Η εκπαίδευση στη Λέσβο κατά την τελευταία περίοδο της Οθωμανοκρατίας, ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- **Μανιάτη, Ελένη.** (2001). Απέπειρες εκσυγχρονισμού στο ελληνικό Πανεπιστήμιο (τέλη 19^{ου} - αρχές 20^{ου} αιώνα): Εκπαιδευτική διαδικασία, επιστημονική παραγωγή και κοινωνική προσφορά των εργαστηρίων φυσικών επιστημών. Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας, Θεωρίας των Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- **Ματσούκας, Σ.** (2004). Η εκπαίδευση στην πρωτοβυζαντινή περίοδο, ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- **Μελαχροινούδης, Μ.** (2006). Εκπαιδευτική πολιτική και αριστερά στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950 - 1974), Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- **Μοσχοβίτη Σ.** (2007 ή αρχές του 2008). Ο Νικόλαος Βλάχος και η επιστήμη της ιστορίας. Τμήμα Ιστορίας - Αρχαιολογίας Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- **Μόσχου Δ.** (2009). Η Βασική Εκπαίδευση στην εποχή της Κρητικής Πολιτείας (1898-1913), Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- **Μούρτζης Γ.** (2009). Η Βασική Εκπαίδευση στο Αίγιο 1897-1913, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- **Μουσένα, Ε.** (2004). Η πολιτική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μεταπολεμικά στην Ελλάδα. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Πατρών.

- **Μπαλτά, Σ.** (2000). Τα ελληνικά παιδαγωγικά περιοδικά (1898-1930) - Από την Εθνική Αγωγή στη Νέα Αγωγή και το Σχολείο Εργασίας, Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Αθηνών.
- **Μπέτσας, Γ.** (2003). Θεσμικές και λειτουργικές όψεις της εκπαίδευσης των ελληνορθόδοξων κοινοτήτων στο οθωμανικό κράτος: από τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση των Νεότουρκων, Φ.Π.Ψ. του Α.Π.Θ.
- **Μπόκοιλας, Β.** (2006). Παιδεία και πόλεις κατά την ελληνιστική και ρωμαϊκή περίοδο με βάση τις πηγές, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- **Μποντίλα, Μ.** (2000). Η εκπαίδευση των παιδιών των πολιτικών προσφύγων στα Ανατολικά κράτη (1950-1964): πλαίσιο και κοινωνικοποίηση, Φ.Π.Ψ. του Α.Π.Θ.
- **Ντούτσας Δ.** (2009). Η Σχολική Υγιεινή στην Ελλάδα (1864-1913), Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- **Παπαδάκης, Ν.** (2001). Κράτος, Πανεπιστήμιο και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: από το νόμο 5343/32 στο νόμο 1268/82. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- **Παπαδημητρίου Π.** (2001). Η εκπαίδευση στις ελληνικές παροικίες της Αιγύπτου: Το παράδειγμα των ελληνικών εκπαιδευτηρίων Μανσούρας 1860 - 1940, ΦΠΨ Πανεπιστημίου Αθηνών
- **Παπαδοπούλου, Μ.** (2003). Η Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων (1828-1913) Δάσκαλοι - Μαθητές - Δραστηριότητες, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- **Παπαδούρης, Π.** (2004). Η επίδραση του εκπαιδευτικού λόγου της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος ως ομάδας συμφερόντων στον κρατικό εκπαιδευτικό λόγο κατά την περίοδο 1946-1967, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- **Πατεράκης Γ.** (2003). Η Παιδεία στην Κρήτη κατά το Αρχείο της Χριστιανικής Δημογεροντίας Λασιθίου (1869-1898), Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- **Ρηγοπούλου, Δ.** (2002). Η εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική της μεταξικής περιόδου (1936-1941). Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.
- **Σερόγλου, Φανή.** (2000). Η συμβολή της ιστορίας της φυσικής στο σχεδιασμό διδακτικού υλικού, Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.
- **Σιμενί, Π.** (2007). Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα 1904-1925, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών.

- **Σκαμνέλου Π.** (2000). Ελληνική Δημοτική Εκπαίδευση στην Ηπειρο της ύστερης Τουρκοκρατίας (1861-1913), Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- **Σκούρα, Α.** (2001). Εκπαιδευτική πολιτική στην κατάρτιση των Δασκάλων κατά τον 20° αιώνα (Φιλοσοφία - Θεσμοί), Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
- **Σουλιώτη Ε.** (2006). Η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στο ελληνικό κράτος την περίοδο 1913-1967: Η περίπτωση του νομού Ιωαννίνων. Μεθοδολογικές, διδακτικές, ιστορικές προεκτάσεις και συγκριτική θεώρηση με σύγχρονες προσεγγίσεις, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- **Σοφιανού, Ε.** (2002). Η εκπαίδευση των δασκάλων. Η περίπτωση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- **Στρατιδάκης Χ.** (2005). Η διαμόρφωση του σχολικού και διδακτηριακού δικτύου της στοιχειώδους εκπαίδευσης στον Μυλοπόταμο Ρεθύμνου (1840-1940), Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- **Τραντάς, Π.** (2006). Εκπαιδευτική έρευνα και στατιστική ανάλυση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της ιστορίας και διερεύνηση του ρόλου και της στάσης τους στην εφαρμογή ερευνητικών διαδικασιών στην τάξη, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- **Τσέβικ - Μπαϊβεργιάν, Κ.** (2008). Το ζήτημα της γλώσσας στην Κων/πολη: Λόγος και αντίλογος στην εφημερίδα «Ο ΤΑΧΥΔΡΟΜΟΣ» (1898 - 1908), Π.Τ.Δ.Ε. ΑΠΘ
- **Τσιανάκας, Ε.** (2006). Η εικόνα του άλλου στα σύγχρονα τουρκικά αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και πολιτικής αγωγής της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Φ.Π.Ψ. του Α.Π.Θ.
- **Τσιπούρας Σ.** (2001). Οι φιλοσοφικές προϋποθέσεις στο παιδαγωγικό έργο του Κουντουρά και οι κοινωνικές προεκτάσεις του έργου του, Θεολογική Σχολή ΑΠΘ.
- **Φούκης Χ.** (2009). Η Βασική Εκπαίδευση στη Θεσπρωτία (ύστερη Τουρκοκρατία 1853-1913), Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- **Φωτεινός, Δ.** (2004). *Ιστορική θεώρηση και συγκριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων της Μέσης γενικής και μέσης τεχνικής εκπαίδευσης: 1950-1977 (ιδεολογία, συγκρότηση και ο ρόλος των φορέων δράσης)*, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- **Χαρίλα, Ι.** (2008). Η στοιχειώδης εκπαίδευση στην Αγγλία, τη Γαλλία και

την Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα (1800-1870), Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- **Χοϊδά, Α.** (2003). Η Γαλλική γλώσσα στην ελληνική εκπαίδευση (1836 μέχρι σήμερα), Φ.Π.Ψ. του Α.Π.Θ.
- **Χρονοπούλου, Χ.** (2002). Η παιδαγωγική και εκπαιδευτική δράση της Ρόζας Ιμβριώτη, ΦΠΨ Πανεπιστημίου Αθηνών.

ISSN 1109-5806



9 771109 580007